

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

<i>Борисов Б.Ю., Шпак А.П.</i> Институциональные условия участия общественности в развитии народного образования в пореформенной России .....	5
<i>Зотова К.В., Романова Л.Н.</i> Использование личностно-ориентированного подхода для развития творческого воображения у студентов-дизайнеров в процессе разработки книжной графики с использованием цифровых технологий.....	8
<i>Иванов К.В.</i> Совершенствование правового просвещения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту .....	14
<i>Сорокина Г.П.</i> Основные принципы и подходы к актуализации образовательных программ высшего образования с учетом требований цифровой экономики .....	17
<i>Фоминых Н.Ю.</i> Об инновационных подходах к научно-педагогическому исследованию .....	21
<i>Тележка И.В., Яхно М.Д., Чернова О.Е., Литвинов А.В.</i> Творческо-исследовательский метод при формировании социокультурной компетенции иностранных студентов .....	26

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Башкирова С.Н.</i> Информатизация физкультурного образовательного пространства вуза.....	31
<i>Диденко Э.Н.</i> Повышение эффективности онлайн-обучения иностранным языкам как многоуровневый процесс в рамках цифровизации образовательной среды.....	36
<i>Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И., Шульц О.Н.</i> Особенности теоретико-методологической подготовки к конкурсу World Skills на основе кластерно-модульного подхода.....	44
<i>Казанская Н.В.</i> Дифференцированно-интегративный подход как необходимое условие создания инклюзивной образовательной среды в классах с полиэтничным составом обучающихся в контексте освоения дисциплины «Русский язык» .....	48
<i>Лю Юймэй.</i> Китайско-российское сотрудничество в области высшего образования.....	55
<i>Мешечко Т.А.</i> Методика профессиональной аттестации педагогического состава автошкол .....	58
<i>Мусаелян И.Ф.</i> Формирование и развитие коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза .....	62
<i>Мананков Д.А., Невраева Н.Ю., Кабанов А.М., Гурская Т.В.</i> Методики пассивного изучения английского языка с помощью личных увлечений.....	69
<i>Новгородцева Т.Ю., Бурдуковская А.В., Иванова Е.Н., Дядькин Ю.А., Лесников И.Н.</i> Моделирование структурных элементов контингента студентов на основе кластерного анализа .....	75
<i>Гочмырадов Р.А., Панджиева М.П., Байлыев Р.Т., Боярова М.Т.</i> Технология укрупнения дидактических единиц в задачах кинематики.....	81
<i>Салынская Т.В., Ясницкая А.А., Тучкова И.Г.</i> Вопросы и проблемы в рамках иноязычной проектной деятельности.....	85
<i>Цибульская В.А., Рачковская Н.А.</i> Педагогическая модель формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста .....	91

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; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун 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:

**Бенин 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 технологического 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 Караэво-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: 31.05.2021 Цена свободная

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

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Лун Чжичао. Исследование интеграции китайской культуры в преподавание английского языка в вузах .....	98
Мелентьев А.Н., Косырев В.П., Корнишин И.И., Корнишина С.Н., Головина В.А. Увеличение показателя уровня спортивного мастерства сборной команды по баскетболу университета посредством корректировок различных позиций игроков .....	102
Туктарова Р.Р., Галиахметов Р.Н. Занятия физической культурой и спортом как средство социализации студентов-сирот: на примере Сибирского федерального университета .....	106
Ярыгина Н.А. Системный подход к проектированию виртуальной образовательной среды в процессе преподавания математики в военном вузе .....	110

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кручинина Г.А., Петрукович Л.А., Жерновая О.Р. Система формирования профессиональной билингвальной компетенции бакалавров направления обучения «Международные отношения» .....	115
Вялкова О.С. Формирование проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров в процессе инженерно-графической подготовки .....	119
Левина И.Р., Дайнова Г.З., Камалиева Г.Р. Формирование музыкально-исполнительских компетенций будущего педагога-музыканта на основе образцов башкирской музыкальной культуры .....	127
Маруневич О.В., Малишевская Н.А. Особенности интеграции иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенции на занятиях по иностранному языку в транспортном вузе .....	133
Мироненко И.В. Адаптация будущих специалистов к профессионально-педагогической деятельности .....	138
Дусенко С.В., Никифорова Ю.О. Теоретические подходы к формированию профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза в условиях дистанционного образования .....	142
Парамонов И.Ф. Критерии и методы оценки профессиональной успешности преподавателя в вузе .....	147
Михайлова И.В., Винокурова Н.В., Неволина В.В., Проходцев К.А. Опыт реализации современных технологий в преподавании химических дисциплин на фармацевтическом факультете .....	151
Родина С.В. Организация обучения в вузе на основе метода проектирования индивидуальных иноязычных образовательных траекторий .....	156
Сазанов А.Н. Особенности профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования .....	162
Хатагова С.В., Нарыкова Н.А., Перепелицына Ю.Р. Наследие русской литературы как средство воспитания курсантов образовательных организаций МВД России .....	167

## НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Игнатъев В.П., Иванова М.Д., Абрамова В.Г. Цифровая образовательная среда сельской школы .....	172
Исмаилова С.И. Педагогические условия формирования основ этнопедагогической культуры будущих педагогов начального образования в поликультурном социуме Крыма .....	177

Оправхата С.Е., Коршунов В.Л., Константинова Л.И. Возрастная динамика развития координационных способностей у школьников Камчатского края и Аяно-майского района Хабаровского края .....	183
--	-----

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Абакарова Р.Г., Омарова П.М. Концептуальная метафора как средство манипулятивного воздействия в англоязычном политическом дискурсе .....	187
Ворон Е.В. Дискурсивная цифровая личность как виртуальная копия языковой личности .....	193
Гурулева Т.Л. Возможности применения информационных ресурсов перевода в китайско-русской языковой паре .....	197
Долгополова Л.А. Модификация структуры неправильных глаголов в истории немецкого языка .....	203
Евстигнеева М.Е. О поколенческом аспекте современного политического дискурса .....	208
Ефименко С.Д. Лексическо-грамматические аспекты форм вежливости в японском деловом письме .....	213
Игнашина З.Н. Постметодологическая дидактика в контексте современного обучения иностранному языку .....	217
Садирова К.К., Исламгалиева В.Ж., Жазыкова Р.Б., Карабаев М.И. Связь фитонимов с мифическими текстами (на основе материалов казахского языка) .....	224
Матехина О.Г. Проблема классификации сценарных текстов .....	231
Муманжинова Н.С., Мырадова Э., Рейимбаева Н., Сапарбаева А. Соотношение функций калмыцкого, русского и английского языков в речи дошкольников (на материале анкетирования детей дошкольного возраста в Республике Калмыкия) .....	235
Кушнарёва Т.В., Прибыткова В.И., Полонская О.Ю. К вопросу о переводе имен собственных в ономастике .....	239
Су Синь. Стереотипы восприятия социокультурных элементов в контексте фильма А. Сахелашвили и Ся Хао «Как я стал русским» (2019 г.) .....	245
Федорова Е.П., Акимова А.С. О некоторых якутских терминах, обозначающих украшения (семантика, этимология, сравнительная типология и символика) .....	249
Шевчук О.П. Топонимический код культуры (на материале китайского языка) .....	253
Шестакова Е.В., Исаева Л.Р., Ульянова Е.П. Применение игровых технологий при организации учебного процесса обучения РКИ .....	259

## ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Гладилина И.П., Сергеева С.А., Талан М.В., Фокина А.Н. Педагогические условия формирования ответственного лидерства как фактор успешной деятельности управленцев в сфере закупок .....	263
Баязитова Г.Р., Федоров О.Д. Выявление составляющих психологической компетентности будущего учителя .....	267
Дьяков И.А. Содержание категории «воспитательный потенциал» в современных исследованиях .....	271
Измайлова А.Б. Долг в аксиологической системе русской народной педагогики .....	275
Морохова О.А. Управленческие компетенции преподавателя как фактор успеха в реализации педагогического менеджмента в вузе .....	281
Сизинцев П.В. Идея личности в психолого-педагогическом творчестве русского мыслителя А.Е. Светилина .....	286

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Borisov B. Yu., Shpak A.P.</i> Institutional conditions for public participation in the development of public education in post-reform Russia .....	5
<i>Zotova K.V., Romanova L.N.</i> Using a student-centered approach to develop the creative imagination of design students in the process of developing book graphics using digital technologies.....	8
<i>Ivanov K.V.</i> Improvement of legal education of military personnel undergoing military service under contract .....	14
<i>Sorokina G.P.</i> Basic principles and approaches to updating the educational programs of higher education taking into account the requirements of the digital economy .....	17
<i>Fominykh N. Yu.</i> About innovative methodological approaches to the pedagogical research .....	21
<i>Telezko I.V., Yakhno M.D., Chernova O.E., Litvinov A.V.</i> Creative research method for formation of socio-cultural competence of foreign students.....	26

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Bashkirova S.N.</i> Informatization of the physical education space of the university .....	31
<i>Didenko E.N.</i> Increasing the effectiveness of online teaching of foreign languages as a multilevel process within the digitalization of the educational environment .....	36
<i>Ilina N.N., Ulyashin N.I., Shults O.N.</i> The features of theoretical and methodological preparation for the world skills competition based on the cluster-modular approach .....	44
<i>Kazanskaya N.V.</i> Differentiated-integrative approach as a necessary condition for creating an inclusive educational environment in classes with a multi-ethnic classes in the context of mastering the discipline "Russian language" .....	48
<i>Liu Yumei.</i> China-Russia cooperation in higher education.....	55
<i>Meshechko T.A.</i> Methodology of professional certification of pedagogical staff of driving schools .....	58
<i>Musaelyan I.F.</i> Forming and developing communicative competence in non-linguistic departments.....	62
<i>Manankov D.F., Nevraeva N. Yu., Kabanov A.M., Gurskaya T.V.</i> Techniques for passively learning English through personal hobbies .....	69
<i>Novgorodtseva T.Y., Burdukovskaya A.V., Ivanova E.N., Dyadkin Yu.A., Lesnikov I.N.</i> Modeling the structural elements of the student body based on cluster analysis .....	75
<i>Gochmyradov R.A., Panjiyeva M.P., Baylyyev R.T., Bayarova M.T.</i> UDE technology in kinematics tasks .....	81
<i>Tatyana V.S., Arina A. Ya., Tuchkova I.G.</i> Issues and challenges in foreign language project activities .....	85
<i>Tsibulskaya V.A., Rachkovskaya N.A.</i> A pedagogical model for creating the positive evaluation attitude towards works of fine art among senior preschoolers .....	91

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Long Zhichao.</i> Study on the Integration of Chinese Culture into College English Teaching .....	98
<i>Melentiev A.N., Kosyrev V.P., Kornishin I.I., Kornishina S.N., Golovina V.A.</i> The level increase of sportsmanship of the university basketball team by adjusting the different positions of the players .....	102
<i>Tuktarova R.R., Galiakhmetov R.N.</i> Physical culture and sports as a means of socialization of orphans: the case of the Siberian Federal University .....	106

<i>Yarygina N.A.</i> System approach to designing a virtual educational environment in the process of teaching mathematics at a military university.....	110
--	-----

### PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Kruchinina G.A., Petrukovich L.A., Zhernovaya O.R.</i> The system of formation of professional bilingual competence of bachelors of the field of study «International relations».....	115
<i>Vyalkova O.S.</i> Formation of design competence of future engineers in the process of engineering and graphic training .....	119
<i>Levina I.R., Dainova G.Z., Kamaliev G.R.</i> Formation of musical and performing competencies of a future teacher-musician based on samples of Bashkir musical culture.....	127
<i>Marunovich O.V., Malishevskaya N.A.</i> Integration of foreign language communicative and professional competence at foreign language lessons at a transport university.....	133
<i>Mironenko I.V.</i> Adaptation of future specialists to professional and pedagogical activities.....	138
<i>Dusenko S.V., Nikiforova Ju.O.</i> Theoretical approaches to the formation of professional competencies in pedagogical university students in the conditions of distance education .....	142
<i>Paramonov I.F.</i> Criteria and methods for assessing the professional success of a teacher at a university.....	147
<i>Mikhailova I.V., Vinokurova N.V., Nevolina V.V., Prokhodtsev K.A.</i> Experience in the implementation of modern technologies in the teaching of chemical disciplines at the faculty of pharmacy.....	151
<i>Rodina S.V.</i> Organization of training at the university based on the design method of individual foreign language educational trajectories.....	156
<i>Sazanov A.N.</i> Features of the professional activity of teachers of secondary vocational education.....	162
<i>Khatagova S.V., Narykova N.A., Perepelitsyna Ju.R.</i> The Heritage of Russian Literature as a means of educating cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia .....	167

### PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Ignatiev V.P., Ivanova M.D., Abramova V.G.</i> Digital educational environment of rural schools.....	172
<i>Ismailova S.I.</i> Pedagogical conditions for the formation of the foundations of the ethnopedagogical culture of future teachers of primary education in the multicultural society of Crimea.....	177
<i>Opravkhata S.E., Korschunov V.L., Konstantinova L.I.</i> The age dynamics of the development of coordination abilities in schools in the Kamchatsky krai and Ayano-may district of Khabarovsk region.....	183

### LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Abakarova R.G., Omarova P.M.</i> Conceptual metaphor as a means of manipulative influence in English political discourse.....	187
<i>Voron E.V.</i> Discursive digital personality as a virtual copy of a linguistic personality .....	193
<i>Guruleva T.L.</i> Possibilities of using translation information resources in the Sino-Russian language pair.....	197
<i>Dolgopolova L.A.</i> Modification of the structure of irregular verbs in the history of the German language.....	203
<i>Evstigneeva M.E.</i> On modern political discourse from the generational perspective .....	208
<i>Efimenko S.D.</i> Lexical and grammatical aspects of polite forms in Japanese business letters.....	213
<i>Ignashina Z.N.</i> Post-methodological didactics in the context of modern foreign language teaching .....	217

<i>Sadirova K.K., Islamgaliyeva V. Zh., Zhazykova R.B., Karabaev M.I.</i> Connection of phytonyms with mythical texts (based on materials of the Kazakh language) .....	224
<i>Matehina O.G.</i> The problem of classification of scenario texts .....	231
<i>Mumanzhinova N.S., Myradova E., Reyimbaeva N., Saparbayeva A.</i> Ratio of functions of Kalmyk, Russian and English languages in speech of preschoolers (on the material of the questionnaire preschool children in the republic of Kalmykia) .....	235
<i>Kushnareva T.V., Pribytkova V.I., Polonskaya O. Yu.</i> On the proper names translation in onomastics .....	239
<i>Su Xin.</i> Stereotypes of the perception of sociocultural elements in the context of the film by A. Sakhelashvili and Xia Hao "How I Became Russian" (2019) .....	245
<i>Fedorova E.P., Akimova A.S.</i> Yakut jewelry terms (semantics, etymology, comparative typology and symbology) .....	249
<i>Shevchuk O.P.</i> The toponymic code of the culture (based on the material of the Chinese language) .....	253
<i>Shestakhova E.V., Isaeva L.R.asikhovna, Ulyanova E.P.</i> The use of gaming technologies in the organization of the educational process of teaching Russian as a foreign language .....	259

## DISCUSSION TOPICS

<i>Gladilina I.P., Sergeeva S.A., Talan M.V., Fokina A.N.</i> Pedagogical conditions for the formation of responsible leadership as a factor in the successful activities of managers in the field of procurement .....	263
<i>Bayazitova G.R., Fedorov O.D.</i> Identification of the components of the psychological competence of the future teacher .....	267
<i>Diyakov I.A.</i> The content of the category «educational potential» in modern research .....	271
<i>Izmailova A.B.</i> Duty in the axiological system of the Russian folk pedagogy .....	275
<i>Morokhova O.A.</i> Managerial competence of a teacher as a success factor in the implementation of pedagogical management at a higher educational institution .....	281
<i>Sizintsev P.V.</i> The idea of personality in the psychological and pedagogical work of the Russian thinker A.E. Svetilin .....	286

## Институциональные условия участия общественности в развитии народного образования в пореформенной России

**Борисов Борис Юрьевич,**

кандидат педагогических наук, кафедра среднего общего образования и социального проектирования, Псковский государственный университет  
E-mail: borrisov@yandex.ru

**Шпак Алексей Павлович,**

кандидат педагогических наук, Псковский государственный университет  
E-mail: apshpak@mail.ru

Статья посвящена актуальным вопросам участия широкой общественности в развитии народного образования в пореформенной России. Рассмотрены правовые нормы участия гражданского общества в жизни учебных заведений, благодаря учреждению таких коллегиальных органов как попечительские советы, которые способствовали увеличению числа учащихся, росту числа стипендий, дающих право на бесплатное обучение. В статье показано каким образом, принятые Положения о начальных народных училищах способствовали конструктивной консолидации местного сообщества, его сплочению на благородной ниве народного просвещения. Также в статье поднимается вопрос реализации политики социальной направленности, которая осуществлялась земскими деятелями и попечителями, с использованием тех возможностей, которые им предоставляли, как разработанные нормативно-правовые акты, так и укорененные в обществе традиции благотворительности и милосердия. В статье особо обращено внимание на морально-нравственные принципы, которые были положены в основу развития народного образования в рассматриваемый период, которые, как никогда, востребованы нами сегодня. Излагая аргументацию, автор опирается на региональные материалы историко-педагогического плана.

**Ключевые слова:** правовые основы, общественно-государственное управление образованием, попечительство, духовно-нравственное воспитание учащихся.

Эпоха Великих реформ второй половины XIX века в России, из которых самой известной и значимой стала отмена крепостного права, прежде всего примечательна тем, что являла собой комплекс последовательных преобразований, вызванных насущными потребностями социально-экономического развития страны.

Сразу после освобождения крестьян, была проведена реформа местного самоуправления, в виде учреждения земств, активно принявших решать насущные проблемы населения, освободившегося от административной власти помещика. И конечно же решить весь комплекс проблем общества невозможно было без проведения взвешенной политики в области развития народного образования.

Отразить новые реалии социально-экономической и политической жизни, а также нормативно поддержать общественные стремления к просветительству были призваны соответствующие законы.

14 июля 1864 г. выходит «Положение о начальных народных училищах», вышедшее вслед за новым университетским уставом. Характерной особенностью, отражающей дух того времени, стало то, что существовавший ранее принцип единоначалия директоров гимназий и смотрителей уездных училищ, был заменен коллегиальным началом в лице училищных советов с широким участием представителей органов местного самоуправления. Также необходимо отметить, что во вновь учреждаемые училища принимались дети различных сословий и вероисповеданий, что также можно отнести к несомненному достоинству данного нормативно-правового акта.

Городским, сельским обществам, а также частным лицам была предоставлена возможность учреждать народные училища с разрешения уездного училищного совета. Они же последовательно проводили политику доступности образования, используя возможности для освобождения от оплаты приходивших учеников, успешно используя институт попечительских советов вверенных учебных заведений. Попечительские советы являлись рабочим органом учредителей учебных заведений, и как органы общественного-государственного управления, они на всем протяжении пореформенной России, смогли эффективно решать вопросы по привлечению пожертвований на нужды патронируемых учебных заведений. Благодаря данной

рачительной работе увеличивалась доступность образования путем учреждения именных стипендий; расширялось число преподаваемых дисциплин; увеличивалось количество учащихся, а сами учебные заведения обзаводились постоянными собственными зданиями и помещениями. Также регулярно происходило повышение оплаты труда преподавательского состава.

Необходимо отметить и еще один немаловажный аспект, касающийся эффективности взаимодействия ответственных лиц, подчиненного интересам общего дела. Так, в 1882 г. членами попечительского совета Опочецкой женской гимназии Псковской губернии были избраны земские гласные: Травин Н.П., Карпов Г.Ф. и Большечов П.И. Помимо членства в попечительском совете женской гимназии, все они также состояли попечителями в начальных народных школах своего уезда. И именно благодаря их стараниям при Опочецкой женской гимназии были учреждены педагогические курсы, готовившие учителей для начальных классов, потребность в которых была актуальна по мере увеличения числа школ [5].

Рассмотрение пореформенного периода развития народного образования позволяет сделать вывод о том, что наработанная нормативная база в данной сфере позволяла осуществлять политику социальной направленности.

Так, весь период существования Великолукской женской прогимназии, характеризовался тем, что ученицы, происходившие из семей народных учителей, регулярно освобождались от платы за обучение. Такая мера социального вспомоществования не только материально помогала семье, но и морально ее поддерживала, вселяла уверенность в правильность избранного учительского призвания, получавшего такое своеобразное общественное признание. Конечно же и эти ученицы прогимназии, освобожденные от платы за обучение, впоследствии добросовестно трудились в качестве учителей начальных народных училищ, возвращая в массы, полученное социальное благо, и образуя действенную связь времен, без которой никакая деятельность не может быть эффективной.

Помимо привычных вопросов, связанных с материальным обеспечением училищ, школьные попечители были заняты вопросами организации публичных чтений и концертов, отслеживали пропуски занятий учениками, и следили за судьбами как бы сейчас сказали «одаренной молодежи».

Период с 1905 по 1907 г. был вообще отмечен расширением участия общественности в деятельности учебных заведений, в которых, в числе прочих впервые появились столь привычные нам, родительские комитеты, члены которых также выбирались на родительском собрании.

В тоже самое время на всем протяжении пореформенного школьного строительства соблюдался баланс новаций и традиций, когда в самой первой статье Положения 1864 г. было записано, что: «Начальные народные училища имеют целью у-

вердить в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» [3]. В последующих Положениях данная норма также была сформулирована в первых статьях. Таким образом, ценностные доминанты образования были сконцентрированы вокруг духовно-нравственного воспитания, и его традиции, служащей своеобразным маяком на избранном курсе. В силу чего наблюдение за религиозно-нравственным состоянием без исключения во всех начальных народных и воскресных училищах было поручено местным приходским священникам, которые при необходимости сообщали свои замечания учителям и лицам, заведующим училищем, а в случае непринятия их замечаний, ставили в известность об этом уездный училищный совет. По разному можно относиться к данной норме Положения, но можно отметить, что в те времена не было равнодушия к тому, что сейчас принято называть моральным климатом коллектива, весьма актуальным в наше время, отмеченное увеличением чрезвычайных происшествий в учебных заведениях.

Таким образом, необходимо отметить, что с самого начала длительной работы по увеличению числа грамотных людей в пореформенной России был взят верный курс на привлечение к этой деятельности широкой общественности как важного фактора проявления гражданского самосознания и неперемного условия обеспечения автономности образовательного учреждения. Помимо этого, соблюдался важный баланс традиций и новаций в такой чувствительной сфере как духовно-нравственное воспитание учащихся, которая осознавалась как фундамент всего народного образования.

## Литература

1. Арчебасова Н.А. Попечители учебных заведений – должность, или призвание (на примере Саратовской губернии второй половины XIX – начала XX вв.) //Власть. 2009. № 9, С. 132.
2. Днепров Э.Д. Указ. соч. – С. 203. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. – М., 1998.
3. Положение о начальных народных училищах 14 июля 1864 г. <http://xn-e1aaejmenosqx.xnp1ai/node/13686> (дата обращения 17.05.2021)
4. Свод уставов учебных учреждений и учебных заведений МНП. – Т II. – СПб., 1893. – С. 503, пп. 3481.
5. Сборник постановлений Опочецкого уездного земского собрания (1865–1886 гг.), – СПб., 1886. – С. 331.
6. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х гг. XIX в. – М., 1912. – С. 33.

## INSTITUTIONAL CONDITIONS FOR PUBLIC PARTICIPATION IN THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN POST-REFORM RUSSIA

Borisov B. Yu., Shpak A.P.  
Pskov state University

The article is devoted to topical issues of public participation in the development of public education in post-reform Russia. The legal norms of civil society participation in the life of educational institutions are considered, thanks to the establishment of such collegial bodies as boards of trustees, which contributed to an increase in the number of students, an increase in the number of scholarships that give the right to free education. The article shows how the adopted Regulations on primary public schools contributed to the constructive consolidation of the local community, its cohesion in the noble field of public education. The article also raises the issue of the implementation of the social policy, which was carried out by the local self-government bodies and trustees, using the opportunities that were provided to them, both by the developed normative legal acts, and the traditions of charity and charity rooted in society. The article pays special attention to the moral principles that were the basis for the development of public education in the period under review, which, more than ever, are in demand today. Presenting the argument, the author relies on regional materials of the historical and pedagogical plan.

**Keywords:** legal framework, public administration of education, guardianship, spiritual and moral education of students.

#### References

1. Archebasova N.A. Trustees of educational institutions – position, or vocation (on the example of the Saratov province of the second half of the XIX – early XX centuries)//Power. 2009. No. 9, Page 132.
2. Dneprov E.D. Decree. соч. – S. 203. Dneprov E.D. Modern school reform in Russia. – M, 1998.
3. Regulation on elementary public schools July 14, 1864 <http://xn-e1aaejmenocxx.xn-p1ai/node/13686> (date of appeal 17.05.2021)
4. Code of charters of educational institutions and educational institutions of MNP. – T II. – St. Petersburg, 1893. – C. 503, item 3481.
5. Collection of resolutions of the Opochetsk district zemstvo assembly (1865–1886), – St. Petersburg, 1886. – Page 331.
6. Chekhov N.V. Popular education in Russia since the 60s. XIX century. – M., 1912. – Page 33.

# Использование личностно-ориентированного подхода для развития творческого воображения у студентов-дизайнеров в процессе разработки книжной графики с использованием цифровых технологий

**Зотова Ксения Владимировна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве Института изящных искусств, Московского педагогического государственного университета  
E-mail: ksenya\_vladimirovna\_zotova@inbox.ru

**Романова Людмила Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета  
E-mail: lnromanova@mail.ru

В статье рассматривается применение личностно-ориентированного подхода к процессу обучения, который направлен для развития творческого воображения будущих графических дизайнеров в процессе создания книжной иллюстрации, где творческое воображение выступает как профессионально важный фактор их деятельности.

Преподавание студентам основ книжной графики актуально на современном этапе, так как работа студентов над созданием проектов в области цифровой иллюстрации, позволяет решать проблемы, поставленные перед ними, в плане творческого подхода к образному моделированию и конструированию объектов книжного дизайна. В работе отмечается целесообразность применения современных цифровых технологий в учебном процессе, что способствует развитию творческого воображения у студентов-дизайнеров. Авторами рассматривается создание книжной графики с использованием современных цифровых программ, благодаря которым, при соблюдении определенных условий, открываются новые возможности в образовательном процессе, предоставляющие будущим специалистам недоступные ранее ресурсы для поиска своего неповторимого художественного стиля.

**Ключевые слова:** дизайн-образование, личностно-ориентированный подход, творческое воображение, компьютерный дизайн книги, цифровая иллюстрация, книжная графика.

На современном этапе развития коммуникационно-информационных технологий печатная книга, уступает свои позиции в области визуальной коммуникации, так как испытывает давление со стороны быстро развивающейся цифровой среды. Во многом, по сравнению с предыдущими годами, современная цифровая книга по значимости сравнялась с печатной. На данный момент она представляет собой качественно оформленное издание, раскрывающее тему не линейно, а вовлекая читателя в диалог, и, благодаря стремительно развивающимся технологиям, способен удивить его неожиданным художественным решением.

Исходя из этого мы можем говорить о том, что иллюстрированная цифровая книга становится интересным объектом для приложения усилий дизайнера, и следовательно, обучение будущих специалистов для этой области является приоритетной задачей системы профессионального образования.

Первостепенным направлением для современного образования возможно определить воспитание специалиста, обладающего всеми навыками профессиональной деятельности в новых условиях, в связи с этим к системе образования предъявляются новые требования, направленные на использование учащимися современных цифровых технологий.

Методология и структура дизайнерской деятельности по разработке иллюстраций с использованием графических редакторов на сегодняшний день требует переосмысления и теоретического обоснования. Становление цифровой иллюстрации в книжной графике на современном этапе ее развития не исследовано в полном объеме, что обуславливает необходимость рассмотрения методических основ преподавания данного вида иллюстраций, выявляя специфику художественной деятельности с использованием компьютера. Также, в связи с этим, актуальной становится проблема развития художественного воображения у студентов в процессе проектирования графических объектов с использованием компьютерных технологий, формирование которого целесообразно осуществлять на основе использования личностно-ориентированного подхода.

Разработка книги является синтезом нескольких видов деятельности, таких как искусство слова и иллюстрации. Одним из ключевых моментов в работе студента при оформлении книги является – понимание стиля и жанра литературного произведения. В зависимости от того, какая истори-



ческая эпоха описана в произведении, будет создаваться образный строй всего иллюстративного ряда издания. Студенты в своей работе должны учитывать все представления о формообразовании, которые характерны для эпохи, описываемой литератором. Также им необходимо определить роль, которую будет выполнять иллюстрация в оформлении издания: графическое произведение может быть линейно-повествовательным, напрямую следуя сюжету текста, или отражать мысль, заложенную автором.

При втором подходе изображается не то, что было непосредственно описано в тексте, а идея произведения или сюжета, тем самым создается подлинный синтез художественного слова и изображения [10, с. 18]. В одном из видов классификации данный тип деления обозначается как сюжетные и метафорические иллюстрации. Студент, создавая иллюстрации метафорические на основе использования цифровых технологий, должен в совершенстве владеть приемами компьютерной графики, эффектами, заложенными в программное обеспечение, чтобы знания и умения в данной области способствовали усилению образного звучания графических объектов, работали на воплощение творчески осмысленных автором образов в иллюстративное произведение. Таким образом современные графические редакторы должны помогать формированию креативного художественного воображения студента в процессе его работы над иллюстрированием произведения.

Однако в независимости от того, к какой системе иллюстрирования тяготеет оформитель, внешнее решение книги должно представлять целостный художественный образ, дизайнер должен проявить внимание ко всем ее составляющим. Одним из первых отечественных художников, который ввел понятие «архитектоника книги» и говорил о ее понимании, как о едином организме, имеющем свои законы построения, синтеза слова и изображения, был А.Н. Бенуа. Он писал о том, что данное понятие объединяет в себе представление об общей композиционной структуре построения книги, гармонии пропорций её частей, соразмерности всех элементов внутреннего и внешнего оформления. Ярким примером действенности данного подхода к иллюстрированию книги может служить оформленная им поэма А.С. Пушкина «Медный всадник». Художник на равне с писателем управляет судьбами героев, вводит их в столкновение между собой, заставляет соперничать им, либо вызывать неодобрение [10, с. 43].

Эффективно и быстро спроектировать книгу как единый организм, выстроить ритмы, поставить композиционные акценты, создать разнообразные шаблоны страниц дает возможность программа Adobe InDesign. Этот графический редактор является неоценимым помощником дизайнеру на данном этапе работы над книгой, изучение его возможностей актуально для студентов, им необходимо дать понятие о технических особенностях этой программы, дающих возможность дизайнеру

сосредоточиться, в большей степени, на творческих аспектах работы.

Осуществляя со студентами творческое проектирование книги, целесообразно обратить их внимание на то, что в процессе проектирования композиционного решения разворотов издания, их насыщенность определяется не только красочным пятном иллюстрации, но и тем внутренним смыслом и структурой литературного произведения, которое проходит через всю книгу. При выполнении данного вида работ, главенствующую роль отводят художественному воображению. Когда речь идет о композиции литературного произведения, определяющую роль занимает деление текста на главы. При иллюстрировании произведения первостепенной становится задача построения композиционной структуры всего издания. Здесь особая функция отводится заставкам и концовкам, а именно их форме, расположению цветовых пятен, линейно-графическому решению. Иллюстрации всегда должны точно вписываться в белое поле спусковых и концевых полос, их композиционная завершенность организует полосу набора.

Несмотря на существующую точку зрения, что создание книжной иллюстрации в компьютерных программах придает художественному решению книжного оформления некую усредненность и лишает его индивидуальности, многие художники в своей работе используют возможности графических редакторов. Их авторские работы полностью опровергают сложившийся стереотип [12, с. 14]. Например, рассматривая графику Н. Ратковски, Я. Франк, Д. Риз и других ведущих специалистов в данной области, можно говорить о том, что компьютер является востребованным инструментом в руках современного иллюстратора, который не ограничивает художественное воображение, а предоставляет дополнительные возможности в творчестве и позволяет найти свой собственный стиль. В связи с современными тенденциями в области книжной иллюстрации можно говорить об актуальности использования графических редакторов для развития художественного воображения на занятиях в высшей школе.

Композиция цифровой иллюстрации в книге выстраивается студентами с учетом художественно-эстетических требований, а также общей архитектоники издания. Книжная графика вписывается в макет всей книги, строится по тем же базовым сеткам, что и остальные элементы издания. Её необходимо вписывать в архитектуру издания по следующим признакам: форма, ориентация на полосе набора, соразмерность всех частей композиции, колорит, техника исполнения. Расположение иллюстраций в издании зависит от той функции, которую они выполняет в книге, данный показатель определяет внутреннюю композицию иллюстраций и их пространственное решение. Говоря о внутренней насыщенности ритмов в иллюстративном ряду, мы прослеживаем ход мысли художника, который видит книгу, как единый объект.

Такой навык может быть получен только в результате регулярных занятий, в ходе которых особое внимание уделяется развитию художественного воображения. Ряд ученых считают его проявлением высшей психической деятельности личности, которое имеет особое значение в ее развитии.

В когнитивно-процессуальном аспекте понятие воображение трактуют как высший познавательный процесс, являющийся необходимым составляющим творческой деятельности специалиста. Так Л.С. Выготский отмечает взаимосвязь творчества с воображением, где в качестве основного критерия оценки данного вида деятельности он выделяет новизну и акцентирует внимание на том, что культурная среда, в которой мы существуем, является результатом творческой деятельности человека, основанной на воображении [4, с. 436–454]. Творческое воображение – это прагматическое использование фантазии в графическом дизайне [9, с. 22]. Дизайнер свободен в своей деятельности, но при этом ему необходимо принимать в расчет такие факторы, как функциональность, экономичность, а также психологические особенности восприятия конечного потребителя. На современном этапе исследования данного вопроса воображение относят к универсальным сквозным психическим процессам, которое является необходимым условием познания и включено в эмоциональные и регуляционно-волевые процессы [3]. При этом познавательная функция воображения, направленная во вне, обеспечивает создание новых продуктов творчества – креативная мысль придумывает то, чего не было раньше и что реализуемо в принципе [9, с. 13]. С точки зрения исследования творческого воображения как профессионально важного фактора, а именно некой имажинитивной способности личности, современными авторами подчеркивается значимость его функций в специфических профессиональных областях деятельности, в том числе и таких, как иллюстрирование многостраничных изданий. При этом авторы предлагают уделить особое внимание тому специфичному механизму воображения, которое позволяет художнику книги, опираясь на литературный текст, создавать свои неповторимые визуальные образы. Творческое воображение как ключевое профессиональное качество изучается в большей степени, как свойство субъекта деятельности с целью дальнейшего развития его имажинитивных способностей. Большинство современных исследователей отмечают, что по мере взросления работа воображения снижается, исключением является частный случай, когда имажинитивные свойства обеспечивают выполнение профессиональной деятельности [6, с. 13]. В учебной деятельности задачу ставит преподаватель, она и является исходной точкой для работы воображения студента, но поскольку результатом этой деятельности является цифровая иллюстрация на основе авторского текста, воображение подчиняется композиционным и техническим требова-

ниям предъявляемым к данному виду искусства – книжной графике.

Характерной особенностью творческого воображения можно назвать создание новых образов в процессе проектной деятельности. Специалисты, стремясь отобразить графически литературный текст, прибегают в своей деятельности именно к творческому воображению. При этом происходит не просто фотографическое копирование окружающей среды, а моделируется обобщенный художественный образ, отображающий наиболее яркие моменты. Результат синтеза творческой деятельности объединяет в себя, как личность писателя, так и индивидуальный взгляд художника, подчеркивая особенности художественного стиля друг-друга. Критерием оценки силы творческого воображения при работе иллюстратора над книгой является его способность к созданию, на основе литературных образов, образов визуальных. Безусловно, возможность данной трансформации обусловлена способностями человеческого мозга познавать мир, запоминать полученную информацию и создавать впоследствии новые образы силой творческого воображения на основе ранее увиденного.

В процессе изучения литературных источников, исследующих воображение, мы часто сталкиваемся с определенной точкой зрения авторов, а именно, что человек, развивающий «...в себе способность создавать образы, одновременно развивает свою способность к мышлению, восприятию мира, свою память, творческий потенциал и укрепляет веру в собственные силы» [2, с. 71].

Развитие творческого воображения студентов возможно стимулировать в процессе деятельности, для этого целесообразно направить их таким образом, чтобы они приложили психические усилия и проявили инициативу. Одним из мотивирующих источников к творческому воображению, дающих возможность создавать различные вариации иллюстраций, являются возможности графических редакторов. С их помощью студент быстро и эффективно работает с цветом, фактурой, прозрачностью, меняет режимы наложения, использует разнообразные фильтры и маски. Это кардинально изменяет образное звучание объекта, придает напряжение, динамику, ритм.

Одним из методов развития художественного воображения у студентов может стать личностно-ориентированный подход, так как его формирование напрямую связано с развитием свойств личности. В литературе основными положениями личностно ориентированного обучения являются: получение знаний без принуждения, творческое взаимодействие учителя и ученика, идея трудных целей, самоанализ, коллективное творческое восприятие. В образовательном процессе при взаимодействии учителя и ученика оба участника наделены практически равными правами, что в корне отличается от основных положений традиционной педагогики [13, с. 207]. В настоящее время в данной науке главенствует отношение к учению, как

к деятельности, при исследовании которой следует принимать во внимание развитие способностей обучающихся. Для того, чтобы личность развилась в творческого индивида необходимо развивать ее творческое воображение. Одним из способов его развития является использование принципа наглядности в обучении. Данную точку зрения мы можем найти в работах современных исследователей, так Л.А. Буровкина говорит о том, что «практика показала значимость всестороннего применения принципа наглядности в образовательном процессе, его философско-педагогическое осмысление. Если методически продуманно, целенаправленно и систематично применять наглядность в образовательном процессе, то образное мышление ребенка будет развиваться более эффективно» [1, с. 212].

В процессе обучения у ученика важно формировать не только знания, умения, навыки, но также стимулировать процесс самоопределения, стремления к самостоятельному получению дополнительных знаний, необходимых для выполнения творческого проекта, а именно ознакомление с историческими традициями и современными тенденциями в отечественной и мировой практике оформления книжных изданий [7, с. 77].

Важное место отводится личностному образовательному потенциалу студента, под которым авторы понимают совокупность его способностей: творческих, коммуникативных, познавательных. Процесс их выявления и развития осуществляется в ходе образовательных движений студента по «индивидуальным траекториям». Для этого ему должны быть предоставлены определенные права и возможности. Так, например, учащийся имеет право на выбор целей в рамках учебного курса, способов самооценки своей деятельности на основании знания своих индивидуальных особенностей [13, с. 209].

Для обеспечения всестороннего развития обучающегося необходимо вовлекать его в разнообразную деятельность: познавательную, преобразовательную, коммуникативную, целостно-ориентационную, художественную и т.д.

Только активировав познавательный интерес обучающихся можно достичь подлинных знаний, он характеризуется следующими показателями: наличием четкой цели обучения, осознанием применения полученных теоретических знаний в профессиональной деятельности, проявлением самостоятельности в учебной деятельности, наличием нестандартного подхода к решению учебных заданий, эмоциональным отношением к учению. Активное использование коммуникационно-информационных и компьютерных технологий на современном этапе развития образования позволяет максимально успешно решать данные задачи.

У личностно ориентированного образования можно выделить такую функцию как: обеспечивать и отражать становление системы личностных образовательных смыслов ученика [13, с. 208]. Основными элементами индивидуальной образо-

вательной деятельности студента при этом является постановка задачи, личной цели, составление и реализация плана деятельности, рефлексия, оценка результатов творческой деятельности. Условием достижения индивидуальных целей и задач является сохранение индивидуальных особенностей в творчестве каждого студента. Для этого преподаватель в процессе занятия может применять такие педагогические технологии, как формулировка тренировочных заданий, предполагающая их выполнение индивидуально, предлагая учащимся самостоятельно выбрать тему своего творческого проекта [13, с. 214]. При реализации личностно ориентированного образования для каждого учащегося может быть выстроен индивидуальный путь обучения, так же считаем необходимым отметить, что деятельность преподавателя всегда обусловлена дидактикой. Организация учебной деятельности обучающихся осуществляется в несколько этапов, в определенной последовательности. Рассмотрим их подробнее.

На первом этапе обучение по программе целесообразно начинать с постановки проблемы. Преподаватель определяет степень выраженности и развитости художественного воображения студентов по их предметной деятельности. Диагностика проводится на конкретном тематическом материале, а именно в форме тестового творческого задания, для выполнения которого обучающиеся объединяются в пары. Изначально один из студентов на листе бумаги создает моноптипию, далее он передает его второму учащемуся, который из бесформенных силуэтов и капель создает иллюстрацию с узнаваемыми образами. Способность увидеть и достроить расплывчатый силуэт до узнаваемого объекта окружающего мира, так же является полезной тренировкой «художественного зрения». Данное задание позволяет вовлечь обучающихся в активную творческую деятельность, оно мотивирует их к поиску новых визуальных образов.

При выполнении такого вида заданий студентами, авторы отмечают, что чаще всего первый образ, который учащийся распознает на листе – это человеческое лицо. Данное явление объясняется особенностями работы подсознания, так как это первый образ, запечатлевшийся в нашей памяти. Мы находим подтверждение данному наблюдению и в литературе, так Бруно Мунари в своей работе «Фантазия» отмечал, что когда зритель смотрит на причудливые узоры, например, на луне, деревянной доске и т.д. то в первую очередь он видит именно черты лица [9, с. 22]. В этом случае преподавателю имеет смысл рекомендовать студенту отказаться от ассоциативной идеи первого порядка, поискать другие варианты решения поставленной задачи. Упражнение рекомендуется выполнять в парах, так как именно коллективная работа позволяет получить эмоциональный отклик и способствует процессу коммуникации в группе, что важно при формировании профессиональных компетенций.

Данное задание является тестовым, так как с помощью него можно определить уровень сформированности творческого воображения, в данном случае критерием оценки выступает стереотипность содержания рисунков. Также оно является упражнением, которое можно регулярно выполнять на занятиях со студентами для поддержания их творческого тонуса, так необходимого им в будущей профессиональной деятельности.

В процесс выполнения данного задания также целесообразно включить работу с графическими редакторами, которые помогут сделать поиск образа в предложенном объекте наиболее эффективным. Можно использовать такие возможности Adobe Illustrator как масштабирование и трансформирование, которые быстро и эффективно осуществляются в программе. Также целесообразно будет применение коллажирования в программе Adobe Photoshop. Использование цифровых технологий активизирует художественное воображение студентов, сделает результат деятельности более эффективным.

На втором этапе каждый студент формулирует исходную концепцию оформления своей будущей книги. Все данные фиксируются в виде текста. В процессе работы, учащиеся постепенно выходят на новые проблемы, которые были заранее заложены преподавателем, при постановке задачи.

На третьем этапе студенты, при непосредственном участии педагога, создают индивидуальный план обучения, который направлен на развитие воображения до уровня творческого. Здесь выявляется роль и место учебного материала, также определяются виды деятельности в учебной работе.

На четвертом этапе одновременно осуществляется работа по программам индивидуального плана и общеколлективного образовательного, которые реализуются в течение семестра. Этот цикл состоит из цели, плана деятельности, рефлексии, сопоставления результата проектной деятельности с целями, самооценки. Повторение действий происходит до момента, когда студент полностью освоит все элементы.

На данном этапе создается образ будущей книги, каждый студент проектирует иллюстрации, ищет свой индивидуальный художественный стиль. Неотъемлемой частью концепции книги должны стать правила построения архитектоники книжного издания. Дизайнерское оформление должно соответствовать теме изложенного материала. На этапе создания макета книжного блока и выполнении эскизов, определяется стиль оформления заставок, буквиц, концовок. Выполняя данную работу, студент-дизайнер должен учитывать, что иллюстрации необходимо вписать в полосу набора и гармонизировать со строками набранного текста, учитывая орнаментально-декоративные свойства шрифта, также студент должен уметь выгодно использовать в проекте рубрикацию текста. Правильно используя данную особенность, обучаемый может выстроить высокодинамичный

ритм книжного разворота, что придаст насыщенность книге в целом.

В становлении художественного образа иллюстрации участвуют все характеристики издания – конструкция макета, цифровая графика, типографика, переплетные материалы. Обучающимся очень важно при работе над цифровыми иллюстрациями создать определенное цветовое решение, за счет которого в дальнейшем будет выстраиваться форма и пространство, так же оно несет и определенную эмоционально-смысловую нагрузку. Художественный образ книги есть результат эстетического подхода, пронизывающего все ее функции и, в конечном итоге, все элементы в комплексе.

К одной из часто возникающих проблем, с которой сталкивается преподаватель на данном этапе является то, что студент мыслит плоскостью одной страницы, опираясь на соотношение длины и ширины полосы набора. Задача педагога состоит в том, чтобы в процессе обучения донести до студента, что само построение иллюстраций в книге обусловлено сюжетным построением текста, его рубрикацией, что в свою очередь приводит к чередованию различных видов иллюстраций – в сумме отображающих ритмическое построение текста. Выстраивание горизонтального ритма в композиционном построении иллюстраций способствует визуальному отображению развития сюжета и раскрывает эмоциональную составляющую его частей. Только рассматривая книгу, как единый организм студент может развить творческое воображение, для этого ему так же необходимо в процессе проектирования учитывать современные тенденции свойственные цифровой книжной иллюстрации, которые ему необходимо изучить и уметь применять в своей работе.

Последующая разработка индивидуального проекта сводится к доведению его до целостно оформленного издания, что подразумевает под собой детальное выстраивание книжного макета.

На пятом этапе проводится просмотр итоговых творческих проектов обучающихся и коллективное обсуждение полученных результатов.

Далее, на шестом этапе, по итогам учебной деятельности преподаватель оценивает образовательный процесс, а также полученные результаты и способы их достижения, особое внимание уделяется анализу особенностей проектирования объекта на основе использования компьютерных технологий.

Изменения в процессе обучения рассматриваются с позиции приобретения учащимися опыта, на основе рефлексивного осмысления творческой деятельности. С помощью средств контроля происходит оценка развития творческого воображения у каждого студента, также создаются условия для планирования последующей индивидуальной деятельности.

В основу данного курса было заложено понимание того, что с развитием компьютерных технологий в профессиональной деятельности дизайнера

произошли разительные перемены не только в вопросе используемого инструментария, но и в непосредственных задачах, которые ему необходимо решать в проектной деятельности. Разработанный комплекс методических условий обучения студентов-дизайнеров созданию цифровой книжной графики на основе лично ориентированного подхода способствует осуществлению обучения в соответствии с психолого-педагогическими аспектами, что в итоге приводит к развитию у студентов-дизайнеров художественного воображения.

## Литература

1. Беляков А.А., Буровкина Л.А. Философско-педагогическая рефлексия принципа наглядности. Вестник тамбовского государственного технического университета. № 16/1. 2010 г. С. 212–218
2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / Пер. с англ. Е.А. Самсонов. – Мн.: Попурри, 2003. – 304 с.
3. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 364 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 436–454.
5. Герчук Ю.Я. История графики и искусства книги / Учебное пособие для студентов вузов. М.: РИП-холдинг, 2013. – 318 с.
6. Иванова А.В. Теоретико-психологические аспекты изучения видов воображения. Северо-Кавказский психологический вестник. № 14/1. 2016 г. С. 10–15
7. Катханова Ю.Ф. Творческие способности и их развитие в графической деятельности: монография. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 140 с.
8. Корытов О.В. Иллюстрированная книга. Конструкция и композиция. М.: Галарт, 2014. 224 с.
9. Мунари Б. Фантазия. – М.: Издатель Д. Аронов, 2014–216 с.
10. Подобедова О.И. О природе книжной иллюстрации. – М.: Советский художник, 1973. – 336 с.
11. Ратковски Н. Профессия иллюстратор. Учимся мыслить творчески. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 328 с.
12. Риз Д. Профессия художник-иллюстратор / Даррел Риз; [пер. с англ. И. Наумовой]. – Москва: Эксмо, 2015. – 168 с.

13. Хуторской А.В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.

## USING A STUDENT-CENTERED APPROACH TO DEVELOP THE CREATIVE IMAGINATION OF DESIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF DEVELOPING BOOK GRAPHICS USING DIGITAL TECHNOLOGIES

Zotova K.V., Romanova L.N.  
Moscow Pedagogical State University

The article discusses the application of a student-centered approach to the learning process, which is aimed at developing the creative imagination of future graphic designers in the process of creating book illustrations, where creative imagination acts as a professionally important factor in their activities.

**Teaching** students the basics of book graphics is relevant at the present stage, since the work of students on creating projects in the field of digital illustration allows them to solve the problems posed to them in terms of a creative approach to figurative modeling and construction of book design objects. The paper notes the feasibility of using modern digital technologies in the educational process, which contributes to the development of the creative imagination of design students. The authors consider the creation of book graphics using modern digital programs, thanks to which, subject to certain conditions, new opportunities open up in the educational process, providing future specialists with previously unavailable resources to search for their unique artistic style.

**Keywords:** design education, student-centered approach, creative imagination, computer book design, digital illustration, book graphics.

## References

1. Belyakov A.A., Burovkina L.A. Philosophical and pedagogical reflection on the principle of visibility. Bulletin of the Tambov State Technical University. No. 16/1. 2010, pp. 212–218
2. Buzan T., Buzan B. Superthinking / Per. from English E.A. Samsonov. – Minsk: Potpourri, 2003. – 304 p.
3. Vekker LM Psyche and reality: a unified theory of mental processes. – M.: Smysl, 1998. – 364 p.
4. Vygotsky L.S. Imagination and its development in childhood // Vygotsky L.S. Sobr. op. in 6 volumes. V. 2. Problems of general psychology / Ed. V.V. Davydov. M.: Pedagogika, 1982. S. 436–454.
5. Gerchuk Yu. Ya. History of graphics and art books / Textbook for university students. M.: RIP-holding, 2013. – 318 p.
6. Ivanova A.V. Theoretical and psychological aspects of studying the types of imagination. North Caucasian psychological bulletin. No. 14/1. 2016 pp. 10–15
7. Katkhanova Yu.F. Creative abilities and their development in graphic activity: monograph. – Cheboksary: Publishing House "Wednesday", 2018. – 140 p.
8. Korytov OV Illustrated book. Construction and composition. M.: Galart, 2014. 224 p.
9. Munari B. Fantasy. – M.: Publisher D. Aronov, 2014–216 p.
10. Podobedova OI On the nature of book illustration. – M.: Soviet artist, 1973. – 336 p.
11. Ratkowski N. Profession illustrator. Learning to think creatively. – M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2012. – 328 p.
12. Reese D. Profession illustrator / Darrell Reese; [lane. from English I. Naumova]. – Moscow: Eksmo, 2015. – 168 p.
13. Khutorskoy A.V. Pedagogy: Textbook for universities. Third generation standard. – SPb.: Peter, 2019. – 608 p.

# Совершенствование правового просвещения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту

**Иванов Константин Валерьевич,**

адъюнкт заочной формы обучения, кафедра педагогики,  
Военный университет Министерства обороны Российской Федерации

E-mail: ivanov-k-v@yandex.ru

Проведен анализ современной практики правового просвещения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации. Изучены положительные и отрицательные стороны современной практики правового просвещения военнослужащих. Рассмотрена проблема недостаточного уровня правовой и педагогической подготовки специалистов военно-политических органов Вооруженных Сил Российской Федерации, ответственных за правовую подготовку и правовое обучение военнослужащих. Отражены недостатки в работе военно-политических органов по правовому просвещению военнослужащих, а также пути их устранения. Приведены примеры отрицательных последствий недостаточной работы военно-политических органов с военнослужащими по контракту по повышению правосознания. Представлены авторские предложения по повышению уровня правового просвещения в Вооруженных Силах Российской Федерации.

**Ключевые слова:** правовое просвещение, правовая подготовка, правовое обучение, военные юристы, педагогика, законодательство, Вооруженные Силы Российской Федерации.

В условиях современного правового общества является актуальной проблема правового просвещения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту.

В самом широком смысле правовое просвещение – систематическая и целенаправленная деятельность органов военного управления, командиров (начальников) всех степеней, должностных лиц органов военной прокуратуры, военной полиции, судов и органов военно-политической работы по воздействию на сознание и волю военнослужащих, привитию им правовых знаний, формированию у них уважения к закону как социальной ценности, выработке у них потребностей, привычек и навыков правомерного поведения.

Правовое просвещение является важным фактором и условием укрепления законности и воинского правопорядка, предупреждения правонарушений среди всех категорий военнослужащих. Правовое просвещение является составной частью системы военно-политической работы в Вооруженных силах Российской Федерации и органически связано с другими видами воспитания (воинским, нравственным, политическим и т.д.).

Основными средствами правового просвещения в условиях воинских частей (учреждений, организаций) являются: правовое обучение; правовая пропаганда; правовое самообразование.

В соответствии с требованиями приказа Министра обороны РФ от 7 декабря 2013 г. № 878 «О правовом обучении в Вооруженных Силах Российской Федерации» общее руководство правовым обучением осуществляет Главное военно-политическое управление Вооруженных Сил Российской Федерации, методическое руководство проведением правового обучения возложено на Правовой департамент Вооруженных Сил Российской Федерации [1].

Правовая подготовка проводится в рамках предмета «Общественно-государственной подготовки» и занимает с офицерами 4–6 часов в месяц, с прапорщиками (мичманами) не менее 12 часов в месяц, с военнослужащими по контракту, стоящими на должностях рядовых, сержантов, старшин, матросов 16 часов в месяц.

В военно-учебных заведениях не осуществляющими подготовку специалистов по финансам и праву, от 30 часов (допустимый минимум) до 90 часов за весь период обучения.

Факультативная работа органов военного управления по правовому просвещению проводится в рамках лекториев, во время единого дня правовых знаний, при проведении информирования

личного состава, путем изучения норм права новых, претерпевших изменения или утративших силу. Проводится доведение информации о преступлениях и происшествиях, совершенных военнослужащими или в отношении их, последствия этих действий. Оглашается информация о поощрении военнослужащих.

В ходе работы внештатных юридических консультаций проводится работа с военнослужащими и членами их семей по оказанию правовой помощи при разрешении сложных вопросов, возникших как в ходе прохождения военной службы, так и бытовых вопросов.

Большое значение в работе по повышению правосознания военнослужащих имеет наглядная агитация. В воинских частях (организациях) оформляются стенды «Уголок правовых знаний», при проведении различных избирательных кампаний «Уголок избирателя». Полиграфическая продукция рассылается по воинским частям централизованно, либо в бумажном виде, либо в форме электронных документов (для удаленных воинских частей, кораблей, подводных лодок и т.д.). Стенды для размещения печатной продукции так же готовятся и оформляются с высоким качеством в соответствии с требованиями приказа Министра обороны Российской Федерации от 22 июля 2019 г. № 404 «Об организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации» [2]. Большое значение имеет тот факт, что практически прекращена практика изготовления наглядной агитации руками военнослужащих. Правовая пропаганда и наглядная агитация имеет большое значение для повышения уровня правосознания военнослужащих, красочно оформленные стенды и плакаты притягивают взгляд и легко запоминаются.

Работа по правовому просвещению проводится, также, органами военной юстиции: военными судами, органами военной прокуратуры и военносудственными органами, кроме того, привлекаются сотрудники Государственной инспекции по безопасности дорожного движения и полиции. Работа с данными структурами проводится путем проведения лекций, бесед, выступлений на заседаниях военных советов всех категорий. В ходе данных выступлений доводится ежегодная судебная практика, результаты деятельности военной прокуратуры и военносудственных органов в ходе работы в воинских частях и организациях. Проводятся профилактические беседы на различные правовые темы.

В ходе работы по правовому просвещению военнослужащих отмечаются системные ограничения.

Работы по правовому информированию не всегда проводятся должностными лицами, имеющими юридическое образование, что, в значительной степени, ухудшает качество подаваемой информации. Отсутствие педагогической практики у офицеров, ответственных за правовую работу также снижает качество подаваемой информа-

ции. Также, существенным ограничением является форма преподавания, не включающая в себя активные формы обучения.

Наличие одного гражданского юриста в штабе воинской части значительно снижает качество юридического сопровождения деятельности военнослужащих, его загруженность работой по проведению правовой экспертизы проектов приказов и документов, фактически не позволяет осуществлять просветительскую деятельность.

Внештатные юридические консультации осуществляют свою работу, в большинстве своем, формально. Консультации военнослужащих и членов их семей не проводятся или проводятся с низкой эффективностью, что становится причиной обращения к гражданским юристам и адвокатам, что не может положительно сказаться на имидже Вооруженных Сил.

В ходе работы по правовому просвещению не в полной мере используются возможности ГИС «Интернет», социальных сетей. Не смотря на наличие учетных записей (аккаунтов) Министерства Обороны Российской Федерации в социальных сетях «Facebook», «Twitter», «YouTube», «Instagram», «ВКонтакте» и «Одноклассники» [3] и их информационное сопровождение, доступ военнослужащих к публикуемой информации значительно ограничен в связи с запретом [4]. Большее влияние оказывается на рост положительного имиджа Вооруженных Сил в гражданском обществе, а не на рост правосознания военнослужащих.

Тяжкие преступления, совершенные военнослужащими проходящими службу по призыву, а именно: 9 ноября 2020 г. – убийство офицера и двух сослуживцев рядовым Макаровым, совершенное с применением оружия, 25 октября 2019 г. – убийство двух офицеров и шестерых сослуживцев рядовым Шамстудиновым, совершенное с применением оружия, 29 сентября 2017 г. – убийство офицера и двух солдат ефрейтором Абдулохадовым, совершенное с применением оружия, дают основание полагать, что уровень правовой подготовки военнослужащих контрактной службы, осуществляющих контроль за повседневной жизнью военнослужащих по призыву, не позволяет им в достаточной мере донести важность соблюдения законов и повысить их уровень правосознания. Такой вывод следует из того, что все вышеперечисленные преступления произошли по причине несоблюдения уставных правил взаимоотношений в среде военнослужащих по призыву. Не уделялось внимание воспитанию призывников.

С военнослужащим не в полной мере проводятся беседы относительно причин и последствий преступлений, совершенных военнослужащими. Недостаточный объем информации, доводимый до военнослужащих по совершенным преступлениям не позволяет в полной мере осознать тяжесть как проступка, так и наказания, что не может положительно сказаться на росте правосознания военнослужащих, ответственных за обучение призыв-

ников и, как следствие, не поможет в дальнейшем избежать повторения подобных инцидентов.

В октябре 2020 года Министром обороны Российской Федерации, было принято положительное решение о восстановлении института военных специалистов военно-юридической службы. Данное решение, по мнению автора, приведет к значительному росту уровня правосознания и правовой грамотности военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации. Однако, при реализации данного решения, должностным лицам кадровой органов следует обращать внимание на кандидатуры военнослужащих, имеющих высшее юридическое образование, предполагаемых к назначению на должности в органы военной юстиции. Предпочтение стоит отдавать тем военнослужащим, кто ранее занимал должности помощников по правовой работе командиров частей, проходил практику в органах военной прокуратуры и военно-следственных органах, имеющим стаж работы по юридической специальности, в том числе и в качестве внештатных юристов войсковых частей. Направление данных военнослужащих для прохождения курсов повышения квалификации, причем не только как юристов, но и как преподавателей, должно, в значительной степени, улучшить качество правовой подготовки военнослужащих.

Увеличение количества часов правовых предметов в вузах, повышение педагогического мастерства руководителей занятий по «Общественно-государственной подготовке» путем прохождения дополнительных курсов, привлечение к проведению занятий военнослужащих, имеющих высшее юридическое образование, предоставление военнослужащим большего объема информации по совершенным в Вооруженных Силах преступлениям и происшествиям, с качественным их разбором, может существенно увеличить уровень правовых знаний военнослужащих, проходящих военную службу по контракту.

## Литература

1. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 07 декабря 2013 г. № 878 «О правовом обучении в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70619742/>

2. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 22 июля 2019 г. № 404 «Об организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://vii.sfu-kras.ru/images/pdf/Prikaz\\_MO\\_RF\\_404.pdf](https://vii.sfu-kras.ru/images/pdf/Prikaz_MO_RF_404.pdf)
3. Официальный информационный ресурс Министерства обороны Российской Федерации в ГИС «Интернет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mil.ru/>
4. Федеральный закон от 27.05.1998 № 76-ФЗ «О статусе военнослужащих» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18853/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18853/)

## IMPROVEMENT OF LEGAL EDUCATION OF MILITARY PERSONNEL UNDERGOING MILITARY SERVICE UNDER CONTRACT

Ivanov K.V.

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

The analysis of the modern practice of legal education of servicemen undergoing military service under contract in the Armed Forces of the Russian Federation is carried out. The positive and negative aspects of the modern practice of legal education of servicemen have been studied. The problem of the insufficient level of legal and pedagogical training of specialists of the military-political bodies of the Armed Forces of the Russian Federation responsible for legal training and legal training of military personnel is considered. Deficiencies in the work of military-political bodies on legal education of servicemen are reflected, as well as ways to eliminate them. Examples of the negative consequences of insufficient work of military-political bodies with servicemen under a contract to raise legal awareness are given. The author's proposals for increasing the level of legal education in the Armed Forces of the Russian Federation are presented.

**Keywords:** legal education, legal training, legal training, military lawyers, pedagogy, legislation, the Armed Forces of the Russian Federation.

## References

1. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation No. 878 of December 07, 2013 "On Legal Training in the Armed Forces of the Russian Federation" [Electronic resource]. Mode of access: <http://base.garant.ru/70619742/>
2. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation No. 404 of July 22, 2019 "On the Organization of Military and Political Work in the Armed Forces of the Russian Federation" [Electronic resource]. Mode of access: [https://vii.sfu-kras.ru/images/pdf/Prikaz\\_MO\\_RF\\_404.pdf](https://vii.sfu-kras.ru/images/pdf/Prikaz_MO_RF_404.pdf)
3. Official information resource of the Ministry of Defense of the Russian Federation in GIS «Internet» [Electronic resource]. Access mode: <https://www.mil.ru/>
4. Federal Law No. 76-FZ of 27.05.1998 "On the status of military personnel" [Electronic resource]. Mode of access: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18853/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18853/)



# Основные принципы и подходы к актуализации образовательных программ высшего образования с учетом требований цифровой экономики

**Сорокина Галина Петровна,**

доктор экономических наук, доцент, Государственный университет управления  
E-mail: sgalina74@mail.ru

Последние несколько лет государство и педагогическая общественность активно вовлечена в процесс трансформации образования с учетом перехода к новым технологиям, не только на уровне образовательного процесса, но и всех процессов в национальной экономике. Особенно актуальным становится ориентация на компетенции цифровой экономики. Например, в приказе Минэкономразвития России от 24.01.2020 N 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» выделены пять цифровых компетенций. Существуют другие подходы к формированию цифровых компетенций. Целью данной статьи является формирование основных подходов и предложений по созданию или актуализации основных образовательных программ высшего образования с учетом новых требований цифровой экономики. Задачами исследования являлось изучить новые современные практики высшего образования, требования, предъявляемые к выпускнику вуза в условиях цифровой экономики и сформулировать на их основе основные подходы и рекомендации по разработке и актуализации основных образовательных программ высшего образования. Результаты исследований, представленные в статье, могут быть использованы при разработке основных образовательных программ высшего образования по большинству направлений и специальностей.

**Ключевые слова:** высшее образование, цифровая экономика, образовательные технологии, образовательная программа, цифровые компетенции, профессиональное образование.

Цифровая трансформация всех экономических систем наметилась уже с конца XX века, однако, скорость изменений 2020 года, связанная с переходом многих отраслей на удаленную работу в связи с пандемией коронавируса, выявила значительное отставание системы образования, нормативных документов и требований к выпускникам, предъявляемых как федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, так и профессиональными стандартами. Данный разрыв существующих потребностей от задекларированных требует реагирования со стороны образовательной системы. Многие ВУЗы уже стали применять новые подходы, которые были изучены, обобщены и оформлены в виде базовых подходов, применяемых при формировании или актуализации образовательных программ, с учетом требований цифровой экономики.

В методике, утвержденной приказом Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 41 определяются следующие цифровые компетенции:

- Коммуникация и кооперация в цифровой среде.
- Саморазвитие в условиях неопределенности.
- Креативное мышление
- Управление информацией и данными.
- Критическое мышление в цифровой среде.

В данном случае выделены обобщенные, базовые компетенции, которыми должен обладать каждый выпускник программ высшего образования для того чтобы соответствовать требованиям цифровой экономики. Все выделенные компетенции исходят из характеристик новой реальности, а именно:

- во-первых, количество социальных связей человека благодаря современным технологиям связи растет, размер оптимальных социальных контактов, изученных Р. Данбаром [1] давно превышает 150 человек, что, усугубилось в период пандемии, когда люди перенесли свою социальную активность в Интернет. Это влечет за собой и новые возможности, но и одновременно высокие риски, связанные с психологическим состоянием человека, новыми технологиями влияния и т.д [2]. Этому посвящена первая цифровая компетенция: «Коммуникация и кооперация в цифровой среде», ориентированная на способность человека построить грамотный коммуникационный процесс и организовать взаимодействие в интересах достижения поставленной цели;
- во-вторых, темпы научно-технического прогресса ускоряются, что влечет за собой повы-

шенные требования к самоорганизации и умению выбирать свою образовательную траекторию [3]. Цифровая компетенция «Саморазвитие в условиях неопределенности», требует от человека умения выделить основные направления своего развития в условиях недостаточности информации по требованиям будущего, которые носят стохастический характер;

- в-третьих, высокие темпы научно-технического прогресса требуют нестандартных подходов к решению задач развития [4], что обуславливает развитие креативного мышления у студентов;
- в-четвертых, цифровая экономика характеризуется значительным ростом информации и способов сбора, обработки и хранения информации. Технологии искусственного интеллекта позволяют собирать и обрабатывать информацию, работа с которой ранее была невозможна или очень осложнена. Современный специалист высшего образования должен уметь управлять информацией и данными в рамках своих компетенций и профессиональных задач;
- в-пятых, избыток информации влечет ее искажение, либо не добросовестное использование, именно на это ориентирована пятая компетенция цифровой экономики: «Критическое мышление в цифровой среде».

Подготовка кадров, соответствующих требованиям цифровой экономики, требует новых подходов к формированию образовательных программ. Сформулируем основные подходы к формированию или актуализации образовательных программ высшего образования с учетом требований цифровой экономики.

**Системный подход** характеризуется рассмотрением основной образовательной программы как единого целого, имеющего общую цель. Системный подход основан на признании важности каждого элемента образовательной программы в общую подготовку профессионала и определении влияния каждого элемента на достижение итоговой цели и на другие элементы. В связи с этим при актуализации примерной основной образовательной программы все осваиваемые компетенции и их индикаторы выстроить в стройную диаграмму взаимопересечений и их влияний друг на друга.

**Компетентностный подход** основан на ориентации всего образовательного процесса на результаты, то есть на способность выпускника выполнять конкретные трудовые функции и обладать необходимыми компетенциями, которые позволят быстро осваивать новые трудовые функции, принимать грамотные профессиональные решения, понимать и нести ответственность за последствия этих решений как в техническом и технологическом, так и социальном, экологическом и других аспектах жизнедеятельности человека и общества. Компетентностный подход требует четкого определения компетенций выпускника образовательной программы, способов их формирования и оценки.

**Процессный подход** при создании или актуализации образовательных программ основан на оценке преобразования входящего уровня компетенций в выходящий. Это означает, что каждая дисциплина или модуль не является самостоятельной частью образовательной программы, а формирует совокупность подпроцессов формирующих ту или иную компетенцию, где важно понимать взаимозависимость дисциплин, что очень наглядно представляется в организационной диаграмме процесса формирования каждой компетенции.

**Деятельностный подход** в процессе создания или актуализации образовательных программ высшего образования основан на переходе к смешанным форматам обучения и уходе от классического представления информации в виде готовых материалов, а требований самостоятельного понимания обучающимся своей образовательной траектории в рамках заданного компетентностного коридора и формирования у обучающегося умений и навыков получения необходимой информации из множества информационных источников, грамотного осознания и восприятия необходимых знаний и умений, а также способность обучающегося выявлять и определять пробелы в имеющейся информационной базе и личностных компетенций и умением построения индивидуальных траекторий восполнения данной недостаточности.

**Личностно-ориентированный подход** основан на включении в образовательные программы компетенций и дисциплин, ориентированных на индивидуализацию образовательного процесса, способность каждого обучающегося в процессе образования сменить свою образовательную траекторию в связи с осознанием личных потребностей и требований рынка труда. Личностно-ориентированный подход основан на процессном подходе, так как связан с невозможностью унификации элементов «входа» образовательного процесса, в связи с индивидуальностью личности, уровня знаний, культуры, кругозора и физических возможностей каждого обучающегося.

**Интегративный подход** связан с личностно-ориентированным и деятельностным и основан на возможности интеграции образовательных программ по различным направленностям, направлениям и специальностям как в рамках укрупненных групп специальностей и направлений, так и вне их. Интегративный подход как раз и ориентирован на цифровые компетенции, что при определенной унификации позволит реализовать идею, озвученную Президентом в своем послании Федеральному собранию в январе 2020 года о необходимости создания условий гибкости системы высшего образования для лучшего соответствия меняющемуся рынку труда.

**Проектный подход** основан на построении образовательного процесса вокруг выполнения группой обучающихся индивидуального практико-ориентированного проекта, ориентированного на формирование универсальных, общепрофес-

сиональных и профессиональных компетенций у обучающихся в процессе групповой работы.

**Практико-ориентированный подход** связан с проектным и системным подходом и основан на четкой ориентации на те трудовые функции, которые выпускник будет выполнять в своей профессиональной деятельности, а также на формирование надпрофессиональных компетенций которые востребованы в цифровой экономике.

**Модульный подход** основан на представлении групп дисциплин в виде блоков с определенными требованиями к входу и выходу и основан на процессном подходе. Модульный подход позволит обеспечить гибкость и индивидуализацию образования без потери ориентации на цель системного подхода и возможность оптимизировать финансовую составляющую организации образовательного процесса.

**Ситуационный подход** является следствием тенденций цифровой экономики и основан на построении образовательных программ, которые позволят оперативно изменять образовательную программу с учетом постоянно-меняющихся тенденций на рынке труда.

На основе вышперечисленных подходов были сформулированы предложения по разработке или актуализации образовательных программ высшего образования.

1. На основе практико-ориентированного подхода образовательная программа должна быть ориентирована на определенную профессию или группу профессий.
2. Образовательные программы должны учитывать особенности постоянных изменений, характерных для цифровой экономики и ориентироваться не только на существующие профессии и трудовые функции, но и на профессии будущего, что отражает также и ситуационный подход.
3. Системность требует рассмотрения основной образовательной программы в качестве единой системы, ориентированной на достижение поставленной цели. В связи с этим предлагается уйти от предметно-ориентированного подхода, на котором построены большинство изученных образовательных программ и перейти к компетентностно-ориентированной модели, где каждая компетенция будет раскрываться набором последовательных взаимосвязанных дисциплин и модулей.
4. Следующим этапом изменений, ориентированных на освоение выпускниками вузов цифровых компетенций, предлагается на основе процессного подхода формирование взаимосвязанных дисциплин и на момент формирования использовать графические модели представления взаимосвязи дисциплин в рамках формирования компетенций.
5. Используя интегративный подход предлагается образовательный процесс по программам бакалавриата и специалитета построить в логике «2+2», или «2+3», где на первых курсах

формируются необходимые надпрофессиональные и общепрофессиональные компетенции, в том числе компетенции цифровой экономики, а на старших курсах формируются профессиональные компетенции.

6. Проектный подход является одним из основных при формировании компетенций цифровой экономики.
7. Базовые знания и умения в области информационного обеспечения профессиональной деятельности, информационной безопасности, работы с данными, оценки рисков, личностного развития, принятия решения в условиях неопределенности и коммуникаций должны быть развиты у всех выпускников системы высшего образования.
8. Личностно-ориентированный подход, в том числе в виде самостоятельного формирования своей образовательной траектории, возможности выбора, в том числе профильности в течение первых двух лет обучения, следующее предложение по изменению подходов к формированию основных образовательных программ и тут может помочь модульный подход.
9. Оценка освоения компетенций должна проводиться в условиях максимально приближенных к реальной трудовой деятельности. Данные условия, в том числе условия неопределенности и принятия решения в нестабильной среде реализуются, например, с помощью демозамена и экзаменов по стандартам WorldSkills, особенно в формате вузовской лиги.
10. Условия пандемии подняли еще один перспективный тренд в образовании – использование инфокоммуникативных средств в системе смешанного обучения. Образовательные программы, ориентированные на востребованные компетенции в условиях цифровой экономики должны основываться на изменении подходов к образованию и переводу рутинных лекций в режим самостоятельной работы, трансформируя структуру работы в сторону практической подготовки и проектного обучения.
11. Условия осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам должны позволять сформировать у обучающихся способность к самостоятельной профессиональной деятельности, коммуникациям, в том числе в условиях удаленной работы и возможность реализации своих проектов, в том числе в виде стартапов.
12. Требования к педагогическому составу также должны отражать специфику цифровой экономики, в том числе ориентироваться на кадры, которые сами обладают минимум базовыми компетенциями цифровой экономики.

## Литература

1. <https://www.bbc.com/future/article/20191001-dunbars-number-why-we-can-only-maintain-150-relationships>

2. Петрунева Раиса Морадовна, Васильева Валентина Дмитриевна, Петрунева Юлия Владимировна Цифровое студенчество: мифы и реальность // Высшее образование в России. 2019. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-studenchestvo-mify-i-realnost> (дата обращения: 24.05.2021).
3. Козлов С.Д. Возрастающее влияния научно-технического прогресса на развитие мировых цивилизаций: проблемы и решения // Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе. Матер. VIII международной науч.-практ. конф. – 2018. – С. 158–162.
4. Жуков В.В., Ляпина С.Ю., Тарасова В.Н. Формирование базовых компетенций для будущей инженерной деятельности в условиях ускорения научно-технического прогресса // Инновации. 2017. № 11 (229). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bazovyh-kompetentsiy-dlya-budushey-inzhenernoy-deyatelnosti-v-usloviyah-uskoreniya-nauchno-tehnicheskogo-progressa> (дата обращения: 24.05.2021).

**BASIC PRINCIPLES AND APPROACHES TO UPDATING THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION TAKING INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF THE DIGITAL ECONOMY**

**Sorokina G.P.**

State University of Management

Over the past few years, the state and the pedagogical community have been actively involved in the process of transforming education, taking into account the transition to new realities and technologies, not only at the level of the educational process, but also all processes in the economy and everyday life. The focus on the competencies of the digital economy is becoming especially relevant.

For example, in the order of the Ministry of Economic Development of Russia dated January 24, 2020 N 41 "On Approval of Methods for Calculating Indicators of the Federal Project" Personnel for the Digital Economy "of the National Program" Digital Economy of the Russian Federation " of the article is the formation of the main approaches and proposals for the creation or updating of the basic educational programs of higher education, taking into account the new requirements of the digital economy and trends characteristic of higher education. The objectives of the study were to study new modern practices of higher education, the requirements for a university graduate in the digital economy and formulate on their basis the main approaches and recommendations for the development and updating of basic educational programs of higher education. The research results presented in the article can be used in the development of basic educational programs of higher education in most areas and specialties.

**Keywords:** higher education, digital economy, educational technologies, educational program, digital competencies, professional education.

**References**

1. <https://www.bbc.com/future/article/20191001-dunbars-number-why-we-can-only-maintain-150-relationships>
2. Petruneva Raisa Moradovna, Vasilyeva Valentina Dmitrievna, Petruneva Yulia Vladimirovna Digital students: myths and reality // Higher education in Russia. 2019. No. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-studenchestvo-mify-i-realnost> (date of access: 05.24).
3. Kozlov SD The increasing influence of scientific and technological progress on the development of world civilizations: problems and solutions // Russia and the world: development of civilizations. The phenomenon of the development of radical political movements in Europe. Mater. VIII international scientific-practical. conf. – 2018. – S. 158–162.
4. Zhukov V.V., Lyapina S. Yu., Tarasova V.N. Formation of basic competencies for future engineering activities in the context of accelerating scientific and technological progress // Innovations. 2017. No. 11 (229). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bazovyh-kompetentsiy-dlya-budushey-inzhenernoy-deyatelnosti-v-usloviyah-uskoreniya-nauchno-tehnicheskogo-progressa> (date of access: 05.24.2021).

**Фоминых Наталия Юрьевна,**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков № 1 РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Fominyh.NY@rea.ru

В статье представлен авторский анализ основных идей и принципов существующих современных методологических подходов в педагогике таких научных методов, как системный, антропологический, синергетический, средовой, фасилитативный, а также новых направлений философии образования – конструктивизма и коннективизма. Проанализированы понятия «инновация», «педагогическая инновация», охарактеризованы критерии инновационности результатов научно-педагогического исследования, а также обоснованы принципы целесообразности использования того или иного подхода к конкретному научно-педагогическому исследованию, среди которых: целостного изучения темы исследования, комплексного использования системы методов исследования, объективности, одновременного изучения личностного и коллективного, исторической справедливости.

**Ключевые слова:** методологический подход, подход к научно-педагогическому исследованию, методология педагогики, инновации, педагогические инновации.

Современное общество стремительно развивается, меняются его ценности и социальные запросы, что, в свою очередь, предъявляет постоянно изменяющиеся требования к системе образования, ее содержанию, переосмыслению не только инновационных идей, но и фундаментального знания, а именно методологических основ педагогической науки. Под методологией педагогики в рамках данной статьи будем в традиционном смысле понимать совокупность теоретических фундаментальных положений о преобразовании существующей образовательной действительности (системы образования в целом и ее отдельных компонентов) и об определенных регулятивах педагогической деятельности. Иными словами, методология научно-педагогического исследования – это философия, система мировоззренческих принципов педагога-исследователя, концептуальный базис самого исследования, основу которого, в свою очередь, составляет система методологических подходов.

Анализ современного научно-публицистического пространства (как отечественного, так и зарубежного) засвидетельствовал, что в условиях динамичности и одновременно неопределенности современного мира, знание, которое было инновационным пять-шесть лет назад, сегодня становится массовым, традиционным и даже в некоторых случаях теряет свою актуальность. Так, результаты научно-педагогических исследований, посвященных информатизации образования и дистанционным технологиям обучения, получили всеобщее полное внедрение в массовую практическую деятельность педагогов на всех образовательных уровнях, за счет чего приобрели свойства традиционного знания и до определенной степени становятся фундаментальными. Таким образом, перед современным педагогом-исследователем стоит задача: в рамках достаточно традиционной и сложно подверженной кардинальным трансформациям педагогической науки проведение исследований, которые сохранят свою инновационность в течении минимум трех лет. Соответственно, целью данной статьи является определение инновационных подходов к научно-педагогическому исследованию, для чего, прежде всего, необходимо определить такие понятия как «инновация», «педагогическая инновация», а также обосновать критерии инновационности методологических подходов.

Так, сущность понятия «инновация», по мнению некоторых авторов (М.Е. Кирягина; К.Б. Коптяева, А.Н. Король) [2; 3], может сводиться к синонимичным терминам «новизна», «изобретение», «усовершенствование», «творчество», «догад-

ка», «нововведение», «передовой опыт», однако, на наш взгляд это понятие требует более детального изучения. Следует отметить, что с развитием человеческой мысли менялись представления людей об инновациях. В частности, в XIX веке под инновацией понимали, прежде всего, проникновение (либо введение человеком) элементов одной культуры в другую, в следующем веке, XX, инновациями стали считать любые технологические усовершенствования. Очевидно, что и первое, и второе понимание изучаемого термина может претендовать на звание его компонентов, но, безусловно, в веке XXI, отличительными чертами которого является взаимопроникновение культур и высокий уровень технологичности, такое понимание «инновации» является слишком узким. Причем, вышеизложенное также является примером того, как с течением времени любая инновация приобретает свойства традиционного и даже фундаментального знания. В рамках данного исследования под «педагогической инновацией» будем понимать принципиально новый (не существовавший доселе) результат исключительно творческой поисковой деятельности педагога, способствующий повышению эффективности и результативности функционирования системы образования в целом.

Следующей задачей данного исследования считаем необходимость краткого рассмотрения существующих методологических подходов к научно-педагогическому исследованию. Итак, основными методологическими подходами к научно-педагогическому исследованию являются системный, культурологический, антропологический, значительную популярность в современных научно-педагогических исследованиях получили средовой фасилитативный подходы.

Краткая идея каждого из методологических подходов представлена в таблице 1. Следует отметить, что подходы в таблице располагались нами в порядке возрастания новизны (инновационности) полученных на основе их (подходов) использования в научно-педагогических исследованиях собственных автора, а также ряда наблюдений и анализа современных диссертационных исследований. Безусловно, такой взгляд является достаточно дискуссионным, требующим дальнейшего изучения и одновременно открывающим перспективы новых научно-педагогических исследований.

Таблица 1. Основные подходы к научно-педагогическому исследованию

Подход	Основная идея/принципы
Системный	Педагогическая система является целостной, иерархичной совокупностью отдельных компонентов (цели, задачи, содержание образования, средства, методы обучения и формы работы). Принципы: целостности, системности, иерархичности, структуризации, множественности.

Подход	Основная идея/принципы
Культурологический	Образование является культуuroобразующим процессом, протекает в культуuroсообразной образовательной среде, направлено на передачу культурных ценностей. Принципы: культуuroсообразности, мультикультурности, единства и гармонии рационального и эмоционального, культуuroтворчества.
Антропологический	Образование должно рассматриваться в комплексе достижений всех наук о человеке с целью получения целостного и системного знания. Принципы: интгративности, рефлексивности, целостности человека, гуманитарности, субъектности, диалогичности, природосообразности, культуuroсообразности, педагогической поддержки.
Этнопедагогический	Суверенизация воспитания и обучения индивида на основе освоения национальной культуры, языка и истории своего народа, диалог с представителями иных национальностей. Принципы: природосообразности, общечеловеческого начала в многообразии педагогических традиций, естественности воспитания и образования индивида, включение народной педагогики в контекст общей культуры.
Аксиологический	Образование обеспечивает функциональную связь между ценностями, культурными и социальными факторами и личностью обучающегося, отражает суть гуманистической педагогики, человек является наивысшей ценностью. Принципы: ориентация на социальные ценности и социальный успех, доминирование социально-личностных ценностей, гуманизации, равноправия различных взглядов в рамках единой системы социальных смыслов и ценностей, сохранения разнообразия культур и этнических особенностей, социокультурного прагматизма.
Акмеологический	Рассматривает человека в динамике его развития и становления, способствует самореализации творческого потенциала личности и достижения высокого уровня профессионального развития. Принципы: человекоразмерного образования, полной самореализации и бесконечного развития, духовности, рефлексии, со-бытия субъектов образования, эмпатии и поддерживающего отношения.
Личностный	В центре обучения находится сам обучающийся с его мотивами, целями и психологическими особенностями. Принципы: признания разнообразия людей, уникальности и неповторимости личности каждого обучающегося, всемерной помощи обучающемуся в процессе обучения и воспитания, приоритета ведущих потребностей обучающегося.
Коммуникативный	Обучение общению посредством общения, цель общения – обмен ценностными смыслами, конечная цель обучения – развитие высокого уровня коммуникативной компетенции обучающегося, их готовности осуществлять коммуникацию в личностной и профессиональной сферах. Принципы: коммуникативности, ситуативности, новизны, функциональности, речевой направленности, индивидуализации

Подход	Основная идея/принципы
Деятельност-ный	Обучение и воспитание в процессе деятельности, конечная цель обучения – становление сознания и личности обучающегося в целом, человек – активное творческое начало, учится саморазвитию в процессе взаимодействия с окружающей действительности. Принципы: единства сознания и деятельности, активности, предметности действий обучающегося, социальной обусловленности, единства внешней и внутренней деятельности, исторического развития.
Компетент-ный	Цель обучения – формирование компетенций обучающихся, развитие способности человека действовать в сложных ситуациях, самостоятельно решать проблемы различных сфер деятельности на основе собственного социального опыта, основа – единая система принципов для определения общих целей, содержания образования, организации обучения и конкретизации конечного результата. Принципы: профессиональной направленности, непрерывного образования, единства отбора содержания и определения результатов обучения, целостности, сочетания традиционного и инновационного в образовании, дидактической последовательности.
Синергетиче-ский	Образование – единый междисциплинарный процесс в самоорганизующейся системе, позволяющей обучающему самостоятельно определять стратегии обучения. Принципы: самоорганизации педагогической системы, саморазвития педагогической системы, открытости, неравномерности и неравновесности.
Цивилизаци-онный	Цивилизация определяется как среда существования человека в совокупности всех форм жизнедеятельности, ориентация на победу в информационно-ментальных войнах, ментальным оружием (целью и результатом обучения) является истинное знание истории, литературы, культуры. Принципы: усвоения опыта цивилизации, формационного анализа, сохранения исторической памяти, разрешения межцивилизационных противоречий.
Андрогогиче-ский	Основан на освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также характеризует деятельность профессионального педагога по обучению взрослых субъектов учебной деятельности. Принципы: осознанного отношения к обучению, стремления к самостоятельности, к осмысленности обучения, учета жизненного опыта обучающихся и влияния на обучение социально-бытовых и временных факторов, направленности образования на решение конкретной проблемы и практическое применение знаний.
Парадигмаль-ный	Рассматривает процесс образования с точки зрения возникновения и трансформации существующих образовательных парадигм, трактует историю педагогики как процесс конкурентной борьбы между различными научно-педагогическими теориями, рассматривает педагогическую парадигму как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностей и мировоззренческих установок. Принципы: концептуальности, теоретизации, единства теории и практики, исторического развития, научности.

Подход	Основная идея/принципы
Витагенный	Цель обучения и воспитания – получение уникального витагенного опыта (то есть опыта самопознания и самосоцидания собственной личности, самостроительства и духовного возвышения), конструирование будущего с учетом ошибок прошлого. Принципы: непрерывности получения витагенного опыта, социально-ценностной значимости полученного опыта, экзистенциальности, ассоциативно-рефлекторного освоения знаний, коммуникативности, сотрудничеству.
Рефлексивный	Основа обучения – способность размышлений обучающегося о самом себе, самонаблюдение и анализ продуктов собственной активности, Принципы: самоорганизации психики обучающегося, направленность на продуктивное и осознанное развитие, активности и адаптивности, зависимости и свободы.
Технологиче-ский	Цель обучения – формирование системного способа мышления обучающегося, учебный процесс основан на совокупности заранее спроектированных и задокументированных компонентов, которые реализуются в строго предписанной последовательности. Принципы: системного способа мышления, алгоритмизации, гарантированности конечного результата, диагностичности описания целей обучения, воспроизводимости.
Полисубъект-ный (диалогиче-ский)	Личность обретает свое содержание только в процессе общения с другими, таким образом являясь одновременно продуктом и результатом общения. Принципы: творческого взаиморазвития, диалогичности, гуманизации, со-развития и со-творчества всех субъектов образовательного процесса.
Фасилитатив-ный	Задача педагога – снятие трудностей, устранение барьеров, создание необходимых условия для свободного жизнепроявления человека в образовании. Принципы: со-творчества, со-развития и со-бытийности, поддерживающего обучения и воспитания, комплементарности обучающегося и педагога.
Средовой	Образование – открытая, саморганизуемая, нелинейная, динамичная система, достижение цели обучения зависит от согласованности, взаиморазвития и взаимодополнения среды и обучающихся, участники учебно-воспитательного процесса: обучающийся, педагог, образовательная среда. Принципы: дифференциации образовательной среды, диалектической взаимосвязи развивающих и формирующих функций образовательной среды, междисциплинарности, опосредованного управления, коэволюции среды и общества, элективности образовательной среды.
Коннективизм	Область нейробиологии, искусственного интеллекта, основывается на теории сети, обучение – построение собственной сети контактов и знаний, обучение – не процесс, а перманентное состояние, образование не ограничивается физическими границами учебного заведения. Принципы: построения персональной учебной сети и персонального

Подход	Основная идея/принципы
	учебного плана, открытости образовательных ресурсов, равногигики – обучение по принципу равный-равному, мудрости толпы, социальной фасилитации, совместного формирования образовательного контента, информационной культуры, кооперации,
Конструктивизм	Образование – не процесс передачи знаний, а самостоятельное конструирование собственной системы знаний, собственно-го уникального набора компетенций, цель обучения – формирование у обучающихся конструктивных навыков: моделирование, планирование, проектирование, реагирование, действие в нестандартной ситуации. Принципы: вовлечения обучающихся в активную практическую деятельность, создания конструктивной образовательной среды, пре-валирования активных и творческих методов обучения, неразрывной целостности аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, рефлексии, фасилитативности.

Очевидно, что любой из описанных в Таблице 1 подходов одновременно может быть как инновационным, так и традиционным, в зависимости от целей и задач научно-педагогического исследования, которое строится на его (подхода) основе. Тогда что же можно считать педагогической инновацией? И на основе каких критериев можно судить о степени инновационности того или иного научно-педагогического исследования?

Создатель теории инноваций Й. Шумпетер [4] выделил пять признаков инновации:

- представление на рынок нового продукта, доселе неизвестного потребителю;
- внедрение нового метода производства уже знакомых потребителю продуктов;
- открытие нового рынка;
- внедрение новой организационной структуры производства.

В свою очередь, основываясь на теории инноваций Й. Шумпетера [4] нами были охарактеризованы следующие критерии (признаки) инновационности применительно к научно-педагогическому исследованию:

- приобретение нового знания для педагогической науки (теории, закономерности, принципов);
- эмпирическое подтверждение принципиально нового результата (к примеру, развитие принципиально новых компетенций обучающихся или качеств его личности);
- теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение эффективности новых образовательных технологий, методов или форм работы;
- разработка не существовавшей прежде структуры педагогической системы с принципиально новыми компонентами, структурными элементами или связями.

Как справедливо отмечает М.Е. Кирягина [2], нельзя считать педагогической инновацией изме-

нение (улучшение, трансформацию, обновление, усовершенствование и т.д.) формальных признаков педагогической системы: варьирование количеством часов на изучение тех или иных дисциплин, обеспечение образовательных учреждений оборудованием, техникой и т.д. Иными словами, педагогическая инновация должна отвечать социальному заказу общества, не быть «псевдо инновацией», предлагающей продукт или знание, которые не существовали доселе, так как общество в них попросту не нуждается. Еще одним необходимым качеством педагогической инновации должна быть возможность ее воспроизведения и последующего развития и усовершенствования.

При этом ряд авторов (С.А. Джумаева, М.Х. Хайруллаева; М.Е. Кирягина) [1; 2] считает, что «инновационный» – это понятие противоположное и противопоставляемое понятию «традиционный» По нашему же глубокому убеждению, инновационное научное исследование в области педагогики и образования должно базироваться на комбинации традиционных фундаментальных наработок науки и идеях новых философских направлений.

Таким образом, каждый из современных педагогов-исследователей должен найти ту самую, оригинальную собственную комбинацию методологических подходов применительно к конкретному научно-педагогическому исследованию, которая позволит получить результаты, обладающие выше описанными инновационными признаками.

Нами также были определены некоторые принципы, руководствуясь которыми педагог-исследователь может определить целесообразность использования того или иного методологического подхода в комбинации применительно к тому или иному научно-педагогическому исследованию. Итак, подход целесообразно использовать, если при этом в научно-педагогическом исследовании соблюдается (не нарушается):

- принцип целостного изучения темы исследования, прослеживается взаимосвязь влияний разнообразных внешних факторов на формирование качеств личности и компетенций обучающегося;
- принцип комплексного использования системы методов исследования, то есть для достижения цели исследования педагогом выдвигается комплекс непротиворечащих друг другу задач;
- принцип объективности, а именно проверку каждого теоретического заключения и эмпирического результата несколькими методами исследования;
- принцип одновременного изучения личностного и коллективного, поскольку личность обучающегося может быть раскрыта только в процессе взаимодействия с окружающей действительностью;
- принцип исторической справедливости, подразумевающий изучение любого явления исключительно в историческом развитии человеческой мысли.



## Литература

1. Джумаева С.А., Хайруллаева М.Х. Педагогические инновации в современной системе образования // Научные исследования. 2019. № 3 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-innovatsii-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya-1> (дата обращения: 20.05.2021).
2. Кирягина М.Е. Педагогические инновации в образовании // Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-innovatsii-v-obrazovanii> (дата обращения: 20.05.2021).
3. Коптяева К.Б., Король А.Н. Проблемы определения критериев инновационности // Территория новых возможностей. 2010. № 4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-opredeleniya-kriteriev-innovatsionnosti> (дата обращения: 20.05.2021).
4. Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм, демократия. М.: Эксмо, 2007. – 864 с.

## ABOUT INNOVATIVE METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PEDAGOGICAL RESEARCH

Fominykh N. Yu.

Plekhanov Russian University of Economics

The article presents the author's analysis of the main ideas and principles of existing modern methodological approaches in the pedagogy of such scientific methods as systemic, anthropological, synergetic, environmental, facilitative, as well as new directions in the philosophy of education – constructivism and connectivism. The concepts of "innovation", "pedagogical innovation" are analyzed, the criteria for the innovativeness of the results of scientific and pedagogical research are characterized, and the principles of the expediency of using one or another approach to a specific scientific and pedagogical research are substantiated, including: holistic study of the research topic, integrated use of the system of research methods, objectivity, the simultaneous study of personal and collective, historical justice.

**Keywords:** methodological approach, approach to scientific and pedagogical research, methodology of pedagogy, innovations, pedagogical innovations.

### References

1. Dzhumayeva S. A., Khairullayeva M.H. Pedagogical innovations in the modern education system // Scientific research. 2019. № 3 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-opredeleniya-kriteriev-innovatsionnosti> (accessed: 20.05.2021).
2. Kiryagina M.E. Pedagogical innovations in education // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2012. No. 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-innovatsii-v-obrazovanii> (accessed: 20.05.2021).
3. Koptyaeva K. B., Korol A.N. Problems of defining innovation criteria // The territory of new opportunities. 2010. No. 4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-opredeleniya-kriteriev-innovatsionnosti> (accessed 20.05.2021).
4. Schumpeter J. Theory of economic development. Capitalism, socialism, democracy. Moscow: Eksmo, 2007. – 864 p.

# Творческо-исследовательский метод при формировании социокультурной компетенции иностранных студентов

**Тележко Ирина Владиленовна,**

канд. пед. наук, доцент, кафедра русского языка, Российский университет дружбы народов  
E-mail: irina-telezhko@mail.ru

**Яхно Мария Дмитриевна,**

старший преподаватель, кафедра русского языка, Российский университет дружбы народов  
E-mail: mariayahno@mail.ru

**Чернова Оксана Евгеньевна,**

канд. пед. наук, доцент, кафедра иностранных языков, Российский университет дружбы народов  
E-mail: oxana-c@mail.ru

**Литвинов Александр Викторович,**

канд. пед. наук, доцент, кафедра иностранных языков, Российский университет дружбы народов  
E-mail: alisa101@yandex.ru

Данная статья посвящена вопросам формирования социокультурной компетенции иностранных студентов-медиков в системе РКИ. В статье проанализировано понятие, состав и содержание социокультурной компетенции в методике преподавания иностранным языкам, обосновывается необходимость её формирования у иностранных студентов. Анализ социокультурной компетенции показывает, что у иностранных учащихся также должны быть сформированы социокультурные знания о стране изучаемого языка. Приводится описание предложенного метода, анализируются его возможности при формировании социокультурной компетенции, представлен опыт применения веб-проекта при обучении иностранных студентов-медиков. В статье дана оценка практического использования данного метода. Актуальность исследования заключается в предложении практически значимого метода формирования социокультурной, коммуникативной компетенции. Эффективность формирования социокультурной компетенции во многом определяется правильным выбором современной образовательной технологии. Авторы статьи выделяют следующие этапы данной технологии: подготовительный этап, аналитический этап изучения материалов, творческий этап (проектирование веб-проекта).

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, веб-проект, творческо-исследовательский метод, информационные технологии.

## Введение

В разных лингвокультурных общностях по отношению к одним и тем же явлениям культуры формируются различные стереотипы. Одни и те же реалии, понятия могут иметь в разных культурах различное осмысление. Несовпадение языковых картин мира на определённых участках различных языков определяется как национальная специфика, поэтому иностранные студенты должны не только изучать русский язык, но и приобщаться к национальным ценностям, понять национальный характер, узнать картину мира изучаемого языка, т.е. овладеть социокультурными знаниями, которые формируются в рамках социокультурной компетенции (далее СКК).

В работах методистов давно обсуждается вопрос формирования социокультурной компетенции иностранных студентов, предложены методы и способы формирования данной компетенции. Так, Глебова Т.А., на основе компетентностного, средового, культурологического, аксиологического подходов предложила модель языковой подготовки студентов с учётом социокультурных особенностей [2]. Методика формирования социокультурной компетенции при обучении РКИ с использованием аутентичных художественных текстов, отражающих русско-китайский диалог, разработана Победаш Е.В. [4].

В последнее время актуальным является вопрос о применении творческих методов на основе информационных технологий при формировании языковых компетенций. В данной статье рассматривается формирование социокультурной компетенции иностранных студентов.

## Социокультурная компетенция в методике преподавания иностранных языков

Анализ исследований посвящённых формированию социокультурной компетенции показал, что данная компетенция определяется методистами как знания о стране и её культуре, культурных особенностях, системе ценностей, традиций, убеждений, знание норм и правил, а также понимание и знание сходства и различий между изучаемой и родной культурами [6; 7; 9]. Формирование данной компетенции иностранных студентов будет способствовать адекватному усвоению ими русского языка, а также их адаптации в русскоязычной среде общения.

В составе СКК исследователи выделяют следующие компоненты:

- лингвострановедческий компонент: исторические, географические знания, связанные с со-

держанием и формой речевого общения носителей данного языка;

- социолингвистический компонент: знание языковых особенностей социальных слоёв, представителей разных поколений, полов, ответственных групп, диалектов;
- социально-психологический компонент: владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
- культурологический компонент: знание культуры страны изучаемого языка, необходимое для осуществления речевого общения на этом языке [1; 5; 10 и др.].

Социокультурными объектами обучения являются фоновые знания. Ими пользуются в процессе общения. Они проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций. Группы фоновых знаний включают следующие языковые единицы:

- общечеловеческие знания, куда входят понятия и концепты, например: *душа, жизнь, здоровье, время, пространство*, и др.
- регионально фоновые знания, диалекты;
- социально-групповые фоновые знания, характерные для определённой профессиональной группы пользователей языка: понятия, относящиеся к деятельности врача, инженера, юриста;
- фоновые знания, известные всем членам определённой этнической и языковой общины и отражающие особенности культуры, образ жизни, обычаи определённого народа, такие как *масленица, тройка, валенки*.

К языковым средствам межкультурного общения также относят лексические единицы с культурным компонентом содержания: эквивалентная лексика, безэквивалентная лексика, фоновая лексика, пословицы, поговорки.

Обучение социокультурным средствам общения в рамках РКИ – это обучение единицам русского языка, с помощью которых учащиеся знакомятся со страной, культурой, образом жизни, менталитетом носителей языка и приобретают знания, навыки, умения, обеспечивающие возможность эффективного участия в межкультурном общении [9; с. 182].

Таким образом, социокультурная компетенция рассматривается исследователями-методистами как одна из целей обучения иностранным языкам в рамках диалога культур.

### **Творческо-исследовательский метод при формировании социокультурной компетенции иностранных студентов**

Творческо-исследовательский метод с применением компьютерно-информационной технологии включает технологию веб-проектов, технологию обучения в содружестве и информационно-компьютерные технологии. Общеизвестно, что проектная техноло-

гия предусматривает решение учащимися какой-либо проблемы, оформленной в виде проекта. Отличие веб-проекта от обычного проекта заключается в форме организации на технологической основе. Благодаря информационным технологиям студенты имеют возможность использовать информационные ресурсы сетей и осуществлять совместную работу над веб-проектом.

Творческо-исследовательский метод реализуется в проектах посвящённых культуре, литературе страны изучаемого языка, поэтому данный метод направлен на формирование социокультурной компетенции. Социокультурные проекты реализуются в одном учебном заведении, в рамках одной учебной дисциплины.

Исследователь С.В. Титова выделяет следующие критерии для проектов социокультурного характера:

- тематика;
- тип содержания проекта;
- структурная организация проекта;
- характер контактов между участниками;
- распределение обязанностей;
- проявление степени творчества;
- характер координации проектов [8; с. 170].

Темы веб-проектов предлагаются преподавателем или студенты самостоятельно выбирают тему проекта, которая им интересна. По структуре и организации исследователь предлагает следующие типы веб-структуры: «мозаика»; «книга»; «каскад окон» [там же, с. 171], в содержание которых включает содержание творческого проекта: информацию аналитического характера, информацию творческого характера, ресурс, анкетирование.

Структура веб-проекта типа «книга» напоминает книгу: титульный лист, где размещается название темы и оглавление, затем отдельные странички, которые содержат подтемы проекта. Все странички взаимосвязаны между собой по смыслу. Участники проекта – студенты из разных стран, поэтому обсуждают проект посредством Интернета по видеосвязи или электронной почты. Распределение обязанностей между участниками зависит от уровня языковой подготовки и компьютерной грамотности каждого участника. Каждый член команды выполняет весь набор различных видов работ, предполагаемых проектом.

Исходя из вышеизложенного следует, что творческо-исследовательский метод в рамках компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам направлен на формирование социокультурных знаний, погружает студентов в аутентичную языковую среду, способствует повышению мотивации иностранных студентов к изучению иностранного языка, развитию креативной способности и информационной компетенции.

Рассмотрим практическое применение вышеуказанного метода к формированию социокультурной компетенции иностранных студентов-студентов.

## Практическое использование творческо-исследовательского метода

Иностранным студентам Медицинского института РУДН, в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» было предложено разработать веб-проект. Данный вид деятельности рассчитан для студентов, достигших уровня владения РКИ В1-В2.

При формировании социокультурной компетенции мы опирались на следующие **методические подходы**: социокультурный подход, который предполагает тесное взаимодействие языка и культуры его носителей [6]; личностно-деятельностный подход, благодаря которому учащиеся выступают в качестве активных творческих субъектов учебной деятельности [3].

Работа над веб-проектом проводится поэтапно. Нами были выделены следующие этапы:

**I. Подготовительный этап.** Цель этапа: мотивация студентов, целеполагание будущей деятельности студентов (создание веб-проекта); ознакомление студентов с веб-проектом. Данный этап включает:

- выбор и обсуждение темы, постановку проблемы;
- обсуждение структуры проекта (в нашем случае, веб-структура «книга»);
- подготовку справочно-информационного блока: составление списка сайтов, которые помогут в создании веб-проекта, имеются в виду: технические вопросы (HTML, графика, композиция сайта, организация сайта); примеры, уже созданных студенческих сайтов; сайты для справки (словари, энциклопедии и т.д.).

На данном этапе преподаватель вводит студентов в коммуникативную ситуацию, показывает структуру сайта, обращая внимание учащихся на структуру, технические требования к сайту, графике, композиции веб-проекта. Участникам были представлены две платформы-конструкторы сайтов (веб-проектов): Tilda, Wix.

Для выбора темы веб-проекта нами было проведено анкетирование студентов. Анализ анкет студентов позволил выявить круг тем, которые наиболее интересны аудитории: медицинские темы, исследования в области медицины, личность врача. С целью формирования социокультурных знаний, характерных для профессиональной группы российских медиков, была выбрана тема: «Врачи, которых знает весь мир».

В качестве примера студентам был предложен разработанный сайт «Великие дела великих врачей». Данный сайт является веб-проектом, цель которого состоит в знакомстве иностранной аудитории с биографией, медицинскими открытиями, общественным вкладом знаменитых врачей России в различных областях медицины.

**II. Аналитический этап.** Цель данного этапа: развитие способности анализировать информацию; знакомство с именами известных русских врачей.

Студентам предлагается выбрать одну из медицинских специализаций: педиатр, хирург, гинеколог, ортопед, кардиолог и т.д. Для каждой специальности были разработаны ситуации, подготовлены ссылки для изучения основной информации.

После выбора студенты переходят на страницу специальности, например: «хирургия» и знакомятся с содержанием страницы, затем переходят по гиперссылкам. Во время этого этапа студенты изучают, анализируют аудио-, видеоформат подачи информации, находят сходства и различия в социокультурной информации в профессиональной среде общения российских медиков и специалистов из других лингвосообществ, а также знакомятся с именами знаменитых русских врачей и их открытиями.

**III. Творческий этап (проектирование веб-сайта).** Цель данного этапа: формирование социокультурных знаний, развитие креативных способностей студентов. Данный этап включает:

- разделение участников на группы;
- постановка проблемы;
- поиск социокультурной информации по теме;
- обсуждение содержания веб-проекта и порядка работы над проектом;
- создание веб-проекта.

Исходя из выбора специализации, обучающиеся делятся на микрогруппы (от 3 до 5 человек).

Рассмотрим практику применения предлагаемого метода формирования социокультурной компетенции студентов-медиков.

Преподаватель вводит студентов в коммуникативную ситуацию: «Какой вклад внесли русские хирурги в развитие хирургии?» Каждая группа получает следующие веб-задания:

- Разработайте дизайн обложки веб-сайта и обсудите содержание проекта, озаглавьте отдельные странички «книги».
- Найдите информацию в Интернете о знаменитых врачах-хирургах и создайте список веб-ссылок по данному проекту;
- Найдите видеоролики о врачах-хирургах.
- Создайте слайд-презентации по данной теме.

Студенты обсуждают будущий проект, способ поиска необходимой информации (источники), техническую стратегию для оформления веб-проекта, оформление сайта, обязательный набор рубрик «книги», порядок работы над контентом. Участники проекта общаются между собой устно и письменно. Для обсуждения используют почтовый ящик. Каждый член группы выполняет все виды работ, предполагаемых проектом. Студенты выполняют создание веб-проекта на платформе-конструктора сайтов Wix. Так как проект носит творческий характер, участники проекта не ограничены в свободе действий, в выборе материала и способа его оформления. Веб-проект оценивается по следующим критериям:

- структура веб-проекта (15%);
- оформление (10%);
- содержание страничек (40%)
- язык (лексики, грамматические ошибки – 35%)

## Результаты проекта

Для проверки сформированности социокультурной компетенции студентам был предложен тест на знание имён русских хирургов, их биографии и их вклада в развитие хирургии. Тест оценивается в 15 баллов по 1 баллу за каждое задание (эссе – 5 баллов). В результате тестирования из 26 студентов 13 получили 15 баллов; 11–14 баллов; 2 студента – 13 баллов). За тестовое задание студенты получили от 10 до 15 баллов.

Анализ результатов теста и тестового задания показал:

- значительное увеличение объёма социокультурных знаний в профессиональной сфере общения (медицина);
- наличие у обучаемых сформированных умений, навыков анализировать информацию веб-сайтов;
- наличие у студентов умений письменно адекватно излагать социокультурную информацию в форме эссе.

Таким образом, внедрение творческо-исследовательского метода в учебный процесс (при условии применения компьютерных технологий) способствует формированию социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному.

## Литература

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам// Н.Д. Гальскова/ ИЯШ, 2004. – № 1, С. 3–8.
2. Глебова Т.А. Социокультурные особенности профессиональной языковой подготовки студентов-иностранцев. Диссер.канд.пед.наук, Москва, 2019,– 180 с.
3. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса// Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: коллективная монография, Москва, 2001, С. 244–252.
4. Победаш Е.В. Формирование социокультурной компетенции китайских учащихся в практике обучения РКИ (на материале русско-китайского диалога культур). Автореферат диссер.пед.наук, Москва, 2019,– 24 с.
5. Прохоров Ю.Е., Чернявская Т.Г. Лингвострановедческий аспект методики преподавания русского языка как иностранного: программа курса лекций и семинарских занятий / Под редакцией В.Г. Костомарова, Москва, 1998. С. 6.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996, – 239 с.
7. Соловова Е.В. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М., АСТ: Астрель, 2009. – 238 с.

8. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. / Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. – М.: ЗАО «Издательство ИКАР», 2014,– 240 с.
9. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного, Москва, Изд.: Русский язык курсы, 2015, – 784 с.
10. Языкова Н.В. Социокультурный подход к обучению предметам языкового цикла // Вестник Бурятского университета. Серия: Теория и методика обучения в вузе и школе. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 1998. Вып.4. С. 3–10.

## CREATIVE RESEARCH METHOD FOR FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Telezhko I.V., Yakhno M.D., Chernova O.E., Litvinov A.V.  
Peoples' Friendship University of Russia

This article is devoted to the formation of the socio-cultural competence of foreign medical students in the RFL system. The article analyzes the concept, composition and content of socio-cultural competence in the methodology of teaching foreign languages, substantiates the need for formation of foreign students. The analysis of sociocultural competence also shows that foreign students should also have formed sociocultural knowledge about the country of the target language. The description of the proposed method is given, its capabilities are analyzed in the formation of socio-cultural competence, the experience of using a web project in teaching foreign medical students is presented. The article assesses the practical use of this method. The relevance of the research lies in the proposal of a practically significant method for the formation of socio-cultural, communicative competence. The effectiveness of the formation of sociocultural competence is largely determined by the correct choice of modern educational technology. The authors of the article highlight the following stages of this technology: preparatory stage, analytical stage of studying materials, creative stage (designing a web project).

**Keywords:** Russian as a foreign language, sociocultural competence, web-project, creative research method, information technologies.

## References

1. Galskova N.D. Intercultural education: the problem of the purpose and content of foreign language teaching//N.D. Galskova/ YJS, 2004. 1, P. 3–8.
2. Glebova T.A. Sociocultural features of the professional language training of foreign students. Disser.kand.Pede.Sciences, Moscow, 2019, 180 p.
3. The Winter I.A. The Personal-Activity Approach as the Foundation for the Organization of the Educational Process// The General Strategy for Education in the Russian Educational System: Collective Monograph, Moscow, 2001, P. 244–252
4. Victory of E.V. Formation of sociocultural competence of Chinese students in the practice of teaching RKA (on the material of the Russian-Chinese dialogue of cultures). Auto Dissertation Disser.Pest., Moscow, 2019, 24 p.
5. Prokhorov Y.E., Cherniavskaya T.G. Lingvostaneutron aspect of teaching Russian as a foreign language: Programme of the course of lectures and seminars / Pod. by V.G. Kostomarov, Moscow, 1998, P. 6.
6. Safonova V.V. Study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations. Voronezh, 1996, 239 p.

7. Solovova E.V. Methods of teaching foreign languages. Basic course. Manual for students of teacher training colleges and teachers. AST: Astrel, 2009. 238 p.
8. Titova S.V. Information and communication technologies in humanitarian education: theory and practice. / Allowance for students and postgraduate students of language departments of universities and universities. M.: JSC «ICAR Publishing House», 2014, 240 p.
9. Shchukin A.N. Learning to communicate in Russian as a foreign language. Training manual for teachers of Russian as a foreign language, Moscow, Izd.: Russian language courses, 2015, 784 p.
10. Linguistics N.V. Sociocultural approach to language cycle education / Journal of Buryat University. Series: Theory and Methodology of Higher Education and School. Ulan-Ude: Buryat State University Publishing House, 1998, Issue 4, P. 3–10.

## Информатизация физкультурного образовательного пространства вуза

**Башкирова Светлана Николаевна,**

кандидат фармацевтических наук, доцент, кафедра физической культуры и спорта, Пятигорский государственный университет  
E-mail: frinigonda@yandex.ru

В статье отражены результаты исследования, целью которого стало цели настоящего исследования выступило определение условий, позволяющих создать и осуществлять регулирование действенного функционирования информационного образовательного пространства вуза. Цель исследования структурировала следующие задачи настоящего исследования: 1) выявление роли информационного физкультурного образовательного пространства вуза с точки зрения качества подготовки конкурентоспособных специалистов; 2) установление условий и факторов, способных оказать существенное влияние на степени эффективности функционирования исследуемого феномена. В этой связи был осуществлен анализ научно-педагогической литературы, позволивший осмыслить проблемные вопросы исследуемого феномена, что в последующем определило выбор оптимальных методов, используемых в ходе исследования для решения вышеназванных задач: а также применены методы исследования: анализ научно-педагогической литературы, педагогический эксперимент, интерпретация, систематизация и обобщение полученных результатов. Научная новизна заключается в научно обосновании ранее не рассмотренных вопросов установления значимости каждой составляющей информационной образовательной среды вуза и важности учета воздействующих факторов на степень эффективности его функционирования. В результате настоящего исследования был выявлен значимый фактор интеграции компонентов образовательного континуума вуза в информационное образовательное пространство, который представлен профессиональной ориентацией реализуемой образовательной деятельности, позволяющий создать оптимальные условия для саморазвития личности студентов.

**Ключевые слова:** педагогические условия; образовательное пространство, информатизация образования, факторы эффективности, саморазвитие личности, студенты.

**Введение.** Согласно мнению ряда исследователей [1, 2, 3, 4], большинство осуществляемых в настоящее время действий в сфере образования с целью его модернизации, ориентировано на достижение высокого уровня его качества, что до сих пор остаётся актуальным в сфере подготовки будущих конкурентоспособных специалистов. В ходе анализа результатов исследований [3, 4], осуществляемых в рамках темы настоящего, было установлено, что на сегодняшний день многообразие изученных объектов в проблемном поле модернизации высшего образования преимущественно расположены в пространстве информатизации образования, что предполагает использование на систематической основе информационных технологий, единство которых образует единое информационное пространство вуза.

В ходе создания изучаемого пространства возникает ряд проблемных вопросов и противоречий, попыткам разрешения которых посвящены многие исследовательские изыскания [1, 2, 3, 4]. Осуществленный теоретический анализ результатов, представленных в работах отечественных исследователей позволил констатировать недостаточность результатов по разрешению широкого спектра проблем, обуславливающих сложность формирования как информационного образовательного пространства вуза, так и информационной профессиональной культуры его выпускников, что послужило основанием для организации настоящего исследования, *актуальность* которого обусловлена значимостью разрешения сложившегося противоречия.

Значимость скорейшего разрешения спорных вопросов по созданию информационного пространства вуза, определяется сложившимся противоречием между требованиями, предъявляемыми к качеству образования в условиях реформирования и его информатизацией, как одного из ведущих направлений образования и воспитания, в рамках которых осуществляется профессиональная подготовка будущих специалистов [1, с. 86].

Опираясь на сказанное, можно резюмировать, что активное внедрение и использование современные разработки в области информационно-телекоммуникационных технологий, позволяет сформировать единое информационное пространство вуза, что в свою очередь следует рассматривать в качестве необходимого условия и одновременно фактора развития информационного общества в целом.

В качестве основной цели настоящего исследования выступило определение условий, позволяющих

создать и осуществлять регулирование действующего функционирования информационного физкультурного образовательного пространства вуза.

Цель исследования структурировала следующие **задачи настоящего исследования**: 1) выявление роли информационного образовательного пространства вуза с точки зрения качества подготовки конкурентоспособных специалистов; 2) установление условий и факторов, способных оказать существенное влияние на степени эффективности функционирования исследуемого феномена. В этой связи был осуществлен анализ научно-педагогической литературы, позволивший осмыслить проблемные вопросы исследуемого феномена, что в последующем определило выбор оптимальных методов, используемых в ходе исследования для решения вышеназванных задач: а также применены **методы исследования**: анализ научно-педагогической литературы, педагогический эксперимент, интерпретация, систематизация и обобщение полученных результатов.

**Теоретической базой исследования** послужили публикации таких авторов научных изысканий, как Г.А. Берулава, П.В. Желябин, В.А. Иванов, В.А. Новиков и др.

**Практическая значимость** достигнутого результата обоснована тем, что выявленный фактор интеграции компонентов образовательного континуума вуза в информационное образовательное пространство – профессиональная ориентация реализуемой образовательной деятельности, может быть использован в качестве фундамента для построения алгоритма достижения высокого уровня подготовки будущих специалистов.

**Теоретический анализ проблемы исследования.** Акцентируя внимание на значимости одного из первоочередных стратегических направлений модернизации отечественной системы образования – создание информационного образовательного пространства вуза, в первую очередь следует обратиться к решению задач по установлению его содержательного контента, степени доступности и соответствия потребностям и потенциальным возможностям каждого индивидуума отдельно и общества в целом. Формулируя вышесказанное, мы опирались на основные положения Государственной программы реформирования системы образования в Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», в соответствии с которой заданная цель может быть достигнута благодаря созданию и последующему развитию единой образовательной информационной среды, объединяющей все задействованные в системе субъекты [2, с. 112].

Под единым информационным пространством вуза нами понимается комплексная платформа, объединяющая в себе совокупность знаний и программно-аппаратного обеспечения призванные обеспечивать эффективное функционирование (сбор, анализ, хранение, интерпретацию, трансляцию) информационного материала, с соблюдением общепринятых правил [3, с. 54]. В со-

став исследуемого феномена включены: 1) информационные ресурсы, представленные в виде баз данных; 2) организационные структуры, благодаря которым становится возможным сбор, интерпретация, хранение и трансляция информационного материала; 3) средства, позволяющие на должном уровне осуществлять информационное взаимодействие с изначально заданными параметрами посредством информационно-телекоммуникационных технологий [1, с. 87].

В результате создания информационного образовательного пространства вуза открываются широкие возможности предоставления всем задействованным в нём субъектам актуальной информации в режиме реального времени, тем самым отвечая текущим потребностям в ней потенциальных потребителей и создавая оптимальные условия для формирования профессиональных компетенций. В ходе создания информационного образовательного пространства вуза следует разрешить ряд организационно-технических задач, сопровождаемых материально-финансовыми затратами с учетом всех специфических комплексных аспектов, без которых информатизация любой образовательной организации невозможна.

**Основная часть.** Стартовой позицией в ходе прогнозирования и непосредственно организации исследуемого феномена следует считать создание информационной среды, свойства которой позволяют осуществить доступ ко всему разнообразию потенциала программного комплекса (образовательному, информационному, научному и т.д.). В качестве конечной цели, на достижение которой ориентированы действия в рамках создания информационно-образовательной среды, выступает высокий уровень качества подготовки специалистов, обеспечивающий их конкурентоспособность на мировом рынке. Исследуемое нами пространство способно создать все необходимые условия для решения частных задач в контексте общей цели, среди них: 1) обеспечение всех субъектов образовательного процесса актуальной и достоверно подтвержденной информацией значимой для реализации научно-педагогической деятельности; 2) формирование и достижение высокого уровня научно-информационного потенциала образовательной организации, обеспечивающего её устойчивое развитие; 3) повышение уровня профессионального сознания всех субъектов образовательного процесса посредством предоставления доступа к информационным базам; 4) аквизиция научно-общественной активности субъектов образовательного процесса, обусловленная предоставлением возможности доступа к научно-технической базе знаний. [3, с. 56]; 5) повышение качества подготовки будущих специалистов путем интеграции с информационным пространством задействованных в образовательном процессе субъектов.

Таким образом, решение вышеперечисленных задач, поэтапное разрешение которых позволяет достичь основной цели – повышение качества, и, соответственно, конкурентоспособности буду-



щих специалистов, становится возможным благодаря информатизации предоставляемых образовательной организацией услуг путем: 1) увеличение доступа к информационным базам как отдельно взятой образовательной организации, так и совокупности высших учебных заведений посредством инструментария, предоставляемого информационно-коммуникационных технологий; 2) организации курсов повышения, предназначенные для всех задействованных в информатизации субъектов, ориентированных на расширение знаний по оптимальному применению средств информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности; 3) должное (соответствующее требованиям и потребностям субъектов взаимодействия) материально-техническое обеспечение; 4) предоставление расширенного доступа всем субъектам педагогического процесса к информационным образовательным ресурсам, представленным в мировом сообществе; 5) создание новых электронных образовательных ресурсов в соответствии с различными направлениями деятельности, осуществляемой в рамках функционального пространства вуза.

**Результаты исследования.** В контексте сказанного, можно резюмировать, что информатизация образовательного пространства может быть представлена в виде целостной, системно взаимосвязанной совокупности общеобразовательных и профессионально значимых знаний, сохраняемых и транслируемых посредством инструментария, предоставляемого материально-техническими и организационно-методическими возможностями информационно-коммуникативных технологий. Все применяемые в исследуемом процессе средства должны в полной мере отвечать потребностям потенциальных пользователей в различных областях осуществляемой ими деятельности.

На сегодняшний день сетевая инфраструктура образовательной организации как правило представлена совокупностью сетевых сервисов, среди которых нами выделены следующие: 1) ресурсы сети Интернет; 2) информационные базы электронных библиотек, представленных на образовательных платформах вуза (например, [liber.rpa-mjust.ru](http://liber.rpa-mjust.ru)); 3) сайты дистанционного образования (например, [distance.rpa-mu.ru](http://distance.rpa-mu.ru)); 4) внутренняя система тестирования (внутренний мониторинг); 5) авторизация компонентов системы управления вуза.

Для достижения спрогнозированных и заявленных целей, следует подвергнуть модернизации с последующей организацией на систематической основе мониторинга динамики развития информационно-технологической системы, что в свою очередь предполагает ряд мероприятий, отображенных на рисунке 1.

Однако, теоретический анализ результатов, представленных в исследованиях, осуществленных в рамках темы настоящего, продемонстрировал недостаточность владения умениями и навыками субъектами образовательного процесса работы с информационными ресурсами для реали-

зации успешной деятельности по созданию информационной среды вуза [4, с. 185]. Подобный уровень готовности не предусматривает деятельность, характеризуемую целенаправленным выбором, осмыслением представленных в источнике данных с точки зрения их научной новизны, актуальности и значимости с позиции требований, выдвигаемой профессиональной деятельностью.

Таким образом, информатизация образовательной среды вуза путем увеличения пространственных характеристик представления субъектов исследуемого процесса о предметной области, создаёт предпосылки для осознания ими необходимости осуществлять действия по саморазвитию в рамках функциональных обязанностей конкретной профессиональной деятельности, что возможно благодаря повышению общего уровня информационной культуры каждого участника [2, с. 113].

В рамках настоящего исследования был осуществлен педагогический эксперимент, на котором мы не будем останавливаться детально, так как это не входит в задачи нашей работы, однако представим лишь итоговые результаты, свидетельствующие о необходимости формирования информационной культуры субъектов образовательного процесса, и в первую очередь обучающихся вуза. В ходе педагогического эксперимента приняли участие студенты 1–2 курсов, разделенных на две группы: экспериментальную – ЭГ = 25 человек, и контрольную – КГ 23 человека.

В ходе реализации образовательного процесса в ЭГ была осуществлена интенсификация процесса обучения информационным материалом, характеризуемым профессиональной направленностью, призванного расширить знания, приобретаемые в ходе занятий по дисциплинам путем решения профессионально-ориентированных задач. Для достижения поставленных задач, решение которых позволит не только создать информационную образовательную среду вуза, но и удовлетворить потребности в рамках профессиональной деятельности всех субъектов исследуемого процесса, следует акцентировать внимание на необходимости формировании значимых профессиональных компетенций путем активного использования широкого спектра инновационных методов и форм обучения.

В нашем случае, в ходе организации процесса обучения были использованы: проблемные лекции, кейс-задачи, профессионально-ориентированные дискуссии, имитационные практико-ориентированные занятия, сопровождаемые групповыми консультациями и самостоятельно выполняемой работой посредством технических ресурсов (инструментария), предоставляемых современными информационно-коммуникативными технологиями. Итоговые результаты педагогического эксперимента были получены путем суммирования фиксируемых данных и вычисления средних значений исследуемых показателей, которые характеризуют уровень освоения студентами фундаментальных знаний.

1. Систематическое обновление технической инфраструктуры, позволяющей применять современных информационно-коммуникативные технологии в рамках заявленных образовательных задач для достижения основной цели.	6. Разработка электронного учебно-методического сопровождения, представленного в виде образовательного продукта (учебника, учебно-методического пособия, библиотеки виртуальных практикумов и т.д.).
2. Постоянное обновление программного обеспечения в соответствии с последними научно-техническими достижениями с целью увеличения временных параметров активности созданных систем.	7. Постоянное обновление применяемых в условиях реализации педагогического процесса инновационных, научно обоснованных и апробированных информационно-телекоммуникационных технологий.
3. Систематическое повышение уровня профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава образовательной организации по вопросам оптимального использования потенциала информационно-коммуникативных технологий.	8. Разработка и внедрение сети тесно взаимосвязанных между собой информационных баз с системой перераспределения данных, созданной на основе единой информационно-технологической базы, как совокупности имеющихся (ранее перечисленных нами) ресурсов.
4. Обеспечение доступа всех субъектов образовательного процесса к единой информационной системе, в которой содержатся все данные с учетом функциональных разграничений.	9. Достижение высокого уровня безопасности использования информационных данных, циркулирующих в педагогической системе предоставления образовательных услуг.
5. Создание информационных хранилищ по реализуемым в рамках образовательного процесса конкретному вуза учебным дисциплинам.	10. Модернизационные мероприятия, целью которых является создание единой автоматизированной системы управления образовательной организацией, позволяющей не только построить, но и функционально регулировать процессы, осуществляемые в пределах информационной среды вуза.

**Рис. 1.** Мероприятия по достижению высокого уровня информатизации образовательного пространства вуза

Согласно полученным результатам, было установлено, что включенные в созданную информационно-образовательную среду вуза студенты (ЭГ), продемонстрировали не только высокие результаты освоенности программного материала изучаемых дисциплин, но и достигли преимущественное положение в общем рейтинге обеих групп (+45 баллов).

**Заключение.** Резюмируя итоги исследования, обобщая кратко представленные результаты, можно заключить, что в качестве наиболее значимого факторов интеграции компонентов образовательного континуума вуза в информационное образовательное пространство следует рассматривать профессиональную ориентацию реализуемой образовательной деятельности, в большей степени которая направленной на создание условий для саморазвития личности студентов.

Таким образом, создание образовательного пространства вуза в условиях информатизации позволит достичь более высокого уровня качества предоставления образовательных услуг, посредством предоставления широких возможностей использования информационных технологий. Рас-

смотренная в рамках настоящего исследования современная проблема модернизации образования не может считаться решенной, так как требует междисциплинарный подход в её изучении, однако полученный результат может послужить в качестве отправной точки и предметом дальнейших исследований.

## Литература

1. Борулава, Г.А. Внутривузовское электронное пространство на основе новых образовательных технологий. [Текст] / Г.А. Борулава // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 83–89.
2. Желябин, П.В. Информационное пространство университета как важный фактор развития образовательного процесса и оптимизации работы вуза / П.В. Желябин // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 4. – С. 111–113.
3. Иванов, В.А. и др. О концепции формирования единого информационного пространства университетского комплекса. Инновационные методы и технологии в условиях новой обра-

зовательной парадигмы. [Текст] / В.А. Иванов, В.М. Соловьев // Сборник научных трудов – 2018, Саратов: Изд-во Саратовского ун-та. – С. 52–56.

4. Новикова, В.А. Информационное образовательное пространство вуза как фактор формирования информационной профессиональной культуры будущего специалиста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.А. Новиков. – Рязань, 2009. – 200 с.

## INFORMATIZATION OF THE PHYSICAL EDUCATION SPACE OF THE UNIVERSITY

**Bashkirova S.N.**

Pyatigorsk State University

The article reflects the results of the study, the purpose of which was to determine the conditions for creating and regulating the effective functioning of the information educational space of the university. The purpose of the study structured the following tasks of this study: 1) identification of the role of the information educational space of the university in terms of the quality of training of competitive specialists; 2) the establishment of conditions and factors that can have a significant impact on the degree of efficiency of the functioning of the phenomenon under study. In this regard, the analysis of scientific and pedagogical literature was carried out, which allowed us to understand the problematic issues of the phenomenon under study, which subsequently determined the choice of optimal methods used in the course of the study to solve the above-mentioned tasks: and also applied research methods: analysis of scientific and pedagogical literature, pedagogical experiment, interpretation, systematiza-

tion and generalization of the results obtained. The scientific novelty lies in the scientific substantiation of previously not considered issues of establishing the significance of each component of the information educational environment of the university and the importance of taking into account the influencing factors on the degree of efficiency of its functioning. As a result of this study, a significant factor of integration of the components of the educational continuum of the university into the information educational space was identified, which is represented by the professional orientation of the implemented educational activities, which allows creating optimal conditions for the self-development of the student's personality.

**Keywords:** pedagogical conditions; educational space, informatization of education, efficiency factors, personal self-development, students.

## References

1. Berulava, G.A. Intra-university electronic space based on new educational technologies. / G.A. Berulava // Higher education in Russia. – 2014. – № 12. – PP. 83–89.
2. Zhelyabin, P.V. Information space of the university as an important factor in the development of the educational process and optimization of the work of the university / P.V. Zhelyabin // Vestnik KSU named after N.A. Nekrasov. – 2011. – № 4. – PP. 111–113.
3. Ivanov, V. A. et al. On the concept of forming a single information space of the university complex. Innovative methods and technologies in the context of a new educational paradigm. / V.A. Ivanov, V. Solovyov // Collection of scientific papers of – 2018, Saratov. – PP. 52–56.
4. Novikov, V.A. Information and educational space of the University as a factor of formation of information competence of the future specialist: diss. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04 / V.A. Novikov. – Ryazan, 2009. – 200 p.

# Повышение эффективности онлайн-обучения иностранным языкам как многоуровневый процесс в рамках цифровизации образовательной среды

**Диденко Эльвира Николаевна,**

ассистент, Финансовый университет при Правительстве  
Российской Федерации  
E-mail: elledi@mail.ru

В этой статье сделана попытка показать взаимосвязь между теоретическим осмыслением результатов внедрения успешных практик в цифровую образовательную среду в новых реалиях, и поиском способов повышения эффективности преподавания иностранных языков как многоуровневого процесса, являющегося неотъемлемой частью этой среды.

Развитие и использование инновационных информационных и коммуникационных технологий, дидактического потенциала виртуальных образовательных платформ и открытых дистанционных курсов МООСs в образовательном процессе – успешные способы обеспечивающие модернизацию онлайн образования. Интерактивные виды деятельности, метод проектов и мультимедиа технологии также являются инновационными при обучении иностранным языкам, повышающими его качество и доступность.

**Ключевые слова:** онлайн обучение, цифровизация, обучение иностранным языкам, образовательная среда, повышение эффективности, пандемия, инновационные технологии, виртуальные образовательные платформы, открытые дистанционные курсы МООСs, интерактивные виды деятельности, метод проектов, мультимедиа технологии, модернизация образования.

Перед человечеством, вступившим в XXI век, предстали не только проблемы глобализации, но и беспрецедентные вызовы, связанные с COVID-19 и его последствиями. Пандемия явилась причиной серьезного мирового кризиса, который, как считают эксперты, будет иметь долгосрочные последствия для экономик и социального развития всех государств. Перевод в цифровой формат как самого содержания образования, так и в значительной степени, социокультурной коммуникации требует более углубленного изучения дидактического потенциала цифровых образовательных ресурсов, появления инноваций и создания более совершенных методик обучения иностранным языкам, глубоких подходов к переосмыслению роли образования, языка, как одного из основных инструментов познания.

В концептуальной записке ЮНЕСКО опубликованной в августе 2020 г. «Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период» отмечается, что пандемия стала «потрясением» вызвав «крупнейший за всю историю срыв образовательного процесса и уже оказала практически повсеместное воздействие на учащихся и преподавателей во всем мире и на работу дошкольных заведений, средних школ, учреждений технического и профессионального образования и подготовки, университетов, учреждений для обучения взрослых и центров повышения квалификации. К середине апреля 2020 года пандемия затронула 94 процента учащихся, то есть 1,58 миллиарда детей и молодых людей (от дошкольников до студентов высших учебных заведений) в 200 странах мира» [8]. Озабоченность мирового сообщества вызывают и связанные с пандемией процессы усиления социального расслоения, ведущие к неравенству в сфере образования. Продолжается активный поиск путей преодоления кризиса и выработка комплекса дальнейших стратегических решений.

«Чтобы не допустить того, чтобы кризис образования превратился в поколенческую катастрофу, необходимы срочные действия со стороны всех субъектов. Образование – это не просто одно из основных прав человека. Это основополагающее право, от которого напрямую зависит реализация всех остальных прав человека. Образование – это всеобщее мировое благо, самая мощная движущая сила прогресса в достижении всех 17 целей в области устойчивого развития и основа для справедливого, равноправного, инклюзивного и мирного общества. Когда системы образования рушатся, задача построения мира и процветающего и продуктивного общества становится невыполнимой» [8, с. 3].

Развитие информационно-коммуникационных образовательных технологий, в том числе дистанционных, создание модели открытого образования, еще задолго до пандемии, признаны приоритетными инструментами реализации принципа «образование для всех» в глобальном информационном пространстве. Согласно А.Л. Назаренко «Модель открытого образования – это результат исторического эволюционного пути развития и становления информационной цивилизации как неотъемлемой ее части» [6, с. 41].

В современных условиях для успешной конкуренции на рынке труда необходимо владение цифровыми технологиями, оно востребовано во всех сферах и не менее важно чем владение иностранными языками. Одной из фундаментальных потребностей образовательной системы является необходимость совершенствования практики преподавания на университетском уровне в контексте развития и интеграции цифровых технологий во всех сферах работы на рынке труда, что приводит к усложнению компетенций, которые выпускники высших учебных заведений должны доказывать.

Согласно исследованиям ЮНЕСКО [8] в условиях пандемии переход на онлайн обучение в высших учебных заведениях по всему миру во многом зависел не только от наличия ИКТ, но и от цифровой грамотности студентов и преподавательского состава, их готовности осваивать новые технологии и инструменты. Именно отсутствие должных компетенций и низкий уровень цифровизации в некоторых учебных заведениях приводили к полной приостановке занятий: «В сфере высшего образования, где дистанционное обучение, в большинстве случаев, приняло форму трансляции записанных лекций и работы с онлайн платформами, университеты в некоторых странах приостановили свою работу на неопределенный срок из-за отсутствия инфраструктуры информационных технологий (ИТ) как для студентов, так и для преподавателей» [8, с. 9].

В период пандемии возникла проблема сохранения качества образования в условиях применения дистанционно формы организации педагогического процесса. Были предприняты масштабные усилия для преодоления сложившихся обстоятельств и в большинстве стран онлайн-обучение в этой ситуации стало основным решением [8]. Но такой переход высветил и множество проблем, которые требуют углубленного осмысления. Выяснилось, что значительная часть университетов, особенно в развивающихся странах, не обладает необходимой технической и учебно-методической базой для перехода в онлайн. Цифровые компетенции многих преподавателей и студентов также невысокие. На фоне этого создается не только экономическое, но и цифровое неравенство.

В документах ЮНЕСКО также подчеркивается, что «относительно немногие страны занимают оценкой показателей внедрения и эффективности методов дистанционного обучения. При

этом имеющиеся сведения указывают на различия в степени охвата: в странах с высоким уровнем дохода дистанционным обучением охвачено примерно 80–85 процентов учащихся, в то время как в странах с низким уровнем дохода этот показатель снижается до менее 50 процентов». По итогам совместного обследования ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и Всемирного банка, май и июнь 2020 года, из 116 стран респондентов лишь немногие сообщили о мониторинге фактического использования средств дистанционного обучения [8].

На сегодняшний день также остаются актуальными вопросы уточнения терминологии, теоретического анализа, осмысления полученного опыта и применение его в период постпандемии.

Несмотря на огромное отрицательное влияние пандемии на экономическую ситуацию и разрушение сложившихся образовательных канонов кризис, связанный с COVID-19, можно рассматривать как стартовый момент для широкого применения технологических процессов и моделей мышления, которое в обычных условиях, вероятно, потребовало бы десятилетий.

Каждый вызов и обострения социально-экономических обстоятельств служит поводом предпринимать шаги для инвестиций в образовательные проекты, способствующие реализации потенциала каждого человека в любых сферах. Однако уже очевидно, что переход к эффективному онлайн-обучению потребует большого количества времени и ресурсов.

В этой статье сделана попытка показать взаимосвязь между теоретическим осмыслением результатов внедрения успешных инновационных практик в цифровую образовательную среду в новых реалиях, и поиском способов совершенствования результативности обучения иностранным языкам с учетом комплексного характера данного процесса. В этих условиях возникла проблема применения ИКТ, в том числе в части использования различных видов инструментов информационной инфраструктуры с учетом современных разработок в области теоретико-методологического обоснования данного процесса, в том числе в части лингводидактики и методик иноязычной подготовки. Использование ИКТ возможно на всех этапах учебного процесса, который представлен такими компонентами, как:

- 1) педагогический процесс, реализуемый учителем;
- 2) инфраструктурная форма реализации педагогического процесса;
- 3) самостоятельная обучающая деятельность студента.

ИКТ актуальны и при реализации основной цели лингводидактики – эффективной организации планомерно реализуемого учебного процесса и формирования языковых компетенций.

В период пандемии были пересмотрены и уточнены такие понятия как онлайн обучение, «гибкое обучение» (flexible learning) и «гибкая педагогика», которую рассматривают как «лично-

ориентированную стратегию, предусматривающую выбор основных параметров учебного процесса» с созданием индивидуальных образовательных траекторий и применением эффективных ИКТ. Для преподавания иностранных языков гибкое обучение с использованием ИКТ дает возможность широкого использования принципа адаптивности. Он состоит в том, что содержание образовательных программ, используемые методики и технологии приспособляются к особенностям определенной социальной группы (или даже к особенностям отдельного обучающегося при индивидуальном обучении) с учетом сформированности их социокультурных различий, личностной (ценностно-смысловой), когнитивной и коммуникативной готовности. Обучение с использованием ИКТ нацелено на применение технологических средств в целях максимального повышения качества образовательной среды, способствующей повышению эффективности качественных учебных курсов и обеспечивающей учащимся свободу выбора времени, места и темпа обучения, и разнообразие в стилях обучения.

Осуществив систематический обзор литературы с более чем 46 определениями онлайн-обучения за 1988–2018 годы и прослеживая эволюцию определения концепции онлайн-обучения, исследователи из Университета Теннесси Вандана Сингх и Александр Турман подчеркивают, что несмотря на то, что этот термин был в центре внимания на протяжении более двух десятилетий некоторые ученые иногда использовали его чтобы обозначать «противоречивые понятия».

Согласно авторам, онлайн-обучение определяется как обучение в синхронных и асинхронных условиях, осуществляемое с различных устройств (например, мобильных телефонов, ноутбуков, и т.п.) через интернет. В этих условиях учащиеся могут находиться где угодно (обособленно) и при этом учиться и общаться с преподавателями и другими учащимися (Singh and Thurman, 2019). Синхронное обучение базируется на более структурированной образовательной стратегии. Такой формат обеспечивает учащимся преимущества общения в реальном времени, позволяет им по мере необходимости обмениваться мгновенными сообщениями и получать обратную связь (Littlefield, 2018). Напротив, в условиях асинхронного обучения учащиеся не могут получать немедленную обратную связь и информацию. Кроме того, учебный контент предоставляется учащимся не на виртуальном аудиторном занятии в реальном времени, а передается через различные системы управления обучением или форумы (Littlefield, 2018). Таким образом, можно сделать вывод, что это разные формы дистанционного обучения, которые используются и непосредственно для процесса обучения иностранным языкам. Обучение в режиме онлайн позволяет учащемуся напрямую работать с учебным контентом, доступным им в различных форматах (например, видео, аудио, документ и т.п.). Кроме того, учащиеся также могут обра-

щаться за помощью к преподавателю для определения последовательности в усвоении материала, руководства и оценки результатов своей работы. Взаимодействие осуществляется через интернет в рамках познавательного сообщества с использованием различных видов обучающего процесса, реализуемая с участием преподавателя и других студентов и самостоятельно, что позволяет сформировать и развить навыки не только в области языковой практики, но и социализации.

В этом плане показателен опыт Китая [10]. В связи с первоначальной вспышкой COVID-19 Пекинский педагогический университет отменил аудиторные занятия и в качестве альтернативы преподаватели каждый понедельник рассылали учебные задания и загружали соответствующие материалы в систему управления обучением. У учащихся имелся доступ к этим материалам, и они могли проходить обучение в любое время (обычно дома в течение рабочей недели). Затем студенты сдавали выполненную ими домашнюю работу и учебные задания до начала следующей недели. Но впоследствии проводя занятия как со студенческой аудиторией, так и с другими возрастными группами, в Китае пришли к выводу, что одним из ключевых моментов успешного онлайн-обучения является активное обучение, реализуемое в различных формах с использованием разнообразных методов. «Оно знаменует переход от традиционной, преимущественно лекционной формы обучения с учителем в главной роли к новым формам учебного процесса, где учащиеся играют более активную роль, работая в группах, участвуя в парных обсуждениях и практических занятиях, при значительном сокращении доли традиционной лекционной формы». К подобным результатам пришли также и в России, и в мировой образовательной среде.

Таким образом, одним из условий для успешного обучения иностранным языкам, в период пост пандемии является наличие соответствующих интерактивных цифровых образовательных ресурсов: краткосрочных онлайн-видеокурсов, электронных книг, имитационных тренажеров, анимации, игр и пр. Критериями выбора соответствующих образовательных ресурсов должны служить лицензирование, достоверность, интерактивность, простота адаптации и культурная значимость.

Преподавателям, разрабатывающим учебные ресурсы, которые могли бы быть эффективно использованы для онлайн обучения, в том числе и иностранному языку, рекомендовано обладать полным набором компетенций, описанных в рекомендациях ЮНЕСКО» (2018–2019 год), которыми «должен обладать преподаватель для эффективной интеграции ИКТ в свою профессиональную практику, чтобы помочь учащимся достичь целей, предусмотренных учебной программой. В документе освещается то, как последние технологические достижения, например, искусственный интеллект (ИИ), мобильные технологии, Интернет вещей и открытые образовательные ресурсы, вли-

яют на образование и обучение, способствуя формированию инклюзивных обществ знания» [14].

Также при разработке учебных ресурсов, китайские исследователи рекомендуют следовать пяти основным правилам [11]:

1) контент должен быть интересен учащимся или необходим им для решения задач;

2) контент должен быть средней сложности и соответствующего объема с тем, чтобы избежать когнитивной «перегрузки»;

3) структура контента должна быть простой и ясной с тем, чтобы снизить когнитивную нагрузку учащихся;

4) контент должен быть хорошо оформлен с тем, чтобы избежать визуального напряжения;

5) система навигации по контенту должна быть четкой, со средним количеством уровней, с тем чтобы учащиеся не запутались в навигационных отсылках внутри данной обучающей системы.

Анализ примеров успешных практик позволил выделить семь следующих

базовых элементов эффективного дистанционного обучения в чрезвычайных ситуациях.

1) Наличие надежной сетевой инфраструктуры, способной обслуживать одновременно миллионы пользователей, является важнейшим условием бесперебойного онлайн-обучения в форме: (а) синхронного обучения в режиме видеоконференций; (б) обучения с помощью интерактивных ресурсов (просмотра, скачивания и загрузки видеоматериалов, игр и т.п.); и (в) сотрудничества с другими участниками образовательного процесса через социальные сети.

2) Удобные в пользовании инструменты обучения предоставляют учащимся конкретную помощь в поиске и обработке информации, конструировании знаний, сотрудничестве с другими учащимися, демонстрации понимания и оценке результатов учебы. Необходимо также, чтобы преподаватели не перегружали учащихся и родителей, отсылая их к слишком большому числу приложений и платформ. С этой целью учебным заведениям необходимо координировать деятельность всех преподавателей, обеспечивая последовательность в выборе используемых инструментов и платформ обучения.

3) Наличие соответствующих интерактивных цифровых образовательных ресурсов: краткосрочных онлайн-видеокурсов, электронных книг, имитационных тренажеров, анимации, викторин и игр. Критериями выбора соответствующих образовательных ресурсов должны служить лицензирование, достоверность, интерактивность, простота адаптации, культурная значимость и чувствительность, степень сложности, структура, аудио-визуальная среда и организация.

4) Руководство для учащихся по эффективному использованию методов обучения индивидуально или в группах. В частности, учебная практика в условиях онлайн-обучения должна включать участие в онлайн-сообществах в социальных сетях, обеспечивая регулярное общение, что помогает пре-

одолеть такие проблемы, как возникающее у учащихся чувство беспомощности и одиночества.

5) Эффективная организации обучения путем применения широкого набора таких методов, как анализ примеров из практики, открытые дебаты и обсуждения, учебные исследования, и т.п.

6) Обеспечение немедленного информирования преподавателей и учащихся о мерах государственных ведомств и учебных заведений в чрезвычайных ситуациях, применение эффективных образовательных технологий, инструментов и ресурсов обучения, и сотрудничество государственных органов управления, учебных заведений, частных компаний, семей, общества и т.п.

7) Укрепление партнерских отношений между государственными ведомствами, частными компаниями и учебными заведениями. В частности, государственным органам управления необходимо координировать действия частных компаний, учебных заведений, исследовательских институтов и семей по созданию надежных коммуникационных платформ для обмена срочными уведомлениями и общей безопасности.

Необходимым условием для свободного общения студентов в виртуальной учебной среде (VLE) как в аутентичном аудиторном пространстве является выполнение трех следующих требований: а) создание доверительной атмосферы обучения путем постоянных поощрительных отзывов, так чтобы учащиеся чувствовали свою «принадлежность к группе и учебной среде»;

б) своевременная реакция на работу учащихся, так чтобы они могли находить ответы и чувствовать себя успешными в виртуальной учебной среде (VLE); и (в) создание условий для развития у учащихся чувства эмоциональной идентификации и реализации их стремления к «соревнованию» или «результативности» [10].

В следующей части статьи рассмотрим какие инновационные технологии оказались наиболее результативные для повышения эффективности при смешанном и онлайн обучении иностранному языку.

Термин «инновация» появился относительно недавно и, соответственно, существуют разные подходы к определению данного понятия. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, формы и методы обучения студентов.

Согласно исследованию Куличковой Е.А. инновации в обучении определяются склонностью к ним процесс инновационной деятельности во многом зависит от сформированности соответствующей компетенции преподавателя и включает в себя:

- способность творчески ассимилировать в педагогическую практику новые идеи и концепции;
- непредвзятое отношение к новому;
- постоянный поиск путей совершенствования деятельности;
- высокий общий культурный и образовательный уровень.

В самом широком смысле инновационный процесс в системе образования должен ставить своей целью воспитание гармоничной личности. В этой связи автор согласен в положении о том, что инновационное развитие это в первую очередь инструмент «обеспечения модернизации образования, повышения его качества, эффективности и доступности». При этом инновационные технологии в образовании могут определяться как ИКТ, имплементированные в образовательный процесс для придания ему качества интерактивности [7]. Все это становится причиной совершенствование инструментов педагогических измерений в целом и контроля успеваемости в частности посредством расширения информационных технологий в обучающих платформах и системах

Организация самостоятельной работы в изучении английского языка с использованием массовых открытых онлайн-курсов также является инновационной. Массовые открытые дистанционные курсы MOOCs (Massive Open Online Courses): xMOOC vs cMOOC – являются перспективными тенденциями мирового образования и хорошо известны с 2012 года, который был назван газетой The New York Times – годом MOOC (The Year of MOOC). Эти курсы существуют по различным дисциплинам и могут быть найдены как на сайтах самих университетов, так и на специально созданных для этого интернет-платформах. Начало внедрения массовых открытых онлайн курсов (MOOC) относят к 2008 г., когда был введен термин MOOC Дэвидом Корниером (David Cormier). MOOC базировались на теории коннективизма, которую предложили Джордж Сименс и Стефен Даунс [9].

Участвуя в MOOC, сотни тысяч студентов со всего мира организуют участие в соответствии со своими целями, предварительными знаниями и навыками, а также общими интересами [1]. Они сталкиваются с большим объемом неструктурированной информации и им предоставляется свобода действия при отсутствии привычного контроля «участник курса – и учитель и ученик». Ослабление контроля снимает напряжение и способствует развитию дискуссии и участники могут высказывать свои идеи и концепции через свой личный опыт. Таким образом, «курсы – это платформа для инноваций, способствует творчеству и генерирует немного хаоса» [5].

Развитие MOOCов довольно быстро (с 2008 г.) прошло несколько этапов:

- 1) доступ предоставлялся к видеозаписям лекций известных профессоров и/или электронным версиям учебников – проекты нацелены только на использование студентами внутри своих вузов;
- 2) добавление возможности в автоматическом режиме проверять знания в виде тестов multiple choice также внутри вузов;
- 3) версии лекций и учебников стали доступными для открытого и бесплатного доступа широкому кругу пользователей – сначала на сайтах

университетов, а потом на виртуальных образовательных платформах;

- 4) они стали дополняться другими учебными материалами, проверочными тестами и коммуникативными возможностями;
- 5) преобразованы в дистанционные онлайн курсы по самообразованию, которые можно проходить в удобное время и по удобному графику со сдачей экзаменов и получением соответствующих сертификатов.

На сегодняшний день студенты могут зачесть результаты таких курсов при получении высшего образования. В.Н. Кухаренко [95] рассматривает три поколения дистанционной педагогики, как три уровня обучения, основанных на основных теориях обучения:

- когнитивистская / бихевиористская к 2000 г.;
- социальная конструктивистская 2000–2008 г.;
- коннективистская – после 2008 г.

**xMOOC** использует когнитивно-бихевиористский подход, цель обучения определяется преподавателем, в большей степени он подходит для обучения дисциплинам технического профиля, где главная функция преподавателя заключается в осуществлении контроля.

**cMOOC** использует коннективистский подход, цель обучения определяется учеником, курс предназначен для изучения гуманитарных дисциплин, преподаватель может осуществлять самые разнообразные функции, значимым фактором также является сообщество студентов, обучающихся на курсе.

Первоначально такие курсы предлагали в Стенфордском университете, эти дистанционные курсы предполагали обучение сотен тысяч студентов, а образовательный процесс заключался в просмотре видеолекций, работу с текстом, выполнение задач с автоматической проверкой и прохождение тестов. За ним последовали другие всемирно известные университеты: Университет Гарварда, Университет Джона Хопкинса, Массачусетский институт технологий, Университеты Мельбурна и Торонто и многие другие. Например, Массачусетский технологический институт и Гарвардский университет создали проект EDX (60 млн долларов). Профессора Стэнфордского университета создали фирму Udacity и вложили в нее 16 млн долл. Ситуация в России в отношении MOOC также изменяется.

Некоторые исследователи отмечают, что несмотря на изучение таких курсов как образовательных технологий для совершенствования прикладных навыков студентов, тема их использования остаётся малоизученной и это предоставляет новые возможности для исследования. Разработанный Карпенко С.Ю. курс «Introduction to Business and Travel English language skills» включает в себя модули «Business English Language skills» («Навыки делового английского языка для бизнеса»), «Travel English Language Skills» («Навыки английского языка для путешествий») и «Business and Travel English Assessment» («Тестирование



приобретённых навыков английского языка для бизнеса и путешествий»). При этом первые два ставят целью обучить, а третий определить уровень усвоения.

Студенты выбирают курсы в зависимости от уровня подготовки, его продолжительность составляет 4–8 недель.

Наибольший учебный функционал предлагают платформы Moodle, Blackboard, Coursera и некоторые другие. При этом первая наиболее распространена в России, где с 2006 года поддерживается ее распространение. Данную платформу определяют как CMS – course management system – система управления курсами или LMS – learning management system – система управления обучением.

За последние 5 лет количество ее пользователей увеличилось в три раза. Многие исследователи отмечают ее эффективность, особенно в обучении иностранным языкам. Именно на данной платформе российские преподаватели предпочитают размещать авторские курсы, так как ее применение позволяет широкий спектр возможностей для реализации педагогических инноваций.

LMS Moodle следующие виды тестовых заданий: 1) множественный выбор (multiple choice); 2) соответствие (matching); 3) замена (substitution); 4) завершение (completion); 5) заполнение пропусков в связанном тексте (close procedure).

Полученные результаты позволяют дать расширенную обратную связь относительно сформированности компетенций в процессе обучения и позволяет кроме того улучшить навыки чтения, диалога и монолога, расширить активный и пассивный словарный запас, сформировать мотивацию за счет наглядного представления результатов обучения.

Также к инновационным методам относят интерактивное обучение, определяющее переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим формирование стойкого интереса к обучению.

Оно направлено на усвоение изучаемого материала, развитие умения решать комплексные задачи и включает в себя активные методы обучения, в том числе игровые.

Мультимедиа технологии обучения иностранному языку предполагают применение значительно массива видеоматериалов из различных источников, что может компенсировать нахождение студента вне языковой среды.

Особенностью мультимедийных обучающих программ является то, что они могут формировать различные речевые ситуации на основании индивидуального подхода, что существенно повышает эффективность образовательного процесса.

Эффективной формой интерактивного взаимодействия является метод проектов, основанный на принципе совместного учения, поиска и приложения собственного опыта. Его применение заключается в использовании исследовательских

и поисковых методов с использованием различных источников информации [3, 135].

Говоря о применении проектной технологии необходимо отметить, что она является одной из инновационных форм организации самостоятельной работы и заключается в реализации различных видов проектов, выполняемых самостоятельно или коллективно, задействует значительный массив различных навыков, охватывает различные предметные области, способствует формированию межпредметных связей. Кроме того, работа над проектом позволяет развить навыки эффективной работы в коллективе.

Костричкин А.А., Николаева О.А., Кобиашвили Н.Г., указывают на то, что источником интенсификации процесса обучения при дистанционной форме является следующее:

- формирование индивидуальной образовательной траектории;
- применение инструментов визуализации,
- расширение применения инструментов визуализации,
- стимулирования познавательной составляющей обучения,
- повышение доступности необходимой для обучения информации,
- формирования развитых компетенций проектной и исследовательской деятельности,
- более широкие возможности педагогических измерений,
- расширение возможностей применения активных форм образовательного процесса.

Нельзя не отметить, что в то же время развитие технологий дистанционного образования, наталкивается на непростые проблемы социокультурных различий. Эти различия проявляются и на глобальном, и на региональном уровнях, и даже на уровне микросоциумов, и являются одной из важных причин существования так называемого «цифрового разрыва», преодоление которого является одним из приоритетных направлений мировой политики, особенно в периоды пандемии.

Трудности развития дистанционного образования в этом аспекте обусловлены несколькими причинами, среди которых можно выделить следующие:

- различия в восприятии одной и той же информации (в первую очередь вербальной) разными социокультурными группами;
- различия в организации образовательного процесса, которые проявляются, в первую очередь, на глобальном (больше) и региональном (меньше) уровнях;
- различия в используемых методиках и технологиях обучения;
- различия в определении приоритетов профессиональной, социальной и культурной направленности образовательных программ, и, как следствие, различия в принципах формирования их содержания (контента);
- различия в принципах организации взаимодействия обучающихся со средой обучения,

что наиболее явно проявляется в существовании большого разнообразия подходов к организации интерфейса электронных сред обучения. Объективный характер социокультурных различий заставляет искать способы, путём применения которых влияние этих различий на процесс онлайн обучения может быть сведено к минимуму.

Успешное решение этих проблем и обучение с использованием инновационных технологий станет показателем повышения качества образовательной среды, обеспечивая учащимся свободу выбора времени, места и индивидуального темпа обучения, оставляя при этом разнообразие форм и методов.

Таким образом, проанализировав наиболее успешные практики и инновационные формы работы применяемые в современных условиях для повышения эффективности смешанного и дистанционного обучения иностранным языкам, мы видим их неразрывную связь с закономерностями развития и улучшения цифрового образовательного пространства. Несмотря на то, что не все аналитики склонны считать, что пандемия будет способствовать технологической революции в высшем образовании [3], несомненно то, что онлайн обучение будет расширяться и все глубже интегрироваться в образовательный процесс.

## Литература

1. Калинина С.Д. Массовые открытые онлайн курсы (МООС): педагогический ресурс или маркетинговый ход?/С.Д. Калинина//Сборник докладов и тезисов Форума «Преподаватель в среде e-learning»//Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. – М., 2014. – С. 82–86.
2. Карпенко С.Ю. Массовые открытые онлайн-курсы (моос) как возможность организации самостоятельной работы в изучении английского языка. Современное педагогическое образование. 2019.
3. <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlayn-kursy-mooc-kak-vozmozhnost-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-v-izuchenii-angliyskogo-yazyka> (Дата обращения 10.03.2021)
4. Карпинская Е. COVID-19: эффекты для высшего образования <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/covid-19-effekty-dlya-vysshego-obrazovaniya/> (Дата обращения 10.03.2021)
5. Куличкова Е.А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку. Системные технологии. 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (Дата обращения 10.03.2021)
6. Кухаренко В. xMOOC vs cMOOC: две модели – в чем различие? URL: [http://vk.com/pages?oid=48265807&p=%28What\\_is\\_a\\_MOOC%29](http://vk.com/pages?oid=48265807&p=%28What_is_a_MOOC%29) (Дата обращения 10.03.2021)

7. Назаренко А.Л. К вопросу об информатизации лингвистического образования. Вестник Московского университета, серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2010 № 1, с. 114–121
8. Павлова И.П. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: что есть что? // Вестн. Моск.гос. лингвист.ун.-та; вып.12 (698). Сер. Педагогические науки. 2014. – 44–62с.
9. «Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период». Концептуальная записка ЮНЕСКО. Август 2020. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_russian.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf) (Дата обращения 15.03.2021)
10. Dave Cormier, George Siemens. Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement EDUCAUSE Review, vol. 45, no. 4 (July/August 2010): 30–39
11. Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak [https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU\\_V2.0\\_20200324.pdf](https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU_V2.0_20200324.pdf)(Дата обращения 10.01.2021)
12. Huang, R., Chen, G., Yang, J., & Loewen, J. (2013). The New Shape of Learning: Adapting to Social Changes in the Information Society. In R. Huang & J.M. Spector (Eds.), Reshaping Learning SE – 1 (pp. 3–42).
13. Masters Ken. A Brief Guide... The Internet Journal of Medical Education. 2011 Volume 1 Number 2 URL: <http://bit.ly/hZGiVG> (Дата обращения 10.03.2021)
14. Moodle URL: <http://www.moodle.org/> (дата обращения 18.07. 2019)
15. UNESCO ICT Competency Framework for Teacher <http://ru.unesco.kz/unesco-ict-competency-framework-for-teachers-version-32018>. 68 pages (Дата обращения 27.08. 2020)

## INCREASING THE EFFECTIVENESS OF ONLINE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AS A MULTILEVEL PROCESS WITHIN THE DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Didenko E.N.**

Financial University under the Government of the Russian Federation

This article attempts to show the relationship between the theoretical understanding of the results of the implementation of successful practices in the digital educational environment in the new realities, and searching for the ways to improve the effectiveness of teaching foreign languages as a multi-level process, which is an integral part of this environment.

The development and use of innovative information and communication technologies, the didactic potential of virtual educational platforms and Massive Open Online Courses (MOOCs) in the educational process are successful ways to ensure the modernization of online education. Interactive activities, project methods and multimedia technologies are also innovative in teaching foreign languages, increasing its quality and accessibility.

**Keywords:** online learning, digitalization, teaching foreign languages, educational environment, efficiency improvement, pandemic, innovative technologies, virtual educational platforms, Massive Open Online Courses (MOOCs), interactive activities, project method, multimedia technologies, modernization of education.

## References

1. Kalinina S.D. Massive open online courses (MOOC): a pedagogical resource or a marketing ploy? / S.D. Kalinina // Collection of reports and abstracts of the Forum "Teacher in the e-learning environment" // Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics. – M., 2014. – P. 82–86.
2. Karpenko S. Yu. Massive open online courses (mooc) as an opportunity to organize independent work in learning English. Modern teacher education. 2019.
3. <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlayn-kursy-mooc-kak-vozmozhnost-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-v-izuchenii-angliyskogo-yazyka> (Date of treatment 03/10/2021)
4. Karpinskaya E. COVID-19: Effects for Higher Education <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/covid-19-efekty-dlya-vysshego-obrazovaniya/> (Date of treatment 03/10/2021)
5. Kulichkova EA Innovative technologies in teaching a foreign language. System technologies. 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (Date of treatment 03/10/2021)
6. Kukhareno V. xMOOC vs cMOOC: two models – what is the difference? URL: <http://vk.com/pages?oid=48265807&p=%28What%20is%20a%20MOOC%29> (Date of treatment 03/10/2021)
7. Nazarenko A.L. On the question of informatization of linguistic education. Moscow University Bulletin, Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, 2010 No. 1, p. 114–121
8. Pavlova I.P. Traditions and innovations in the methodology of teaching foreign languages: what is what? // Vestn. Moscow state linguistic un.-that; Issue 12 (698). Ser. Pedagogical sciences. 2014. – 44–62s.
9. "Education in the COVID-19 era and beyond." UNESCO Concept Note. August 2020. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_russian.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf) (Date of treatment 03/15/2021)
10. Dave Cormier, George Siemens. Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement EDUCAUSE Review, vol. 45, no. 4 (July / August 2010): 30–39
11. Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak [https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU\\_V2.0\\_20200324.pdf](https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU_V2.0_20200324.pdf) (Date of treatment 01/10/2021)
12. Huang, R., Chen, G., Yang, J., & Loewen, J. (2013). The New Shape of Learning: Adapting to Social Changes in the Information Society. In R. Huang & J.M. Spector (Eds.), Reshaping Learning SE – 1 (pp. 3–42).
13. Masters Ken. A Brief Guide ... The Internet Journal of Medical Education. 2011 Volume 1 Number 2 URL: <http://bit.ly/hZGiVG> (Date of treatment 03/10/2021)
14. Moodle URL: <http://www.moodle.org/> (accessed July 18, 2019)
15. UNESCO ICT Competency Framework for Teacher <http://ru.unesco.kz/unesco-ict-competency-framework-for-teachers-version-32018.68> pages (Retrieved 27.08.2020)

# Особенности теоретико-методологической подготовки к конкурсу World Skills на основе кластерно-модульного подхода

## **Ильина Наталья Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»  
E-mail: nataly\_ul@mail.ru

## **Ульяшин Николай Иванович,**

Кандидат технических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»  
E-mail: ulyashin57@mail.ru

## **Шульц Ольга Николаевна,**

магистрант, кафедра документоведения, истории и правового обеспечения, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»  
E-mail: ulyashina88@mail.ru

В статье представлены основные вопросы, направленные на теоретико-методологические аспекты организации конкурса World Skills на основе кластерно-модульного подхода. Предложено применить технологию модульного обучения, как одну из приоритетных для организации учебно-производственного процесса при подготовке к конкурсу в компетенции мастер производственного обучения. Дано определение практико-ориентированной деятельности, представляющей собой вид деятельности максимально насыщенный учебно-производственными заданиями на базе специально организованных имитационных учебно-производственных площадок и в условиях производственно-технологических практик, направленных на формирование профессиональных компетенций, компетенций по рабочей профессии мастера в том числе. Сделаны вывод о том, что содержательно-целевое наполнение подготовки к конкурсу может быть представлено не только через практико-ориентированное формирование компетенции по рабочей профессии (мастер производственного обучения), но через практико-ориентированной деятельности происходит приобщение будущего специалиста к производственным условиям.

**Ключевые слова:** кластерно-модульный подход, теоретико-методологическая подготовка, World Skills, кластер, профессионально-педагогическая деятельность.

Одним из актуальных направлений в системе профессионально-педагогического обучения будущих педагогов профессионального образования становится подготовка к компетенции «Мастер производственного обучения» в рамках конкурса World Skills. Регламент Чемпионата установлен в соответствии с уставом организации и правилами проведения конкурса в рамках данного профессионального навыка. Однако, в настоящее время определено отсутствие единых теоретико-методологических подходов к формированию компетенции по рабочей профессии – «мастер» в виду сложных интегративных процессов, связанных с подготовкой к конкурсу World Skills (и не только). Нами обозначен комплексный ряд противоречий, от разрешения которых зависит не только выход на международный уровень состязаний, но и определение места мастера в профессиональном поле деятельности [6; 9; 10].

Наиболее явным следует выделить противоречие между производственно-педагогическими задачами конкурса, отражающих современные тенденции производственных областей и социально-экономического развития страны в целом, с одной стороны, и уровнем профессионально-педагогических знаний участников чемпионата с другой. Далее мы отмечаем противоречие, связанное с уже полученными составляющими компетенций будущего педагога профессионального обучения (мастера) в процессе подготовки, с требованиями к уровню формирования компетенции по рабочей профессии «мастера производственного обучения» в реальных производственных условиях. Также, на наш взгляд, необходимо разрешить противоречие между требованиями к функционированию единицами образовательного кластера (предмет, средства, технология, ресурсы и пр.) и ограничениями, с которыми сталкиваются студенты в реальных производственных условиях, ведущих к неполному управлению кластером. Все перечисленные противоречия становятся препятствием для конкурсантов продемонстрировать наилучшие результаты в чемпионате. Устранение противоречий мы видим через непрерывное методологическое совершенствование самого процесса подготовки на основе интегративно-комплексного взаимодействия всех его объектов [3].

Результаты исследований по вопросу теоретических и методических аспектов производственного обучения (А.П. Беляева, Ф.Л. Блинчевский, М.А. Жиделев, Г.И. Кругликов, Т.В. Кудрявцев, Н.И. Макиенко, В.А. Скакун, Н.М. Скородумов

и др.) определили основу интегративного взаимодействия решения комплексных задач и продемонстрировали возможность использования предложенных принципов на основе практико-ориентированной подготовки (А.А. Вербицкий, М.А. Данилов, Н.Н. Тулькибаева, Н.М. Яковлева и др.) [1; 2; 4]. Анализ зарубежных и отечественных источников позволил сделать вывод о том, что содержательно-целевое наполнение подготовки к конкурсу может быть представлено не только через практико-ориентированное формирование компетенции по рабочей профессии (мастер производственного обучения), но через практико-ориентированной деятельности происходит приобщение будущего специалиста к производственным условиям. Практико-ориентированная деятельность – вид деятельности максимально насыщенный учебно-производственными заданиями на базе специально организованных имитационных учебно-производственных площадок и в условиях производственно-технологических практик, направленных на формирование профессиональных компетенций, компетенций по рабочей профессии мастера в том числе.

Методология практико-ориентированного подхода определена ведущими подходами: системно-деятельностный (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Кон, А.Н. Леонтьев, З.А. Решетова, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин и др.), компетентностный (Д.М. Гришин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.И. Пискунов, Н.К. Розов, О.М. Шиян и др.), а также кластерный. Их интеграция через отраслевую и производственно-технологическую направленность позволяет организовать ресурсную дидактико-технологическую базу непрерывного формирования компетенций. Поэтому на наш взгляд, дальнейшее развитие профессиональных навыков должно осуществляются исключительно в *базовом кластере*. Именно на основе взаимодействие компонентов базового кластера наиболее продуктивно представлена подготовка в области промышленных производств [5; 11].

Кластерный подход наиболее системно определяет качество внедряемой характеристики отрасли (в нашем случае – сварочное производство), расширяя представления о традиционном отраслевом подходе через межотраслевые модульные компоненты. Подготовка к чемпионату неразрывно связана с модульным контентом заданий, что представлено в нормативно-сопроводительной документации конкурса, а именно, задания в виде модулей.

Технология модульного обучения, как одна из приоритетных для организации учебно-производственного процесса, отражает специфику подготовки к конкурсу в компетенции мастер производственного обучения. Так, например, конкурсное задание чемпионата World Skills содержит пять модулей – заданий. Каждый вариант заданий может быть представлен в виде класте-

ра (*интегративно-модульный производственно-педагогический кластер заданий*), изучение которого приведет к прямому формированию профессиональных навыков для участия в состязаниях. А работа над каждым из модулей может осуществляться на основе *кластерно-модульного подхода*, определяющего не только содержательно-целевое наполнение кластера дидактико-технологическими образовательными единицами, но и формировать профессионально-значимые качества мастера уже в процессе обучения, где доминирующими идеями становятся направленность на саморазвитие, самообразование, самореализацию и самодиагностику составляющих компетенции по рабочей профессии.

Регламент конкурса нам дает описание профессиональной компетенции, однако Министерство труда, согласно профессиональному стандарту, выделяет лишь функции мастера производственного обучения по вождению транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий. Общая характеристика на мастера других профессий представлена в положениях профессионального стандарта Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Одним из ведущих моментов при работе с интегративно-модульным производственно-педагогическим кластером становится определение трудовых функций мастера производственного обучения. Выделяя трудовые функции мастера производственного обучения в области сварочного производства необходимо определить структурно-содержательное наполнение интегративно-модульного производственно-педагогического кластера (*далее кластер*). К трудовым функциям в компетенции по рабочей профессии мастера с области сварочного производства относится: организация учебно-производственной деятельности обучающихся по освоению программ профессионального обучения и(или) программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих в области сварки.

В оценке результатов формирования компетенции для тренировочного кластера необходимо учесть свод следующих позиций: 1. В деятельности будущего специалиста компетенцию по рабочей профессии следует рассмотреть, как ведущую основу деятельности, базирующуюся на структурно-содержательных компонентах профессионально-педагогической подготовки. Реализацию задач учебно-производственной среды представить в виде *интегративно-модульных производственно-педагогических заданий*, отражающих особенность профессионально-педагогической направленности в вузе. 2. Процессуальная составляющая формирования компетенции по рабочей профессии предусматривает выявление необходимых критериев, подбор заданий и показателей компетенции, описанных в дескрипторной форме с учетом различных уровней. 3. Овладение компетенцией по рабочей профессии многокомпонентный

процесс. При подготовке к конкурсу необходимо учитывать каждый этап обучения соответственно его содержательно-целевому наполнению, критериям, которые должны совершенствоваться (диагностироваться) по мере развития (саморазвития) будущих педагогов профессионального обучения [7; 8].

Для внедрения в учебный процесс тренировочного кластера необходимо учесть совокупностью следующих параметров: изучение теоретико-методологических основ и особенностей профессионально-педагогической деятельности; определение субъекта производственного процесса обучения; знание дидактико-технологических основ построения урока производственного обучения; учесть комплексное планирование отбора содержательно-целевого наполнения (согласно модели), а также оптимальный выбор форм, методов и средств для организации производственного обучения); владение рабочей профессией в области сварочного производства по соответствующему профилю (на уровне 3 рабочего разряда); умение рассматривать технические объекты, решать промышленные задачи, обосновывать производственные решения в педагогическом аспекте будущей профессиональной деятельности.

На основе кластерно-модульного подхода нами выделены основные направления модуля А, на примере которого предложена подготовка к конкурсному заданию (в нашем исследовании разработаны тренировочные кластеры для каждого из пяти модулей). Задание модуля А представляет собой основу конкурсного задания, связанную с проектированием урока профессионального (производственного) обучения, состоящего из модульных единиц. Помимо того, что будущий педагог профессионального обучения (мастер) осваивает производственную часть задания, необходимо определить и технологическую взаимосвязь с профессиональной областью и выстроить методическую составляющую. Модульные единицы взаимосвязаны и представляют собой системное единство. Для каждого из компонентов модуля предложены тренировочные задания кластера с описанием дескрипторов, представляющие единство компонентного состава компетенции по рабочей профессии «мастер».

В задание модуля А входят следующие структурные элементы: представление плана урока; подготовка дидактических материалов; разработка инструкционно-технологической карты; формирование оценочных средств; оформление и демонстрация мультимедийной презентации. Каждый элемент модуля предложен в тренировочном кластере в виде интегративно-модульных производственно-педагогических заданий, дифференцированных по уровням сложности. Для дескрипторного описания нами определены уровни: когнитивный (репродуктивный), операционно-деятельностный (продуктивный), производственно-педагогический (компетентносный / конкурсный). Типу заданий кластера, соответствующих каждому из уров-

ней, определяет наличие учебных элементов, подлежащих изучению: задания на узнавание технических и производственно-педагогических объектов (выполнение швов в различных пространственных положениях, демонстрация знаний в области методики профессионального обучения); продуктивные (эвристические) задания, связанные с проникновением в сущность производственно-технологической деятельности в области сварочного производства (выполнение сварки обечаек, коробчатых двутавровых балок, элементов конструкций фермы, разработка инструкционно-технологических карт и дидактических материалов); интерактивные задания, содержащие проблемные ситуации, кейсы, имитационные кейсы по рабочей профессии (построение учебно-производственного процесса, внедрение дидактических единиц согласно этапам урока производственного обучения с применением инновационных технологий).

Каждый из предложенных регламентом и разработчиками – Союз «Молодые профессионалы (WorldSkills Россия)» компонентов моделей может быть отработан заблаговременно, в ходе учебных занятий и на практиках по отработке профессиональных навыков. Тогда, на наш взгляд, участники чемпионата Russia будут чувствовать свой профессиональный рост, демонстрируя уверенное прохождение всех этапов соревнования. Ведущие вузы России в области профессионально-педагогического образования выводят специалистов на качественно новый уровень, а соответственно и подготовка должна соответствовать желаемому результату. Предложенные задания тренировочного кластера, разработанные на основе кластерно-модульного подхода, позволят оценить уровень мастерства, провести диагностику, самооценку полученных знаний в процессе теоретической и практической подготовки задолго до начала состязаний. На основе сформированной компетенции по рабочей профессии в области сварочного производства в условиях конкурса WorldSkills можно продемонстрировать наилучшие результаты и профессиональные достижения.

## Литературы

1. Беляева А.П. Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании. – М.: Высшая школа, 1997. – 512 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Жуков Г.Н. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: Теоретико-методологический аспект: монография / Г.Н. Жуков, Е.М. Дорожкин, П.Ф. Кубрушко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 227 с.

4. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 10. С. 2–6.
5. Зеер Э.Ф. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 142 с.
6. Нагорнова А.Ю. Современное высшее образование: теория и практика: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 602 с.
7. Осипова И.В. Современные условия транспрофессиональной подготовки специалиста на основе системно-деятельностного, кластерного подходов в профессионально-педагогическом вузе / И.В. Осипова, Н.Н. Ильина, Н.И. Ульяшин // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 104–107.
8. Осипова И.В., Ильина Н.Н. Подготовка бакалавров в профессионально-педагогическом вузе на основе цифровой дидактики (метод – электронный кейс) // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под научной редакцией Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. 2020. С. 215–220.
9. Осипова И.В., Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И. Особенности практико-ориентированной подготовки транспрофессионала в области сварочного производства в профессионально-педагогическом вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (155). С. 68–72.
10. Осипова И.В., Шульц О.Н. Совершенствование содержания педагогической практики как условие развития творческой активности профессионально-педагогической деятельности студентов // Высшее образование сегодня. 2013. № 10. С. 88.
11. Романцев Г. М., Федоров В.А. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2011. – 545.

## THE FEATURES OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PREPARATION FOR THE WORLD SKILLS COMPETITION BASED ON THE CLUSTER-MODULAR APPROACH

Irina N.N., Ulyashin N.I., Shults O.N.

Federal STATE Autonomous educational institution of the Russian state vocational pedagogical University

The article presents the main questions aimed at the theoretical and methodological aspects of the organization of the World Skills competition based on the cluster-modular approach. It is proposed to apply the technology of modular training as one of the priorities for the organization of the educational and production process in preparation for the competition in the competence of the master of industrial training. The definition of practice-oriented activity is given, which is a type of activity that is maximally saturated with training and production tasks on the basis of specially organized simulation training and production sites and in the conditions of production and technological practices aimed at the formation of professional competencies, competencies for the working profession of a master, including. It is concluded that the content and target content of the preparation for the competition can be presented not only through the practice-oriented formation of competence in the working profession (master of industrial training).

**Keywords:** cluster-modular approach, theoretical and methodological training, World Skills, cluster, professional and pedagogical activity.

### References

1. Belyaeva A.P. Problems of methodology and methods of didactic research in vocational education. – M.: Higher School, 1997. – 512 p.
2. Verbitsky A.A. Active learning in higher school: a contextual approach. – M.: Higher School, 1991. – 207 p.
3. Zhukov G.N. Formation of students' readiness for professional and pedagogical activity of the master of industrial training: Theoretical and methodological aspect: monograph / G.N. Zhukov, E.M. Dorozhkin, P.F. Kubrushko. Yekaterinburg: Publishing house of the Russian state prof.-ped. un-ta, 2019. 227 p.
4. Zeer E.F. Psychological and pedagogical platform for the formation of transprofessionalism of a teacher of professional education // Professional education. Capital. 2018. No. 10. pp. 2–6.
5. Zeer E.F. Transprofessionalism of subjects of social and professional activity / ed. by E.F. Zeer. – Yekaterinburg Publishing house of the Russian State Vocational and Pedagogical University, 2019. – 142 p.
6. Nagornova A.Y. Modern higher education: theory and practice: a collective monograph / ed. by A. Yu. Nagornova. – Ulyanovsk: Zebra, 2020. – 602 p.
7. Osipova I.V. Modern conditions of transprofessional training of a specialist on the basis of system-activity, cluster approaches in a professional pedagogical university / I.V. Osipova, N.N. Ilyina, N.I. Ulyashin // Modern pedagogical education. 2021. No. 2. pp. 104–107.
8. Osipova I. V., Ilyina N.N. Training of bachelors in a professional pedagogical university on the basis of digital didactics (method-electronic case) // Forecasting the professional future of youth in the digital economy. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Under the scientific editorship of E.F. Zeer, V.S. Tretyakova. 2020. pp. 215–220.
9. Osipova I. V., Ilyina N.N., Ulyashin N.I. Osobennosti praktiko-orientirovannoy podgotovki transprofessionalnogo proizvodstva v professionalno-pedagogicheskom vuze [Features of practice-oriented training of a transprofessional in the field of welding production in a professional pedagogical university]. 2021. No. 2 (155). pp. 68–72.
10. Osipova I. V., Shultz O.N. Improving the content of pedagogical practice as a condition for the development of creative activity of professional and pedagogical activity of students. 2013. No. 10. p. 88.
11. Romantsev G. M., Fedorov V.A. Level professional and pedagogical education: theoretical and methodological foundations of standardization. Yekaterinburg: Publishing house of the Russian State Vocational and Pedagogical University, 2011–545 p.

# Дифференцированно-интегративный подход как необходимое условие создания инклюзивной образовательной среды в классах с полиэтническим составом обучающихся в контексте освоения дисциплины «Русский язык»

**Казанская Наталья Владимировна,**  
ассистент кафедры иностранных языков Московского  
государственного областного университета  
E-mail: english-and-i@list.ru

Начиная с последнего десятилетия 20 века в центральных регионах России наблюдаются демографические изменения, связанные с миграцией населения. Появление полиэтнических школ в Москве и области стало причиной введения инклюзивного обучения детей разных национальностей. Целью статьи является рассмотрение концепции инклюзивного обучения, представленной в теоретических трудах, и её практического воплощения в школьной практике; изучение законодательной базы в области инклюзивного образования; поиск эффективных моделей для создания инклюзивного школьного пространства. В связи с этим в качестве основных методов исследования выбраны анализ и синтез, сравнение и обобщение. В статье инклюзия рассматривается в контексте преподавания русского языка в полиэтнической аудитории. Полученные данные отражают эффективные инклюзивные стратегии для сохранения качественного образования для всех участников, интегрированных в основное образование, в основе которых лежит на интегративно-дифференцированный подход.

**Ключевые слова:** общее образование, инклюзивное образование. Полиэтнические классы, дети с особыми образовательными потребностями, равные образовательные возможности, мигрант, дети-инофоны.

Процесс миграции коренного населения бывших союзных республик в Россию, а также внутреннего территориального перемещения жителей России в центральные регионы страны значительно активировался за последние десятилетия. Официальные данные последней Переписи населения 2010 года [5], предопределили особый статус московского региона среди других многонациональных областей – в одной столице проживают представители 170 разных национальностей. Дети мигрантов школьного возраста, оказавшись в новых жизненных условиях, острее ощущают потребность в языковой адаптации, т.к. русский язык для них – это не только один из школьных предметов, но и возможность получения качественного образования, т.к. все другие дисциплины в школе преподаются на русском языке; это также средство общения с одноклассниками и педагогическим работниками в школе и с русскоязычным населением.

В школах, которые становились полиэтническими, наметилось два пути решения проблемы языковой и социокультурной адаптации детей-мигрантов. Каждый из них имел интегративную направленность на организацию единого образовательного пространства и способствовал созданию более благоприятных условий для адаптации учащихся-инофонов в новой для них языковой и социокультурной среде, чем при сегрегативной модели обучения в специализированной школе (Рис. 1).

Первый путь – интеграционный (Рис. 2), создание в общеобразовательной школе для обучающихся, не владеющих или слабо владеющих русским языком, отдельных национальных классов с разнородным этническим составом. Эффект получился обратным: вместо адаптации к новым культурно-языковым условиям ученики-мигранты оказались изолированы от остального школьного сообщества, что ещё больше усилило социальную маргинализацию. Возник вопрос формирования единого образовательного пространства как базового условия для предоставления равных возможностей получения качественного образования для всех обучающихся, вне зависимости от их языка, культуры и национальности.

Второй путь – инклюзия (Рис. 3): объединение учащихся разных национальностей в один класс вместе с российскими школьниками. Обучение в таких смешанных классах дало возможность учеников из стран ближнего зарубежья, освоить новую культуру, интегрироваться в новую социальную среду, получить новые жизненные перспективы.



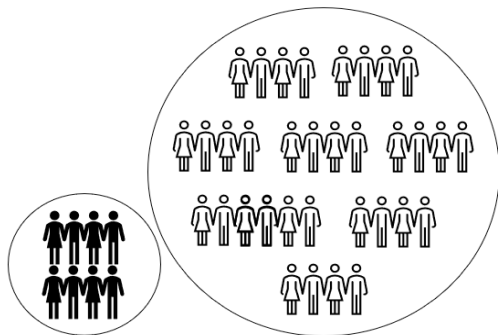


Рис. 1.

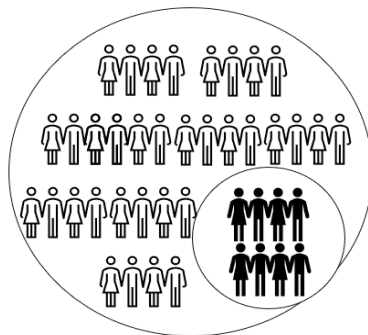


Рис. 2.

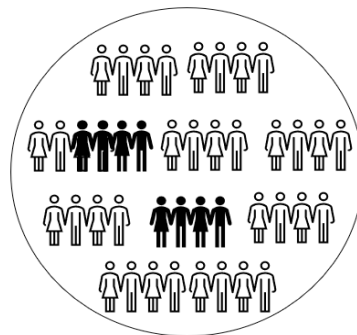


Рис. 3.

В инклюзивных классах многие иноязычные обучающиеся могут испытывать серьёзные трудности в изучении русского языка, что мешает им полноценно изучать другие предметы, которые также ведутся на русском языке; общаться со сверстниками. Уровень владения русским языком сильно отличается не только у детей носителей и не носителей русского языка, но и среди инофонов: кто-то из них способен без затруднений воспринимать русскую речь и создавать собственные последовательно организованные и достаточно объёмные высказывания в процессе коммуникации; другие же либо чувствуют себя неуверенно при продуцировании собственной речи и далеко не всё могут воспринимать на слух, либо практически не знают русского языка.

Единственным логическим решением данной проблемы учителя-русисты считают, не без оснований, дифференцированный подход. Однако зачастую дифференцированная работа в классе ограничивается выполнением учениками-инофонами индивидуальных дифференцированных заданий или сводится к совместной работе иноязычных обучающихся в устойчивой типогруппе, в которую объединены неуспевающие обучающиеся для выравнивания знаний, умений и навыков с целью усвоения учебной программы дисциплины. Возникает новое **противоречие**: находясь в одном классе с детьми-носителями русского языка, дети-инофоны оказываются фактически изолированы, происходит подмена инклюзии интеграцией.

**Проблема** данного исследования заключается в наличии противоречия между потребностью в организации предоставления равных возможностей получения среднего образования всем категориям обучающихся и неготовностью современной школы обеспечить создание условий для реализации инклюзивного обучения, которое остаётся инновацией для системы школьного образования в России.

Степень разработанности проблемы связана с увеличением интереса в информационном обществе к гуманитарной парадигме наук, в частности, философии, педагогике, психологии и лингвистике; к более глубокому изучению вопроса о приоритетной роли личности в образовательном процессе в свете оптимизации взаимодействия

человека и социума, в котором различие между людьми признаётся ценным. Интеграция как инструмент адаптации детей-мигрантов через приобщение к иной для них культуре рассматривается в работах отечественных педагогов Ю.А. Горячева, В.Ф. Захарова, Л.Е. Курнешовой, Е.А. Омельченко, Т.В. Савченко и др.

Впервые призыв к международному сообществу строить инклюзивную образовательную среду прозвучал в Саламанской декларации в 1994 году. Ещё раньше принципы инклюзивного образования сформулировал выдающийся советский психолог Л.С. Выготский [4]. Его идеи получили развитие благодаря исследовательской работе таких современных российских специалистов в области специальной психологии и коррекционной педагогики как В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, С.В. Алехина, В.К. Зарецкий и др.

В соответствии с обозначенной проблемой определена **цель** работы, которая заключается в изучении теоретического материала и практического опыта внедрения инклюзивного образования в России, документов, регламентирующих этот процесс, а также в поиске путей создания успешной модели инклюзивного обучения с учётом особенностей преподавания русского языка в многонациональных классах. В качестве основных методов исследования были выбраны анализ, синтез, сравнение, обобщение.

В нашей стране инклюзивное образование регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором даётся разъяснение данного феномена: «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [14]. Идеи инклюзии нашли отражение в Национальной доктрине образования до 2025 года, где поднимались вопросы об исключении дискриминации подрастающего поколения по любому признаку и провозглашается доступность образования для всех детей, как с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и с особыми образовательными потребностями (ООП) [11]. ФГОС предусматривает возможность составления индивидуальных учебных планов и тьюторское сопровождение только для детей с ОВЗ и одарённых детей, но содержание этнокультурного компонента

образования ограничивается возможностью введения в учебный план образовательной организации специально разработанных учебных курсов для устранения образовательных дефицитов [14].

В России инклюзивное обучение чаще рассматривается как включение в общую образовательную среду детей с ОВЗ, хотя дети-инофоны попадают под категорию учеников с особыми образовательными нуждами, требующими особого психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного обучения с детьми, для которых русский язык является родным. Вследствие недостаточного исследования вопроса инклюзивного образования детей-инофонов без должного внимания остаются технологии, предназначенные для совместных коллективных занятий русских и нерусских детей, которые способствовали бы сокращению дистанции между участниками учебного процесса как на уровне формирования знаний, умений и навыков, так и в социокультурном плане.

Поступление в современную полиэтническую школу возможно не только в первом классе, но и в любом классе как начальной, так и основной школы, а также в старших классах. Следует также отметить, что специальная подготовка для зачисления в полиэтничный класс не предусмотрена, поэтому характерным признаком таких классов будет разноуровневое владение обучающимися русским языком. Чаще всего, уровень владения русским языком детьми-мигрантами совершенно не соответствует требованиям ФГОС к подготовке по предмету «Русский язык»; он недостаточен, чтобы быть для них языком обучения, т.к. иноязычные учащиеся не справляются не только с программой по русскому языку, но и не могут усвоить материал по другим обязательным дисциплинам, которые преподаются на русском языке.

Работа учителя в полиэтнических классах требует от него не только учёта особенностей и способностей инокультурных учащихся, но и постоянного внимания к русскоговорящим ученикам, готовым к более продуктивной и активной деятельности на уроке, чтобы не лишать их возможности в полной мере получать необходимые в жизни речевые умения и навыки, мотивировать их на самостоятельное приобретение новых знаний по русскому языку [13]. Обучение в неоднородных классах приводит к тому, что и обучающиеся (как русские, так и мигранты), и педагог сталкиваются с рядом трудностей в учебном процессе.

Проанализируем, в чём заключается специфика образовательного процесса в обозначенных нами условиях многонационального класса и какие возможны пути решения этой проблемной ситуации.

Полиязычность ученического состава привносит в работу учителя-русиста целый ряд трудностей методического, психологического и этического характера. Прежде всего следует сказать о том, что образовательный стандарт, школьная программа, учебники и собственно методика преподавания русского языка, а также язык обучения

в типовой русскоязычной школе ориентированы конкретно на русских детей и нигде не оговаривается, что вместе с русскими учениками могут обучаться дети, для которых русский язык по сути является иностранным. Тем не менее, инофоны обучаются в школе совместно с русскими обучающимися по одним программам и учебникам, в которых не предусмотрена дифференциация обучения, контроля и оценивания. Понимая всю сложность сложившейся ситуации, учителю самостоятельно приходится решать обозначенные проблемы: искать пути эффективного использования учебного материала в рамках утверждённой рабочей программы, дорабатывать программный материал, дополнять учебные пособия своими собственными разработками, адаптировать содержание школьного курса русского языка к условиям полиэтнического класса, переформулировать сложную для понимания инофонов трактовку правил и определений.

Для разработки модели инклюзивного обучения в классах с полиэтническим составом не обойтись без методической основы, т.к. именно она в данном случае является системообразующим элементом и одновременно проводником инклюзии в полиэтническое образовательное пространство. Работа по обучению русскому языку в полиэтнических классах может быть построена по принципу единства дифференциации и интеграции, т.е. организована по аналогии одновременно с классом выравнивания как одной из форм индивидуализации обучения и реализации дифференцированного подхода к обучению в общеобразовательном учреждении, с одной стороны, и с инклюзивным классом – с другой. Если говорить о дифференциации обучения, то важно учитывать принципы методики преподавания РКН (русский как неродной) при подборе заданий для нерусских учащихся – учебный материал подаётся от частного к общему (метод индукции), тогда как для русских учащихся методика РКР (русский как родной) выбирает путь от общего к частному (метод дедукции). Такая разница обусловлена тем, что у последних выработка грамотности ложится на уже оформившуюся речевую компетенцию [2].

В основе дифференцированного подхода, в частности, при работе с многонациональной аудиторией, лежит создание различных условий обучения для разноуровневых групп, мобильных или стабильных, в пределах одного класса с учётом особенностей контингента участников, их подготовленности к обучению, а также их индивидуальных возможностей и способностей. Дифференциация обучения производится путём частичного изменения содержания обучения, отбора методов и приёмов для работы в данном режиме, варьирования уровня сложности заданий и времени их выполнения. Дифференцированная работа в классе строится по заранее заданным критериям, связанным с характерными особенностями разноуровневых групп. Такие индивидуальные особенности одного обучающегося, которые характерны для

некоторых других его одноклассников, называются типическими. По ним и происходит разделение учеников на типогруппы, когда мы можем говорить об индивидуальных особенностях не каждого отдельного ребёнка, а мини-группы в целом, в отличие от индивидуального подхода [6]. Однако даже в пределах одной типогруппы у каждого обучающегося будут случаться такие моменты, которые представляют сложность именно для него, но не для остальных участников; также каждый будет работать в своём индивидуальном режиме: кто-то быстрее, кто-то медленнее. В общеобразовательной школе дифференцированный подход носит прикладной характер; учителя давно и успешно применяют технологию дифференцированного обучения, представляющую собой совокупность организационных средств, методов и приёмов дифференциации. Для нас дифференциация – это своеобразный тип микрообучения, представляющий собой небольшой учебный фрагмент, который решает задачу выравнивания неполноценного знания по определённой теме или, наоборот, уплотнения хорошей базы знаний. В последнем случае речь идёт о сильных учениках, которым также целесообразно предлагать дифференцированно-групповую работу с заданиями по изученному материалу на обобщение и систематизацию знаний, требующими самостоятельного выполнения, что способствует более глубокому и интенсивному усвоению СЕ. В это время учитель может прибегнуть к вторичному объяснению темы неуспевающим обучающимся, останавливаясь на сложных для понимания моментах. Несмотря на все плюсы дифференцированного подхода не стоит забывать, что дифференциация является составным элементом интеграции, поэтому дифференцированную работу необходимо перемежать с фронтальной.

Учитывая индивидуальный прогресс и отставание обучающегося, учитель формирует мини-группы, объединяя детей с похожими характеристиками, и распределяет между ними «партии» в поиске решения одной общей проблемы таким образом, чтобы каждая мини-группа понимала задачи других мини-групп, а свою долю работы расценивала как составную часть совместного исследования.

Если сузить поисковые задачи до предметного уровня, то суть метода исследования состоит в постановке проблемного вопроса касательно конкретного языкового факта, в процессе поиска путей решения к которому обучающиеся самостоятельно анализируют языковые явления; сами определяют, каких знаний по русскому языку им не хватает для раскрытия проблемы, и находят способы их добывания; с помощью добытых новых знаний ребята делают свои большие и маленькие открытия, от авторской формулировки грамматического правила до создания собственного речевого продукта.

В рамках выполнения большого проекта каждый урок – это мини-проект, этап подготовки – как

репетиция, защита проекта – как выступление. Это очень эффективный, но времязатратный метод, который требует немало энергии и эмоциональной отдачи как от учителя, так и от учащихся. Занимаясь исследовательской деятельностью, ученики обретают навык правильного распределения времени, овладевают методами научного познания, приобретают глубинные знания, накапливают опыт самостоятельной творческой работы, привыкают высказывать и обосновывать своё мнение, учатся активно взаимодействовать со своими сверстниками для достижения общей цели, что способствует становлению активной жизненной позиции.

Выбор перечисленных методов обучения зависит от степени сформированности когнитивных и творческих способностей обучающихся, а также от уровня их подготовленности к самостоятельной работе. Поэтапность внедрения данных методов является также обоснованием для дифференцированной работы в классе. Всегда в классе есть учащиеся, которые осваивают учебный материал быстрее, поэтому им рекомендуется давать более сложные задания раньше, чем другим, чтобы не разрушалась мотивация учебно-познавательной деятельности и не угасал интерес к предмету. Дифференциация может охватывать план содержания, как, например, это предлагалось сделать в описании метода исследования (в рамках одного метода подгруппам даются задания разного уровня сложности), или методы обучения, когда подгруппам с разной успеваемостью по предмету может быть предложен к проработке различными методами один и тот же материал. Возьмём, к примеру, предложение из учебника 8 класса под редакцией Н.М. Шанского (Упр. 111) [12, с. 66] и подберём к нему задания, используя разные методы: *Его рукописная комедия («Горе от ума»)* произвела неопищенное действие и вдруг поставила его наряду с первыми нашими поэтами. (А.С. Пушкин) (табл. 1).

Среди методистов, учителей и педагогов бытует мнение, будто активной самостоятельной познавательной деятельности можно добиться только продуктивными методами обучения [16]. Нельзя не согласиться, что на уровне продуктивных методов в процессе творческого поиска формируется высший уровень мышления – креативное мышление – мышление вне рамок. Однако условия для развития активности и самостоятельности мышления в определённой мере обеспечиваются и на уровне объяснительно-иллюстративного, и на уровне репродуктивного методов обучения. При изучении синтаксиса требуется освоить большой по объёму грамматический материал, а самым экономичным по времени методом признан объяснительно-иллюстративный, задающий информационно-знаниевый вектор обучения. Репродуктивный метод предназначен для формирования и совершенствования практических умений и навыков, которые вырабатываются в результате многочисленных повторов, регулярных упражне-

ний и частых тренировок. Практика использования объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения на уроках русского языка вполне закономерна не только потому, что это

он наиболее экономичны. Названные методы отвечают за приобретение учащимися знаний, умений, навыков, необходимых для формирования коммуникативной компетенции.

Таблица 1. Дифференцированные задания

Репродуктивный метод	Частично-поисковый метод	Поисковый метод
<p><b>Задайте вопросы к выделенным словам. Укажите их морфологические признаки и роль в предложении.</b></p> <p><i>Его</i> рукописная комедия произвела неопределённое действие и вдруг поставила <i>его</i> наряду с первыми нашими поэтами.</p> <p>В самом задании содержится инструкция:</p> <p>1) даны слова, к ним нужно подобрать правильные вопросы;</p> <p>2) вспомнить характерные признаки местоимений из курса морфологии и определить, какой частью речи являются выделенные слова;</p> <p>3) обратиться к частичному синтаксическому разбору и подчеркнуть выделенные слова как члены предложения.</p>	<p><b>Найдите в предложении местоимения. Докажите, что они являются омонимичными формами разных местоимений. Определите, одинаковы ли их роли в предложении.</b></p> <p><i>Его</i> рукописная комедия произвела неопределённое действие и вдруг поставила <i>его</i> наряду с первыми нашими поэтами.</p> <p>Учащиеся самостоятельно сравнивают морфологические признаки омонимичных форм неизменяемого притяжательного местоимения <i>его</i> и форму В.п. ед.ч. (<i>его</i>) личного местоимения <i>он</i>; определяют, что эти местоимения выступают разными членами предложения, и на основании этого делают вывод, что у них разная синтаксическая функция. Все свои умозаключения ученики выстраивают в логической последовательности: тезис, доказательство, вывод (текст-рассуждение). Несмотря на большую, по сравнению с репродуктивным методом, долю самостоятельности в работе, промежуточные шаги уже выполнены, что отражено в задании: заранее известно, что местоимения различаются морфологическими признаками.</p>	<p><b>Найдите в тексте Упр. 111 предложения, которые присоединяются к предыдущему с помощью притяжательного местоимения. Сравните эти предложения и выпишите одно из них, в котором присутствует омонимичная форма личного местоимения. Обоснуйте свой выбор.</b></p> <p>Перед учащимися ставится проблемный вопрос, далее они ищут ответ на него самостоятельно: сами задают параметры поиска предложений с характерным признаком (таких предложений в тексте два); вычленивают из них то одно, которое соответствует заявленным требованиям (причём в обоих предложениях местоимение <i>его</i> встречается неоднократно); выбирают способы действий для доказательства, что формы местоимений омонимично (в задании не содержится отсылки к определению морфологических признаков или синтаксической функции), а также отыскивают убедительные аргументы в пользу своего вывода. В конце обучающиеся оформляют свои мысли в логично организованной последовательности в форме текста-рассуждения.</p>

Учитывая, что исследования, представленные в статье, проводилась в классах с многонациональным составом учащихся, содержание обучения было связано преимущественно с репродуктивным методом, который ограничивается воспроизведением знаний. Реже применялся метод проблемного обучения, обладающий большим развивающим потенциалом для формирования творческой языковой личности, которая способна находить пути решения в различных проблемных ситуациях с помощью логического и критического мышления, накапливать и систематизировать знания, анализировать свои действия и давать им самооценку. Это удавалось сделать благодаря специально созданным дифференцированным заданиям, содержащим в себе проблемный вопрос, частично-поискового и поискового характера, примеры которых приведены в таблице (Таблица 1). Как видно из таблицы, результатом процесса решения поисковой задачи становится конкретный речевой продукт, созданный обучающимися, – текст-рассуждение, что способствует не только формированию навыков исследования и анализа языковых явлений, в частности, но и развитию связной речи, в целом [7].

Применение дифференцированно-интегративного подхода при инклюзивном обучении способствует увеличению активности всех обучающихся в полиэтничном классе, т.к. он пред-

полагает поиск таких решений, которые позволяют каждому ученику почувствовать себя равноправным участником учебного процесса.

## Литература

1. Алехина, С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий. – Москва // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: Москва, 14–16 ноября 2010 года: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции / ред. В.В. Рубцов. – Москва: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»: Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. – С. 104–116.
2. Бжиева, М.А. Особенности обучения русскому языку в классе с полиэтничным составом // Молодой ученый. – 2017. – № 3.1. – С. 32–34.
3. Вольская, О.В.; Флотская, Н.Ю.; Буланова, С.Ю.; Усова, З.М. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17065> (дата обращения: 11.12.2020).

4. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
5. Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. Том 4. Национальный состав и владение языками. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/vol4pdf-m.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/vol4pdf-m.html).
6. Каргина, З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // Наука и образование: современные тренды: коллективная монография (Чебоксары, 31 июля 2015 г.) / гл. ред. О.Н. Широков – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 172–187. – ISSN 2313–6189. – (Серия «Научно-методическая библиотека»).
7. Каргапольцева, С.И. Текст-рассуждение как форма обучения студентов организованной речи / С.И. Каргапольцева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 20 (154). – С. 443–445. – URL: <https://moluch.ru/archive/154/43397/> (дата обращения: 12.12.2020).
8. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2018. – 447 с.
9. Митрохина, С.В.; Романов, В.А.; Жиганова, О.М. Проблемы инклюзивного образования и пути их разрешения // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28470> (дата обращения: 11.12.2020).
10. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87.
11. Национальная доктрина образования до 2025 года. URL: [https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=97368&ds\\_t=100012,0#007227266017774436](https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=97368&ds_t=100012,0#007227266017774436)
12. Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина и др.; науч. ред. Н.М. Шанский]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 271 с.
13. Третьяков, П.И. Школа: проектирование развития образовательной среды. Изд. «Перспектива». – М, 2018. – 272 с.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» со всеми изменениями на 2020 год (Ст. 2 П. 27.). URL: <http://zakonobobrazovanii.ru/glava-1/statya-2>.
15. Федеральный образовательный стандарт. URL: <https://fgos.ru/>
16. Petra Engelbrecht, Hannu Savolainen. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 33:5, pp. 660–676.

## DIFFERENTIATED-INTEGRATIVE APPROACH AS A NECESSARY CONDITION FOR CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CLASSES WITH A MULTI-ETHNIC CLASSES IN THE CONTEXT OF MASTERING THE DISCIPLINE “RUSSIAN LANGUAGE»

**Kazanskaya N.V.**  
Moscow State Regional University

Since the last decade of the 20th-century demographic changes are rising throughout the central parts of Russia due to the continuing migrant influx. Ethnic diversity of schools in Moscow Region is an important dimension of inclusive education to consider. This article aims to examine how inclusive education is conceptualized in Russia in theory and school practice, analyze legal documents regulating the policy of inclusion and explore successful models for creating inclusive school environments. Therefore, research methodology mainly turns to analysis and synthesis, comparison and generalization. The article argues for developing contextual understanding of teaching Russian language in multi-ethnic classes. The findings reflect the effective inclusive strategies based on integrative-differentiated approach for keeping the quality education for all participants integrated into mainstream education.

**Keywords:** mainstream education, inclusive education, multi-ethnic classes, children with special educational needs, equal educational opportunities, migrant, “inophone” children.

### References

1. Alekhina, S.V. Inclusive approach in education in the context of the project initiative “Our new school” / S.V. Alekhina, V.K. Zaretsky. – Moscow // Psychological and pedagogical support of the national educational initiative “Our new school”: Moscow, November 14–16, 2010: materials of the VI All-Russian scientific and practical conference / ed. V.V. Rubtsov. – Moscow: All-Russian public organization “Federation of Educational Psychologists of Russia”: Moscow City Psychological and Pedagogical University, 2010. – pp. 104–116.
2. Bzhieva, M.A. Features of teaching the Russian language in a class with a multiethnic composition // *Young scientist*. – 2017. – No. 3.1. – S. 32–34.
3. Volskaya, O.V.; Flotskaya, N. Yu.; Bulanova, S. Yu. ; Usova, Z.M. Models of implementation of inclusive education in the modern world // *Modern problems of science and education*. – 2014. – No. 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17065> (date of access: 12/11/2020).
4. Vygotsky, L.S. *Fundamentals of defectology*. – SPb.: Lan, 2003. – 654 p. – (Textbooks for universities. Special literature).
5. Results of the 2010 All-Russian Population Census. Volume 4. Ethnic composition and language skills. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/vol4pdf-m.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/vol4pdf-m.html).
6. Kargina, Z.A. Individualization, personalization, personification – the leading trends in the development of education in the XXI century: an overview of modern scientific research // *Science and education: modern trends: a collective monograph* (Cheboksary, July 31, 2015) / Ch. ed. IS HE. Широков – Cheboksary: Central nervous system “Interactive plus”, 2015. – P. 172–187. – ISSN 2313–6189. – (Series “Scientific and Methodological Library”).
7. Kargapoltseva, SI Text-reasoning as a form of teaching students of organized speech / SI Kargapoltseva. – Text: direct // *Young scientist*. – 2017. – No. 20 (154). – S. 443–445. – URL: <https://moluch.ru/archive/154/43397/> (date of access: 12.12.2020).
8. Malofeev, N.N. Special education in a changing world. Europe: textbook. manual for ped students. universities / N.N. Malofeev. – M.: Education, 2018. – 447 p.
9. Mitrokhin, S.V.; Romanov, V.A.; Zhiganova, O.M. Problems of inclusive education and ways to solve them // *Modern problems of science and education*. – 2018. – No. 6. ; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28470> (date of access: 12/11/2020).
10. Nazarova, NM Integrated (inclusive) education: genesis and implementation problems / NM Nazarova // *Social pedagogy*. – 2010. – No. 1. – S. 77–87.

11. National doctrine of education until 2025. URL: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=97368&dst=100012,0#007227266017774436>
12. Russian language. Grade 8: textbook. for general education. organizations / [L.A. Trostentsova, T.A. Ladyzhenskaya, A.D. Deikin and others; scientific. ed. N.M. Shansky]. – 5th ed. – M.: Education, 2018. – 271 p.
13. Tretyakov, P.I. School: designing the development of the educational environment. Ed. "Perspective". – M, 2018. – 272 p.
14. Federal Law "On Education in the Russian Federation" with all amendments for 2020 (Article 2 Clause 27.). URL: <http://zakon-obobrazovanii.ru/glava-1/statya-2>.
15. Federal educational standard. URL: <https://fgos.ru/>
16. Petra Engelbrecht, Hannu Savolainen. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 33: 5, pp. 660–676.

# Китайско-российское сотрудничество в области высшего образования

**Лю Юймэй,**

аспирант, Ляонинский педагогический университет  
E-mail: 18845767009@163.com

Российская Федерация и Китайская Народная Республика – две крупные мировые державы, взаимодействующие между собой во многих сферах: образовательной, экономической, политической и культурной. Взаимодействие Китая и России идет еще со времен СССР. Рассматривая сотрудничество двух стран с позиции стратегического развития взаимодействие в сфере образования, в частности высшего образования, приобретает все большую актуальность и способствует усилению мощи двух стран. В.В. Путин, выступая на 7-й Конференции президентов университетов РФ, отметил необходимость международного сотрудничества в сфере образования, в частности с Китаем, как ярким представителем Азиатско-Тихоокеанского региона. В статье автором приведены правовые документы, лежащие в основе китайско-российского сотрудничества. Проанализировано состояние взаимодействия в сфере образования, возможные перспективы развития и другие аспекты относительно темы китайско-российского сотрудничества в области высшего образования.

**Ключевые слова:** сотрудничество, высшее образование, обмен студентами, соглашение о сотрудничестве, Китайско-Российское сотрудничество, качество преподавания.

Выступая на 7-й Конференции президентов университетов РФ, В.В. Путин отметил необходимость международного сотрудничества в сфере образования, а так как Россия располагается в Азии, то в интересах страны, помня о самой быстрорастущей части мира, развивать доброжелательные и крепкие взаимоотношения со странами Азии, Китаем, Японией и Индией. Взаимодействие Китая и России идет еще со времен СССР, с первых дней существования Китая (с 1949 г.), тогда еще молодая республика скопировала советский образовательный опыт, что положительно отразилось на дальнейшее развитие системы образования Китая. После распада СССР Россия и Китай продолжили содружество и в 1995 г., подписав взаимное соглашение, образовали Китайско-Российский комитет, занимающийся, в том числе, вопросами образования. В настоящее время большое количество студентов при выборе иностранной образовательной организации для получения образования выбирают ВУЗы России, отмечая, что в России можно получить глубокие знания в таких специальностях как: медицина, машиностроение, космонавтика, инжиниринг, к тому же, палата за обучение для иностранных студентов в России – одна из самых низких.

Сотрудничество двух держав – России и Китая в области высшего образования строится на основе нескольких правовых документах:

- соглашения о культурном сотрудничестве от 18.12.1992 г.;
- в 1995 г. был выпущен документ, на основании которого Россия и Китая обязуются взаимно признавать и котируют документы об образовании и ученых степенях;
- 2005 г. – документ о взаимном изучение языков, в России идет изучение китайского языка, в Китае – русского;
- 2006 г. – обоюдное соглашение о сотрудничестве в сфере образования между Министерствами науки и образования Китая и России;
- протоколы Российско-Китайской комиссии по сотрудничеству в вопросах образования, публикуются ежегодно.

Целями достигнутых правовых соглашений являются:

- повышение качества преподавания и улучшение методики языка (русского в Китае, китайского в России);
- увеличение количества, качества и усиление роли образовательных мероприятий;
- увеличение потока студенческого обмена;
- взаимопомощь в разработке и улучшении научно-технических средств обеих стран.

Последнее заседание Российско-Китайской комиссии прошло в режиме on-line, обсуждались вопросы взаимоотношения стран в культурной, образовательной и научной сфере, рассматриваемые отношения были выделены как равноправные, ответственные друг к другу, образец межгосударственного взаимодействия. Важным итогом взаимодействия двух стран является открытие общего университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне, в его составе работают 7 факультетов и на данный момент получают знания более 900 обучающихся. Инициатором создания вуза стал Китай, с российской стороны вкладом стали образовательные программы и научные разработки. Количество китайских студентов в России и российских в Китае с каждым годом растет.

Китайско-российское сотрудничество в области высшего образования представлено многочисленными программами и проектами: семинары, публикации, конференции, обмен студентами, круглые столы, обмен опытом между научными кадрами и т.д.

Высшее образование в Китае и России имеет много общих черт, что положительно сказывается на потенциале взаимодействия в этой сфере. В 2001 г. подтверждая свои намерения продолжить взаимодействие, между странами был подписан договор о дружбе, сотрудничестве и добросовестности [1]. В 2006 г. в Китае был объявлен «годом России», в ходе которого было проведено огромное количество мероприятий, в частности в области образования. В ответ Россия 2007 год провозгласила «годом Китая» и тоже организовала большое количество мероприятий, семинаров, выступлений и т.д.

Взаимодействие двух стран крепнет из года в год. В настоящее время партнерство двух держав в сфере науки и образования представлено инициативой «Один пояс – один путь». В 2014 г. Россия и Китай подписали меморандум в поддержку Ассоциации университетов и колледжей данных стран, запустив новый порядок развития взаимовыгодного сотрудничества между образовательными учреждениями на уровне правительства. На данный момент между университетами и колледжами Китая и России подписано более тысячи договоров, идет работа над сотнями совместных проектов, что, несомненно, указывает на интерес обеих стран в развитии сотрудничества в сфере образования.

Китай и Россия тесно взаимосвязаны в экономическом и образовательном плане (больше всего это выражено в приграничных территориях), в виду этого можно выделить некоторые перспективы развития китайско-российского сотрудничества:

- создание общих уникальных брендов в области высшего образования, совместное продвижение их на мировой арене;
- внедрение перспективных образовательных технологий;
- улучшение системы образования;

Благодаря Китайско-Российскому сотрудничеству в области образования появились высоко-

коквалифицированные специалисты, владеющие как русским, так и китайским языком, именно они становятся опорой для взаимодействия двух стран и не вызывает сомнений в том, что они еще внесут значительный вклад в образовательный обмен.

Многолетний опыт сотрудничества Китая и России признан успешным, обоюдно страны признают его результативным для себя. Тем не менее, стоит отметить необходимость изменения вектора в образовательной сфере. На сегодня основной объём учебных предметов в контексте взаимодействия двух стран составляли такие предметы, как: русский, китайский язык и менеджмент. Предполагается, что будущее сотрудничество будет направлено на изучение наукожизненных предметов, материаловедения, китайской медицины, новых технологий и др. Важно предоставление государственной поддержки университетам, работающим как объединенное образовательное учреждение двух стран, преподавание в них самых востребованных специальностей относительно России, Китая и всего мира.

Международное сотрудничество и развитие – тренд XXI века. Китайско-Российское сотрудничество в области высшего образования имеет много положительных результатов. Обучаясь друг у друга, передавая свой положительный опыт, страны взаимно обогащаются необходимыми знаниями в области развития высшего образования. Развитие образовательных методик в результате сотрудничества способствует качественной подготовке научных кадров и специалистов, получение международного статуса и соответствующих компетенций. Знакомя с традициями своих коренных народов, вторая страна лучше познает культурные особенности своего партнера, что приведет к еще более качественному диалогу и взаимодействию двух держав. Взаимовыгодный обмен между образовательными учреждениями Китая и России имеет много перспектив в будущем, главное грамотно их реализовывать, в этом случае для обеих стран будет гарантирован ускоренный научно-технологический прогресс и социально-экономическое развитие.

## Литература

1. Xiao Su, Li Mingyue Research on international talent quality index and its enlightenment to foreign language talent training. – 2014. – № 5.
2. Ефремова Л. И. О российско-китайском сотрудничестве в области образования // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. – 2017. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiysko-kitayskom-sotrudnichestve-v-oblasti-obrazovaniya> (дата обращения: 25.04.2021).
3. Интернационализация российских вузов: китайский вектор / [Н.Е. Боровская (рук.) и др.]; [гл. ред. И.С. Иванов]; Российский совет по международным делам (РСМД). – М., 2013.



4. Российско-китайское сотрудничество в сфере образования // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 1.
5. Россия и Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: моногр. / под ред. Н.Е. Боровской, В.П. Борисенкова, С. Чжу. – М.: Наука, 2007.
6. Цзея Л. Развитие российско-китайских отношений в области образования. // Образование и наука. – 2013. – № 1 (10). – С. 91–104.

## CHINA-RUSSIA COOPERATION IN HIGHER EDUCATION

Liu Yumei

Liaoning Normal University

The Russian Federation and the People's Republic of China are two major world powers that interact in many areas: educational, economic, political and cultural. China and Russia have been cooperating since the Soviet era. Considering the cooperation between the two countries from the perspective of strategic development, cooperation in the field of education, in particular higher education, is becoming increasingly relevant and contributes to the strengthening of the power of the two countries. Vladimir Putin, speaking at the 7th Conference of University Presidents of the Russian Federation, noted the need for international cooperation in the field of education, in particular with China, as a prominent representative of

the Asia-Pacific region. In the article, the author presents the legal documents that underlie the Sino-Russian cooperation. The article analyzes the state of cooperation in the field of education, possible development prospects, and other aspects related to the topic of Chinese-Russian cooperation in the field of higher education.

**Keywords:** cooperation, higher education, student exchange, cooperation agreement, Chinese-Russian cooperation, quality of teaching.

## References

1. Xiao Su, Li Mingyue Research on international talent quality index and its enlightenment to foreign language talent training. – 2014. – No. 5.
2. Efremova L.I. On Russian-Chinese cooperation in the field of education // Bulletin of the RUDN. Series: International Relations. – 2017. – No. 4. [Electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rossiysko-kitayskom-sotrudnichestve-v-oblasti-obrazovaniya> (date accessed: 25.04.2021).
3. Internationalization of Russian universities: the Chinese vector / [N. Borowska E. (coord.) Etc.]; [ed. by I.S. Ivanov]; Russian International Affairs Council (RIAC). – M., 2013.
4. Russian-Chinese cooperation in the field of education // Bulletin of SUSU. Ser. "Education. Pedagogical sciences". – 2016. – Vol. 8. – No. one.
5. Russia and China: educational reforms at the turn of the XX–XXI centuries: monograph / ed. by N.E. Borevskaya, V.P. Borisenkov, S. Zhu. – M.: Nauka, 2007.
6. Jieya L. Development of Russian-Chinese relations in the field of education. // Education and science. – 2013. – No. 1 (10). – Pp. 91–104.

# Методика профессиональной аттестации педагогического состава автошкол

**Мешечко Татьяна Анатольевна,**

старший преподаватель кафедры «Техническая эксплуатация транспортных средств», Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет  
E-mail: meshechko@list.ru

Статья посвящена вопросам качества подготовки педагогических кадров для учебных организаций, осуществляющих подготовку водителей. Произведен анализ действующего законодательства в области профессиональной подготовки преподавателей теоретического курса и мастеров практического обучения вождению. Отмечено отсутствие на данный момент профессионального стандарта, определяющего специальные требования к преподавателям автомобильных школ, а также отсутствие конкретных требований законодательства к процедурам профессионального отбора и аттестации педагогического состава автошкол. Выявлены недостатки современной системы подготовки преподавателей и инструкторов автошкол, и предложен один из путей их устранения, который заключается во внедрении единой системы профессионального отбора и профессиональной аттестации педагогов автошкол. Рассмотрена методика профессиональной аттестации, предполагающая четыре уровня (этапа) контроля для осуществления комплексной аттестации преподавателей и инструкторов. Представлен алгоритм профессионального отбора и аттестации педагогических кадров для автошкол.

**Ключевые слова:** автошкола, безопасность дорожного движения, профессиональная подготовка, дополнительное профессиональное образование, профессиональная аттестация, подготовка водителей автотранспортных средств.

Анализ аварийности на дорогах России показывает, что ежегодно около 80% ДТП происходит по вине водителей автотранспортных средств. [1] Водитель является ключевым звеном системы «водитель – автомобиль – дорога – среда» (ВАДС) и его подготовленность прежде всего влияет на безопасность дорожного движения. В свою очередь качество подготовки водителей напрямую связано с профессионализмом преподавательского состава автомобильных школ.

С 2015 г. требования к педагогическому составу автошкол устанавливал профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный Приказом Минтруда России № 608н, который был отменен в июне 2020 г. без ввода замещающего документа. Таким образом, квалификационные характеристики преподавателя теоретического курса определены «Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих» (утвержден приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 11.01.2011 г. № 1н). Указанный нормативный документ задает общие требования к квалификации и уровню знаний преподавателя; без учета специфики деятельности. Требования к мастерам производственного обучения, осуществляющим подготовку водителей транспортных средств, их трудовые функции и соответствующие необходимые знания и умения определяет профессиональный стандарт «Мастер производственного обучения вождению транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий», утвержденный Приказом Минтруда России от 28.09.2018 № 603н. Среди прочих особых условий допуска к работе, документ устанавливает «прохождение в установленном законодательством Российской Федерации порядке аттестации на соответствие занимаемой должности» [2], однако порядок прохождения аттестации конкретно для мастера, обучающего вождению законодательно не определен.

В стране отсутствуют профессиональные учебные заведения, которые осуществляли бы подготовку преподавателей автошкол или мастеров практического обучения вождению. Обучение водителей чаще всего осуществляется людьми, не имеющими педагогического образования, а прошедшими профессиональную переподготовку [3]. Программы профессиональной подготовки, а также критерии их освоения организации, которые готовят кадры для автошкол, разрабаты-

вают самостоятельно, конкретные нормативные требования к содержанию данных программ, методическому обеспечению педагогического процесса, а также к процедурам профессионального отбора и аттестации педагогического состава автошкол отсутствуют. Также, в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 от 15.11.2013 «Организация самостоятельно устанавливает виды и формы внутренней оценки качества реализации дополнительных профессиональных программ и их результатов. Требования к внутренней оценке качества дополнительных профессиональных программ и результатов их реализации утверждаются в порядке, предусмотренном образовательной организацией.», а процедуры внешней оценки качества и аккредитации своих профессиональных программ могут применяться на добровольной основе [4].

Зачастую, программы по подготовке преподавателей автошкол и мастеров практического обучения вождению не соответствуют современным требованиям обучения, разрабатываются с несоблюдением принципов и закономерностей дидактики, имеют низкий уровень методического обеспечения, не устанавливают четких критериев их освоения, реализуются с сокращением установленных часов на изучение теоретического и практического материала [5].

В условиях пандемии обострилась проблема качества образования. [6] Многие организации, осуществляющие подготовку педагогов для автошкол, не смогли адаптироваться к сложившейся ситуации, грамотно использовать информационные образовательные технологии и переход на дистанционное обучение в таких случаях оборачивался практически отсутствием обучения как такового. Нередко обучение на дистанционных курсах заключалось лишь в ознакомлении с размещенными на сайте учебными материалами, причем сомнительного качества, даже без формальной проверки полученных знаний. [7]

В результате, автошколы сталкиваются с целым рядом кадровых проблем, получая неподготовленного или даже вовсе непригодного к своей деятельности преподавателя или инструктора.

Естественно, что подобное положение дел не способствует нормальному функционированию системы подготовки водителей, что напрямую сказывается на безопасности дорожного движения. [8]

Таки образом, на сегодняшний день представляется актуальным вопрос о создании системы профессионального отбора и аттестации педагогического состава автошкол, которая должна основываться на научных знаниях, учитывать современные особенности процесса подготовки водителей и функционирования системы ВАДС, и быть способной обеспечить автошколы квалифицированными кадрами.

Предлагаемая методика предполагает несколько уровней контроля для осуществления комплексной аттестации преподавателей и инструкторов автошкол:

1. Определение профессиональной пригодности кандидата.

2. Контроль приобретаемых знаний и умений в процессе обучения по программе профессиональной подготовки.

3. Итоговая аттестация по окончании обучения по программе профессиональной подготовки.

4. Периодическая (раз в 3 года) аттестация действующих преподавателей и мастеров автошкол.

Порядок проведения комплексной профессиональной аттестации педагогического состава автошкол иллюстрирует представленный на рисунке 1 алгоритм [9]:

На первом этапе осуществляется входной контроль знаний правил дорожного движения (ПДД), а также психологическая диагностика поступающих в учебные организации, реализующие программы подготовки преподавателей теоретического курса и мастеров практического обучения вождению. Психологическая диагностика позволит выявить мотивы и интересы будущего преподавателя, его направленность на педагогическую деятельность, психологическую устойчивость, а также определить его основные характеристики как водителя транспортного средства: стиль вождения, уровень склонности к рискованному или агрессивному поведению на дороге, уровень культуры вождения [10].

Второй этап реализуется путем текущего и промежуточного контроля в процессе обучения слушателей курсов соответствующей профессиональной подготовки, который выявляет знания и умения, обучаемых при освоении учебного материала. Особое внимание уделяется освоению разделов и тем курса, посвященных изучению основ педагогики и психологии, дидактических принципов обучения, методической подготовке, использованию современных технических и информационных средств обучения, безопасности дорожного движения. При этом важно оценить не только теоретические знания будущего педагога, но и проверить полученные им практические навыки: например, умение составить план-конспект занятия по теоретической или практической подготовке водителей. В программу промежуточной аттестации обучаемых предлагается внести практическую часть, в которой будущий преподаватель выступит перед аудиторией, представив изложение одного из вопросов ПДД, а будущий инструктор покажет практические навыки, продемонстрировав экзаменатору порядок обучения одному из упражнений водительской программы на учебном транспортном средстве.

Третий этап представляет собой проверку сформированности педагогических, методических и специальных компетенций преподавателя или мастера автошколы. Он осуществляется в форме комплексного квалификационного экзамена, включающего в себя вопросы из всех разделов курса профессиональной подготовки преподавателей и мастеров автошкол.

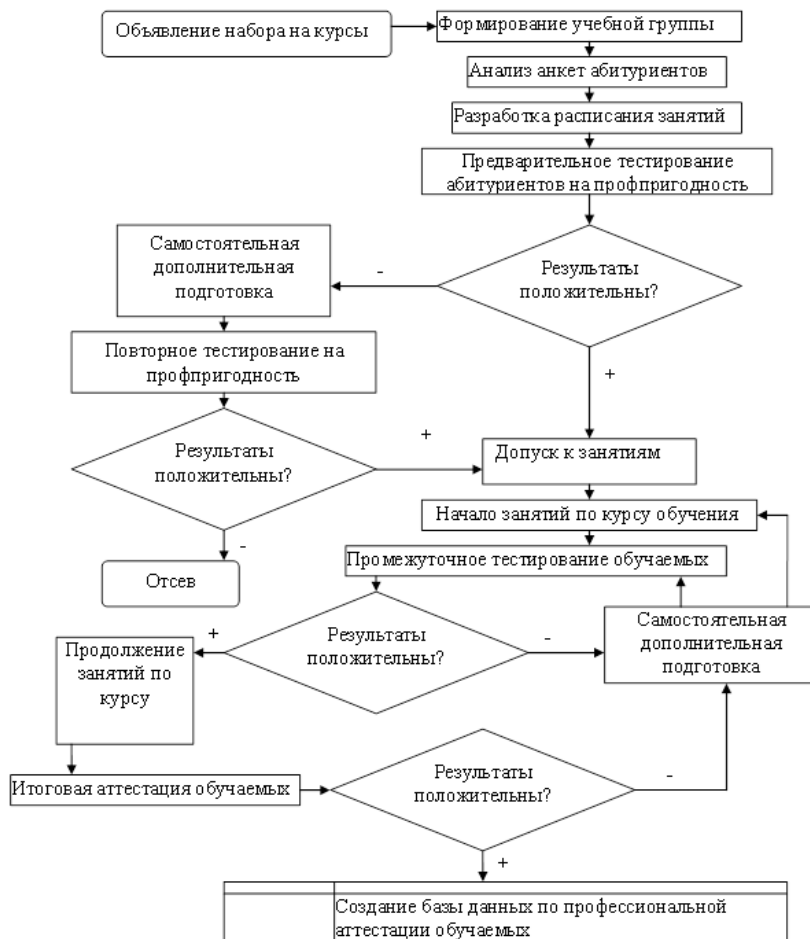


Рис. 1. Алгоритм профессиональной аттестации педагогического состава автошкол

Четвертый этап предполагает периодическую аттестацию действующего персонала автошкол. Подготовка к аттестации может осуществляться непосредственно в автошколах, когда у педагога выявляются проблемы, связанные с осуществлением своей профессиональной деятельности, в зависимости от которых он может выбрать адаптирующее, компенсирующее или развивающее направление повышения квалификации. На данном уровне предлагается не только оценка специальных знаний – технического, правового, психологического, педагогического плана, оценке подлежат также личностные качества и другие профессиональные характеристики педагога. Сама аттестация проводится при порождении педагогами автошкол повышения своей профессиональной квалификации в образовательных организациях соответствующего профиля.

Для более эффективной реализации предлагаемой методики следует предусмотреть организацию научно-методического центра, координирующего работу учебных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров для автошкол и создание единой информационной базы, содержащей сведения об аттестации преподавателей и мастеров практического обучения вождению.

Внедрение единой методики профессионального отбора и профессиональной аттестации пе-

дагогического состава автошкол позволит снизить риск попадания в систему подготовки водителей случайных людей, которые непригодны к педагогической деятельности, повысит уровень профессиональной компетентности педагогов автошкол, что в свою очередь благоприятно отразится на качестве подготовки водителей транспортных средств и будет способствовать повышению уровня безопасности дорожного движения в целом.

## Литература

1. Показатели состояния безопасности дорожного движения// Официальный сайт ГИБДД РФ Режим доступа: <http://stat.gibdd.ru/> (дата обращения: 13.03.2021)
2. Об утверждении профессионального стандарта «Мастер производственного обучения вождению транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий»: Приказ Минтруда России № 603н от 28.09.2018. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения: 23.03.2021)
3. Джатиев О.Б. Проблема повышения качества образовательного процесса в автошколах// Уральский научный вестник. 2018. Т. 12. № 3. С. 021–026.

4. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 от 15.11.2013 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» Режим доступа: <https://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения: 25.03.2021)
5. Джатиев О.Б., Джатиева Ю.З. Педагогическая культура преподавателей и инструкторов автошколы// Современные научно-технические и социально-гуманитарные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник докладов I Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 323–325.
6. Филатова О.Н., Грибина Г.А., Ермолаева Е.Л. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67. С. 245–248.
7. Мальцев В. А., Мальцев К.В., Пандемия и образование// Научные труды ВЭО России, 2000. т. 224, С. 402–414
8. Амеличкин А.В. – Актуальные проблемы подготовки водителей механических транспортных средств в Российской Федерации // NB: Административное право и практика администрирования. 2019. № 1. С. 1–9.
9. Глазков В. Ф. Методика профессиональной аттестации педагогического состава образовательных учреждений, осуществляющих подготовку водителей автотранспортных средств / В.Ф. Глазков, С.А. Евтюков, С.С. Евтюков, Т.А. Мешечко. СПб.: ИД «Петрополис», 2015. – 96 с.
10. Лобанова Ю.И. Стиль вождения: структурный подход и диагностика. Оценка отдельных характеристик // Вестник гражданских инженеров. 2014. № 6 (47). С. 284–292.

#### METHODOLOGY OF PROFESSIONAL CERTIFICATION OF PEDAGOGICAL STAFF OF DRIVING SCHOOLS

**Meshechko T.A.**

Saint Petersburg state university of architecture and civil engineering

The article is devoted to the quality issues training pelagic personnel for educational organizations that train drivers. The analysis of current legislation in the field of professional training of teachers of the

theoretical course and masters of practical training in driving is performed. The absence now of a professional standard defining special requirements for teachers of automobile schools, as well as the absence of specific legislative requirements for the procedures of professional selection and certification of the teaching staff of driving schools was noted. The drawbacks of the modern system of training the pedagogical staff of driving schools have been identified, one of the ways to eliminate which will be the introduction of a unified system of professional selection and professional certification of teachers of driving schools. The methodology of professional certification, which involves four levels (stages) of control for the implementation of a comprehensive certification of teachers and instructors, is considered. An algorithm for the professional selection and certification of teaching staff for driving schools is presented.

**Keywords:** driver training centers, road traffic safety, vocational training, supplementary vocational education, professional certification, training of motor vehicle drivers.

#### References

1. Indicators of the state of road traffic safety// Official website of the Traffic Police of the Russian Federation Access mode: <http://stat.gibdd.ru/> (accessed: 13.03.2021)
2. On the approval of the professional standard «Master of industrial training in driving vehicles of the relevant categories and subcategories»: Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation No. 603n of 28.09.2018. Access mode: <https://base.garant.ru/70440506/> (accessed: 23.03.2021)
3. Jatiev O.B. The problem of improving the quality of the educational process in driving schools// Ural Scientific Bulletin. 2018. Vol. 12. no. 3. p. 021–026.
4. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 01.07.2013 N 499 of 15.11.2013 «On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities for additional professional programs» Mode of access: <https://base.garant.ru/70440506/> (accessed 25.03.2021)
5. Jatiev O. B., Jatieva Yu.Z. Pedagogical culture of teachers and instructors of driving schools// Modern scientific-technical and social-humanitarian research: current issues, achievements and innovations. Collection of reports of the I All-Russian Scientific and Practical Conference. 2019. pp. 323–325.
6. Filatova O. N., Gribina G.A., Ermolaeva E.L. Teacher of professional training in the future digital educational space // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 67. pp. 245–248.
7. Maltsev V. A., Maltsev K.V., Pandemic and education// Scientific Works of the VEO of Russia, 2000, vol. 224, p. 402–414.
8. Amelichkin A.V.-Actual problems of training drivers of mechanical vehicles in the Russian Federation // NB: Administrative law and practice of administration. 2019. No. 1. p. 1–9
9. Glazkov V. F., Evtjukov S.A., Evtjukov S.S., Meshechko T.A. Methods of professional certification of the pedagogical staff of educational institutions that train drivers of motor vehicles. St. Petersburg: Publishing House «Petropolis», 2015. – 96 p.
10. Lobanova Yu.I. Driving style: structural approach and diagnostics. Evaluation of individual characteristics // Bulletin of Civil Engineers. 2014. No. 6 (47). pp. 284–292.

# Формирование и развитие коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза

**Мусаелян Инесса Феликсовна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Департамента английского языка и профессиональной  
коммуникации Финансового университета при Правительстве  
Российской Федерации  
E-mail: maretti@yandex.ru

В настоящей статье рассматривается вопрос о структурном представлении коммуникативной компетенции, условиях ее формирования и развития у студентов неязыкового вуза. В работе отмечается, что коммуникативная компетенция является сложным и многокомпонентным явлением, в структуру которой входят следующие ключевые субкомпетенции – языковая, речевая и социокультурная. С целью успешного формирования коммуникативной компетенции автор предлагает комплекс разнообразных языковых, условно-речевых и речевых упражнений. Трехчастная типология упражнений наиболее полно отражает три этапа формирования коммуникативной компетенции, а именно: ознакомление/первичное закрепление, тренировка и применение языкового материала в речи. Использование данного комплекса упражнений позволяет сформировать у студентов неязыкового вуза достаточный уровень коммуникативной компетенции в устной и письменной речи, в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

**Ключевые слова:** неязыковой вуз, коммуникативная компетенция, ключевые компоненты коммуникативной компетенции, комплекс упражнений, продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения, языковая, речевая и социокультурная субкомпетенции.

Основной задачей вуза в области дисциплины «Иностранный язык» является достижение обучающимися определенного уровня коммуникативной компетенции в сфере устного и письменного общения. Коммуникативная компетенция является сложным и многокомпонентным явлением и представляет собой способность и готовность носителя языка организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах, используя определенный комплекс компетенций, составляющих структуру коммуникативной компетенции. Изучение исследований (J.A. Van Ek; L.F. Bachman; S.J. Savignon; M. Canale, M. Swain; B.B. Сафонова; И.Л. Бим; Н.И. Гез и др.), посвященных понятию «коммуникативная компетенция», показывает, что ее компонентный состав получил неоднозначное толкование в современной науке в плане как выделения количества компонентов, так и определения содержания каждого из них. В рамках вузовского курса иностранного языка важным является выделить следующие ключевые компоненты коммуникативной компетенции, владение которыми позволит обучаемым осуществлять эффективную коммуникацию на иностранном языке в устной и письменной речи. Первым компонентом коммуникативной компетенции является *языковая субкомпетенция* – совокупность языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять коммуникацию на иностранном языке в различных видах речевой деятельности в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в пределах определенных сфер и ситуаций общения. Вторым компонентом коммуникативной компетенции является *речевая субкомпетенция* – способность связно и последовательно производить речевые высказывания в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. Третьим компонентом коммуникативной компетенции является *социокультурная субкомпетенция* – владение определенным набором социокультурных знаний о стране изучаемого языка и умений использовать их в процессе коммуникации на иностранном языке.

Формирование коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза должно осуществляться поэтапно, а именно:

1. ознакомление и первичное закрепление языкового материала;
2. тренировка языкового материала;
3. применение языкового материала в речи.

Рассмотрим содержание каждого этапа.

## I. Этап ознакомления и первичного закрепления языкового материала

На данном этапе необходимо раскрыть значение, формообразование и употребление изучаемого явления, обеспечить контроль его понимания учащимися и первичное закрепление. С этой целью представляется целесообразным использовать *языковые упражнения*. Приведем примеры языковых упражнений:

**Упражнение 1.** Соедините предложения, приведенные в левой и правой частях колонок, для получения связанных утверждений (тема "Worlds to explore").

1. Nearly every successful civilization has explored,	a) additional resources are always beneficial when used wisely, and can increase our chances of survival.
2. While space may hold many wonders and explanations of how the universe was formed or how it works,	b) but it could happen in time.
3. While Earth is the only planet known to sustain life,	c) for the sake of everyone on the Earth, now and in the future, space exploration is essential.
4. In certain circumstances, life on Earth may become impossible:	d) because by doing so, any dangers in surrounding areas can be identified and prepared.
5. The chances of a large comet or asteroid hitting the Earth are small,	e) the chances to save ourselves might not exist.
6. Space allows us to expand and succeed:	f) over-population or epidemics, for instance, might eventually force us to find other places to live.
7. Without the ability to reach out across space,	g) surely the adaptive ability of humans would allow us to inhabit other planets and moons.
8. Exploration allows minerals and other potential resources to be located,	h) it also holds a lot of dangers.

**Упражнение 2.** Заполните пропуски подходящими по смыслу словами из рамки (тема "Environment and Ecology").

a) hazardous	f) amount	k) harm
b) soil	g) damage	l) pollutant
c) pollution	h) environment	m) surface
d) waste	i) destroy	n) shell
e) maintain	j) population	o) smoke

1. The automobile engine is an example of very useful technological development that ... the environment.

2. The US government passed its first important ... control law in 1899.

3. The air over such industrial cities as London became filled with huge ... of smoke and soot.

4. Plastics are troublesome solid ... because they will not break down and cannot be absorbed by the soil.

5. Radiation is an invisible ... that can be highly dangerous.

6. The extreme cases of loud noise can also ... hearing or even cause deafness

7. The study of man in relation to his ... including the relationship among men or groups of people is called human ecology.

8. In the Arctic and Antarctic total snowfall is low but the ... is snow-covered most of the winter.

9. Acid rain can damage crops and forests and cause harmful changes in ...

10. The gas ... all the vegetation of the Lake leaving basin naked.

11. Man must learn to ... a reasonable balance of nature with nonnature based on the facts of ecology.

12. The biosphere is the thin outer ... of the earth that contains life.

13. It is the biggest and perhaps most efficient dump on earth, but is also one of the most ...

14. The number of plants or animals in a ... change with time.

15. Most of the sulfur in industrial ... could be captured and reused by the sulfuric acid producers.

**Упражнение 3.** Найдите ошибки в приведенном тексте и исправьте их. В некоторых предложениях допущены несколько ошибок (тема "What is beauty?").

1) Those who want proving that the notion of beauty remains unchanged throughout century point to Nefertiti. 2) Her beauty was caught the eyes of people for thousands of years. 3) Looking at the statue you see a face of rare harmony among the inner and outer world. 4) Her long neck, delicate features, beautifully set eyes beneath long pencil eyebrows and well-shaped full mouth delight the eye.

5) The man in the middle ages were warrior and knight. 6) Between the wars, when they were free, they sang serenades to the queens of their hearts which were mild and graceful. 7) The Renaissance gave Great Madonnas of Raphael and Leonardo da Vinci, they are womanly, delicate and devoid of sensuality. 8) One of famous portraits of that time is the portrait of Mona Lisa. 9) When you look at the portrait, you see a young woman with the gently oval face, a high forehead and straight hair parted in the middle, her sloping shoulders, chiselled hands, the expression of her face are full of quiet. 10) Thousands of works have written to explain her enigmatic smile, which has attracted people for so many centuries. 11) The Renaissance gave other type of beauty: a full-bodied, common woman whose beauty lies in her openness, wisdom and great love for life. 12) She will stand the hardships of life and will never give away.

**Упражнение 4.** Дополните текст подходящими по смыслу предложениями (тема "Health and Cure").

... (1) .... It is an important protective instinct. ... (2) .... This prepares the body for action:

- the skin goes pale as blood is diverted to the muscles;
- sweating increases to cool the muscles;

- faster breathing provides more blood to the muscles;
- the gut and bladder relax as blood is diverted from them to the muscles.

As a result, you can feel quite sick and breathless.

... (3) ....

It is very common to experience fears in childhood.

... (4) .... Many childhood fears, such as fear of animals, darkness, storms, doctors and strangers, disappear as the child gets older. ... (5) .... However, as people get older, a few may suffer badly from phobias. These are unreasonable fears which send your body and mind into panic. ... (6) .... There are endless uncommon phobias including a fear of running water, swallowing solid food, and even going to the hairdresser's. ... (7) ... and the wool that tennis balls are covered with is fuzzy.

... (8) ....

A) In many creatures, including man, fear can also cause paralysis, or freezing with terror.

B) Fear is a painful emotion aroused by danger.

C) The more common phobias are a fear of heights, spiders, closed places, driving a car, flying in planes, speaking on public, injections and blood.

D) At any hint of danger, a substance called adrenaline is released into the blood.

E) The important thing is to talk about them and get adults to take them seriously.

F) Everyone is mildly phobic about something, but when your phobia spoils your life, it is time to do something about it.

G) There is even the case of the tennis player who wore gloves because he had a phobia about fuzz.

H) Sometimes, though, the reasons are not always clear.

**Упражнение 5.** Трансформируйте диалог, внося дополнительную информацию, детализируя его содержание (тема "Politics. Elections").

- Good morning, Daddy.
- .....?
- Don't you know? Today is the Election Day. I'm going to the pools. But I am afraid I may make some mistake. Will you help me?
- .....
- Well, I have been carefully watching the election campaign and studying the candidates' speeches, and one of them quite appeals to me.
- .....
- Let's go together to the polling station and you can prompt me where to mark, whom to hand the ballot paper and things like that.
- .....
- Suppose I'll mix something?
- .....
- And who observes all that?
- .....
- After all, it's not so difficult.

## II. Этап тренировки языкового материала

Формирование речевого навыка предполагает развитие навыка относительно точного воспроиз-

ведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие его гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного языкового оформления высказывания. На данном этапе используются условно-речевые упражнения. Примеры таких упражнений:

**Упражнение 1.** Расскажите о своей семье, используя образец и приведенный ниже план (тема "Family relationship").

I can't say who's the head in our family. I think that my Mom and Dad love each other very much. When they teamed up, everybody was surprised because they are totally different in character and that's their greatest problem. She is keen on antique, he prefers modern furniture. He adores steaks and fish and she would rather have plain food, vegetables and fruit. Even their personalities are different. He enjoys staying at home, while she likes going out. She enjoys attention and he can't stand when somebody encroaches on his privacy. He is dependent on her and often worries that Mom is too independent. They're both under forty, but Mom looks much younger. She is stylish. I'm sorry that she is very busy, and even when she is at home, she likes to speak on the phone.

We are great friends with Dad. He never dominates and always cheers me up. My younger brother is a little walking disaster. He worries my parents all the time. He is bright in mathematics, but he is unable to sit still. He can't be kept inside in any weather. He is too active and restless, a real Red Chief. We are always worried that something will happen to him. As soon as he is out, he climbs a lamp post, teases a dog, breaks somebody's windows and as a result he is bitten by the dog, falls down from the lamp post, is told off by a neighbour or is drowning in somebody's swimming-pool. His knees have never been in normal state ever since his early childhood. Everybody knows him in the children's hospital nearby. His best loved game is to jump inside the piano and to start shooting the "Indians". Imagine my mother's reaction: she is a musician. When Father is at his wit's end, my Grandpa says that the child is a real image of his father. He often says: "Wait until he grows up. He will be a real macho."

Of all my relatives I like my Uncle David best. He is my mother's youngest brother. He is not married and lives alone in a small town. He is about fifty, but he is quite young in spirit. He is tall and slim. He has thick chestnut hair and dark-brown eyes. He has a kind face and the first thing you notice is his smile. His face is a little wrinkled, but I think he is still attractive. He is the sort of person you can always go to if you have a problem. He is a sculptor. He likes reading and gardening and he goes for long walks in the woods. He is a very active person.

*Plan:*

- physical facts and description;
- character, likes and dislikes, habits;
- your opinion about them.

**Упражнение 2.** Прочитайте диалог, воспроизведите его в парах и составьте аналогичный диалог (тема "Health and Cure").



**A:** – What’s the matter, dear?  
**B:** – I’ve got a headache.  
**A:** – Then why are you rubbing your ankle?  
**B:** – I think I’ve sprained it.  
**A:** – But why are you wearing that bandage on your hand?  
**B:** – I scalded myself with the hot water from the kettle.  
**A:** – Is that why you are sneezing?  
**B:** – Don’t be silly. I’ve got a cold.  
**A:** – Is that why your face is swollen?  
**B:** – No, I’ve got a toothache.  
**A:** – But what are those spots on your neck?  
**B:** – Can’t you see I’ve got a rash?  
**A:** – And what’s that swelling on your arm?  
**B:** – I’ve been stung by a bee.  
**A:** – Well, why don’t you go to the doctor?  
**B:** – How can I? My feet are numb. Besides I feel dizzy.

**Упражнение 3.** *Передайте содержание диалога в форме монолога (тема “Law and Crime”).*

**Inspector Colombo:** Now Mr. Flegart, I’d like you to tell me in your own words exactly how you came to discover the body.

**Mr. Flegart:** It was terrible, Inspector. I came home a bit late because I’d been to the garage to have my car headlights tested. I put the car in the garage and then I went round to the back of the house to see if the groceries had been delivered. They’re always left in a box at the back door if we’re not in, and I thought they might have got wet as it’d been raining most of the afternoon. It was then I noticed that a ladder had been propped up against my aunt’s bedroom window. That’s funny”, I thought, so I climbed up it and then I saw at once that the window had been broken and the two flower pots on the window sill had disappeared. When I looked inside the room, I saw bits of flower pot and earth and grass lying about on the floor inside, and I guessed that the pots had been used to break the window.

**Inspector Colombo:** You say bits of glass and broken flower pot were found inside the room?

**Mr. Flegart:** Yes, that’s right, Inspector. I saw at once that the room had been disturbed. Papers had been pulled out of the desk, my aunt’s handbag had been torn open and the little box in which my aunt kept her jeweller had been ripped apart. It was awful! I simply couldn’t believe it at first.

**Inspector Colombo:** You saw all these while you were still on the ladder looking through the window? Wasn’t it getting dark? Was the light on?

**Mr. Flegart:** Well, that was the odd thing. My aunt was very economical about light, she would never have any of the lights turned on until it was absolutely necessary, but when I looked in the light had already been switched on. Of course, it had been raining pretty heavily till about six o’clock and she may have switched it on so that she could see to read, and then fallen asleep.

**Inspector Colombo:** You may be right. Please go on, sir.

**Mr. Flegart:** I managed to get in through the window and then of course I saw her! She was lying

on the bed with her mouth open and her eyes sort of staring. I knew at once she’d been murdered. There was a great ugly gash on her forehead where she’d been hit and blood – you’ve never seen anything like it! The pillow was soaked with it. I tell you, Inspector, it was ghastly! I didn’t know what to do at first. Dear kind odd Aunt Edith – it was incredible. Then I sort of came to and realized that of course the police would have to be informed immediately, so I ran down to the hall and phoned the police station.

**Inspector Colombo:** Did you touch anything in the room, sir?

**Mr. Flegart:** Of course not. There was a hammer lying on the floor near the bed, but I knew enough to know that absolutely nothing must be touched or moved or till the police arrived. Well, I’m in, everyone knows that much. In detective stories, films and that, it’s the first question that’s asked when the crime squad arrives.

**Inspector Colombo:** Do you read a lot of detective stories, sir?

**Mr. Flegart:** Read? Not many. I watch them more on TV. But they are always the same, aren’t they? The criminal always gets caught in the end, doesn’t he? There’s always some little thing he’s forgotten that’s discovered right at the end. I often think they’re very stupid these criminals, letting themselves be caught through their own inefficiency.

**Inspector Colombo:** Quite so, sir. Just one more question-motive. Can you think of any reason why your aunt should’ve been murdered? Anyone you know might have had reason for wishing her out of the way?

**Mr. Flegart:** Aunt Edith? Good heavens, no, it’s quite extraordinary! She was loved and respected by everyone who knew her, Inspector. I’ve never heard any unkind word spoken about her. That’s why I say it’s incredible! It’s worse than that it’s appalling!

**Inspector Colombo:** Murder usually is, sir.

### III. Этап применения языкового материала в речи

Переход от навыков к умениям обеспечивается *речевыми упражнениями*, в которых активизируемое языковое явление надо употребить без всякой подсказки в соответствии с конкретной речевой ситуацией. Задачей данного этапа является целенаправленная речевая тренировка языкового материала в процессе реальной коммуникации для решения определенных коммуникативных задач. Примеры таких упражнений:

**Упражнение 1.** *Прочитайте текст и озаглавьте его, дайте развернутые ответы на поставленные вопросы (тема “Law and Crime”).*

The prisoners were exhausted by the heat. The ground in the prison yard was baked to a hard, flat yellow by the sun. At exercise times the men moved heavily, like cattle, shouldering each other aside for a place in the shade under the plane tree at the far end of the yard. Every morning they drew lots to decide who would be the lucky ones to sit in its shade, every

morning all but the five were disappointed. It was a small tree, its leaves already shrivelled, and there was no room for more than five under its branches. Darkness brought little relief. Night fell like a heavy blanket, suffocatingly hot. Water was rationed, washing allowed only once a day and then the water had to be shared. No one noticed any more the smell of unwashed bodies or the insect bites. Even the guards were despaired, lacking the energy to bully the men more half-heartedly, weighed down by their rifles and boots, prisoners themselves of the heat, the stench and the boredom.

In these circumstances it is not surprising that the plane tree assumed an importance out of all proportion to its size. To be one of the fortunate who lay under its feeble shade in the exercise hour was coveted more than cigarettes, meat, or the prisoner governor's young wife. It was because of the plane tree that ten men were killed and one escaped. Among the prisoners was a small, mean man called Flack who, for the price of a few cigarettes and some tale-bearing, had made friends with the guard who was in charge of drawing lots for the plane tree... Flack had a cell-mate, a big, silent Australian, generally considered to be rather slow-witted. He was known as Twang, for he had fashioned a kind of guitar out of some wood pieces and bits of wire, and he would sit strumming and humming to himself all day until the monotonous sound became part of the heat and the misery and ceased to have any significance.

The killings happened as simply as this: One morning when the temperature was in the hundreds, Flack, who had his private arrangement with the guard, drew a ticket to sit under the plane tree for the tenth day running. Twang, who was crouched nearby with his guitar, stood up, broke one of the strings and garroted him. A fight broke out. The guards, frightened and disorganized, began to shoot wildly. Twang was one of the first to die. The bodies of nine others fell in a disorderly heap under the plane tree. In the confusion a man called Billy, a convicted cat burglar, scaled the wall at the back of the cook-house and escaped. It was he who told me this story. Perhaps you know him? He's the barman at the Cafe Ritz

*Ответьте на вопросы.*

1. Why do you think the writer uses the word "baked" to describe the condition of the ground in the prison yard?
2. What words does the writer use to give us the impression that the nights were almost as hot as the days?
3. What kind of man was Flack?
4. Why was the Australian called Twang?
5. Why was the plane tree so important?
6. How was it that Flack was able to sit under the plane tree for several days in succession?
7. "Twang was one of the first to die". In what way does this fact strengthen the story?
8. How did Billy take advantage of the situation?

**Упражнение 2.** На основе предложенной ситуации и списка обязательных для употребления слов подготовьте диалог (тема "Health and Cure").

**Doctor**

**ask:** what the trouble is  
when it happened  
where it hurts  
what kind of pain it is – sharp,  
continuous ...?  
how Jack has been treating it  
to let him examine

**Jack:**

**say:** X-ray  
painful ankle  
fell over playing tennis two days ago  
explain where it hurts  
explain kind of pain  
treatment – cold water bandages, rest  
agree to examination

**ask:**

**say:**

where to go to have X-ray  
thanks to the doctor

**Упражнение 3.** Просмотрите текст и составьте детальный его пересказ (тема "Law and Crime").

Judges have a crucial role in cases in which domestic violence issues arise. Court decisions that emphasize victim safety and hold offenders are effective options available to help victims of domestic violence. The American Bar Association's Commissions on Domestic Violence, has developed a judicial bench card to assist courts in fulfilling their unique role in helping to end domestic violence. This resource is designed to help judges who handle cases involving civil protection order, custody, child support, divorce, and child abuse and neglect matters – all areas of law in which domestic violence issues can have a profound impact.

Judicial intervention is critical to protect victim safety. Without appropriate intervention domestic violence usually increases in severity and frequency. An abuser's use of violence tends to escalate dramatically when a victim attempts to leave, thereby increasing the likelihood that victim will be assaulted or killed. Since these separations tend to occur immediately prior to (or at the same time as) legal proceedings, judicial decisions to issue protective court orders – or failures to do so – substantially affect victim's safety.

The material included in the bench card encourages judges to consider not only physical abuse, but also the broader psychological, emotional, and financial issues that constitute abuse of an intimate partner. For example, the bench card alerts judges to the batterer's use of intimidation, stalking, financial abuse, and manipulation of children as means of asserting control over the victim. Judges who are aware that these issues complicate resolution of violence can assist victims by ensuring that their basic needs for food, shelter, clothing, and medical care are met. Additional steps to ensure victim safety, such as assessing a perpetrator's lethality and referring victims to advocates who help them develop safety plans, give judges the opportunity to help prevent further violence or death.

One of the most important issues addressed in the bench card is the need for judges to hold offenders accountable for perpetrating domestic violence. Strict enforcement of court orders and strong sanctions

demonstrate that the judicial system will not tolerate any form of domestic abuse, a message that must be sent to the community. This commitment is essential to protect victims from future danger and to ensure abusers' future compliance.

Judges must be leaders in ending the myth that domestic violence is "a private family matter". They can educate the community that domestic violence is a crime.

*а) Ответьте на вопросы.*

1. Are there effective options available to help victims of domestic violence?

2. What are the recent results of Commission on Domestic Violence?

3. Does judicial intervention play big role to ensure victim safety?

4. What are the steps of the judges to prevent further development of violence?

5. What is your opinion on the myth that domestic violence is "a private family matter"?

*б) Выразите согласие/несогласие со следующими утверждениями.*

1. The decisions which find the offenders responsible help victims of domestic violence.

2. The Commission on Domestic Violence decides how to help the courts in fulfilling their unique role to end domestic violence.

3. Judicial interference with cases involving domestic violence deteriorates the situation if victims.

4. According to the material included in bench card judges should take into account not only physical abuse but also psychological emotional issues.

5. Domestic violence is fictitious domain of judicial system, private family matters shouldn't be discussed in public.

**Упражнение 4.** Расскажите о стране/городе в котором Вы живете, используя следующую таблицу (тема "The place I live in").

<b>Geography</b>	<b>to lie on/in, to be washed by, to occupy, to cover, to stretch over, a total area of, square kilometres, to be separated from, to border on, to be densely populated/inhabited</b>
Economy	highly developed/developing/backward/agricultural/industrial country, agriculture, light/heavy/the chief industry, to produce, producer, main products, to export, to import, export, import, to cultivate, to specialize in, electronics, textile; inflation, economic crisis, prices go up/down, to reduce expenses (on), to pay taxes, to be rich in natural resources (oil, coal, copper, zinc, iron, ore); well-developed culture/science, to restore, to rebuild.
Political life	politics, policy, to exercise the policy (of), politician, political set up/system, independent/sovereign state, the head of state, at the head of, to lead, leader, democracy, republic, power, to rule, to govern, government, Prime Minister, minister, parliament, parliamentary, member of parliament, speaker, to appoint, to accept/turn down a bill, turn into law, to proclaim independence, to be recognized by many countries; general/multi-candidate elections, to elect, to be elected, president, elector, to vote, vote, nation, national, to oppose, opposition, left-wing/right-wing party, political struggle, to struggle for independence.

<b>Geography</b>	<b>to lie on/in, to be washed by, to occupy, to cover, to stretch over, a total area of, square kilometres, to be separated from, to border on, to be densely populated/inhabited</b>
Types of places	a mountainous/fishing village, a provincial /seaside/coastal town, a (native) city, a supercity, a capital city, a seaport, a health resort; industrial/modern/historic/ancient/cathedral/University/educational centre.
Location and geographical position	in the north/south/east/west/of ..., situated on the coast of the sea/ocean, on the bank of the river, on the hills, by the sea, on the river -, at the mouth of, on/near the lake, in a valley, on a plain, in the mountains, near a forest/desert, in the rural/industrial area/district, in the suburbs.
Describing places	economic/political/cultural/scientific centre of, to have a population of, dynamic, overcrowded, busy, noisy, lively, overpopulated, growing, run-down, well-planned, well-cared-for, quiet, beautiful, picturesque, famous for; dirty, dusty, boring, impressive, shabby, polluted, dangerous, expensive/cheap, original/faceless; the largest, the second largest; to be founded in, to be full of; heart of the city, fub of the city.
Urban problems	heavy/light traffic, slums, to pollute, air pollution, overcrowding, vandalism, crime, to reconstruct, knock down.
Transport	underground, at the bus stop/next stop, to park a car, car park, railway/bus station, airport, traffic lights.

**Упражнение 5.** Прокомментируйте следующие а) пословицы и б) цитаты и дайте их эквиваленты на русском языке. Составьте ситуацию, используя одну из пословиц (цитат) (тема "Works and Job").

а) 1. A bad workman quarrels with his tools.

2. A Jack of all trades is master of none.

б) 1. "The difference between a job and a career is the difference between forty and sixty hours a week" (Robert Frost)

2. "Choose a job you love, and you will never have to work a day in your life" (Confucius)

**Упражнение 6.** Подготовьте презентацию на тему «Глобальные проблемы современного мира».

Таким образом, комплекс упражнений, примеры которых были представлены в рамках данной статьи, направлен на формирование и развитие коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. Естественно, что количество разных типов упражнений зависит от степени сложности изучаемого материала и от языковой и общеобразовательной подготовки контингента обучаемых. Использование данного комплекса упражнений позволяет сформировать у студентов неязыкового вуза достаточный уровень коммуникативной компетенции в устной и письменной речи, в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

## Литература

1. Канале М., Свейн М. Теоретические основы коммуникативных подходов к обучению второ-

- му языку и тестированию // Прикладная лингвистика. – 1980. – Том 1/1. – С. 1–47.
2. Бахман Л.Ф. Фундаментальные подходы в языковом тестировании. – Оксфорд: Издательство Оксфордского университета, 1990. – 385 с.
  3. Ван Эк Дж.А. Цели обучения иностранному языку (Том II: Уровни). – Страсбург, 1992. – 263 с.
  4. Савиньон С.Ж. Коммуникативная компетентность. Теория и практика. – Макгроу-Хилл, 1997. – 288 с.
  5. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. // ИЯШ. – 1985. – № 2. – С. 17–23.
  6. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // ИЯШ. – 1996. – № 1. – С. 4–8.
  7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высш. шк., Амскорт интернэшнл, 1991. – 305 с.

#### **FORMING AND DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS**

**Musaelyan I.F.**

Finance University under the Government of the Russian Federation

The author of the article touches upon the issue of structural approach to communicative competence and its effective forming and

developing in non-linguistic departments. The paper stresses communicative competence is a complex and multicomponent phenomenon that consists of the following key subcompetences – linguistic, pragmatic and sociocultural. To develop communicative competence in the most effective way, the author considers various activities, namely, pre-communicative and communicative ones that fully reflect the stages of forming communicative competence. The set of tasks is aimed at achieving efficient level of students' foreign-language communicative competence in oral and written speech and, correspondingly, developing productive and receptive skills.

**Keywords:** non-linguistic departments, communicative competence, key components of communicative competence, set of tasks, productive and receptive skills, pre-communicative and communicative activities, linguistic, pragmatic and sociocultural subcompetences.

#### **References**

1. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol.1/1. – P. 1–47.
2. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 385 p.
3. Van Ek J.A. Objectives for Foreign Language Learning (Vol. II: Levels). – Strasbourg: CCC/CE, 1992. – 263 p.
4. Savignon S.J. Communicative competence. Theory and Classroom Practice. – McGraw-Hill, 1997. – 288 p.
5. Gez N.I. Development of communicative competence as a subject of foreign methodological investigations. // FLS. – 1985. – No. 2. – P. 17–23.
6. Bim I.L. The purpose of teaching a foreign language in the context of the basic course // FLS. – 1996. – No. 1. – P. 4–8.
7. Safonova V.V. Sociocultural approach to teaching foreign languages. – М.: High school, Amskort international, 1991. – 305 p.

# Методики пассивного изучения английского языка с помощью личных увлечений

## Мананков Дмитрий Анатольевич,

студент, Негосударственное частное образовательное учреждение «Технический университета УГМК»  
E-mail: manankovdimaz@gmail.com

## Невраева Наталия Юрьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и образовательных технологий, Уральский федеральный университет  
E-mail: nny@mail.ru

## Кабанов Александр Михайлович,

доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет  
E-mail: a.m.kabanov@urfu.ru

## Гурская Татьяна Викторовна,

заведующая кафедрой гуманитарных и естественно-научных дисциплин, Негосударственное частное образовательное учреждение «Технический университета УГМК»  
E-mail: t.gurskaya@tu-ugmk.com

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью привлечения молодежи, студентов различных учебных заведений к изучению иностранного языка. Это необходимо для повышения их компетенции и адаптации к современным условиям языкового образования. Есть много методов изучения английского языка. Но помимо прохождения базовых курсов не стоит пренебрегать вспомогательными методами, улучшающими качество восприятия языка и делающими сам процесс более увлекательным. Эти методы, как и рассмотренное в статье пассивное изучение английского языка, формируют конечную цель студента и улучшают восприятие произношения и интонации слов в предложениях. Они также формируют и усиливают использование грамматических связей между словами в предложениях. Приведенные выше примеры просмотра видеоконтента, чтения книг, прослушивания песен на английском и использования приложений на смартфоне дают представление об эффективности вспомогательного метода пассивного изучения английского языка.

**Ключевые слова:** английский язык, пассивное обучение, вокабулярий, чтение книг на языке оригинала, просмотр фильмов на языке оригинала, прослушивание песен с разбором фраз, приложения на смартфоне

Способность выучить тот или иной язык зависит от желания и стремления непосредственно. Однако, если учитывать тот факт, что у большинства людей в распорядке дня большую часть времени занимают личные увлечения, то, при правильном использовании, их можно интегрировать и для обучения. Это может положительно сказаться на динамике изучения иностранного языка, например, как в данном случае, для ускорения изучения английского языка.

Существует несколько способов овладения иностранным языком, например, посещение курсов, работы индивидуально или с преподавателем, погружение в языковую среду и т.д. Одним из способов является пассивное изучение иностранного языка. По мнению авторов, он является наименее эффективным, но он может быть использован в качестве инструмента повышения мотивации к изучению языка и в дополнение к другим привести к высоким результатам.

Авторами предлагаются следующие способы пассивного обучения:

- просмотр фильмов на английском языке;
- чтение книг на английском языке;
- прослушивание англоязычных песен;
- применение пользования мобильных приложений и сервисов для улучшения навыков владения языком.

В данной работе под «пассивным обучением» понимается комплекс мероприятий для поддержания и оптимизации обучения, который дополняет основной источник информации. Для лучшего понимания можно привести следующий пример:

В университете есть курс английского языка, которого достаточно для получения соответствующих знаний по дисциплине. Однако, некоторым студентам этого не достаточно в силу отсутствия интереса, непонимания предмета или других личных причин, в результате чего они могут прибегать к пассивному обучению. Более того, если студенту наоборот не достаточно нужной информации на занятии, то пассивное обучение вполне может её восполнить. Такой метод используется и в других науках, причём иногда основные курсы сразу предусматривают дополнительные или же пассивные занятия.

## Просмотр фильмов на английском языке

Способ пассивного обучения основан на просмотре мультфильмов и фильмов на английском языке. Удачным примером будет разбор мультфильма «Каспер – Дружелюбный Призрак – Глубокое море Бу» («Casper the Friendly Ghost – Deep Boo Sea»).

Это очень простой пример, так как речь персонажей в нём не быстрая, понятная и отчётливая. Кроме того, практически все предложения односложные и без особенностей. Например:

- *Nobody wants me for friend. (Никто не хочет видеть во мне друга).*
- *Hello. I am captain Billy is the pirate. Who are you? (Привет. Я капитан Билли – пират. Кто ты?).*
- *My name is Casper. (Меня зовут Каспер).*
- *Hey, Casper. Would you like to play pirates with me? (Привет, Каспер. Хочешь поиграть со мной в пиратов?).*

На слух эти фразы и слова достаточно понятны, но, в случае возникновения трудностей, на многих сервисах просмотра видеоконтента есть функция автоматических субтитров. С помощью которых легко понять контент.

Стоит упомянуть то, что по началу, пока речь не совсем понятна, зрительно тоже стоит следить и находить английские слова на экране. Например, в данном случае можно увидеть, как Каспер пишет на доске «*Friendship is a beautiful thing*» («*Дружба – прекрасная вещь*»), что говорит о характере героя и позволяет лучше узнать сюжет. В некоторых случаях следует поставить видеоролик на паузу и подробнее рассмотреть текст, перевести его или перечитать.

Помимо этого мультфильма, есть ряд примеров фильмов и сериалов, рекомендуемых для зрителей с более низким: первым, вторым или третьим уровнем знания английского языка:

- «*Каспер – Дружелюбный Призрак*» («*Casper the Friendly Ghost*»);
- «*Луна 2112*» («*Moon*»);
- «*Друзья*» («*Friends*»);
- «*Клиника*» («*Scrubs*»);
- «*Бенджи*» («*Benji*»);
- «*Тупой и еще тупее*» («*Dumb & Dumber*»);
- «*Золушка*» («*Cinderella*»);
- «*Чарли и шоколадная фабрика*» («*Charlie and the Chocolate Factory*»).

Не зависимо от уровня знаний английского языка, кроме, пожалуй, *Advanced* и *Proficiency*, адаптация к естественной речи потребует некоторого времени для получения наилучшего результата. На первых этапах, как было сказано ранее, рекомендуется смотреть видеоролики или фильмы с субтитрами. При этом эффективность будет наибольшей, если они будут на изучаемом языке. Однако, стоит реально оценивать свои силы и осознавать, сможет ли обучающийся получить пользу от просмотра фильма на английском языке, зачастую у студента бывает не развита та или иная способность или же уровень знания не соответствует желаемому. В этом случае стоит использовать данный метод, а в случае затруднений, воспользоваться другими, более простым и доступным.

Если говорить о самом способе пассивного обучения с помощью использования видеоконтента, то следует учесть, что во время первого просмотра фильма необходимо обратить внимание на слова,

необходимо выписать незнакомые и найти значения в словаре. Рекомендуется выписывать их вместе с предложениями (в контексте), что повышает шанс запоминания и усвоения материала. Через некоторое время стоит повторить просмотр, причём иметь под рукой свой словарь или использовать субтитры.

В то же время, изучение иностранного языка может быть познавательной деятельностью при условии, что обучающийся объективно определяет свою цель. Поэтому, для совершенствования навыков необходимо продолжать изучать иностранный язык используя просмотр фильмов и использовать фразы, выученные при просмотре видео. Т.е., не стоит останавливаться на одноразовом просмотре, а продолжать осваивать метод, переходя всё к более сложным вариантам.

### Чтение книг на английском языке

Методика пассивного обучения с помощью чтения литературы отличается от просмотра видеоконтента. В данном способе есть некоторые нюансы, между тем и в данном случае значимо разделение на уровни.

Предлагаемая методика достаточно специфична, потому что, читая, например, произведение из серии книг о Гарри Поттере на русском языке, обучающийся читает перевод, а не оригинал. Художественную литературу, особенно представленную на русском языке, зачастую переводят с оттенками и эпитетами, которые не присутствуют, но подразумеваются по сюжету. Например: можно показать слово «*green*», которое имеет следующие переводы: *растительность, молодость, луг, зелень, зеленый цвет, зеленая краска, зеленая лужайка, сырой, доверчивый, растительный, неопытный, болезненный, свежий, незрелый, молодой, полный сил, покрытый зеленью, цветущий, необъезженный, бледный.*

Поэтому, невозможно читать литературу равно как просматривать фильмы – с субтитрами. Однако здесь используется способ естественного запоминания. Для этого необходимо сначала прочитать то или иное произведение в переводе. Очевидно, что оно должно быть интересно для обучающегося. Спустя некоторое время, вспомнив сюжет и основные действия, стоит попробовать прочитать оригинал. Как и в случае с фильмами, необходимо использовать словарь, выписывать незнакомые слова и обращать внимание на известные.

В дополнение к этому, есть произведения, по которым сняты фильмы или сериалы. И поэтому, в данном случае методы можно комбинировать, что будет намного эффективнее, а запоминание более глубоким.

Например, можно взять вышеупомянутый пример – Гарри Поттера – одну из самых популярных серий книг в мире (по статистике, экземпляр есть у каждого пятнадцатого жителя планеты). Интересная особенность книг о Гарри Поттере в том, что каждая следующая книга рассчитана на более

взрослую аудиторию, нежели предыдущая, следовательно и язык книги становится труднее.

Очевидно, что поначалу будут встречаться незнакомые слова, которые характеризуют атмосферу произведения: *spell* – заклинание, *charm* – чары, *hex* – заклятие, *antidote* – противоядие, *prophecy* – пророчество, *portkey* – портал и другие. На них стоит обратить внимание, так как в дальнейшем они будут также использоваться в большом количестве. Кроме того, важно акцентировать внимание на разговорных фразах. Например, Гарри и Рон поначалу говорят, как обычные дети: «*I dunno*» (подразумеваемая «*I don't know*») или «*Spose so*» (подразумеваемая «*I suppose so*»). Однако, представители старшего поколения разъясняются более профессионально: «*I do not require your assistance, – said Voldemort*» (перевод: «Мне не требуется твоя помощь, – сказал Волан-де-Морт»). Даже для англичанина эта фраза звучит как что-то официально. Например, он сказал бы: «*I don't need your help*». Такие фразы сложнее, но при акцентировании на них внимания лучше раскрывается смысл и понимание языка, как и погружение в историю в целом.

Кроме того, встречаются разные диалекты у разных персонажей. Хороший пример – «*Harry Potter and the Goblet of Fire*» («Гарри Поттер и Кубок огня») и «*Harry Potter and the Deathly Hallows*» («Гарри Поттер и Дары Смерти»), в котором встречаются персонажи из разных школ магии.

«*At that moment, a voice said, «Excuse me, are you wanting ze bouillabaisse? »»* – фраза Флёр Делакур с французским акцентом. «*This is his symbol, I recognised it at vunce: Grindelvald carved it into a vall at Durmstrang ven he vos a pupil there*» – фраза Виктора Крама с болгарским акцентом.

Обучающемуся будет полезно узнать, что означает то или иное диалектное слово, а также оно его синоним на английском и перевод лучше запомнятся, так как лучше остаются в памяти.

Кроме того, иногда встречаются персонажи, которые имеют некоторые особенности речи. В данном случае – это Хагрид: «*What's comin' will come, an' we'll meet it when it does*», где апострофы отмечают места, где он «проглатывает» звуки (грамматически правильно: «*What's coming will come, and we'll meet it when it does*»). Использование этой особенности для обучения точно такое же, как и в примере выше.

Особое внимание стоит уделить именам персонажей, которые могут определять характер героев, такие как, например, Аластор «Грозный глаз» Грюм (*Alastor «Mad-Eye» Moody*), у которого переводится псевдоним и подчёркивает его особенность. Другой пример, Сириус Блэк (*Sirius Black*), у которого фамилия дословно означает «чёрный», что говорит о тёмном роде семьи волшебника. Более интересный вариант – это Северус Снейп (*Severus Snape*) в переводе – Северус Снегг или Злодеус Злей (в зависимости от издания). В первом случае переводчики хотели подчеркнуть холодность героя (*север* и *снег*), а во втором

была попытка передать игру слов: *Snape* созвучно *Snake* (змея), а *Злей* созвучно слову «змея». Такие особенности запоминаются читателю даже в переводе, так как это имя, которое остаётся в памяти машинально.

Очевидно, что этот метод пассивного изучения английского языка не совсем подойдёт при чтении сложных произведений, т.е. с литературой, где присутствует сложная лексика. Поэтому, вот несколько рекомендованных книг, для начального и среднего уровней:

- «Гарри Поттер» (серия книг) («*Harry Potter*»);
- «Приключения Алисы в Стране чудес» («*Alice's Adventures in Wonderland*»);
- «Приключения Тома Сойера» («*The Adventures of Tom Sawyer*»);
- «Винни-Пух» («*Winnie-the-Pooh*»);
- «Вино из одуванчиков» («*Dandelion Wine*»);
- «Человек-невидимка» («*The Invisible Man*»);
- «Затерянный мир» («*The Lost World*»).

## Прослушивание англоязычных песен

Следующий аспект пассивного изучения английского языка, вероятно, является наиболее популярным. Ведь музыку большинство людей слушать каждый день. Множество жанров, направлений, идей и образов позволяет создавать эффект, при котором мелодия и слова песен интересны слушателям, более того, они запоминаются. Это как раз можно использовать для запоминания английского языка. Ведь согласно интернет-сервису потокового аудио Spotify, порядка 90% композиций в ежедневных и еженедельных чартах – англоязычные, а также примерно такой же процент песен, является самым прослушиваемым на этом сервисе за всё время.

Метод в данном случае очень простой и логичный. При прослушивании композиции, которая нравится обучающемуся, он автоматически старается запомнить слова. Следовательно, чем больше музыки он слушает, тем эффективнее происходит пассивное обучение.

Как и предыдущих примерах, в данном случае есть свой аналог субтитров. Слушать песню и одновременно следить за словами – самый полезный метод запоминания. Наиболее удобным и подходящим может послужить сайт Genius, позволяющий пользователям предоставлять аннотации и интерпретации текстов песен, новости, источники, стихи, документы.

Кроме того, для обучения необходимо задуматься над выбором и смыслом прослушанной композиции. Как и в предыдущем случае, рекомендуется выписать и сделать перевод незнакомых слов и обратить внимание на уже знакомые. После этого следует переслушать песню и постараться понять её смысл.

Очень важно комбинировать виды запоминания. Визуально воспринимается 90% информации. Фильмы и чтение в этом плане удачно гармонируют. Музыка же помогают видеоклипы, которые в подавляющем большинстве загружают-

ся на YouTube – видеохостинг, предоставляющий пользователям услуги хранения, доставки и показа видео. Зачастую действия в клипе и смысл композиции дополняют или соответствуют друг другу, что вызывает ассоциативную память и логику. Кроме того, к видеороликам можно включить субтитры на английском и, таким образом учить, и запоминать английские слова.

Стоит учитывать, что в некоторых песнях встречается большое количество сленга в сочетании с глубоким смыслом, или же описание жизненных ситуаций и деталей в сложных отношениях. Такие композиции с трудом подойдут для пассивного обучения, поэтому лучше обращать внимание на спокойные композиции с запоминающимся припевом и мотивом.

Например, исследуем новую песню группы *Twenty One Pilots – Shy Away*. В такой композиции достаточно короткие строки, нет сложной рифмы и спокойная скорость слов, что позволяет уже в первый раз вслушаться в текст. Этот пример довольно удачный, так как у песни акцентируются ударения на некоторые слова, что позволяет не только понять основной посыл, но и разобраться в лексике в целом (в данном случае они подчеркнуты):

*When I get home (Когда я доберусь домой),  
You better not be there (Тебе там лучше не быть)  
We're placing bets you won't (Мы делаем ставки на то, что вы этого не сделаете)*

*Shed your modesty (Отбрось свою скромность)  
And the only thing to leave behind (И единственное, что осталось позади)*

*Is your own skin on the floor (Это твоя кожа на полу).*

Мелодичность и нарастающая лирика плавно приводит к припеву, который также зачастую имеет свои нюансы:

*Don't you shy away (Не смей прятаться из-за стеснения)*

*Manifest a ceiling when you shy away (Ты ставишь сам себе барьер/предел/потолок когда ты прятаться из-за стеснения)*

*Searching for that feeling (Ища то самое чувство)*

*Just like an «I Love You» (Например, такое как «я тебя люблю»)*

*That isn't words (Это не слова)*

*Like a song he wrote (Подобно песни, которую он написал)*

*That's never heard (Это не было услышано)*

*Don't you shh... (Не «Шш» (\*замолкай)).*

В припевах обычно часто повторяется какое-нибудь слово или фраза, являющейся ключевой во всей композиции. На неё особенно стоит обратить внимание при переводе и прослушивании, а также на контекст, в котором она находится. В данной песне – это фраза *shy away*, которую можно перевести как увиливать/прятаться из-за стеснения/закрывать. Примечательно, что оно имеет несколько значений, что часто используют авторы, применяя игру слов, из-за чего стоит брать это во внимание.

Также в данном примере есть необычный приём в конце припева: «*Don't you shh...*». Автор использует игру слов: *shy* – первый звук слова – это аналог русского «шшш!» (замолчи) или английского «*Shhh*», «*Hush*». Такие случаи обычно заметны и обращают на себя внимание, что улучшает запоминание.

## Мобильные приложения и сервисы

Ещё один способ пассивного обучения – это обучение с помощью приложений на смартфоне. На сегодняшний день существуют специальные сервисы для изучения иностранных языков. Однако они, очевидно, не подходят для пассивного обучения, так как их цель изначально – изучение языка.

Из занимательных и полезных сервисов достоин упоминания TED – американский частный некоммерческий фонд, два раза в год проводит свои конференции. На каждой из них участники делятся своими мыслями и идеями. Задача TED – распространение уникальных идей (лозунг сервиса – *ideas worth spreading*). Конференции отражают явление, которое называют *edutainment* (от *education* (образование) и *entertainment* (развлечение)), что можно перевести как «обучение с элементами развлечения»). Записи выступлений доступны онлайн и для скачивания. Примечательно, что каждая лекция имеет субтитры, причём язык, на котором говорят спикеры – всегда английский, а субтитры есть на большинстве языков. Помимо них, выступления сопровождаются интерактивным транскриптом, то есть полным текстом записи с таймингами. В транскрипте подсвечиваются слова, которые произносит спикер (как в караоке), поэтому обучающийся может следить за повествованием и останавливать, если необходимо уточнить какое-либо выражение или слово. Кроме того, не все спикеры являются носителями английского языка, поэтому сервис поможет вам практиковать восприятие английской речи людей разных национальностей.

Стоит также обратить внимание на социальную жизнь и социальные сети. Так как уже давно активно происходит всемирный обмен информацией и общение, сливаются и культуры. Это приводит к появлению заимствованных иноязычных слов. Образуются новые сленги (как правило, это распространено среди молодёжи). В такой среде популярен феномен *Интернет-мем* (*Internet meme*) – единица значимой для культуры информации. Благодаря простоте общения во всемирной паутине, события, истории, личности и другие аспекты могут стать объектом Интернет-мема, который способен увидеть весь мир. Для понимания стоит рассмотреть пример: Билли Айлиш и ее реакции на «Оскаре», в котором пользователи придумывали различные описания к необычному и удивлённому выражению лица певицы: *When Eminem sings a song from eighteen years ago on stage for no reason at all (Когда на сцене Эминем поёт песню восемнадцатилетней давности без какой-либо*



на то причины). Мемы легко запоминаются и переводятся, поэтому их, даже небольшой, разбор, поможет немного приблизиться к изучению языка. А формат юмора априори лучше запоминается, что удачно подходит для пассивного обучения английскому языку.

Также отметим сервис ТикТок – сервис для создания и просмотра коротких видео, являющийся самым популярным приложением в мире. Тренды, которые создают пользователи, распространяются повсеместно, поэтому, равно как, например, американцы могут использовать русскоязычные песни, так и русские – англоязычные. Примером может послужить тренд, в котором есть аудио ряд «*You say you love me, I say you crazy*», а пользователи исполняют то, что у них получается лучше, в первой части фразы, и то, что получается хуже – во второй. Таких примеров настолько много, что, если разбираться в каждой фразе и запоминая их в самом контексте, возможно неплохо пополнить словарный запас и знания. Наиболее подходящей будет методика простого просмотра и запоминания, как в случае с фильмами – что слышу, то и происходит.

Кроме того, в повседневной жизни также встречается немало сленговых и жаргонных слов, имеющих англоязычное происхождение: *гуглить* (искать информацию в поисковой системе Google), *чилить* (отдыхать, от chill – прохлада), *бро* (близкий друг, от brother – брат), *пиллы* (люди, от people), *о май гад* (боже мой, от Oh my God), *фейк* (что-либо ложное, от fake – подделка), *постить* (публиковать в интернете, от post – стол) и другие. Стоит прислушиваться к незнакомым и знакомым сленговым словам и находить или узнавать их значение, чтобы не только понимать сленг лучше, но и пополнять свой словарный запас в английском языке.

Также достойно упоминания такая составляющая, как общение с носителем языка. Но в понимании пассивного обучения, если рядом нет, непосредственно, человека, свободно говорящего на английском языке, невозможно использовать специальных сервисов (SkyEng, Busuu, Italki и другие), так как они платные и, зачастую, требуют большого количества времени. Однако существует опыт, показывающий, что на международных сервисах знакомств многие люди, общаясь на разных языках, набиваются опыта и, иногда, преследуя первоначальную задачу таких приложений, путешествуют в разные страны.

Итак, рассмотрев некоторые популярные методы пассивного изучения английского языка можно сделать вывод, что данный способ является хорошим и полезным дополнением к более серьезным методикам. Подобная методика изучения стимулирует интерес к предмету, формируя конечную цель. С помощью подобного метода изучения языка мы можем:

- изучить новые слова;
- проследить грамматические связи и построение предложения;

- потренировать произношение;
- попрактиковаться в употреблении интонации;
- изучить новый материал на языке оригинала.

## Литература

1. Инглекс: онлайн-школа английского языка: сайт – Москва, 2011. – URL: <https://englex.ru/your-level/> (дата обращения: 10.04.2021).
2. Engblog: для изучающих английский: сайт – Москва, 2016 – URL: <http://engblog.ru/> (дата обращения: 10.04.2021).
3. Rowling, J.K. Harry Potter and the Goblet of Fire / J.K. Rowling. – Bloomsbury Publishing, 2018 – ISBN: 978–1–408–89465–1.
4. Rowling, J.K. Harry Potter and the Deathly Hallows / J.K. Rowling. – Arthur A. Levine Books, 2018 – ISBN: 9781338299205.
5. GENIUS: song Lyrics and Knowledge: сайт – Нью-Йорк, 2009. – URL: <https://genius.com/> (дата обращения: 12.04.2021).
6. Spotify: музыка для всех: сайт – Стокгольм, 2006. – URL: <https://www.spotify.com/> (дата обращения: 12.04.2021).
7. BrainTools: методики для развития мозга: сайт – Москва, 2011. – URL: <https://www.braintools.ru/> (дата обращения: 14.04.2021).
8. Ain: интернет-бизнес в Украине: сайт – Киев, 1999. – URL: <https://ain.ua/> (дата обращения: 14.04.2021).
9. TED: ideas worth spreading: сайт – Лонг-Бич, 2009. – URL: <https://www.ted.com/> (дата обращения: 14.04.2021).
10. YouTube: видеохостинг, предоставляющий пользователям услуги хранения, доставки и показа видео: сайт – Сан-Матео, 2005. – URL: <https://www.youtube.com/> (дата обращения: 14.04.2021).
11. BBC NEWS: BBC News Украины: сайт – Минск, 2011. – URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/> (дата обращения: 14.04.2021).

## TECHNIQUES FOR PASSIVELY LEARNING ENGLISH THROUGH PERSONAL HOBBIES

Manankov D.F., Nevraeva N. Yu., Kabanov A.M., Gurskaya T.V.  
Technical University of UMMC, Ural Federal University

The relevance of the chosen topic is due to the need to attract young people, students of various educational institutions to study a foreign language. This is necessary to improve their competence and adapt to the modern conditions of the linguistic formation. There are many methods of learning English. But in addition to passing the basic courses, you should not neglect the auxiliary methods that improve the quality of language perception and make the process itself more fun. These methods, like the passive learning of the English language considered in the article, form the student's final goal and improve the perception of word pronunciation and intonation in sentences. They also form and strengthen the use of grammatical connections between words in sentences. The above examples of watching video content, reading books, listening to songs in English and using applications on a smartphone give a clear idea of the effectiveness of the auxiliary method of passive learning of English.

**Keywords:** English, passive learning, vocabulary, reading books in the original language, watching movies in the original language, listening to songs with parsing phrases, applications on a smartphone.

## References

1. Inglex: online school of English: website – Moscow, 2011. – URL: <https://englex.ru/your-level/> (date of access: 10.04.2021).
2. Engblog: for English learners: website – Moscow, 2016 – URL: <http://engblog.ru/> (date of access: 10.04.2021).
3. Rowling, J.K. Harry Potter and the Goblet of Fire / J.K. Rowling. – Bloomsbury Publishing, 2018 – ISBN: 978–1–408–89465–1.
4. Rowling, J.K. Harry Potter and the Deathly Hallows / J.K. Rowling. – Arthur A. Levine Books, 2018 – ISBN: 9781338299205.
5. GENIUS: song Lyrics and Knowledge: website – New York, 2009. – URL: <https://genius.com/> (date accessed: 12.04.2021).
6. Spotify: Music for Everyone: Website – Stockholm, 2006. – URL: <https://www.spotify.com/> (date accessed: 12.04.2021).
7. BrainTools: techniques for brain development: website – Moscow, 2011. – URL: <https://www.braintools.ru/> (date of access: 04/14/2021).
8. Ain: Internet business in Ukraine: website – Kiev, 1999. – URL: <https://ain.ua/> (date of access: 14.04.2021).
9. TED: ideas worth spreading: website – Long Beach, 2009. – URL: <https://www.ted.com/> (date accessed: 04/14/2021).
10. YouTube: a video hosting service that provides users with services for storing, delivering and displaying videos: website – San Mateo, 2005. – URL: <https://www.youtube.com/> (date of access: 04/14/2021).
11. BBC NEWS: BBC News of Ukraine: website – Minsk, 2011. – URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/> (date of access: 14.04.2021).

# Моделирование структурных элементов контингента студентов на основе кластерного анализа

## Новгородцева Татьяна Юрьевна,

к.т.н., доцент, кафедра информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: nfyz-31@mail.ru

## Бурдуковская Анна Валерьевна,

к.ф.-м.н., доцент, кафедра информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: buran\_baikal@mail.ru

## Иванова Елена Николаевна,

к.пед.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: dyadkin\_ua@inbox.ru

## Лесников Иван Николаевич,

к.э.н., доцент, кафедра информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», учитель математики, МБОУ города Иркутска лицей № 2  
E-mail: lin2002@mail.ru

В статье решается задача построения модели структурного элемента контингента студентов ВУЗа. Целью работы является разработка процедуры выявления структурных элементов контингента. Используемые методы: метод анализа документов, кластерный анализ, описательная статистика, визуализация данных. Метод анализа документов применен для формирования признакового пространства, характеризующего студента. На основе кластерного анализа реализован процесс моделирования структурных элементов контингента. Методы описательной статистики и визуализации данных использованы для оценки количественных и качественных характеристик структурного элемента. Новизна заключается в том, что предложена модель структурного элемента контингента студентов, включающая общее число объектов, входящих в структурный элемент; набор объектов структурного элемента; признаковое пространство, описывающее структурный элемент. Предлагаемая процедура моделирования структурных элементов использована для решения задачи выявления характеристик, оказывающих наиболее значимое влияние на успешность освоения образовательной программы Географического факультета Иркутского государственного университета. Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что предложенная процедура моделирования является одним из дополнительных средств поддержки принятия управленческих решений организации образовательного процесса. Показано, что использование разработанной процедуры является полезным и востребованным инструментом, прежде всего, административно-управленческого персонала учебного заведения для сохранения контингента и требований повышения качества образования.

**Ключевые слова:** моделирование структурных элементов, признаковое пространство, кластерный анализ.

Одной из наиболее трудных задач исследования социальных систем является изучение ее организации – структуры системы. Направление изучения структур социальных систем условно можно разделить на две группы: анализ организационно-функциональной структуры существующей системы; проектирование и совершенствование структуры. При этом первое направление, чаще всего, связано с оценкой основных характеристик некоторой фиксированной структуры, второе – с решением задачи разработки формальной структуры системы. Не возникает сомнений, что социальная система имеет тенденцию к развитию и совершенствованию. В процессе своего функционирования подвергается возмущениям, поступающим из внешней среды. Ее структура она динамична, подвержена эволюции, не всегда заметным, но иногда весьма существенным изменениям [2,3].

Настоящая работа посвящена вопросам моделирования структурных элементов социальной системы. Выявление и изучение моделей, объективно описывающих структуру социальной системы, может оказать влияние, как на развитие самой системы, так и на решение вопросов оптимального управления ею.

Для описания предлагаемой в работе процедуры выявления структурных элементов системы используются следующие понятия и определения.

Объект – элементарная (неделимая) часть системы. Множество  $S$  объектов является конечным:  $S=\{s_j\}, j=1,2,\dots, n, n$  – общее число объектов.

Признаковое пространство – множество  $X$  – набор характеристик (показателей, признаков), учитываемых при описании каждого объекта  $X=\{X_j\}, j=1,2,\dots, m, m$  – общее число характеристик. Признаковое пространство  $X$  теоретически ничем не ограничено и определяется особенностями конкретной предметной области исследования. Характеристики  $X_j$  могут быть измерены в различных шкалах: номинальных, бинарных, порядковых, интервальных и др.

Результатом измерения  $j$ -ой характеристики  $i$ -го объекта обозначено символом  $x_{ij}, i=1,2,\dots, n, j=1,2,\dots, m$ . Таким образом, система представляется матрицей данных:

$$X = \begin{pmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1m} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2m} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ x_{n1} & x_{n2} & \dots & x_{nm} \end{pmatrix}.$$

Строка  $x_{i1}, x_{i2}, \dots, x_{im}$  этой матрицы представляет собой совокупность значений  $m$  характеристик

$i$ -го объекта, а столбец  $x_{1j}, x_{2j}, \dots, x_{nj}$  – совокупность  $n$  значений  $j$ -го признака на множестве  $S$ .

На основе матрицы данных  $X$  рассчитывается матрица расстояний между объектами или матрица мер сходства  $D = \|d_{kl}\|, k, l = 1, 2, \dots, n$ , где  $d_{kl}$  – мера сходства между  $k$ -ым и  $l$ -ым структурными элементами.

Под процедурой выявления структурных элементов системы понимается применение конкретной агломеративной кластер – процедуры. Суть работы кластер – процедуры: на первом шаге объекты рассматриваются как самостоятельные структурные элементы (классы); затем, на основании наиболее «близкие» друг к другу объекты объединяются в один класс; далее пересчитывается матрица сходства.

Целесообразность использования данной процедуры состоит в следующем. Во-первых, рассматривается матрица мер сходства размерностью  $n \times n$  ( $n$  – число объектов) и последовательно объединяются наиболее «схожие объекты». Следовательно, имеется возможность отслеживать процесс выделения структурных элементов. Во-вторых, процесс моделирования удается представить визуально в виде древовидной диаграммы (дендрограммы).

Результатом процедуры является построение модели структурного элемента.

Модель структурного элемента  $M_k, k=1, 2, \dots, K$ , где  $K$  – число структурных элементов. Модель  $M_k$  имеет следующие характеристики:

$N_k$  – общее число объектов, входящих в  $k$ -ый структурный элемент;

$S_k^*$  – набор объектов, входящих в  $k$ -ый структурный элемент;

$x_{jk}^*$  – значения признаков  $R_j, j=1, 2, \dots, m$ , характеризующих  $k$ -ый структурный элемент. В качестве значений признаков  $k$ -го структурного элемента используются средние значения признаков объектов, либо характеристика, соответствующая большинству объектов, вошедших в  $k$ -ый структурный элемент.

Описанная процедура апробирована на Географическом факультете Иркутского государственного университета.

Факультет ведет подготовку по трем направлениям подготовки «География», «Гидрометеорология», «Экология и природопользование». Такие специальности, как «Гидрология» и «Метеорология», являются редкими и выпускники данного направления буквально «нарасхват» у работодателей. Организационно-

педагогическая проблема заключается в том, что при наборе на направление «Гидрометеорология» в 10–15 человек, успешно завершают обучение не более 5–7. Это происходит в связи с тем, что, при поступлении на данное направление профильным предметом определена «География». Учебный план подготовки по этому направлению включает достаточно большой блок физико-математических дисциплин и обучающиеся оказываются не готовыми к этому, что приводит либо к невысоким оценкам, либо к образованию академической задолженности и последующим отчислением.

Система (факультет) включает 383 объекта (студенты)  $S=\{s_j, j=1, 2, \dots, 383$ .

Признаковое пространство  $X$  представлено 10 характеристиками  $X=\{X_j, j=1, 2, \dots, 10$  (рис. 1):  $x_1$  – «Пол»; принимаемые значения: 1 – женский; 0 – мужской;  $x_2$  – «Форма обучения»; принимаемые значения: 1 – очное обучение; 2 – заочное обучение;  $x_3$  – «Сумма баллов по ЕГЭ»; принимаемые значения: 1 – до 100 баллов; 2 – от 100 до 200 баллов; 3 – выше 200 баллов;  $x_4$  – «Направление подготовки»; принимаемые значения: 1–05.03.02 География, 2–05.03.04 Гидрометеорология, 3–05.03.06 Экология и природопользование;  $x_5$  – «Категория набора»; принимаемые значения: 1 – бюджетный набор, 2 – коммерческий набор;  $x_6$  – «Средний балл за период обучения»; принимаемые значения: 1 – меньше 3 баллов; 2 – от 3 до 4 баллов; 3 – от 4 до 5 баллов; 4–5 баллов;  $x_7$  – «Возраст на момент зачисления»; принимаемые значения: 1 – до 20 лет; 2 – от 20 до 30 лет; 3 – старше 30 лет;  $x_8$  – «Место постоянного проживания»; принимаемые значения: 1– Иркутск; 2 – Иркутская область; 3 – другие регионы;  $x_9$  – «Вид образовательного учреждения до поступления в ВУЗ»; принимаемые значения: 1 – школа; 2 – лицей; 3 – гимназия; 4 – училище; 5 – техникум; 6 – ВУЗ;  $x_{10}$  – «Результаты обучения»; принимаемые значения: 1 – закончил обучение и получил диплом бакалавра по выбранному направлению при поступлении; 2 – не закончил (отчислен по различным причинам).

Признаковое пространство представляет собой двумерную таблицу, строки которой – значения характеристик  $i$ -го объекта (студента), а столбцы – фактические значения отдельных характеристик.

В качестве меры сходства между объектами использована метрика – Евклидово расстояние (рис. 1, 2).

№ наблюдения	Пол	Форма обучения	Сумма баллов по ЕГЭ	Направление подготовки	Категория набора	Средний балл за период обучения	Возраст на момент зачисления	Место постоянного проживания	Вид образовательного учреждения	Результаты обучения
1	1	2	180	3	1	3,87	37	1	6	2
2	1	1	209	1	1	4,03	18	2	2	1
3	2	1	151	1	1	2,75	18	3	1	2
4	2	1	173	1	1	3,38	19	3	1	2
...										
...										
382	2	1	200	2	1	2,63	18	1	1	2
383	2	1	124	2	2	2,33	19	1	1	2

Рис. 1. Признаковое пространство (фрагмент)

наблюд.	Евклидово расстояние																			
	C_1	C_2	C_3	C_4	C_5	C_6	C_7	C_8	C_9	C_10	C_11	C_12	C_13	C_14	C_15	C_16	C_17	C_18	C_19	C_20
C_1	0,00	1,01	1,50	1,11	1,33	1,44	4,00	1,14	1,56	1,30	1,01	1,02	0,52	1,29	1,26	1,70	1,20	1,42	1,00	0,37
C_2	1,01	0,00	1,91	1,56	1,75	1,09	4,27	1,58	1,12	1,73	0,03	0,03	1,21	0,66	0,61	2,08	1,69	1,00	0,26	1,13
C_3	1,50	1,91	0,00	0,63	0,25	1,31	2,75	0,58	2,04	0,29	1,89	1,93	1,17	2,40	2,36	0,25	1,00	1,62	1,74	1,25
C_4	1,11	1,56	0,63	0,00	0,38	1,02	3,38	0,05	1,52	0,34	1,54	1,57	1,00	1,93	1,89	0,88	1,23	1,19	1,47	1,01
C_5	1,33	1,75	0,25	0,38	0,00	1,16	3,00	0,33	1,83	0,04	1,73	1,77	1,06	2,20	2,17	0,50	1,05	1,44	1,61	1,12
C_6	1,44	1,09	1,31	1,02	1,16	0,00	3,73	1,03	0,94	1,14	1,08	1,10	1,43	1,49	1,45	1,48	1,69	0,44	1,02	1,42
C_7	4,00	4,27	2,75	3,38	3,00	3,73	0,00	3,33	4,64	3,04	4,24	4,30	3,50	4,90	4,85	2,50	2,85	4,15	4,03	3,64
C_8	1,14	1,58	0,58	0,05	0,33	1,03	3,33	0,00	1,56	0,29	1,56	1,59	1,00	1,96	1,93	0,83	1,20	1,22	1,48	1,01
C_9	1,56	1,12	2,04	1,52	1,83	0,94	4,64	1,56	0,00	1,79	1,13	1,10	1,84	1,01	1,01	2,26	2,34	0,50	1,26	1,75
C_10	1,30	1,73	0,29	0,34	0,04	1,14	3,04	0,29	1,79	0,00	1,71	1,74	1,05	2,17	2,14	0,54	1,07	1,41	1,59	1,10
C_11	1,01	0,03	1,89	1,54	1,73	1,08	4,24	1,56	1,13	1,71	0,00	0,06	1,19	0,69	0,64	2,06	1,66	1,00	0,23	1,12
C_12	1,02	0,03	1,93	1,57	1,77	1,10	4,30	1,59	1,10	1,74	0,06	0,00	1,23	0,63	0,58	2,11	1,71	1,00	0,29	1,15
C_13	0,52	1,21	1,17	1,00	1,06	1,43	3,50	1,00	1,84	1,05	1,19	1,23	0,00	1,67	1,63	1,31	0,68	1,57	1,08	0,15
C_14	1,29	0,66	2,40	1,93	2,20	1,49	4,90	1,96	1,01	2,17	0,69	0,63	1,67	0,00	0,05	2,61	2,25	1,20	0,92	1,55
C_15	1,26	0,61	2,36	1,89	2,17	1,45	4,85	1,93	1,01	2,14	0,64	0,58	1,63	0,05	0,00	2,57	2,21	1,17	0,87	1,52
C_16	1,70	2,08	2,25	0,88	0,50	1,48	2,50	0,83	2,26	0,64	2,06	2,11	1,31	2,61	2,57	0,00	1,01	1,83	1,90	1,41
C_17	1,20	1,69	1,00	1,23	1,05	1,69	2,85	1,20	2,34	1,07	1,66	1,71	0,68	2,25	2,21	1,01	0,00	1,96	1,49	0,83
C_18	1,42	1,00	1,62	1,19	1,44	0,44	4,15	1,22	0,50	1,41	1,00	1,00	1,57	1,20	1,17	1,83	1,96	0,00	1,03	1,51
C_19	1,00	0,26	1,74	1,47	1,61	1,02	4,03	1,48	1,26	1,59	0,23	0,29	1,08	0,92	0,87	1,90	1,49	1,03	0,00	1,04
C_20	0,37	1,13	1,25	1,01	1,12	1,42	3,64	1,01	1,75	1,10	1,12	1,15	0,15	1,55	1,52	1,41	0,83	1,51	1,04	0,00

Рис. 2. Матрица расстояний между объектами

В процессе выявления структурных элементов применен метод одиночной связи [], результаты кластеризации приведены на дендрограмме (рис. 3).

Дендрограмма для 383 набл.  
Метод полной связи  
Евклидово расстояние

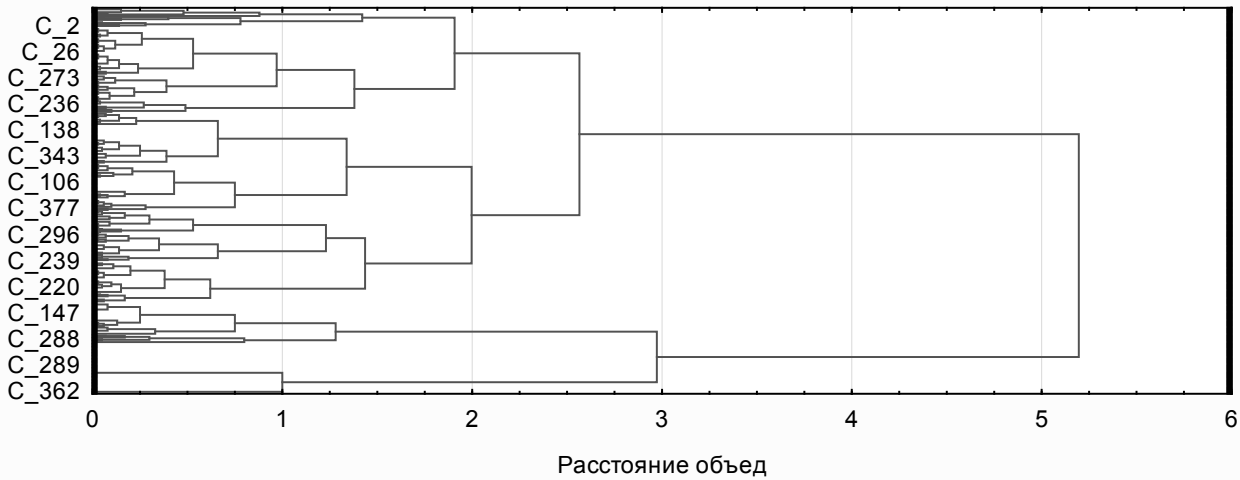


Рис. 3. Дендрограмма

Оценка характеристик первого структурного элемента

Показатели	Пол	Форма обучения	Сумма баллов по ЕГЭ	Направление подготовки	Категория набора	Средний балл за период обучения	Возраст на момент зачисления	Место постоянного проживания	Вид образовательного учреждения до поступления в ВУЗ	Результаты обучения	
Среднее		1,57	1,25	153,84	1,84	1,11	1,64	20,43	1,95	2,07	2
Стандартная ошибка		0,05	0,04	4,56	0,07	0,03	0,16	0,50	0,07	0,18	0
Медиана		2	1	152,5	2	1	2,165	19	2	1	2
Мода		2	1	156	2	1	0	18	2	1	2
Стандартное отклонение		0,50	0,44	46,55	0,71	0,31	1,63	5,10	0,73	1,86	0
Дисперсия выборки		0,25	0,19	2166,74	0,51	0,10	2,64	26,05	0,53	3,44	0
Коэффициент вариации		31,76%	34,81%	30,26%	38,77%	27,95%	99,33%	24,98%	37,36%	89,74%	0,00%
Минимум		1	1	0	1	1	0	17	1	1	2
Максимум		2	2	275	3	2	4,1	46	3	6	2
Счет		104	104	104	104	104	104	104	104	104	104

Оценка характеристик второго структурного элемента

Показатели	Пол	Форма обучения	Сумма баллов по ЕГЭ	Направление подготовки	Категория набора	Средний балл за период обучения	Возраст на момент зачисления	Место постоянного проживания	Вид образовательного учреждения до поступления в ВУЗ	Результаты обучения	
Среднее		1,46	1,18	169,59	1,96	1,16	3,74	19,39	1,92	1,82	1,37
Стандартная ошибка		0,03	0,02	2,02	0,05	0,02	0,04	0,25	0,04	0,10	0,03
Медиана		1	1	166	2	1	3,78	18	2	1	1
Мода		1	1	160	2	1	3	18	2	1	1
Стандартное отклонение		0,50	0,38	33,66	0,80	0,37	0,69	4,13	0,68	1,61	0,48
Дисперсия выборки		0,25	0,15	1133,17	0,64	0,14	0,47	17,04	0,46	2,58	0,23
Коэффициент вариации		34,28%	32,58%	19,85%	40,70%	31,73%	18,37%	21,29%	35,17%	88,42%	35,33%
Минимум		1	1	0	1	1	2	17	1	1	1
Максимум		2	2	290	3	2	5	45	3	6	2
Счет		279	279	279	279	279	279	279	279	279	279

Рис. 4. Результаты «Описательной статистики»

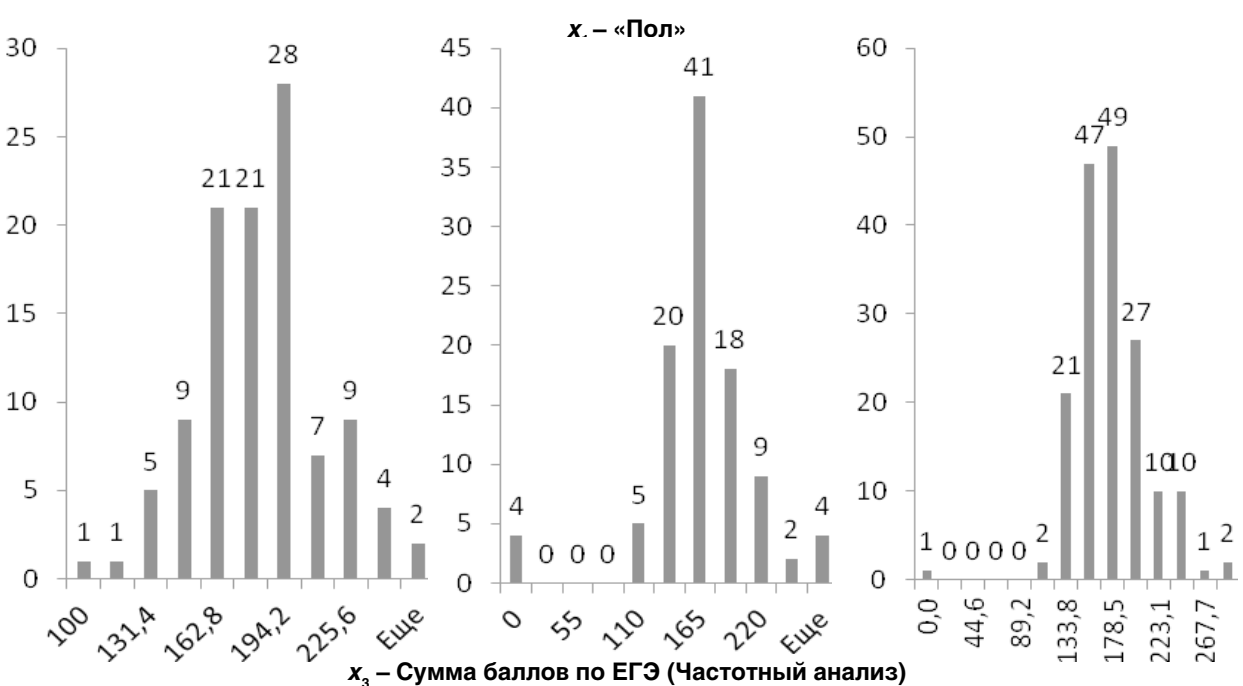
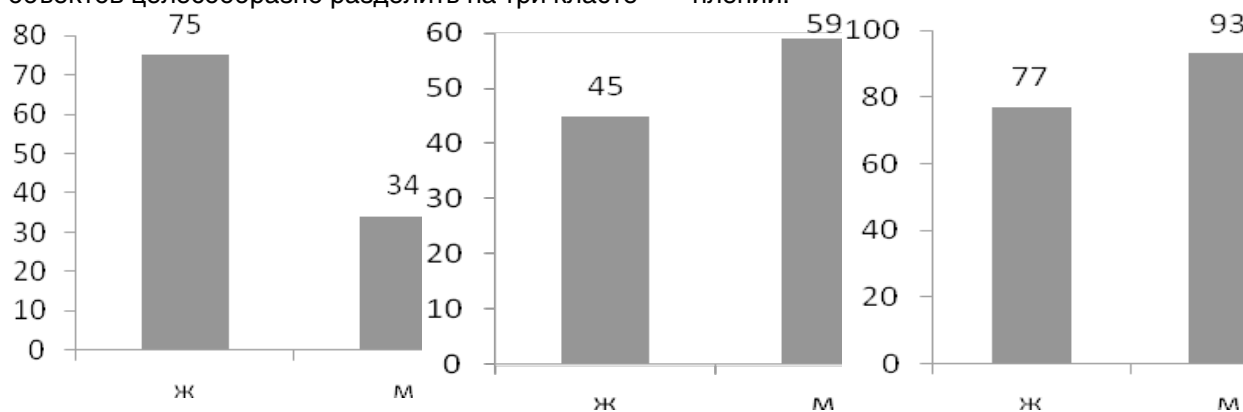
В начале исследования решена задача – выделение двух структурных элементов исходной системы. В результате применения алгоритма кластеризации на основании определения расстояния между объектов в Евклидовой метрике получено следующее разделение: первый кластер включает 104 студента, второй кластер – 279 студентов. Оценка характеристик кластеров выполнена с помощью «Описательной статистики» (рис. 4).

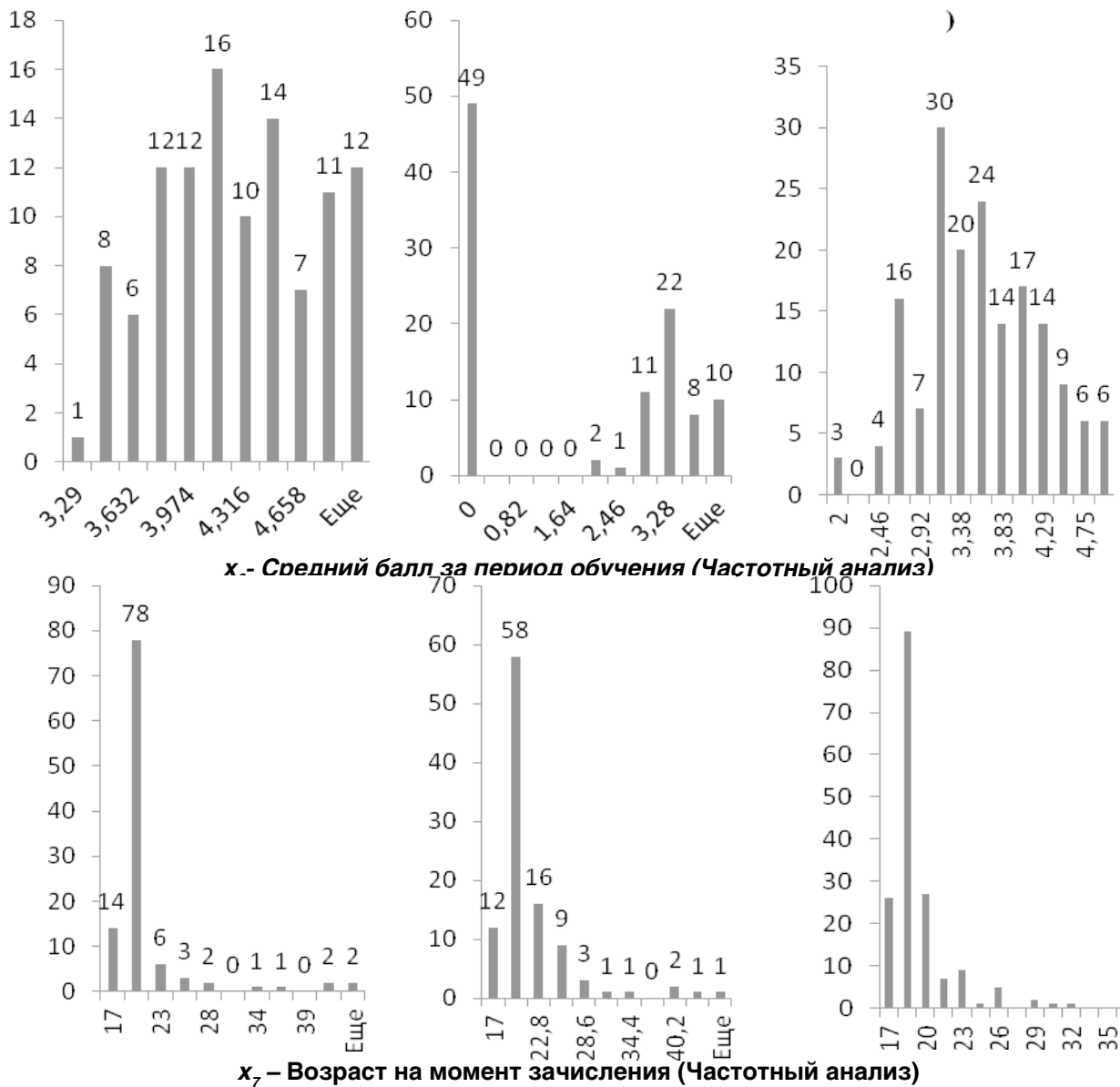
Неформальный анализ полученных оценок показал, что первый кластер образован студентами, не справившимися с учебным планом направления подготовки, среднее значение переменной  $x_{10}-2$  (не закончил (отчислен по различным причинам)), коэффициент вариации, характеризующий качественно однородную совокупность информации – 0% (абсолютная однородность). В состав объектов второго кластера вошли студенты как закончившие обучение и получившие диплом бакалавра по выбранному направлению при поступлении (39% от численности студентов данного кластера), так и отчисленные, среднее значение переменной  $x_{10}-1,37$ , коэффициент вариации, характеризующий качественно однородную совокупность информации – 35,33%, что свидетельствует о неоднородности данных.

Сделан вывод, что имеющуюся совокупность объектов целесообразно разделить на три класте-

ра:  $M_1$  – модель «успешного» студента,  $M_2$  – модель студента, не справившегося с учебной программой,  $M_3$  – модель студента, который может получить высшее образование или быть отчислен по объективным или субъективным причинам (рис. 5).

Модель  $M_1$  имеет следующие характеристики:  $N_1 = 109$  – общее число объектов, входящих в 1-ый структурный элемент;  $x'_{11}$  – значение первого признака «Пол» – женский;  $x'_{21}$  – значение второго признака «Форма обучения» – очная;  $x'_{31}$  – среднее значение третьего признака «Сумма баллов по ЕГЭ» – 176 баллов;  $x'_{41}$  – значение четвертого признака «Направление подготовки» – 05.03.02 География и 05.03.06 Экология и природопользование;  $x'_{51}$  – значение пятого признака «Категория набора» – бюджет;  $x'_{61}$  – среднее значение шестого признака «Средний балл за период обучения» – 4,16 балла;  $x'_{71}$  – среднее значение седьмого признака «Возраст на момент зачисления» – 19 лет;  $x'_{81}$  – значение восьмого признака «Место постоянного проживания» – Иркутская область;  $x'_{91}$  – значение девятого признака «Вид образовательного учреждения до поступления в ВУЗ» – школа;  $x'_{10,1}$  – значение десятого признака «Результаты обучения» – закончил обучение и получил диплом бакалавра по выбранному направлению при поступлении.





**x.- Средний балл за период обучения (Частотный анализ)**

**x<sub>7</sub> – Возраст на момент зачисления (Частотный анализ)**

**Рис. 5. Визуализация значений признаков моделей (фрагмент)**  
 ( $M_1$  – первый столбец,  $M_2$  – второй столбец,  $M_3$  – третий столбец)

Модель  $M_2$  имеет следующие характеристики:  $N_2 = 104$  – общее число объектов, входящих во 2-ой структурный элемент;  $x_{12}^*$  – значение первого признака «Пол» – мужской;  $x_{22}^*$  – значение второго признака «Форма обучения» – очная;  $x_{32}^*$  – среднее значение третьего признака «Сумма баллов по ЕГЭ» – 154 балла;  $x_{42}^*$  – значение четвертого признака «Направление подготовки» – 05.03.04 Гидрометеорология;  $x_{52}^*$  – значение пятого признака «Категория набора» – бюджет;  $x_{62}^*$  – среднее значение шестого признака «Средний балл за период обучения» – 2 балла;  $x_{72}^*$  – среднее значение седьмого признака «Возраст на момент зачисления» – 20 лет;  $x_{82}^*$  – значение восьмого признака «Место постоянного проживания» – Иркутская область;  $x_{92}^*$  – значение девятого признака «Вид образовательного учреждения до поступления в ВУЗ» – школа;  $x_{10,2}^*$  – значение десятого признака «Результаты обучения» – не закончил (отчислен по различным причинам).

Модель  $M_3$  имеет следующие характеристики:  $N_3 = 170$  – общее число объектов, входящих во 3-ий

структурный элемент;  $x_{13}^*$  – значение первого признака «Пол» – мужской;  $x_{23}^*$  – значение второго признака «Форма обучения» – заочная;  $x_{33}^*$  – среднее значение третьего признака «Сумма баллов по ЕГЭ» – 166 баллов;  $x_{43}^*$  – значение четвертого признака «Направление подготовки» – 05.03.04 Гидрометеорология;  $x_{53}^*$  – значение пятого признака «Категория набора» – бюджет;  $x_{63}^*$  – среднее значение шестого признака «Средний балл за период обучения» – 3,47 баллов;  $x_{73}^*$  – среднее значение седьмого признака «Возраст на момент зачисления» – 19 лет;  $x_{83}^*$  – значение восьмого признака «Место постоянного проживания» – Иркутская область;  $x_{93}^*$  – значение девятого признака «Вид образовательного учреждения до поступления в ВУЗ» – школа;  $x_{10,3}^*$  – значение десятого признака «Результаты обучения» – не закончил (60% от числа студентов третьего структурного элемента) или закончил обучение и получил диплом бакалавра по выбранному направлению при поступлении.

Совершенствование качества подготовки педагогических кадров во многом зависит от состава

ва контингента ВУЗа. Все многообразие абитуриентов, а затем и студентов, можно условно разделить на три группы.

Первый кластер можно условно определить как «хочу и могу», составляют обучающиеся, желающие получить именно ту профессию, на направление подготовки которой были зачислены и имеющие необходимые для успешного обучения объем знаний, умений и навыков. Это группа – находка для ВУЗа: со студентами, скорее всего, не должно быть проблем в учебно-воспитательном процессе. Как показали исследования, в большинстве это девушки в 20-ти летнем возрасте со средним баллом за период обучения 4,16.

Второй кластер, самая проблемная группа, на наш взгляд, для учебного заведения – «не хочу и не могу». Эта категория учащихся, на которую затрачиваются значительные усилия, чтобы каким-то образом постараться дать им возможность в получении профессии. Тем не менее, усилия профессорско-преподавательского состава и администрации ВУЗа не дают в большинстве случаев хороших результатов: студенты этой группы, скорее всего, будут отчислены, как не справившиеся с учебным планом или будут переведены на другие направления подготовки или в другое учебное заведение как правило, это юноши 20-ти лет не успевающие по большинству предметов.

Третий кластер условно можно определить как студенты с характеристиками «хочу, но не могу», составят обучающиеся, с недостаточным уровнем знаний, умений и навыков для обучения по направлению, на которое были зачислены, тем не менее, выбор будущей профессии считают для себя осознанным, а, может быть, и призванием быть педагогом. Для этой группы обучающихся учебное заведение должно предпринять ряд организационных мероприятий, направленных на предоставление возможности студентам повысить уровень знаний, прежде всего в режиме самообразования под руководством преподавателей. Большинство студентов, входящих в этот кластер юноши 19-ти лет со средним баллом за период обучения 3,47.

Следует отметить, что успешность получения высшего образования не связано ни с местом жительства, ни с видом образовательного учреждения до поступления в ВУЗ, и главное с суммой баллов по ЕГЭ. Выделение таких групп на начальном этапе учебно-воспитательного процесса позволит организовать его более эффективно.

## Литература

1. Айвазян С. А., Мхитарян В.С. Прикладная статистика. Основы эконометрики: Учебник для вузов: В 2 т. 2-е изд., испр. – Т. 1: Теория веро-

ятностей и прикладная статистика. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 656 с.

2. Актуальные теоретические и прикладные вопросы управления социально-экономическими системами: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Том 2. Москва, 10–11 декабря 2020. – М.: Институт развития дополнительного профессионального образования, 2020. – 320 с.
3. Новые технологии оценки качества образования: сборник материалов XV Форума экспертов в сфере профессионального образования / под общей редакцией д.п.н. Г.Н. Мотовой. – М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2019. – 162 с.

## MODELING THE STRUCTURAL ELEMENTS OF THE STUDENT BODY BASED ON CLUSTER ANALYSIS

Novgorodtseva T.Y., Burdukovskaya A.V., Ivanova E.N., Dyadkin Yu.A., Lesnikov I.N.

Irkutsk State University

The article solves the problem of constructing a model of the structural element of the contingent of university students. The aim of the work is to develop a procedure for identifying the structural elements of the contingent. Methods used: document analysis method, cluster analysis, descriptive statistics, data visualization. The document analysis method is applied to form the attribute space that characterizes the student. On the basis of cluster analysis, the process of modeling the structural elements of the contingent has been implemented. Descriptive statistics and data visualization methods are used to assess the quantitative and qualitative characteristics of a structural element. The novelty lies in the fact that the proposed model of the structural element of the contingent of students, including the total number of objects included in the structural element; a set of structural element objects; feature space describing a structural element. The proposed procedure for modeling structural elements is used to solve the problem of identifying characteristics that have the most significant impact on the success of mastering the educational program of the Faculty of Geography of Irkutsk State University. The practical significance of the obtained results lies in the fact that the proposed modeling procedure is one of the additional means of supporting the adoption of managerial decisions in the organization of the educational process. The use of the developed procedure is undoubtedly a useful and demanded tool, first of all, of the administrative and managerial personnel of an educational institution for maintaining the contingent and requirements for improving the quality of education.

**Keywords:** modeling of structural elements, feature space, cluster analysis.

## References

1. Ayvazyan S. A., Mkhitarian B.C. Applied statistics. Fundamentals of econometrics: Textbook for universities: In 2 volumes, 2nd ed., Rev. – T. 1: Probability theory and applied statistics. – М: UNITY-DANA, 2001. – 656 p.
2. Actual theoretical and applied issues of management of socioeconomic systems: Materials of the II International Scientific and Practical Conference. – Volume 2. Moscow, December 10–11, 2020. – М.: Institute for the Development of Continuing Professional Education, 2020. – 320 p.
3. New technologies for assessing the quality of education: a collection of materials from the XV Forum of experts in the field of vocational education / under the general editorship of Ph.D. G.N. Motova. – М.: Guild of Experts in the Field of Professional Education, 2019. – 162 p.



# Технология укрупнения дидактических единиц в задачах кинематики

## Гочмырадов Рахат Агамырадович,

студент, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: agamyradovich2000@mail.ru

## Панджиева Мадина Панджиевна,

студент, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: madina\_19\_06\_1999@mail.ru,

## Байлыев Рустем Торемухаммедович,

студент, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: rustembaylyyew97@gmail.com,

## Боярова Мерджен Тазебайевна,

студент, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: merjenbayarowa592@gmail.com

Изучение физики в средней школе является не только неотъемлемым образовательным компонентом, но и несет очень важную воспитательную и развивающую составляющие. Именно этот предмет помогает обучающимся в формировании стойкого интереса к естественным наукам, кроме этого, развивается научное мировоззрение. Современные школьники, поэтому многие задачи физики вызывают трудности при решении. На наш взгляд, при изучении некоторых разделов физики можно было бы использовать метод укрупнения дидактических единиц (УДЕ), позволяющий объединить ряд закономерностей разного уровня, но одной тематики. В статье рассмотрен вопрос применения технологии УДЕ при изучении физики в средней школе. На примере решения двух классических задач кинематики показан подход одновременного использования векторного и координатного способов.

**Ключевые слова:** технология укрупнения дидактических единиц, механика, кинематика.

## Введение

Технология укрупнения дидактических единиц, которая изначально была предложена П.М. Эрдниевым применительно к обучению математике в школе. Система строится на нескольких общих принципах [8]: совместности и одновременности изучения взаимосвязанных действий, обеспечения единства составления и решения задач, выявления сложной структуры и системности знания.

Развитие этой системы привело к распространению этого подхода и на другие школьные предметы, как естественнонаучного [2], так и гуманитарного профиля, например, [4]. А впоследствии и на дисциплины, преподаваемые в высшей школе [7].

Это связано, как положительной динамикой числа учеников, успешно осваивающих материал, так и экономией учебного времени и при совместном рассмотрении взаимосвязанных операций [9]. Но главное преимущество данного подхода – это формирование структуры прямых и обратных связей, которое в дальнейшем приводит к целостному восприятию предмета.

В преподавании физики укрупнение дидактических единиц нашло свое место в различных разделах школьного курса, например, в работе [3] формулируются одновременно прямая и обратная задачи при изучении понятия потенциальной энергии. Другие авторы предлагают объединять родственные физические явления в крупные блоки и изучать их совместно, как например в [1] этот подход используется при изучении темы теплота.

В представленной работе рассматривается одна из важнейших задач кинематики – бросок под углом к горизонту на основе повышения уровня рассмотрения кинематических характеристик – от координатного к векторному. При этом структура материала не меняется, а изменяется масштаб используемого метода решения задачи.

## Баллистическая задача

Решение задачи на движение тела под углом к горизонту традиционно вызывает ряд трудностей методического характера у девятиклассников, изучающих физику, как на профильном, так и на непрофильном уровнях. И хотя весь математический аппарат, необходимый для решения таких задач уже знаком (в седьмом классе пройдены координаты на плоскости, а в восьмом введено понятие вектора и действия с векторами), многие ученики подходят к решению таких задач формально, заучивая формулы максимального подъема и дальности полета. При этом, каждая задача, условие которой

отличается от привычной формулировки, становится в этом случае нерешаемой.

На наш взгляд, здесь мог бы помочь подход укрупнения дидактических единиц, когда координатный и векторный методы решения задач разбираются одновременно. Рассмотрим, например, следующую простую задачу [5].

**Задача 1.** Камень, брошенный горизонтально с высоты 5 м, упал на Землю со скоростью направленной под углом 60 градусов к горизонту. Определите начальную скорость камня.

### Решение.

Прежде всего, сделаем поясняющий рисунок, отметив, все известные величины на нем: вектора начальной и конечной скоростей:  $v_0, v(t')$ ; угол под которым тело упало на землю и траекторию его полета. Затем, введем оси декартовой системы координат. Учитывая, что для рассматриваемого движения вектор начальной скорости направлен горизонтально, сразу можно найти время падения из, уже известного выражения для высоты вертикального движения в поле тяжести:  $H = gt'^2 / 2$ ,

$$t' = 1.$$

А. Решим задачу координатным способом (см. рис 1а), записав уравнения для проекций скорости на OX и OY:

$$v_x = v_0; v_y(t) = gt;$$

Затем, можно записать для прямоугольного треугольника, определение тангенса известного угла:

$$\operatorname{tg}(60^\circ) = \frac{v_y(t')}{v_x} = \frac{v_y(1)}{v_0} = \frac{gt'}{v_0} = \frac{10}{v_0} = 1.73,$$

а из последнего выражения найти  $v_0 = 5.78 \text{ м/с}$ .

Б. Теперь решим задачу векторным способом. Перенесем в точку броска вектор скорости при падении (рис. 1б). Здесь мы должны напомнить школьникам, что скорость в векторной форме записывается в виде [10]:

$$\vec{v} = \vec{v}_0 + \vec{g}t \quad (1)$$

Учтем, что напротив угла в 30 градусов находится катет, равный половине гипотенузы, и по теореме Пифагора запишем связь между всеми тремя векторами:

$$v(t')^2 = (2v_0)^2 = v_0^2 + (gt')^2;$$

$$3v_0^2 = 100; v_0 = 5.78 \text{ м/с}.$$

Приведенная задача очень хорошо иллюстрирует применение технологии укрупнения дидактических единиц на примере скорости.

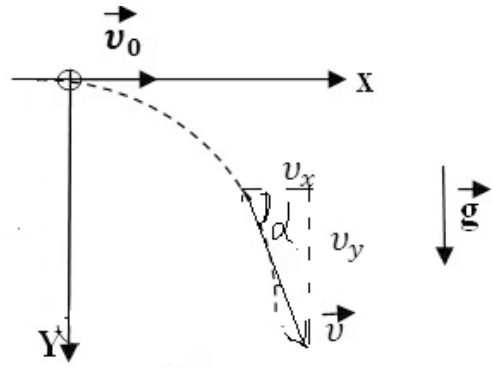


Рис. 1а

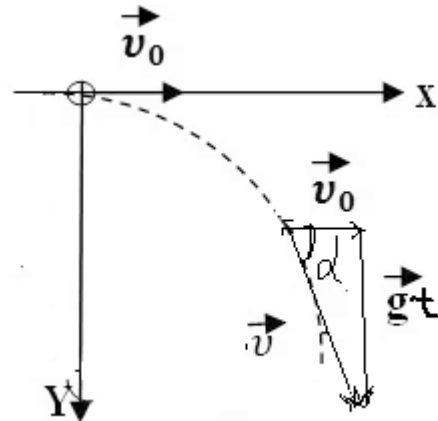


Рис. 1б

Рассмотрим более сложную задачу.

**Задача 2.** Через 2 с скорость тела, брошенного под углом к горизонту, оказалась перпендикулярна начальной скорости. Найдите перемещение тела за это время, если начальная скорость равна 12 м/с. Сопротивлением среды пренебrecь,  $g=10 \text{ м/с}^2$ .

А. Воспользуемся сначала векторным способом решения и сразу найдем значение скорости через 2 секунды после начала движения по теореме Пифагора, учитывая что (см рис. 2):

$$v(2)^2 = (gt)^2 - v_0^2$$

$$v(2) = 16 \text{ м/с}$$

Теперь найдем перемещение тела, записав его векторную форму

$$\vec{r} = \vec{v}_0 t + \vec{g} t^2 / 2,$$

С учетом (1) это выражение запишется в виде:

$$\vec{r} = (\vec{v}_0 + \vec{v}) t / 2,$$

То есть, можно найти по теореме Пифагора  $(\vec{v}_0 + \vec{v})$ , как диагональ прямоугольника, и зная направление этого вектора, который совпадает с направлением перемещения, посчитать его величину. Таким образом

$$m = \frac{t}{2} \sqrt{v_0^2 + v(2)^2} = 20.$$

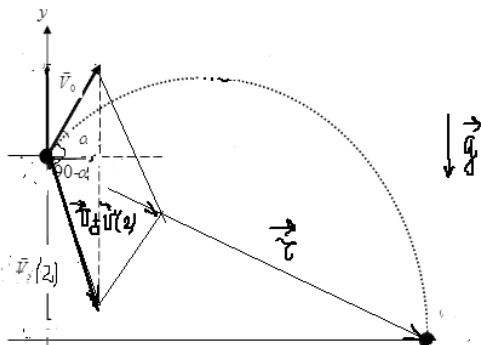


Рис. 2а

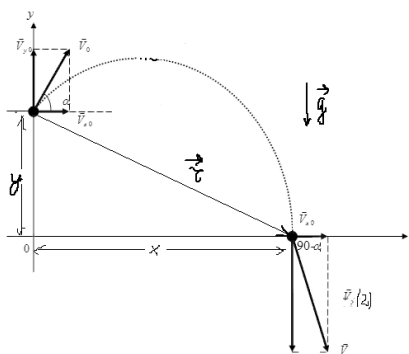


Рис. 2б

Б. Теперь решим задачу в координатной форме. Запишем основные уравнения для компонент скорости:

$$v_x = v_0 \cos \alpha; v_y(t) = v_0 \sin \alpha - gt;$$

Для поставленного в задаче условия перпендикулярности векторов начальной и конечной скоростей, имеем (рис. 2)

$$\operatorname{tg}(90 - \alpha) = \operatorname{ctg} \alpha = \frac{v_y(2)}{v_x(2)} = \frac{v_0 \sin \alpha - 2g}{v_0 \cos \alpha} = \operatorname{tg} \alpha - \frac{2g}{v_0 \cos \alpha}$$

$$2g / (v_0 \cos \alpha) = \operatorname{tg} \alpha - \operatorname{ctg} \alpha ,$$

умножим последнее уравнение на  $\cos \alpha$

$$\frac{2g}{v_0} = \frac{\sin^2 \alpha - \cos^2 \alpha}{\sin \alpha} = \frac{2 \sin^2 \alpha - 1}{\sin \alpha}$$

$$2g \sin \alpha = v_0 (2 \sin^2 \alpha - 1)$$

$$2v_0 \sin^2 \alpha - 2g \sin \alpha - v_0 = 0$$

Решив последнее уравнение, получим угол, равный  $\alpha \approx 36,5$ , после чего можно посчитать конечную скорость

$$v(2) = \sqrt{(v_0 \cos \alpha)^2 + (v_0 \sin \alpha - gt)^2} =$$

$$= \sqrt{(12 \cos 36,5)^2 + (12 \sin 36,5 - 2g)^2} = 16,2 \frac{M}{c}$$

Затем находим конечную координату тела, используя формулы

$$x = v_0 \cos \alpha t; y = v_0 \sin \alpha t - \frac{gt^2}{2};$$

$$x(2) = 12 * 2 * \cos 36,5 = 19,3 m ;$$

$$y(2) = 12 * 2 * \sin 36,5 - 20 = -5,7 m;$$

$$r = \sqrt{x^2 + y^2} = 20,1 m$$

Таким образом, первый способ оказался не только более простым, но и более точным, так как из – за нескольких округлений во втором способе, мы получили несколько отличающееся значение.

## Заключение

В статье рассмотрены примеры решения задач кинематики, в которых используется метод укрупнения дидактических единиц, как предельно общий подход к изучению кинематических характеристик движения частицы.

## Литература

1. Андреева Т.Д. Методическая разработка Укрупнение дидактических единиц в преподавании физики в условиях модернизации общего среднего образования. <https://nsportal.ru/shkola/fizika/library/2014/09/21/ukrupnenie-didakticheskikh-edinit>
2. Антонова Л.В., Использование систематизирующих таблиц (матриц) на уроках биологии, XIV республиканская научно-практическая конференция, посвященная 95-летию академика Российской академии образования Эрдниева Пюрви Мучкаевича УДЕ – ИДЕЯ ВЕКА, Сборник докладов.
3. Богаев Д.П. Составление и решение укрупнённых и «обратных» задач // Физика в школе. – 2003. – № 8, с. 48
4. Коксунова Н. Б. «Применение технологии укрупнённых дидактических единиц на уроках калмыцкого языка и литературы (матричные задания)», Вестник калмыцкого института гуманитарных исследований РАН, № 1, 2014, 98–102
5. Московкина Е.Г., Волков В.А., Сборник задач по физике 10–11 классы, Москва, ВАКО, 2021, 336 с
6. Семеновских Т.В. Феномен «Клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Вестник евразийской науки. 2014. № 5 (24). URL:
7. Харитоновна Н.Д. Укрупнение дидактических единиц знаний и способов деятельности в обучении математике студентов вузов // ОНВ. 2007. № 5 (59).
8. Эрдниев П.М. Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике, Москва, посвящение, 1986, 255с

9. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения (1,2 часть) Москва «Просвещение», 1992
10. Шаповалов В.Н., Гольдварг Т.Б. Лекции по классической механике систем с конечным числом степеней свободы, Учебное пособие, Элиста, КалмГУ, 2018. Часть 1. Механика частицы и системы частиц

#### UDE TECHNOLOGY IN KINEMATICS TASKS

Gochmyradov R.A., Panjiyeva M.P., Baylyyev R.T., Bayarova M.T.  
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

The study of physics in secondary school is not only an integral educational component, but also carries a very important educational and developmental components. It is this subject that helps students to form a strong interest in the natural sciences, in addition, a scientific worldview develops. As shown by the research of psychologists [6], the modern schoolchild is characterized by “clip thinking”, so many problems of physics cause difficulties in solving. In our opinion, when studying some sections of physics, it would be possible to use the method of consolidation of didactic units (UDE), which allows you to combine a number of laws of different levels, but one topic into one whole. The article deals with the application of the technology of UDE in the study of physics in school. The approach of simultaneous use of vector and coordinate methods is shown by the example of solving two classical kinematics tasks

**Keywords:** technology of consolidation of didactic units, mechanics, kinematics.

#### References

1. Andreeva T.D. Methodological development Consolidation of didactic units in the teaching of physics in the conditions of modernization of general secondary education. <https://nsportal.ru/shkola/fizika/library/2014/09/21/ukrupnenie-didakticheskikh-edinit>
2. Antonova L. V., The use of systematizing tables (matrices) in biology lessons, XIV Republican scientific and practical conference dedicated to the 95th anniversary of the Academician of the Russian Academy of Education Erdniev Purvi Muchkaevich UDE-THE IDEA OF THE CENTURY, Collection of reports.
3. Bogaev D.P. Composing and solving enlarged and” inverse “ problems. – 2003. – No. 8, p. 48
4. Koksunova N. B. “ Application of the technology of enlarged didactic units in the lessons of the Kalmyk language and literature (matrix tasks)”, Bulletin of the Kalmyk Institute for Humanitarian Studies of the Russian Academy of Sciences, No. 1, 2014, 98–102
5. Moskovkina E. G., Volkov V.A., Collection of problems in physics grades 10–11, Moscow, WACO, 2021, 336 p
6. Semenovskikh T.V. The phenomenon of “Clip thinking” in the educational university environment. 2014. № 5 (24). URL:
7. Kharitonova N.D. Consolidation of didactic units of knowledge and methods of activity in teaching mathematics to university students.. 2007. № 5 (59).
8. Erdniev P.M. Erdniev B.P. Consolidation of didactic units in teaching mathematics, Moscow, Prosvyashchenie, 1986, 255c
9. Erdniev P.M. Consolidation of didactic units as a learning technology (1,2 part) Moscow “Prosveshchenie”, 1992
10. Shapovalov V. N., Goldvarg T.B. Lectures on classical mechanics of systems with a finite number of degrees of freedom, Textbook, Elista, KalmSU, 2018. Part 1. Mechanics of particles and particle systems

# Вопросы и проблемы в рамках иноязычной проектной деятельности

## **Салынская Татьяна Владимировна,**

канд. фил. наук, доцент кафедры иностранных языков,  
Государственный университет управления  
E-mail: salynskayatatiana@mail.ru

## **Ясницкая Арина Анатольевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Института управления персоналом, социальных и бизнес-коммуникаций Государственного университета управления  
E-mail: lmtcguu@gmail.com

## **Тучкова Ирина Геннадьевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Института управления персоналом, социальных и бизнес-коммуникаций Государственного университета управления  
E-mail: tuchkova-irina@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы введения проектного обучения в образовательный процесс как одного из главных его составляющих. Подчеркивается, что данный метод обучения с гибким, инновационным, творческим и открытым подходом, является хорошим стимулом для приобретения знаний, умений и навыков. Цель исследования заключалась в определении уровня готовности студентов к участию в иноязычной проектной деятельности. Исходными данными исследования послужили результаты Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ) как формы государственной итоговой аттестации. Кроме того, были использованы метод наблюдения, устного опроса и собеседования. Проведенное исследование помогло определить степень осведомленности и готовности студентов к участию в проектной деятельности с иноязычной составляющей. Авторы подчеркивают, что проект представляет собой существенный элемент современных образовательных программ, причем актуальный и для языковых, и для технических дисциплин.

**Ключевые слова:** проектное обучение, деятельность, иноязычный язык, профессиональное общение, обучение, коммуникация, мотивация.

Проектная работа способствует развитию познавательной деятельности обучающихся, повышению уровня их самостоятельности и осознанного отношения к собственной деятельности, возрастанию степени инициативности и мотивированности, а также нацеленности на получение качественного результата [6]. Проектное обучение – это целая дидактическая система, объединяющая целый ряд проектов, связанная едиными образовательными целями (предметными или межпредметными). Кроме того, такой формат обучения является одной из ведущих педагогических технологий, помогающих актуализировать субъектную позицию учащегося (на любом этапе обучения), и является методом, идущим от потребности обучающегося, его возрастных и индивидуальных особенностей, стимулирующих самостоятельность, творчество, познание, активность и другие процессы [1]. В настоящих условиях проектное обучение определяют, как наиболее доступный аспект, позволяющий использовать индивидуальный творческий потенциал учащихся в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык». Таким образом, в современной школе процесс иноязычного образования предполагает возможность активного использования проектного обучения в связи с тем, что создаются условия для обучения, воспитания и развития с целью достижения поставленных целей, в основе которого заложен самостоятельный выбор учащимися видов деятельности [9]. Понятие «проект» от латинского *proiectus* (выдвигать вперед) – означает разработку некой идеи, детального плана какого-либо продукта [2]. Говоря о проектной работе в рамках иностранного языка в высшем учебном заведении, проект рассматривают как специально организованный комплекс действий и затем самостоятельно реализуемый учащимися с возможностью создания интеллектуального продукта и последующего представления результатов такого вида творческой деятельности [5]. Проектное обучение должно вести к последовательности реализуемых задач и заданий, имеющих практическую интеграцию и обеспечивающих целостность образовательного процесса. Проектная деятельность позволяет сосредоточить внимание учащихся на проблеме, что делает возможным изучить содержательную сторону проекта [7]. Кроме того, результатом проектной деятельности является сформированный продукт [10]. Считаем, что метод проектов, предполагающий гибкий, инновационный, творческий и открытый подход, можно позиционировать как эффективный стимул для приобретения знаний, умений и навыков, которые в дальнейшем можно использовать на следующей ступени обучения, а именно, в высшем учебном

заведении на этапе реализации программ бакалавриата. Основная стратегическая цель Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы состоит в обеспечении высокого качества российского образования в соответствии с изменяющимися запросами населения и перспективными задачами развития российской экономики [4]. Многие ученые считают проект существенным элементом современных образовательных программ высших учебных заведений, причем это актуально и для языковых, и для технических дисциплин [3]. Как результат в Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования поколения 3++ была добавлена универсальная компетенция «Разработка и реализация проектов». Проектный метод позволяет уже на первых курсах более детально погружаться в основы своей специальности [8].

Для исследования осведомленности и готовности студентов 1 курса к участию в проектной работе в целом к опросу было привлечено 69 студентов, осваивающих в Государственном университете управления (г. Москва, Россия) образовательную программу высшего образования – программу бакалавриата по направлениям подготовки: Экономика и Менеджмент (2020/2021 учебный год). Реализация данной программы предполагает подготовку специалистов, способных к межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности на иностранном языке.

Исходными данными исследования являлись результаты единого государственного экзамена как формы государственной итоговой аттестации в системе российского среднего общего образования и выявленный у испытуемых уровень владения иностранным (английским) языком. Уровни определялись от A1 (уровень выживания) до B2 (пороговый продвинутый уровень) согласно Общеввропейской шкале компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference).

А также был составлен список трудностей, с которыми сталкиваются студенты начальных курсов всех направлений подготовки в Государственном университете управления при выполнении заданий, конкретизированных по видам речевой деятельности, в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». Это необходимо для оценки возможности участия студентов вуза в проектной деятельности на иностранном языке, выявленной в результате определения их осведомленности об особенностях проектной работы.

На основе методов наблюдения, устного опроса и собеседования установлено, что студенты преимущественно сталкиваются с трудностями организационного, коммуникативного, аналитического, логического, лингвокультурологического, лингвистического (стилистического, лексического и грамматического) характера. Студенты выполняли письменные и устные задания, которые входят в аутентичные печатные и электронные учебные материалы по иностранному языку.

Данные материалы представлены издательствами Macmillan Education, Oxford University Press, Pearson Education.

Исследование готовности будущего специалиста к участию в проектной деятельности на иностранном языке представлено двумя основными этапами. Первый этап подразумевает использование метода письменного опроса для определения степени осведомленности студентов об особенностях проектной деятельности на иностранном языке. Испытуемым были предложены разработанные авторами ряд вопросов, которые касались имеющегося опыта и испытываемых трудностей в ходе участия обучаемых в проектной работе. Целью указанных ниже вопросов было выявление понимания необходимости и актуальности проектной деятельности и готовности студентов к участию в проектной работе. Вопросы касались следующего:

- участия в проектной работе на иностранном (английском) языке;
- трудностей, возникающих в период работы над проектом на разных стадиях: планирования, организации, выполнения, презентации проекта, подведения итогов;
- интереса студентов к участию в проектной деятельности на иностранном (английском) языке;
- умения студентов работать с печатными источниками информации и интернет-ресурсами на иностранном (английском) языке;
- умения студентов работать со списком источников информации на иностранном (английском) языке;
- наличия лингвистических трудностей в процессе подготовки текста выступления на иностранном (английском) языке (грамматические, лексические, стилистические и другие);
- наличия затруднений в ходе подготовки текста выступления, связанных со структурой, логикой, связностью изложения и иных на иностранном (английском) языке;
- наличия технических проблем при подготовке выступления в формате PowerPoint.

Второй этап исследования предполагал оценку степени готовности студентов вуза к участию в проектной работе на иностранном (английском) языке. Для этого были использованы результаты тестирования. Общий уровень осведомленности и готовности студентов 1 курса к участию в проектной работе с использованием иностранного языка в целом определялся следующим образом: высокий, средний, низкий. По результатам проведенного анализа были установлены следующие степени осведомленности и готовности: высокая – 86–100%, средняя – 60–85%, низкая – 0–59%. В ходе опроса авторы установили результаты единого государственного экзамена по иностранному (английскому) языку как формы государственной итоговой аттестации в системе российского среднего общего образования. О прохождении данного экзамена заявили 20 (29%) испытуемых в информативной части тестовых форм, не указали

никаких сведений 49 человек (71%). Установлены самый высокий (97), низкий (39) и средний (74) баллы (по 100-балльной системе), которые получили студенты первого курса (20 студентов) по результатам единого государственного экзамена по иностранному языку (табл. 1).

Таблица 1. Результаты единого государственного экзамена по иностранному (английскому) языку

Количество студентов, принимавших участие в опросе	Количество студентов, сдававших ЕГЭ	Самый низкий балл ЕГЭ	Средний балл ЕГЭ	Самый высокий балл ЕГЭ
1 курс (69 студентов)	20	39	74	97

Экзамен считается пройденным, если студенты набирают 22 тестовых балла. Отличная оценка выставлена обучающимся, набравшим 84–100 тестовых баллов, хорошая – 59–83, удовлетворительная – 22–58. Данные (табл. 2) демонстрируют ранжирование баллов и соответствующих оценок, полученных по результатам единого государственного экзамена по иностранному языку (20 человек). Удовлетворительную оценку получили 4 человека (20%), хорошую – 9 (45%) и отличную – 7 участников опроса (35%).

Таблица 2. Ранжирование баллов и соответствующих оценок по результатам единого государственного экзамена по иностранному языку

Количество студентов, принимавших участие в опросе	Количество студентов, сдававших ЕГЭ (английский язык)	Оценка «удовлетворительно»: баллы ЕГЭ и количество студентов	Оценка «хорошо»: баллы ЕГЭ и кол-во студентов	Оценка «отлично»: баллы ЕГЭ и кол-во студентов
1 курс (69 человек)	20	39/50/56/58	59/64/67/72/72/76/76/79/80	85/86/88/89/91/94/97
		4 человека	9 человек	7 человек

По результатам входного тестирования уровень подготовки студентов соответствует от А2 до В2 и выше по Общеввропейской шкале компетенций владения иностранным языком / Common European Framework of Reference (табл. 3).

Таблица 3. Уровни подготовки студентов (А2-В2 и выше)

Уровни по Общеввропейской шкале компетенции владения иностранным языком, курс обучения и число студентов	А2	В1	В2 и выше
1 курс (69 студентов)	14	31	24

Исходные данные указывают на разную степень готовности студентов осваивать иностранный язык в университете в рамках требований программы бакалавриата, что было принято во вни-

мание при установлении их готовности к участию в проектной работе с иноязычной составляющей.

По результатам опроса об имеющемся опыте участия в проектной работе в школе и/или университете заявили 30 (43,48%) студентов. На вопрос об участии в проектной деятельности 37 (53,62%) человек ответили отрицательно, 2 (2,90%) человека оставили вопрос без ответа.

На разных стадиях участия в проектной работе (планирования, организации, выполнения, презентации проекта, подведения итогов проектной работы) 15 (21,74%) студентов испытывали разного рода проблемы. Об отсутствии каких-либо проблем заявили 50 (72,46%) человек и 4 (5,80%) студента оставили вопрос без каких-либо комментариев.

Из числа участвовавших в опросе принципиальный интерес к участию в проектной работе по основным направлениям обучения в университете проявили 44 (63,77%) студента, 25 человек (36,23%) проекты не интересуют.

С источниками информации и интернет-ресурсами умеют работать 60 (86,96%) человек, 8 (11,59%) студентов заявили об отсутствии опыта и 1 (1,45%) участник опроса оставил вопрос без ответа.

Об умении составлять список источников информации на английском языке в опросе указали 60 (86,96%) студентов, о своем неумении заявили 8 (11,59%) человек и 1 (1,45%) участник опроса не ответил на заданный вопрос.

В процессе подготовки текста выступления на английском языке лингвистические затруднения испытывали 23 (33,33%) человека, об отсутствии трудностей заявили 45 (65,22%) опрошенных, 1 (1,45%) опрошенный ничего не ответил.

Затруднения в процессе подготовки текста выступления, связанные со структурой, логикой, связностью изложения на английском языке испытывали 14 (20,29%) опрошенных, 52 (75,36%) человека сообщили об их отсутствии и 3 (4,35%) студента на вопрос не ответили.

Что касается технических проблем в процессе подготовки выступления в формате PowerPoint, то об этом заявили 7 (10,14%) студентов, 61 (88,41%) человек с такими трудностями не сталкиваются и 1 (1,45%) опрошенный оставил вопрос без каких-либо комментариев.

Результаты проведенного опроса для определения степени осведомленности и готовности опрашиваемых показали, что студенты могут участвовать в проектной деятельности с иноязычной составляющей. В целом студенты демонстрируют знание и способность к участию в проектной работе (табл. 4). Считаем ситуацию закономерной. Полученные данные соответствуют общему уровню образовательной подготовки студентов 1 курса. Тем не менее отмечаем, что степень подготовленности студентов к указанной деятельности может быть приемлемой для последующего развития уже имеющихся у них навыков иноязычной работы на старших курсах обучения в университете.

Таблица 4. Осведомленность и готовность студентов к участию в проектной деятельности

Степень осведомленности и готовности	Высокая степень	Средняя степень	Низкая степень
1 курс (69 студента)	72,83%	24,82%	2,35%

Оценка готовности студентов университета к участию в иноязычной проектной деятельности свидетельствует о том, что данное исследование вносит определенно значимый вклад в практику диагностики уровня подготовки будущего специалиста в границах профессиональной деятельности.

Принимая во внимание результаты опроса, которые могут достаточно субъективно отражать реальную ситуацию в целом, авторы, тем не менее, видят необходимость в привлечении студентов, начиная с 1 курса, к проектной деятельности отраслевого характера на иностранном (английском) языке и разработке проектных заданий, направленных на приобретение и/или расширение уже полученного студентами в рамках школьной программы проектного опыта.

На основании полученных результатов опроса и анализа авторы разработали ряд мини-проектов для студентов 1 курса и предлагают краткое описание одного из них: «Сравнительная характеристика объемов продаж транспортных средств в США, России и странах ЕС».

Работа может представлять актуальность для обучающихся, в интересы которых входят экономика, рынки и культура продаж. В данном случае предпочтение отдано автомобильному бизнесу. Несмотря на то, что в рамках изучения английского языка существует возможность формирования определенных представлений о культуре, экономике и политике англоязычных стран, информация об особенностях производства транспортных средств, лидирующих брендах и востребованности транспортных брендов на мировом рынке в учебных материалах отсутствует.

В задачу указанного проекта входит сравнение потребительских возможностей стран и выявление наиболее популярных брендов выбранной отрасли, основываясь на рыночной статистике. Для обоснования соответствия предъявляемым к таким работам требованиям можно считать следующие положения: в названии темы заложена сравнительная составляющая, у исследователя есть возможность выделить в итоге показатели с плюсом и минусом. Тема сформулирована достаточно емко и направлена на самостоятельный выбор брендов.

Элемент творчества заключается в том, что исследователь должен ориентироваться на свои предпочтения и прийти к заключению по выявлению бренда/брендов, представляющих наибольший потребительский интерес. Теоретический аспект в данном случае состоит в том, что учащийся должен рассмотреть и провести сравнительный анализ статистических данных по прода-

жам. А также учесть данные годовых и текущих отчетов компаний, размещенных в открытом доступе, уточнить объемы производства и продаж, обосновать возможный вывод, что действительно исследуемый бренд, имея долгую историю производства и потребительской привлекательности, до настоящего времени востребован на мировом рынке.

Считаем очевидным тот факт, что выполнение проектных работ с привлечением иностранного языка и ориентирование проектов на существующие или возможные проблемы отраслевого характера в межкультурном формате может значительно усилить и расширить профессиональную значимость образовательного процесса как в рамках обучения до поступления в высшее учебное заведение, так и в процессе обучения в университете.

По содержательному характеру проекты по иностранному языку являются коммуникативно-деловыми и профессионально-коммуникативными. Это объясняется тем, что коммуникативная деятельность всегда сочетается с деловой и профессиональной направленностью проекта, которая и обеспечивает его содержательное наполнение. Следует отметить, что компетенцию УК-4, которая предусмотрена государственным образовательным стандартом и соотносится с дисциплиной «Иностранный язык», рассматривают как способность средствами иностранного языка осуществлять деловую коммуникацию. В рамках лингвистической подготовки в Государственном университете управления (ГУУ, г. Москва) кафедры иностранных языков предлагает студентам ряд дисциплин: «Иностранный язык» и «Иностранный язык профессионального делового общения» для бакалавриата, «Иностранный язык делового и профессионального общения» для магистратуры. По мнению авторов, достижение высокого уровня профессиональной подготовки в условиях развития цифровой экономики и развития IT технологий без иноязычной составляющей принципиально не представляется возможным. Ориентируясь на специфику профессиональной деятельности и специальные дисциплины по направлению подготовки «Экономика» и «Менеджмент», считаем, что проектная работа в рамках специальных дисциплин с привлечением иностранного языка на разных этапах подготовки проекта может быть своевременным решением с точки зрения получения новых знаний в профессионально-деловой сфере, а также может способствовать формированию навыков делового и профессионального общения, расширению опыта вербальной коммуникации с представителями различных культур и социальных групп, образующими профессиональные сообщества. В связи с чем в настоящее время усилия авторов направлены на разработку практических заданий коммуникативно-делового и профессионально-коммуникативного характера, которые рассматриваются как предварительный этап подготовки студентов 1 курса к участию в иноязычной проектной деятельности по основным



дисциплинам на старших курсах обучения. В рамках указанной позиции при разработке практических заданий для дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык профессионального делового общения» по направлениям подготовки «Экономика» и «Менеджмент» (бакалавриат, 1 курс) авторы считают целесообразным предусматривать модульный подход, который позволяет учитывать проблемную тематику будущей профессии. Разработанные практические задания и ориентированные на выполнение этих заданий дискуссионные вопросы и проблемные ситуации направлены на использование следующих видов речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование (с использованием видео-материалов открытого доступа). Все задания предусматривают анализ текущих проблем и решение мини-проектных задач в рамках будущей основной профессиональной деятельности студентов-бакалавров. Задания модуля «Reading» предполагают поисковую работу с информацией в Интернете и ряд заданий универсального характера. Модуль «Discussion» предлагает общие задания и состоит из тематических блоков с ситуациями для обсуждения, представляющими в настоящее время актуальность для специалистов. Модуль «Taking Notes» предполагает работу с краткими записями, сообщениями и тезисами. Задания Модуля «Special Journals» направлены на самостоятельную работу с отраслевыми журналами и научно-исследовательскими статьями, которые предусматривают анализ и обсуждение отраслевых проблем и вопросов, поднимаемых в журнальных статьях. Включены вопросы о структуре статьи, а также предъявляемых требованиях к их оформлению. Модуль «Case Task Presentation» предлагает задания, связанные с подготовкой презентаций в определенных ролевых ситуациях. В Модуль «On-Line Research And Video-Practice» входят задания, ориентированные на подготовку к участию в проектной деятельности. Модуль предусматривает работу с видеоматериалом, который представлен тематическими блоками Video-Practice с ссылками на источники.

Считаем необходимым обратить внимание на то, что в рамках университетского образования организацию и реализацию проектной деятельности на английском языке с учетом специфики будущей профессиональной деятельности можно уверенно считать своевременной и значимой учебной составляющей. Мониторинг знаний, умений и навыков студентов и анализ результатов их готовности к проектной деятельности с иноязычным компонентом показывает, что не только трудности лингвистического характера, но в большей степени отсутствие специальных знаний и недостаточный уровень погруженности в профессиональную сферу на 1 курсе создают объективные трудности в процессе участия в проектной работе. Путем обобщения результатов осведомленности и готовности студентов к проектной деятельности определены основные методические инструменты построения учебного процесса. Сущность и содер-

жание выявленных трудностей позволяют уточнить представление о лингвокультурной проблеме и трудностях работы с проектами как о сложном, многоаспектном явлении, интегрирующем в себе затруднения лингвистического, организационного и логического характера. Для сокращения возможных проблем и успешной адаптации студентов к проектной деятельности в университете целесообразно обратить внимание на преемственность образовательных программ. Возможность успешного координирования как тематики, так и формата проектных работ средней школы и вуза может быть реализована в школах, осуществляющих образовательную деятельность в качестве подразделений высших учебных заведений. На базе Государственного университета управления (г. Москва) такую работу предлагаем осуществлять в процессе обучения в Предуниверсарии: «Школы будущих управленцев цифрового века». В рамках обучения в Предуниверсарии наряду с программами среднего общего образования учащимся 10–11 классов предлагают углубленное изучение ряда предметов, в список которых входят английский язык, информатика и информационные технологии, обществознание, экономика, право. А также предусмотрено участие в научно-проектной деятельности. Для более эффективного погружения в академическую жизнь и в отраслевую среду в образовательный процесс включены тренинги, мастер-классы, встречи с представителями крупных IT-компаний, учеными, представителями бизнеса [11].

Считаем, что научно-проектная деятельность в школах такого формата позволяет учащимся 10–11 классов успешно и с интересом заниматься индивидуальной проектной деятельностью и/или в малых группах по выбранному направлению с учетом будущих профессиональных интересов и карьерных перспектив. В качестве учебных исследований в классах социально-экономической направленности на иностранном (английском) языке можно предлагать темы проектов в зависимости от интересов и предпочтений учащихся в широком диапазоне при условии, что они могут быть понятны и доступны по уровню выполнения.

В современных условиях развития экономики эффективная организация подготовительного процесса к участию в проектной деятельности с привлечением иностранного (английского) языка может способствовать профессиональной реализации будущих специалистов. Владение иностранным языком, как значимым инструментом профессионально-ориентированной подготовки, а также навыки и опыт проектной работы позволят более успешно адаптироваться к иноязычной профессиональной деятельности в перспективе.

## Литература

1. Антюхов А.В. «Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы» // Высшее образование в России, № 10, 2010 стр. 26–29.

2. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Организация научно-исследовательской деятельности бакалавра профессионального обучения в электронной среде // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 239–241.
3. Гладкова М. Н., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология проектного обучения в профессиональном образовании // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 64–4. С. 80–83.
4. Коновалова М.П. Разработка и реализация комплекса мероприятий по вовлечению студентов в систему ГТО (на примере Саратовского социально-экономического института) // В сборнике: «И помнит мир спасенный» Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С. 74–75.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // *ИЯШ-2001*. – № 2. – С. 14–19.
6. Проектное обучение в системе подготовки бакалавров и магистров: Коллективная монография – Москва: РУСАЙНС, 2020. – 92 с.
7. Рындина Ю.В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // *Молодой учёный*. – 2013. – № 10 (57). – С. 610–612
8. Салынская Т.В., Ясницкая А.А. Муниципальное управление: межкультурная составляющая // *Муниципальная академия*. 2020. № 2. С. 155–160.
9. Топоркова О.В. «Технология проектного обучения в практике высшей технической школы за рубежом» // *Преподаватель XXI век-2019*. – № 4. – С. 82–92.
10. Янушевский В.Н. Методика и организация проектной деятельности в школе. 5–9-е классы: метод. пособие для учителей и руководителей школ. М., 2015. 126 с.

#### ISSUES AND CHALLENGES IN FOREIGN LANGUAGE PROJECT ACTIVITIES

Tatyana V.S., Arina A. Ya., Tuchkova I.G.  
State University of Management

The article deals with the introduction of project-based learning in the educational process as one of the main components. It is emphasized that this method of training with a flexible, innovative, creative and open approach is a good way for the acquisition of knowledge, skills and abilities. The purpose of the study was to determine

the level of readiness of university students to participate in foreign language project activities. The results of the study participate in project activities with a foreign language component. The project is an essential element of modern educational programs, and this is relevant for both language and technical disciplines. The initial data of the study were the results of the unified state exam as a form of state final attestation. In addition, the method of observation, oral questioning and interview were used.

**Keywords:** project training, activity, foreign language, professional communication, training, communication, motivation.

#### References

1. Antyukhov A.V. “Project education in higher education: problems and prospects” // *Higher education in Russia*, no. 10, 2010 pp. 26–29.
2. Vaganova O.I., Smirnova Zh.V., Trutanova A.V. Organization of research activities of a bachelor of vocational training in an electronic environment // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2017. Vol. 6. No. 3 (20). S. 239–241.
3. Gladkova M.N., Vaganova O.I., Smirnova Zh.V. Technology of project-based education in vocational education // *Problems of modern pedagogical education*. 2019. No. 64–4. S. 80–83.
4. Konovalova M.P. Development and implementation of a set of measures to involve students in the TRP system (on the example of the Saratov Socio-Economic Institute) // In the collection: “And the saved world remembers.” Collection of scientific papers following the results of the International Scientific and Practical Conference: in 2 volumes. Responsible editor N.S. Yashin. 2015. S. 74–75.
5. Polat E.S. Method of projects in foreign language lessons // *IYASH-2001*. – No. 2. – P. 14–19.
6. Project training in the system of training bachelors and masters: Collective monograph – Moscow: RUSAYNS, 2020. – 92 p.
7. Ryndina Yu.V. Individually-differentiated approach in teaching foreign language to students of non-linguistic specialties // *Young Scientist*. – 2013. – No. 10 (57). – S. 610–612
8. Salynskaya T.V., Yasnitskaya A.A. Municipal governance: intercultural component // *Municipal Academy*. 2020. No. 2. S. 155–160.
9. Toporkova O.V. “Technology of project-based education in the practice of a higher technical school abroad” // *Teacher XXI century-2019*. – № 4. – С. 82–92.
10. Yanushevsky V.N. Methodology and organization of project activities at school. 5–9th grades: method. manual for teachers and school leaders. М., 2015. 126 p.

# Педагогическая модель формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста

**Цибульская Виктория Алексеевна,**

аспирант кафедры эстетического воспитания детей дошкольного возраста ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
E-mail: 5332288@list.ru

**Рачковская Надежда Александровна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и психологии, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»  
E-mail: nad1606@yandex.ru

*Актуальность* темы исследования обусловлена особым вниманием к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста в Российской Федерации и важностью развития положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у дошкольников, которое является значимым элементом формирования системы ценностей. *Целью* исследования является разработка и апробация педагогической модели формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у старших дошкольников. Особое внимание уделено использованию медиасредств при реализации модели. *Процедуры и методы исследования.* В статье произведен анализ научной литературы по проблеме формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста, и на основе системного подхода с применением метода моделирования была спроектирована модель, обеспечивающая формирование положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста. *Результаты исследования.* Авторами разработана, обоснована и представлена педагогическая модель, опыт реализации основных элементов которой доказывает ее возможности в формировании положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста. *Теоретическая и/или практическая значимость.* Материалы исследования могут быть использованы в практике дошкольных образовательных организаций; во время профессиональной подготовки будущих воспитателей и педагогов в вузах и сузах; в системе дополнительного профессионального образования, а также при организации свободной деятельности детей воспитателями и преподавателями изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** положительное оценочное отношение, ценность, старшие дошкольники, изобразительное искусство

## Введение

Духовно-нравственное развитие личности дошкольника является важным элементом воспитания. Это учитывается в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», где особое внимание уделяется опоре на систему ценностей при духовно-нравственном развитии ребенка посредством искусства (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»). В основе формирования системы ценностей лежит оценочное отношение, что делает актуальным развитие положительного оценочного отношения к искусству у детей.

Среди отечественных авторов, посвятивших свои исследования проблеме формирования положительного оценочного отношения детей к искусству, следует отметить Г.В. Агадилову [1], И.В. Бабурову [2], О.В. Винокурову [4], Н.И. Коростелеву [7], Т.А. Приставкину [8], Н.А. Рачковскую [9], С.А. Фадееву [11] и др.

**Цель исследования:** разработка и обоснование педагогической модели, интеграция в практику которой обеспечивает формирование положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения указанной цели используются следующие **методы исследования:**

- теоретические (изучение научной литературы по проблеме);
- эмпирические (наблюдение, анкетирование, беседа)
- методы математической обработки результатов опытно-экспериментального исследования

Нами была создана модель педагогической системы формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста и разработаны критерии, показатели и уровни его сформированности. Настоящая статья имеет целью освещение этой модели и писание эксперимента, подтверждающего ее эффективность.

Описываемая модель имеет следующую структуру: цель (системообразующий компонент), методологические основы, педагогические принципы формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста,

содержательно-структурные компоненты оценочного отношения и коррелирующие с ними внутренние и внешние факторы, педагогические условия и предпосылки.

Методологической основой модели стали основные идеи аксиологического, культурологического, системного, синергетического, герменевтического, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Ядро представлено принципами трех видов: общими принципами, принципами, регламентирующими деятельность дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО, и специфическим принципами.

К общепедагогическим принципам, которые необходимо учитывать в процессе формирования у ребенка положительного оценочного отношения к искусству, относятся принципы природосообразности, культуросообразности, доступности, системности, последовательности, связи теории с практикой, учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка.

Деятельность дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО регламентируется принципами сотрудничества организации с семьей, общения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности прописаны в ФГОС ДО как основные принципы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»).

К специфическим принципам, характеризующим непосредственно процесс формирования оценочного отношения старших дошкольников к изобразительному искусству, мы относим: принципы развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, развития устной речи и коммуникации, модульно-тематический принцип построения образовательного процесса, принцип психологической безопасности ребенка.

Остановимся отдельно на принципе коммуникации, так как его реализация в современных условиях информационного общества претерпела значительные изменения по сравнению с прошлым. Принцип коммуникации означает, что формирование оценочного отношения возможно в процессе коммуникации, позволяющей вербализовать, объективировать, передавать и принимать критерии оценки, ценности, оценочное отношение других людей. Коммуникация является базой взаимопонимания между людьми, обязательное и необходимое условие их успешного сотрудничества [10]. Развитие коммуникативных навыков – это основа для формирования положительного оценочного отношения старших дошкольников к искусству. Также учитывается коммуникация с семьями детей старшего дошкольного возраста. Под коммуникацией мы имеем в виду как вербальную и не-

вербальную коммуникацию в ходе непосредственного общения, так и различные виды интернет-коммуникации (семейные интернет-викторины и вебинары, общение в социальных сетях, родительских чатах и т.п.). Понятие «общение» включает в себя коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера), все три составляющие общения должны учитываться в педагогической работе по формированию оценочного отношения старших дошкольников к произведениям искусства. Формами работы могут быть диалог с воспитателем, в группе детей, проговаривание своей точки зрения.

Содержательно-структурные компоненты оценочного отношения у старших дошкольников определяют структуру и содержание процесса формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства. Это такие взаимосвязанные элементы, как познавательный интерес, эмоции и чувства и ценностные ориентации личности [3]. Так, ценностные ориентации личности необходимы для процесса оценивания, который детерминирует оценочное восприятие произведений искусства у детей старшего дошкольного возраста. Ценностные ориентации – компонент особых психологических механизмов осознания социальной действительности, когда оценочная деятельность выступает на первый план. Человек оценивает объект не только с объективно-содержательной стороны, но и по отношению к себе, удовлетворению своих интересов и потребностей: полезный-вредный, приятный-неприятный и т.п. [5]. Именно ценностные ориентации позволяют оценить произведения искусства в категориях «хорошо-плохо», «прекрасно-безобразно».

Формирование положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у старших дошкольников определяется рядом факторов. К внутренним факторам мы относим психологические основы восприятия и оценки произведений изобразительно искусства детьми старшего дошкольного возраста: детскую любознательность, стремление к познанию окружающего мира, эмоциональность как ведущий фактор, регулирующий деятельность дошкольников, а также то, что в этом возрасте формируется система ценностных ориентиров. Старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования оценочного отношения к произведениям искусства, поэтому естественно проводить занятия по формированию оценочного отношения именно в подготовительной группе.

Внешние факторы формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста – это педагогические условия, необходимые для формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у старших дошкольников, компетентность педагога, эмоциональное

отношение педагога к произведениям искусства; научность, системная организованность, разнообразие подачи материала и организация деятельности детей и родителей с учетом индивидуальных, социальных и возрастных особенностей.

Среди педагогических условий важными для формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста являются: просвещение дошкольников в области истории искусства; организация эмоционально-личностного восприятия дошкольниками произведений изобразительного искусства; работа с родителями и старшими дошкольниками с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Реализацию педагогических условий обеспечивают предпосылки, то есть дополнительные условия, «условия для условий»: подбор произведений искусства для ознакомления согласно возрастным особенностям, жанрово-стилевое разнообразие, яркость; изучение психолого-педагогических основ восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками средствами музейной педагогики, демонстрация педагогом своей заинтересованности; владение педагогом информационно-коммуникационными технологиями и умение осуществлять коммуникацию в виртуальном пространстве.

Процесс ознакомления ребенка с изобразительным искусством строится в зависимости от возраста ребенка на основе своеобразия восприятия детей в данный возрастной период [12]. На первом этапе произведение рассматривается целостно, затем идет стадия осознанного анализа и вторичное целостное восприятие произведения. Старшим дошкольникам свойственен осознанный анализ [6]. У ребенка формируется личностное отношение к объекту, связанное с узнаванием уже знакомого образа на картине, предметов и цветов, встречавшихся ранее. Это помогает установить своеобразное взаимодействие с произведением через личный опыт ребенка. Разнообразие стилей и жанров и яркость предлагаемых детям для ознакомления произведений изобразительного искусства вытекают из возрастных особенностей восприятия картин старшими дошкольниками.

В современном обществе владение ИКТ стало необходимым условием эффективной работы дошкольного педагога, его профессиональной компетенцией. Начало XXI века характеризуется созданием мировой информационной структуры, превращением информации в экономическую категорию, развитием различных информационных технологий, в том числе и в сфере образования. В настоящее время люди все активнее пользуются интернетом как средством массовой коммуникации и источником информации. Родители современных дошкольников – это молодые люди, для которых интернет является неотъемлемой частью быта. При этом темп жизни сегодня настолько высок, что времени для личных встреч с педагогом у родителей все меньше. В этих условиях использова-

ние электронных медиа в системе дополнительно-го дошкольного образования становится важным элементом работы с родителями детей старшего дошкольного возраста и с самими детьми.

## Организация и методы эксперимента

Для проверки эффективности разработанной модели педагогической системы формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста нами в течение пяти лет проводилась опытно-экспериментальная работа на базе учреждений дополнительного образования: детской арт-площадки Мотор-студии Hyundai, г. Москва, детского сада АБВГДЕЙКА (структурное подразделение ЧОУ «Общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранных языков «Мир знаний»), с. Петрово-Дальнее Красногорского района Московской области, Творческая мастерская «Секретики», р.п. Нахабино Красногорского района Московской области, Октябрь Family Club, с. Ильинское Красногорского района Московской области.

Общими чертами данных организаций являются:

- 1) принадлежность к частному бизнесу;
- 2) уникальность реализуемых образовательных программ и векторов развития детей;
- 3) высокая мотивированность родителей, оплачивающих кружки;
- 4) высокая занятость обеспечивающих оплату обучения родителей, недостаток свободного времени для личных встреч с педагогом.

Указанные черты определили специфику нашей работы:

- 1) направленность на создание у детей устойчивой мотивации к занятиям изобразительным искусством;
- 2) свободный выбор тем занятий;
- 3) активное взаимодействие с родителями;
- 4) перенос основного общения с семьями старших дошкольников в онлайн.

В работе приняли участие 196 детей (98 детей контрольной группы и 98 детей экспериментальной группы) и 50 педагогов (воспитатели групп и педагоги дополнительного образования).

Для того чтобы оценить эффективность разработанной модели педагогической системы формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста, нами были разработаны критерии, показатели и уровни оценочного отношения старших дошкольников к произведениям изобразительного искусства.

Мы выделили три уровня оценочного отношения: отрицательный, нейтральный и положительный, и три компонента (критерия) его оценки: познавательный интерес ребенка к произведениям изобразительного искусства, эмоции и чувства ребенка по отношению к искусству и ценностные ориентации личности.

На отрицательном уровне оценочного отношения у старшего дошкольника отсутствует интерес к произведениям изобразительного искусства, налицо неприятие произведений изобразительного искусства; ребенок не признает ценности искусства, неохотно занимается изобразительной деятельностью.

Нейтральный уровень характеризуется ситуативно проявляющимся интересом детей к произведениям изобразительного искусства; произведения искусства не вызывают у ребенка эмоционального отклика, однако он соглашается с тем, что некоторые произведения искусства могут представлять ценность и не возражает против занятий изобразительной деятельностью.

На положительном уровне у старшего дошкольника имеется устойчивый интерес к произведениям изобразительного искусства, он испытывает восхищение, проявляет чувство прекрасного и эстетический вкус, признает ценность изобразительного искусства, стремится рассказать о своем опыте восприятия произведений изобразительного искусства, демонстрирует порывы к изобразительной деятельности.

На основании описанного комплекса оценки уровня сформированности оценочного отношения старших дошкольников к произведениям изобразительного искусства (познавательный интерес ребенка к произведениям изобразительного искусства, эмоции ребенка по отношению к искусству, ценностные ориентации личности) нами был подобран диагностический инструментарий, включающий:

- анализ субъективных данных и результатов, выявленных в процессе анкетирования родителей детей старшего дошкольного возраста, а также воспитателей подготовительных к школе групп и педагогов дополнительного образования;
- беседы с детьми, родителями, педагогами;
- педагогическое наблюдение за деятельностью детей;
- статистическую обработку материалов (при оценке валидности результатов мы ориентировались на критерий суммы рангов Уилкоксона (U-критерий Манна-Уитни).

Нами были отобраны следующие методы и методики психолого-педагогической диагностики.

**1. Диагностики познавательного интереса:** для диагностики познавательного интереса ребенка к произведениям изобразительного искусства использовались педагогическое наблюдение за деятельностью детей, анкетирование родителей и метод парных сравнений Терстоуна.

**2. Диагностика эмоций и чувств:** эмоции и чувства ребенка по отношению к искусству диагностировались при помощи педагогического наблюдения за деятельностью детей, анкетирования родителей и теста Люшера.

**3. Диагностика ценностных ориентаций:** диагностика ценностных ориентаций личности проводилась посредством педагогического наблюдения

за деятельностью детей, анкетирования родителей, тестов «Ван Гог» и «Лица».

Опора на концептуальные идеи модели педагогической системы формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста, наглядно представляющие логическую конструкцию педагогического процесса, где поэтапная организация педагогом деятельности старших дошкольников на занятиях и дома соотносится с формированием их положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства, а также учет современных реалий информационного общества обусловили включение в формирующий этап опытно-экспериментальной работы оффлайн- и онлайн-компонентов.

Для реализации модели педагогической системы формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста нами был разработан учебно-методический комплект (УМК), включающий программу формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста и дидактические материалы (альбомы-рабочие тетради, консультации для родителей, детский искусствоведческий адвент-календари «Ван Гог 2020» и «Густав Климт 2019», экскурсии-квесты, экскурсия по Москве, подкасты вебинаров, онлайн-занятия и видеуроки для родителей, онлайн-викторины и т.п.). Работа в ходе формирующего этапа эксперимента велась с использованием данного УМК.

Целью программы формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста является формирование положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у старших дошкольников.

Реализация данной программы решает задачи формирования:

- эмоций и чувств ребенка по отношению к искусству;
- познавательного интереса ребенка к произведениям изобразительного искусства;
- культурно-эстетических ориентаций личности.

Программа рассчитана на 6–7-летних детей и предполагает офлайн и онлайн работу. Сочетаются занятия в группе ДОО с онлайн-работой совместно с родителями, а также с деятельностью семьи по заданиям педагога. Всего в рамках программы запланировано 91 занятие. Программа включает три модуля: «Образ яблока в искусстве» (8 академических часов онлайн), «Образ собаки в искусстве» (7 академических часов онлайн) и «Боги и герои античности» (68 академических часов офлайн).

Все занятия модуля «Боги и герои античности» заканчивались творческим мастер-классом в соответствии с темой, на котором дошкольники вы-

полняли индивидуальные или коллективные работы в различных техниках, а затем проводилось итоговое занятие, на котором дети получали возможность применить полученные знания (в форме викторины, театрализованного действия, игры и т.п.).

Для каждого занятия на холсте распечатывалась заглавная картина, название и автора которой дети запоминали в ходе работы.

Во время занятий детям предлагались презентации, знакомящие дошкольников с различными видами искусства, персонажами и сюжетами, их атрибутами и иконографией.

По итогам реализации программы дети узнали основные художественные приемы, используемые в изобразительном искусстве; основные жанры живописи; сюжеты некоторых произведений изобразительного искусства; имена, атрибуты и описание событий из жизни античных божеств и научились оценивать произведение искусства, узнавать и различать различные жанры живописи, а также начали положительно относиться к изобразительному искусству, проявляя эмоциональность, познавательный интерес и оценочное отношение к произведениям искусства.

Было отмечено значительное повышение интереса дошкольников к древнегреческим и древнеримским мифам и к их изображению средствами различных видов искусства. Были проведены беседы с родителями, в ходе которых обнаружилось, что изучаемые мифы стали предметом бесед и обсуждений в семье, а в некоторых семьях чтение

классических легенд и мифов Древнего мира заменило вечернее чтение сказок.

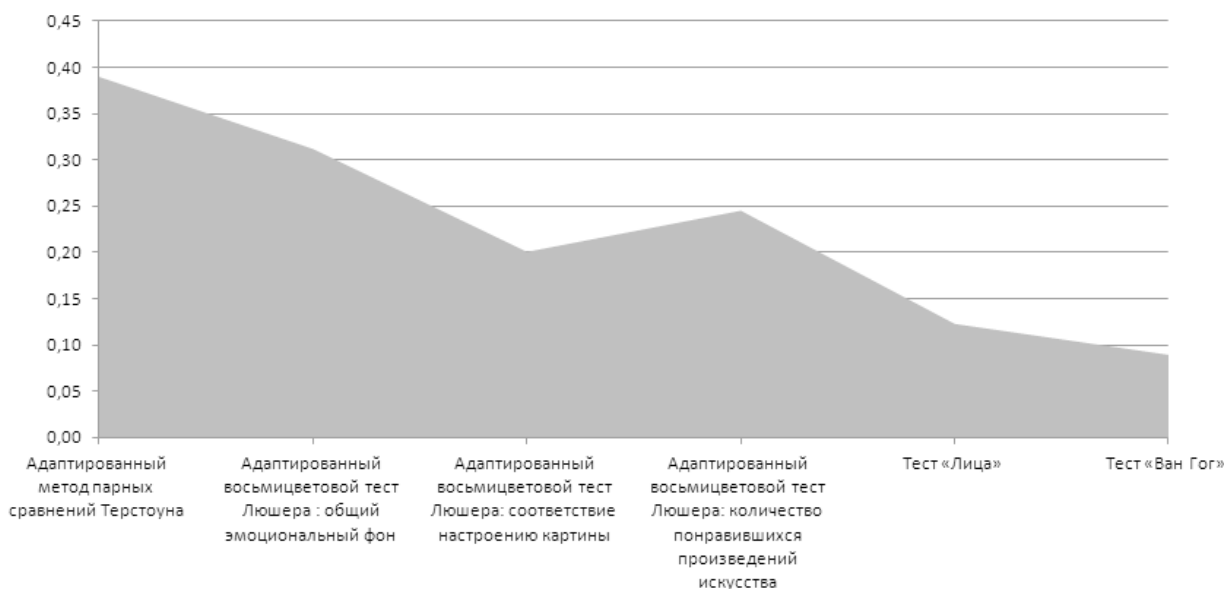
В ходе работы с родителями мы протестировали различные медийные платформы и пришли к выводу, что наиболее удачными для проведения работы с родителями детей старшего дошкольного возраста по формированию у них положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства являются Фейсбук, Инстаграм и YouTube. Мы считаем, что с развитием медиакультуры необходимо использовать в своей работе новые медиасредства.

### Анализ результатов диагностики

И в контрольной, и в экспериментальной группах на начальном этапе дошкольники продемонстрировали средний уровень познавательного интереса к произведениям изобразительного искусства, нейтральный эмоциональный фон, средний уровень соответствия настроению картины, низкий уровень положительного отношения к произведениям искусства, среднюю эмоциональность и низкий уровень сформированности ценностных ориентаций личности.

После реализации разработанной методики формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста мы провели итоговую диагностику.

Прирост показателей у дошкольников контрольной группы представлен на Рисунке 1.



**Рис. 1.** Прирост показателей в контрольной группе (Indicator growth in control group)

Источник: Цибульская В.А., Рачковская Н.А.

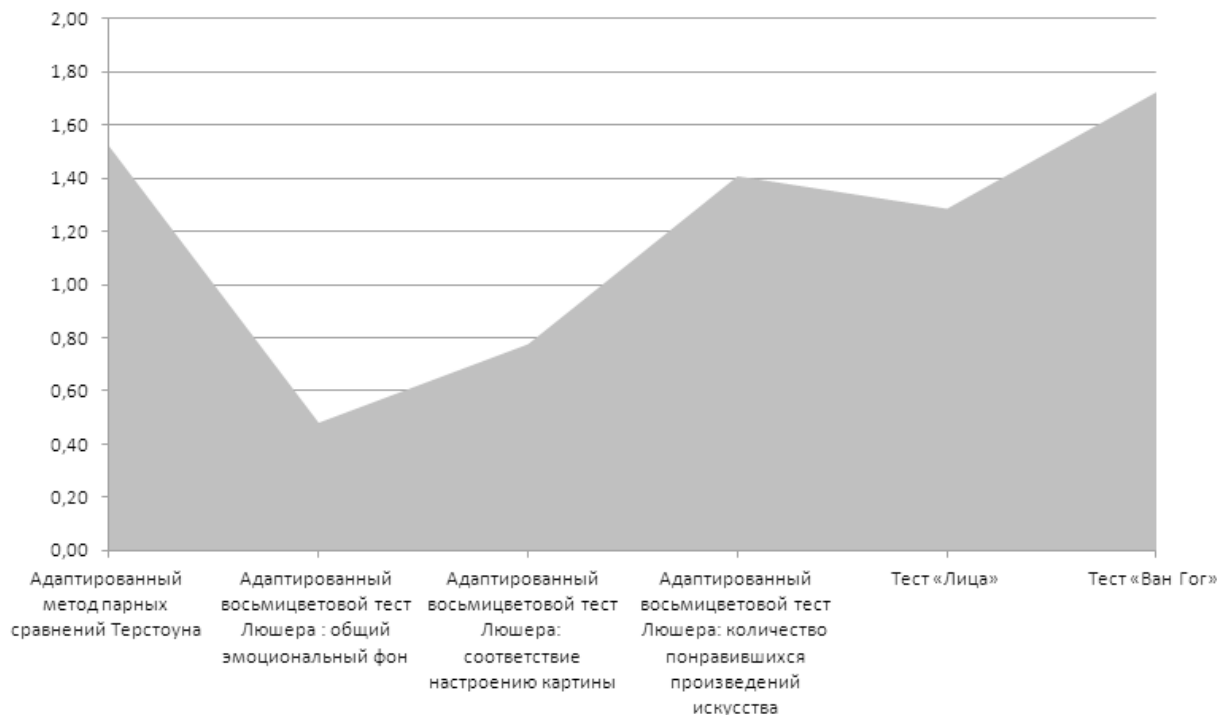
Проверив значимость различий в контрольной группе на начальном и заключительном этапах согласно U-критерия Манна-Уитни, мы убедились, что различия можно считать незначимыми.

Прирост показателей экспериментальной группы виден на Рисунке 2.

Видно, что уровень оценочного отношения дошкольников к изобразительному искусству повысился по всем показателям: познавательный интерес, оставаясь на среднем уровне, показал прирост среднего балла на 1,5, а уровень остальных показателей значительно повысился: эмоциональный фон с нейтрального изменился на позитив-

ный, уровень соответствия эмоциональному настроению картины со среднего перешел на высокий, уровень положительного отношения к произведениям изобразительного искусства из низкого стал средним, эмоциональность со средней изменилась на высокую, а сформированность цен-

ностных ориентаций личности с низкой перешла на среднюю. Расчет значимости прироста по методике U-критерия Манна-Уитни показал, что различия в показателях у детей экспериментальной группы на начальном и завершающем этапе являются значимыми.



**Рис. 2.** Прирост показателей в экспериментальной группе (Indicator growth in experimental group)

Источник: Цибульская В.А., Рачковская Н.А.

## Заключение

На заключительном этапе общий уровень сформированности оценочного отношения старших дошкольников экспериментальной группы к произведениям изобразительного искусства в соответствии с педагогическим наблюдением и итогами диагностики оценивается нами как положительный (наличие у большинства детей устойчивого интереса к произведениям изобразительного искусства, испытываемое ими восхищение, наличие чувства прекрасного, проявление эстетического вкуса; дети в основном признают ценность искусства, стремятся рассказать о произведениях искусства и своих переживаниях, все дошкольники экспериментальной группы демонстрируют порыв к изобразительной деятельности).

Таким образом, можно констатировать, что разработанная нами модель педагогической системы формирования положительного оценочного отношения старших дошкольников к произведениям изобразительного искусства является эффективной. Материалы исследования могут быть использованы в практике дошкольных образовательных организаций при осуществлении художественно-эстетического воспитания на материале изобразительного искусства (дошкольное общее образование – на занятиях изобразительным искусством в подготовительной группе; в дополнительном об-

разовании детей старшего дошкольного возраста – в кружках изобразительного искусства, в ходе реализации образовательного курса «История искусств»; при работе с родителями [с использованием ИКТ]; во время профессиональной подготовки будущих воспитателей и педагогов в вузах и сузах; в системе дополнительного профессионального образования – на курсах повышения квалификации воспитателей ДОО и руководителей кружков ИЗО), а также при организации свободной деятельности детей воспитателями и преподавателями изобразительного искусства.

## Литература

1. Агадилова, Г.В. Формирование эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыке как психолого-педагогическая проблема: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Г.В. Агадилова – Москва, 2009. – 193 с.
2. Бабурова, И.В. Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Бабурова Ирина Васильевна – Смоленск, 2009. – 434 с.
3. Баранова Э.А. Формирование у дошкольников познавательного интереса как интегративно-



- го психического образования // ИТС. – 2006. – № 3. – С. 124–126.
4. Винокурова, О.В. Социо-эмоциональное развитие старших дошкольников: монография / О.В. Винокурова. – Борисоглебск: [БГПИ], 2007. – 155 с.
  5. Зауторова Эльвира Викторовна Ценностные ориентации личности как междисциплинарная категория // Russian Journal of Education and Psychology. – 2010. – № 4. – С. 62–70.
  6. Комарова, Т.С. Детское художественное творчество. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 160 с.
  7. Коростелева, Н.И. Воспитание ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2004. – 186 с.
  8. Приставкина, Т.А. Формирование ценностно-го отношения школьников к художественному наследию в образовательном процессе регионального музея: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Белгород, 2005. – 184 с. Тагильцева, Н.Г. Эстетическое восприятие искусства как фактор воспитания самосознания школьников: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2002. – 330 с.
  9. Рачковская Н.А., Иванова Н.А. Психологические особенности развития творческих способностей у детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований [Электронный ресурс]: Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения» (г. Москва, 15–16 апреля 2020 г.): в трёх томах. Том 3. / ред. колл.: Т.С. Комарова (отв. ред.), Т.Н. Мельников, В.К. Виттенбек, А.С. Москвина и др. – Москва: Издательство Перо, 2020. С. 287–292
  10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2017. – 287 с.
  11. Фадеева С.А. Развитие оценочного отношения к музыке у детей старшего дошкольного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук. 13.00.02. – Москва, 2001. – 192 с. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – Москва: Пед. о-во России, 2000. – 116 с.
  12. Цибульская В.А. Особенности ознакомления детей старшего дошкольного возраста с произведениями изобразительного искусства в системе дополнительного образования // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 1–1. – С. 78–86.

#### **A PEDAGOGICAL MODEL FOR CREATING THE POSITIVE EVALUATION ATTITUDE TOWARDS WORKS OF FINE ART AMONG SENIOR PRESCHOOLERS**

**Tsibulskaya V.A., Rachkovskaya N.A.**  
Moscow Region State University

*Relevance* of the research topic is determined by special attention paid to spiritual and moral education of preschool children in the

Russian Federation and by importance of developing a positive evaluation attitude towards works of fine art among preschoolers, which is a significant element in generating their value systems. *Aim.* Research objective is to develop and test a pedagogical model for creating the positive evaluation attitude towards works of fine art among senior preschoolers. Particular attention was paid to introducing media resources in the model implementation. *Methodology.* The article analyzes scientific literature on the problem of generating positive evaluation attitude towards works of fine art in senior preschool children. And a model was designed on the basis of systematic approach using the simulation technique and ensuring creation of a positive evaluation attitude towards works of fine art in senior preschool children. *Results.* The authors developed, justified and presented a pedagogical model; experience gained in implementing major elements of this model proved its opportunities in the formation of a positive evaluation attitude towards works of fine art in senior preschool children. *Research implications.* Research materials could be used in the practice of preschool education organizations; during professional training of future educators and teachers in higher and secondary education institutions; in the system of additional professional education, as well as in organizing free children activities by educators and teachers of fine arts.

**Keywords:** positive evaluation attitude, value, senior preschoolers, fine arts

#### **References**

- 1 Agadilova, G.V. Formation of emotional and value attitude of students to music as a psychological and pedagogical problem: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / G.V. Agadilova – Moscow, 2009. – 193 p.
- 2 Baburova, I.V. Upbringing value relationships among schoolchildren in the education process: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Baburova Irina Vasilievna – Smolensk, 2009. – 434 p.
- 3 Baranova E.A. Formation of cognitive interest in preschoolers as the integrative mental education // ITS. – 2006. – No. 3. – Pp. 124–126.
- 4 Vinokurova, O.V. Socio-emotional development of senior preschoolers: monograph / O.V. Vinokurova. – Borisoglebsk: [BGPI], 2007. – 155 p.
- 5 Zautorova Elvira Viktorovna Value orientations of personality as the interdisciplinary category // Russian Journal of Education and Psychology. – 2010. – No. 4. – Pp. 62–70.
- 6 Komarova, T.S. Children artistic creativity. – M.: Mosaika-Sintez, 2015. – 160 p.
- 7 Korosteleva, N.I. Upbringing value attitude in junior schoolchildren to works of musical art: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. – Yekaterinburg, 2004. – 186 p.
- 8 Pristavkina, T.A. Formation of the value attitude in schoolchildren to artistic heritage in the education process of the regional museum: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. – Belgorod, 2005. – 184 p. Tagiltseva, N.G. Aesthetic perception of art as a factor in upbringing self-awareness among schoolchildren: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02. – Moscow, 2002. – 330 p.
- 9 Rachkovskaya N.A., Ivanova N.A. Psychological features in the development of creative abilities in preschool children // Actual problems of theory and practice of psychological, psychology-pedagogical and pedagogical research [Electronic resource]: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “XV Levitov Readings” (Moscow, April 15–16, 2020): in three volumes. Volume 3. / ed. board: T.S. Komarova (editor-in-chief), T.N. Melnikov, V.K. Wittenbeck, A.S. Moskvina, et al – Moscow: Pero Publishing House, 2020. Pp. 287–292.
- 10 Rubinstein S.L. Being and consciousness. – Saint Petersburg: Peter, 2017. – 287 p.
- 11 Fadeyeva S.A. Development of evaluation attitude to music in senior preschool children: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences. 13.00.02. – Moscow, 2001. – 192 p. Shchurkova, N.E. New upbringing / N.E. Shchurkova. – Moscow: Ped. Society of Russia, 2000. – 116 p.
- 12 Tsibulskaya V.A. Features of familiarizing senior preschool children with works of fine art in the system of additional education // Pedagogical journal. – 2019. – V. 9. – No. 1–1. – Pp. 78–86.

## Исследование интеграции китайской культуры в преподавание английского языка в вузах

Лун Чжичао,

доцент, заместитель декана факультета иностранных языков Шэньянского политехнического университета (г. Шэньян, КНР)  
E-mail: zclong2008@126.com

С изменениями в международной ситуации и развитием внутренней экономики стратегия культурного «выхода в свет» стала единственным способом создания культурной силы и усиления культурной мягкой силы. Преподавание английского языка в вузах всегда выполняло важную задачу культурного обмена между Китаем и зарубежными странами. «Знакомство мира с Китаем» внесло выдающийся вклад во всестороннее понимание Китая политического, экономического, культурного и социального развития различных стран мира; для сравнения, этого далеко недостаточно, чтобы позволить китайской культуре «выйти наружу». Несмотря на то, что уделение внимания преподаванию иностранной культуры в вузах, преподавание английского языка стало консенсусом в области обучения иностранным языкам, оно игнорирует собственное культурное обучение учащихся, в результате чего учащиеся не могут выражать китайскую культуру на английском языке и в определенной степени мешают учащимся межкультурный обмен. Чтобы хорошо выучить английский язык, студенты должны не только понимать западную культуру, но также понимать и использовать английский язык для лучшего знакомства с китайской культурой. Таким образом, как научить студентов правильно использовать иностранный язык и его богатую иностранную культуру, а также улучшить способность студентов выражать китайскую культуру на английском языке, стало новым и важным предметом преподавания английского языка в китайских вузах.

**Ключевые слова:** китайская культура, иностранная культура, преподавание английского языка в колледжах, культурный обмен.

### Introduction

Language is the carrier of culture, and it is also an integral part of culture. Students should not only learn and exchange advanced science and technology and professional information, but also understand foreign society and culture, enhance the understanding of different cultures, the awareness of similarities and differences between Chinese and foreign cultures, and cultivate cross-cultural communication ability. This reflects the emphasis on cultural teaching in language learning, and it is the two-way exchange of Chinese and Western cultures. If there is only one-way introduction of British and American cultures without the integration of Chinese culture, cross-cultural communication cannot be truly realized. Therefore, it is of great significance to integrate the excellent Chinese culture into college English teaching. It is not only the need for promoting and disseminating Chinese culture under the background of the new era, but also the need for cross-cultural communication.

#### I. Analysis of the status quo of integrating excellent Chinese culture into college English teaching.

For a long time, some college English teaching blindly paid attention to the teaching of language knowledge and skills and the indoctrination of Western cultures, which led to the lack of the integration of Chinese excellent culture.

**1. Lacking cultural self-confidence.** From the current situation of integrating Chinese excellent traditional culture into College English Teaching in China, the situation is not optimistic. In the context of cultural globalization, the new generation of college students have been influenced by various Western cultures since they were young. Some students even have a blind worship of Western lifestyles and value, but they barely understand the traditional Chinese culture. Such a cultural deficit can easily cause college students to lose their sense of identity with China's excellent traditional culture and lack of understanding of the importance of their own country's excellent traditional culture. "College English teaching is an important way to improve students' ability to communicate with foreigners, but blind worship of Western culture will cause these students to be short of cultural self-confidence when communicating with Westerners." [1, p.102] In addition, college English teachers pay more attention to the explanation of actual content when teaching, ignoring the integration of Chinese excellent traditional

culture. As a result, in college English teaching, the integration of excellent traditional culture is not enough, and students have the problem of worshipping Western culture and lacking cultural self-confidence in English learning.

**2. The understanding of cultural concepts in college English teaching is biased.** Current cultural teaching in college English classrooms mostly emphasizes the introduction of target language culture, allowing students to learn to master British and American vocabulary, understand and familiarize themselves with British and American cultural customs, and lack the introduction and transmission of native culture, that is, Chinese culture. Because of the lack of Chinese culture, cross-cultural communication cannot be truly realized. Nowadays, in college English classes, teachers try to complete teaching tasks and pay more attention to book knowledge, while students are learning English in order to achieve ideal test scores. "Neither teachers nor students pay enough attention to the integration of Chinese excellent traditional culture into English teaching. As a result, Chinese excellent traditional culture cannot play its role of implicit education in English classrooms." [2, p.106]

**3. The lack of Chinese culture in college English textbooks.** The teaching materials used in English teaching emphasize the learning of English language and the introduction of Western culture, while the introduction of the excellent traditional Chinese culture is rare. Although there is a wide selection of topics in college English textbooks, most of the content is based on the culture of English-speaking countries. There are few articles involving Chinese cultural background in the textbooks. In the classroom, in order to achieve the teaching goals, teachers spend most of their time introducing and expanding on Western culture and customs related to the content of the article, so as to help students understand the content of the text more deeply, almost without involving Chinese culture. "The serious imbalance in the proportion of Chinese and Western cultures in the textbooks has led to the fact that students can see very little Chinese excellent local cultural knowledge expressed in English, resulting in mother tongue cultural aphasia in foreign exchanges, and unable to express Chinese excellent culture in English, not to mention spreading Chinese excellent culture to the world." [3, p.39]

**4. Insufficient awareness and quality of Chinese cultural communication among College English teachers.** Teachers' awareness of cultural communication and cultural literacy will directly affect their teaching. Only when teachers themselves have good cultural accomplishment and the awareness of spreading Chinese excellent culture, can they better undertake the important task of spreading Chinese traditional culture. Although most English teachers have deep language skills and strong basic abilities in listening, speaking, reading, and writing, due to their educational background, their understanding of Western culture is far better than that of Chinese traditional culture. For example, their understanding of Western festivals such as "Thanksgiving", "Christmas" and "Moth-

er's Day" are more profound and more accurate than our Chinese "Spring Festival", "Mid-autumn Festival" and "Women's Day". In actual teaching, due to their lack of Chinese excellent cultural literacy, they may not be able to spread Chinese culture well. Some teachers ignore the inheritance of local excellent culture because of their professional background, and think that they only need to spread English culture because the task of spreading Chinese culture should be done by teachers of other subjects.

## **II. Strategies of integrating Chinese excellent culture into College English Teaching.**

**1. Updating the cultural concept of college English teaching.** "The relationship between Chinese culture and British and American culture should be treated correctly in college English teaching. The integration of the two cultures is not mutually exclusive, but promoting each other." [4, p.135] College English teachers should not only introduce the culture of English-speaking countries, but also integrate Chinese culture in their teaching in order to cultivate the ability of students to spread Chinese culture to the world. An important reason for the lack of Chinese excellent traditional culture in college English teaching is that teachers and students don't pay enough attention to it. Many teachers and students regard English teaching and learning as only an independent task, especially for college English teachers. Some of their words and deeds in the teaching process or the content they teach will have a more profound impact on students' values, ways of thinking, etc. If English teachers only introduce Western culture in their class, it is easy for students to worship Western culture blindly under the background of the current strong invasion of Western culture. College English teachers must first enhance their own national pride and honor, change teaching methods, enrich classroom content, and actively incorporate some excellent traditional cultures, such as idioms and sayings, literary allusions, celebrity stories, etc., into their teaching. Students learn English in the class where Chinese and Western cultures are integrated, and they can not only understand Western culture, but also cultivate correct values and thinking patterns, enhance national pride, and establish the ideals and beliefs of unremitting struggle for the prosperity of the motherland. In the classroom, the teacher should create a good atmosphere, improve everyone's understanding and attention to the excellent Chinese traditional culture.

**2. Improving teachers' Chinese cultural literacy.** To integrate Chinese excellent culture into College English teaching practice and guide students positively and correctly, the level of cultural literacy of teachers is the key to the cultural heritage. College English teachers need to have a deep language foundation and high cultural literacy. At the same time, teachers should consciously improve their Chinese cultural literacy and the ability to express Chinese culture in English. "Teachers should systematically master Chinese traditional culture and improve their cross-cultural communication skills, speculative skills and humanistic qualities." [5, p.71] Only when teachers have suffi-

cient national cultural literacy, can they shoulder the responsibility of spreading Chinese excellent culture, and then cultivate excellent intercultural communication skills of international foreign language talents. "Teachers can successfully integrate Chinese excellent culture into English teaching to inspire students' national pride and cultural self-confidence, so that they can consciously spread Chinese excellent culture, enhance the influence of Chinese culture in the world, and finally achieve the real inheritance in college English teaching." [6, p.45]

**3. Incorporating Chinese culture into classroom practice.** Incorporating Chinese culture into classroom practice can not only promote students' practical ability, but also cultivate students' cross-cultural communication ability. This requires teachers to do the following, specifically: firstly, College English teachers establish new teaching concept. "College English teachers are not only teachers of English knowledge, but also disseminators of Chinese culture." [7, p.106] Therefore, their teaching concepts must have a certain influence on the establishment of students' knowledge system. Secondly, teachers should change teaching methods. In the past teaching process, teachers played a major role in teaching, and students only passively accept knowledge. Although in this way students can improve their academic performance, they can easily lose their interest in learning. Therefore, in order to adapt to the development of the current era, teachers need to be students' guides, give full play to the students' dominant position, establish a relaxed and open teaching environment for students, and enable students to combine English learning with Chinese cultural learning. Thirdly, teachers should enrich classroom teaching content. In actual teaching, teachers can add some comparative content of Chinese and Western cultures according to the different teaching topics in each chapter. For example, when teachers explain the theme of Western festivals, they can compare traditional Chinese festivals with Western festivals, and ask students to compare the time, food, and celebration methods of Chinese and Western festivals. This can not only create a good classroom atmosphere, stimulate students' interest in learning, but also enhance students' sense of national cultural identity.

**4. Integrating online and offline resources.** In the preliminary preparation for the integration of Chinese excellent traditional culture into English teaching, teachers should actively learn and consolidate knowledge of Chinese traditional culture. Teachers organize vocabulary, sentence patterns and chapters of traditional Chinese culture related to unit topics and convert them into teaching resources. Teachers should optimize the teaching process by integrating online and offline resources to achieve teaching goals effectively. Teachers use multiple evaluation systems, including student online learning, self-evaluation, peer evaluation, etc., and integrate students' learning attitudes, and group cooperation performance into process evaluations.

Teachers should strengthen the practice of cultural communication in English. In order to break through

the limitations of English theoretical teaching, students can use extracurricular practice to carry out second classrooms, use diversified cultural communication practices to create an excellent cultural atmosphere, enhance students' cross-cultural communication skills, and enhance students' Chinese cultural literacy and quality. Teachers can use QQ groups, WeChat groups, WeChat public platforms, etc. to push students to learn Chinese cultural knowledge and English expressions and they can also organize lectures or lectures on the theme of Chinese culture in English to tell Chinese stories. Various cultural dissemination activities such as recitations can enable students to familiarize themselves with outstanding Chinese culture and improve their cultural literacy.

**5. Incorporating Chinese culture into English textbooks.** "Most of the current college English textbooks are based on Western culture, mainly introducing Western culture, customs, and values." [8, p.55] Although there are cross-cultural reading content in the book, the introduction of traditional Chinese culture is scarce, making it impossible for students to express Chinese culture in English. For the above-mentioned problems, it is necessary to innovate and improve the existing teaching materials, and appropriately integrate Chinese culture into the teaching materials, so that Chinese and Western cultures coexist. Teachers can add some articles about Chinese excellent culture in the reading chapter, which can not only stimulate students' interest in reading, but also enable students to understand Chinese culture, increase their sense of national pride and cultural identity; in the audio-visual part, teachers can infiltrate some lectures and discussions related to Chinese culture. This can not only enrich the content of classroom teaching, but also improve students' language expression ability.

## Conclusion

All in all, combining college English with Chinese culture is not only a requirement for the promotion and dissemination of Chinese culture in the new era, but also the key to cultivating students' cross-cultural communication skills. College English teachers bear the responsibility of disseminating and carrying forward the excellent Chinese culture. The integration of Chinese culture into college English can not only stimulate students' interest in learning, but also enhance students' patriotism and cultural self-confidence, as well as promote students' English expression skills.

## STUDY ON THE INTEGRATION OF CHINESE CULTURE INTO COLLEGE ENGLISH TEACHING

Long Zhichao  
Shenyang Ligong University

With the changes in the international situation and the development of the domestic economy, the cultural "going out" strategy has become the only way to build a cultural power and enhance cultural soft power. College English teaching has always undertaken the important task of cultural exchanges between China and foreign countries. "Introducing the world to China" has made outstanding contributions to China's comprehensive understanding of the political and economic, cultural and social development of various countries in

the world; in comparison, it is far from enough to allow Chinese culture to “go out”. While paying attention to foreign cultural teaching in college English teaching has become the consensus of foreign language education, it ignores the learners’ own cultural teaching, resulting in students not being able to express Chinese culture in English, and to a certain extent hindering students from inter-cultural exchange. To learn English well, students should not only understand Western culture, but also understand and use English to introduce Chinese culture better. Therefore, how to enable students to master the correct use of foreign language and its rich foreign culture, and improve students’ ability to express Chinese culture in English has become a new and important subject of Chinese college English teaching.

**Keywords:** Chinese culture, foreign culture, College English Teaching, cultural exchange.

## References

1. Hu Wenzhong. Beyond cultural barriers. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2002.
2. Zeng Hongwei. College English Education and Chinese Cultural Education. Journal of China West Normal University, 2006.
3. Xiao Longfu, Xiao Di. Research on the Status Quo of “Chinese Culture Aphasia”. Theory and Practice of Foreign Language Teaching, 2010.
4. Guo Min. The necessity and realization path of integrating Chinese culture into college English teaching. Journal of Inner Mongolia Normal University, 2014.
5. Zhang Min. The diversity of cultural exchanges and the global Transform. Forest Teaching, 2008.
6. Li Rui. Research on the Phenomenon of “Chinese Culture Aphasia”. Journal of Xingtai University, 2014.
7. Li Yajie. An Empirical Study on the Role of Cultural Integration in College English Teaching. Journal of Henan Institute of Science and Technology, 2013.
8. Kong Qianyun. The Absence of Chinese Culture in College English Teaching. Journal of Xingtai University, 2007.

# Увеличение показателя уровня спортивного мастерства сборной команды по баскетболу университета посредством корректировок различных позиций игроков

## **Мелентьев Александр Николаевич,**

кандидат экономических наук, доцент кафедры физической культуры Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева  
E-mail: pochta@muctr.ru

## **Косырев Василий Петрович,**

профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью Московского государственного института культуры  
E-mail: info@mgik.org

## **Корнишин Игорь Иванович,**

к.пед.н., доцент кафедры физической культуры Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева  
E-mail: pochta@muctr.ru

## **Корнишина Светлана Николаевна,**

старший преподаватель, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева  
E-mail: pochta@muctr.ru

## **Головина Вера Анатольевна,**

профессор, к.пед.н., Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева  
E-mail: pochta@muctr.ru

Тренировки по баскетболу не являются профильным направлением учебной деятельности, поэтому совмещение достижения определенного уровня профессионального мастерства в рамках университетских команд имеет ряд ограничений. В первую очередь эти ограничения касаются первоначального уровня подготовки, который может существенно отличаться, что оказывает воздействие на выбор игровой позиции для каждого участника команды. В некоторых случаях, игроков с необходимыми качествами для игры определенной роли может не оказаться в команде. В данной статье осуществлен разбор совокупных действий в процессе игры баскетболистов на определенных игровых позициях (тяжелый форвард, легкий форвард, центровой, атакующий защитник, разыгрывающий защитник). Благодаря совокупному коэффициенту был успешно обнаружен уровень технического и тактического профессионализма у игроков различных игровых амплуа.

**Ключевые слова:** баскетбол, игровые позиции, амплуа, игровая деятельность, технико-тактическое мастерство.

Согласно самым общим положениям, мастерство игры сборной и ее уровень выступления включает в себя множество показателей развития игроков, такие как: общефизические, морально-волевые качества, а также тактического и технического профессионализма и функционального общего состояния, таким образом, являясь совокупным показателем подготовленности и натренированности. Итоговый результат состязательной активности деятельности спортсменов сильно возрастает, если дифференцировать её показатели по следующим функциям: защитники, нападающие и центровые.

Баскетбол является командным видом спорта, в котором каждая ситуация зависит от уникальных и индивидуальных особенностей всех игроков. Несмотря на то, что на данный момент в командах по баскетболу игроки индивидуальны и могут по меньшей или большей степени взаимно заменять друг друга, у каждого есть свои индивидуальные особые функции.

На поле всегда находятся пять баскетболистов, которые принимают участие в игре, остальные же семь являются запасными игроками вне игры. Для повышения показателей результатов деятельности тренер всегда старается подобрать нужную тактику, поскольку в команде необходимо наличие широкого многообразия по функционалам и особенностям спортсменов, которые занимают четко свои позиции во время игры.

Из этого всего можно сделать вывод, что роль баскетболистов – это та функция, которая дается спортсмену и зависит от его персонального мастерства и навыка. Сегодня имеют место быть пять позиций игроков, где каждый из них выполняет свою индивидуальную задачу в общей деятельности. Каждому баскетболисту присваивается номер в соответствии с его ролью в команде:

1. Разыгрывающий защитник (Point Guard) – номер один. Один из самых главных игроков в команде. Этот игрок обеспечивает и дает остальным игрокам самые лучшие и удачные условия, для того чтобы они приносили максимальную результативность в игре. Следовательно, с этого игрока начинается каждая комбинация, в основном, он укрепляет защиту, а также контролирует членов команды при мгновенных отрывах.

2. Окончание каждой атаки во время игры и осуществление контроля за опасными нападающими – это задачи второго игрока – атакующего защитника (Shooting Guard).

3. Легкий форвард (Small Forward) – номер три. Его задачи схожи с задачами второго игрока, од-

нако номер три блокирует практически каждый бросок, а также более показательно производит отборы.

4. Кто же осуществляет возврат мяча в команду, набор общих очков, не только в атаке, но и в защите. Эти задачи осуществляет игрок номер четыре-тяжелый форвард (Power Forward).

5. Важнейшим звеном в этой цепочке является игрок номер пять – центровой (Center), его самая главная задача заключается в игре под кольцом. Однако, данный игрок может произвести игру от кольца при помощи своей повышенной мобильности, в этой ситуации пятый игрок выполняет функции номера четыре. В этом случае баскетболист будет называться центрфорвардом.

Обозначения каждого игрока, а также их позиций во время игры не регулируются официальными положениями о баскетболе, а скорее носят общий и обуславливающий характер.

Так же бывают и баскетболисты, которые могут выполнять при помощи своих специфических особенностей и мастерства большое количество задач одновременно на площадке. Разносторонние игроки по типу разыгрывающего, которые должны так же осуществлять позицию для подбора, становятся в особенности ценными ресурсами для каждого тренера.

Специальная и уникальная физиологическая и функциональная составляющая подготовки определяется некоторыми средствами, определенными для каждого вида игры. Результативность и эффективность результатов в основных игровых моментах состоит из ряда показателей, известных в спортивных играх: результативности, взаимодействия, активности, наличия ошибок во время игры. Применение составляющих игрового моделирования в некоторых играх разносторонне. Их общее функциональное значение для проведения отбора заключается и состоит в том, что они наводят тренеров на конкретные требования, которые предъявляются к игрокам высшего класса.

Произведенный разбор эффективности баскетболистов различного возрастного сегмента с учетом игрового амплуа в процессе соревнований дает возможность определить и систематизировать значимые отличия в мастерстве и уровне их комбинаций во время игры. Для спортсменов в возрастном диапазоне от семнадцати лет применимы разного рода особенности в зависимости от занимаемой роли в игре. Безусловно, значительный объем игровой нагрузки приходится на защитников и нападающих. Исследования показали, что по всем физическим показателям они опережают центровых. Производя большое количество маневров таких как: штрафные броски, а также броски с игры, в результате которых, на площадке они играют больше игрового времени. Таким образом, показывают высокую результативность. Центровые так же очень полезны для команды, во время борьбы. При проведении анализа было выявлено, что данные игроки осуществляют особенно

высокий процент успешных попаданий бросков с игры, который составил (48,7%). Однако, процент штрафных бросков оказался достаточно низким (62,2%). Штрафные броски оказались наиболее подходящими для нападающих и защитников.

Самое большое количество бросков выполняют игроки от 18-ти до 19-ти лет. Данные игроки демонстрируют не только эффективную передачу, но и не менее эффективные перехваты, которые отрабатываются очень слаженно и четко. Так же было замечено, что баскетболисты подобного возраста обладают наиболее высоким показателем общей результативности. Анализ показал, что в совокупности всех положительных качеств, команда с такими показателями, может показывать очень высокие результаты, однако при рассмотрении остальных показателей, различия выявлены не были.

**Целью исследования** стало проведение сравнительного разбора игры баскетболистов и их игровых ролей.

**Методика и организация исследования.** Нами было проведено исследование в рамках команд, играющих исключительно в высшем дивизионе. Для исследования была взята мужская команда РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева по баскетболу.

В результате исследования было рассмотрено большое количество успешных игровых маневров. Наиболее яркими маневрами оказались блок-шоты. Так же не менее яркими были разные маневры с мячом, а также его различные передачи.

Для определения такого показателя, как показатель физической совместимости, производились различные исследования, связанные с тестом Купера. Спортсмены выполняли ряд специальных упражнений для выявления ранговой вариативности групповых и индивидуальных показателей. Среди них было ведение мяча, во время, которого спортсмены выдерживали определенный скоростной темп, различные прыжки. Так же баскетболисты демонстрировали свои навыки на упражнениях челночный бег и тест Купера. Нами была применена классификация показателей вариативности по силе. Была взята методика для выявления коэффициента личностной совместимости. Методика была взята из работы Ю.В. Макарова, под названием «Групповое единство».

Оценка соответствия и близости спортсменов производилась при помощи усовершенствованной методики вычисления индекса групповой сплоченности Сижора. По мнению автора, групповая сплоченность – это один из самых важных параметров, который отражает точную степень интеграции членов группы, и ее сплочения в однородную структуру. В данной методике есть 5 вопросов, с возможностью выбора точного ответа. Мы переводили ответы в баллы, сумма которых абсолютно точно отразила общую, а в дальнейшем и итоговую оценку социально-психологической составляющей спортсменов. За максимальный показатель была взята сумма баллов +19. Минимум

продемонстрировал –5 баллов. При выявлении определенного тождественного уровня совместимости группы в совместной работе брали за основу экспериментальную методику по И.В. Герасимовой, она включает в себя выполнение командой необходимого совместного упражнения и определение путём времени, которое необходимо для выполнения поставленной задачи.

**Результаты взаимодействия** в определенных игровых ситуациях спортсменов вычислялись при помощи методики точных экспертных оценок (экспертами выступили опытные и высококвалифицированные специалисты в такой области как физическая культура и спорт), где они производили запись игр, давали оценку общей эффективности взаимодействия конкретного баскетболиста с другими спортсменами.

Использовались коэффициенты результативности (скорости реакций, темпового уровня, успешного взаимодействия). Сама же результативность игровых показателей вычислялась при помощи анкеты. Анкета называется «Субъективные показатели игровых взаимодействий». В ней спортсмены демонстрировали свое взаимодействие с другими игроками.

Так же был выполнен ряд экспериментов, во время которого баскетболисты выполняли передачи с временными показателями 5 минут. Это дало нам выявить вариативность сыгранности. Скорость упражнений периодически изменялась, для того чтобы создать максимально приближенные условия, которые происходят во время игры и соревнований различного уровня. Показательность и результативность вычислялась по шкале, состоящей из десяти баллов тренерами и экспертами.

**Итоги анализа** демонстрируют индивидуальную особенность центровых игроков, которые по данным теста оказались самыми ценными для команды игроками, потому как они не только выполняют ведущую роль в игре, но и задают определенный стиль для всей команды, а также тактические особенности для конкретных моментов. У тяжёлых форвардов коэффициент технико-тактических навыков достаточно высок. Во время игры, данные игроки выполняют большое количество игровых комбинаций и создают большое количество удобных моментов для команды. Было выявлено, большое количество проходов, которое выполняли четвертый, а так же пятый номер. Данные игроки приносят команде огромную пользу, так как они часто инициируют фолы, а так же выполняют качественные броски. Самая основная часть определенных игровых моментов выполняется разыгрывающим защитником, а также центровым и тяжелым форвардом. Важность приведенных технических амплуа в выполнении определенных комбинаций выполняемых во время игры, а также демонстрации как технического, так и тактического мастерства в ряду других амплуа находит объяснение в том, что спортсмены, являясь главными позициями, проводят игру, осуществляя ведущую роль в команде.

## Выводы

1. Коэффициенты деятельности в соревнованиях среди возрастной категории, которая колеблется между восемнадцатилетними и девятнадцатилетними игроками имеют определенную сбалансированность, не зависящих от выполняемых ими действий. Отличительные индивидуальные черты, которые связаны с осуществлением наиболее важных задач в общей командной модели, синхронизируются и фиксируются. Данное положение будет являться характерной чертой указанного контингента.

2. Баскетболисты наделены более усредненным уровнем сыгранности (с учетом наличия высокой вариации), а результат взаимосвязанных действий спортсменов представляется наиболее высоким благодаря средним показателям (но при учете самооценки – высокими). Так же был успешно обнаружен вариативный разброс личностных коэффициентов взаимодействий спортсменов.

3. Возможность показать хорошую игру баскетболистов, которая достаточно сильно переплетается с индивидуальной результативностью, связана с физической деятельностью совместимостью, а также с эффективностью их взаимозаменяемых действий. При этом обнаружено лишь одно однонаправленное влияние: деятельностная совместимость оказывает влияние на игровую сыгранность.

4. Итоги, которые были получены продемонстрировали необходимость проведения определенной разработки и внесения новых педагогических средств, которые нацелены на повышение коэффициента результативности и успешности игровых взаимных действий, повышения и развития у спортсменов способности вести и осуществлять анализ игровых действий, а также объективно проводить оценку своих действий.

5. Выявлена относительно высокая сыгранность у баскетболистов. Вывод можно сделать следующий: Каждый молодой игрок не готов продемонстрировать четкую и хорошую сыгранность, однако не все игроки ведут подобную тактику, некоторые все-таки склонны к взаимодействию и ведению совместной тактики. Данное исследование наглядно показывает высокую нехватку педагогической деятельности, а также необходимость повышения темпов формирования команд, которые смогут продемонстрировать совместимость, сыгранность и командную слаженную тактику.

## Литература

1. Дубатовкин В.И., Фроловин С.А. Применение инновационных технологий в современном баскетболе // В сборнике: Современные проблемы и технологии развития физической культуры и спорта в вузах Минсельхоза России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции для преподавателей физической культуры. 2018. С. 10–12.



2. Корнишин И.И., Корнишина С.Н. Роль спортивных соревнований в психологической подготовке студентов спортсменов // В сборнике: Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Под общей ред. О.М. Поповой. 2016. С. 214–216.
3. Корнишин И.И., Корнишина С.Н., Фроловин С.А. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки студентов аграрных вузов современными педагогическими технологиями // В сборнике: Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма аграрных вузов России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 38–41.
4. Корнишин И.И., Корнишина С.Н., Фроловин С.А. Психологическая подготовка в спортивных соревнованиях, как один из аспектов формирования здорового образа жизни студентов аграрных вузов // В сборнике: Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма аграрных вузов России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 305–308.
5. Мелентьев А.Н., Корнишин И.И., Корнишина С.Н., Фроловин С.А. Практические занятия в группах спортивного отделения по баскетболу. Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей физической культуры / Москва, 2019.
6. Мелентьев А.Н. Специальная физическая подготовка игроков в настольный теннис. Методические указания для студентов и преподавателей физической культуры / Москва, 2008.
7. Мелентьев А.Н., Никитченко С.Ю. Физическое и психическое здоровье студентов аграрных вузов // В сборнике: РУДИКОВСКИЕ ЧТЕНИЯ Материалы X Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта. 2014. С. 283–285.
8. Сторчевой Н.Ф., Мелентьев А.Н. Эффективность учебно-тренировочного процесса при физкультурно-оздоровительной подготовке студентов аграрных вузов (на примере футбола) // Современное педагогическое образование. 2019. № 2. С. 49–55.

## THE LEVEL INCREASE OF SPORTSMANSHIP OF THE UNIVERSITY BASKETBALL TEAM BY ADJUSTING THE DIFFERENT POSITIONS OF THE PLAYERS

**Melentiev A.N., Kosyrev V.P., Kornishin I.I., Kornishina S.N., Golovina V.A.**  
 Russian state Agrarian University – Moscow agricultural Academy; name's K.A. Timiryazev; State Institute of Culture; Russian University of Chemical Technology name's D.I. Mendeleev

Basketball training is not a core area of educational activity, therefore, the combination of achieving a certain level of professional skill within the framework of university teams has a number of limitations. First of all, these restrictions relate to the initial level of training, which can differ significantly, which affects the choice of a playing position for each team member. In some cases, players with the necessary qualities to play a certain role may not be on the team. This article analyzes the aggregate actions during the game of basketball players in certain playing positions (heavy forward, light forward, center, attacking defender, point guard). Thanks to the cumulative coefficient, the level of technical and tactical professionalism was successfully detected among players of various playing roles.

**Keywords:** basketball, playing positions, role, playing activity, technical and tactical skills.

### References

1. Dubatovkin V. I., Frolov S.A. Application of innovative technologies in modern basketball // In the collection: Modern problems and technologies of development of physical culture and sports in higher education institutions of the Ministry of Agriculture of Russia. Collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference for teachers of Physical Culture. 2018. pp. 10–12.
2. Kornishin I. I., Kornishina S.N. The role of sports competitions in the psychological training of student athletes // In the collection: Actual problems and prospects of development of physical culture and sports in higher educational institutions of the Ministry of Agriculture of Russia Collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Under the general editorship of O.M. Popova. 2016. pp. 214–216.
3. Kornishin I. I., Kornishina S.N., Frolov S.A. Improvement of professional and applied physical training of students of agricultural universities with modern pedagogical technologies // In the collection: Promising directions in the field of physical culture, sports and tourism of agricultural universities of Russia Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. 2018. pp. 38–41.
4. Kornishin I. I., Kornishina S.N., Frolov S.A. Psychological training in sports competitions, as one of the aspects of the formation of a healthy lifestyle of students of agricultural universities // In the collection: Promising directions in the field of physical culture, sports and tourism of agricultural universities in Russia. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. 2018. pp. 305–308.
5. Melentyev A. N., Kornishin I.I., Kornishina S.N., Frolov S.A. Practical classes in groups of the sports department of basketball. Educational and methodical manual for students and teachers of physical culture / Moscow, 2019.
6. Melentyev A.N. Special physical training of table tennis players // Guidelines for students and teachers of physical culture / Moscow, 2008.
7. Melentyev A. N., Nikitchenko S. Yu. Physical and mental health of students of agricultural universities // In the collection: RUDIKOV READINGS Materials of the X International Scientific and Practical Conference of Psychologists of Physical Culture and Sports. 2014. pp. 283–285.
8. Storchevoy N. F., Melentyev A.N. Efficiency of the educational and training process in the physical culture and health training of students of agricultural universities (on the example of football) // Modern pedagogical education. 2019. No. 2. pp. 49–55.

# Занятия физической культурой и спортом как средство социализации студентов-сирот: на примере Сибирского федерального университета

**Туктарова Равиля Расимовна,**

аспирант кафедры фундаментального естественнонаучного образования ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

E-mail: tuktarova-ravily@mail.ru

**Галиахметов Равиль Нургаянович,**

кандидат философских наук, Красноярский институт железнодорожного транспорта, Филиал Иркутского государственного университета путей сообщения

E-mail: rovia28@mail.ru

В статье проанализированы подходы к изучению влияния физической культуры и спорта на социализацию студентов-сирот. Рассмотрена роль физической культуры в процессе становления личности. Автор провел анализ исследований в области успешной социализации средствами физической культуры и спорта.

Данная статья посвящена анализу влияния занятий физической культурой и спортом как одним из организационно-педагогических условий, способствующих социализации студентов-сирот, в контексте образования в высших учебных заведениях России, в том числе в Сибирском Федеральном университете. Выявлены проблемы социализации студентов-сирот в ВУЗах и пути решения данных проблем. Определена роль физической культуры и спорта как средство успешной социализации студентов в социокультурной среде.

В статье дан анализ социокультурной среды Сибирского Федерального университета в контексте. Автор пишет, что социокультурная политика ВУЗа базируется на признании за каждым студентом-сиротой права выбора личного пути развития через различные формы обучения и внеучебной деятельности. В данном контексте социокультурная среда является основой для формирования решений по усилению социализирующей роли университета.

**Ключевые слова:** социализация, спорт, студенты-сироты, социокультурная среда, физическая культура, организационно-педагогические условия, Сибирский федеральный университет.

Во все времена и в настоящее время процесс социализации личности актуален и исследуется учеными. Пока существует общество со своими ценностями, со своим укладом жизни, которое меняется в связи с изменениями в мире: глобальные изменения в экономике, промышленности, технологической индустрии, цифровизация всех сфер деятельности человечества, экологические проблемы, будет остро стоять проблема социализации личности.

Данную проблему в высших учебных заведениях изучали А.И. Ковалева, И.В. Петрова, А.С. Гурьянов, М.И. Катилина, С.В. Баширова, Ф.К. Тугуз и другие ученые и практики [14].

Социализация – это процесс вхождения личности в общество, принятие им социальных норм, ценностей присущих данному обществу, которому он принадлежит и развития личностных качеств.

В связи с этим перед высшими учебными заведениями стоит вопрос о подготовке студента, будущего специалиста, профессионала своего дела, который не только освоил профессию, но и по завершению учебного заведения смог успешно социализироваться в обществе, быть полезен обществу, стране.

Особое внимание уделяется особой категории студентов – студентам-сиротам. Социализация студентов-сирот является одной из проблем современного университета. Процесс социализации детей-сирот в высшем учебном заведении считается довольно трудным и многогранным, однако в образовании ему не всегда уделяется должного внимания и времени.

Как показывает практика, вхождение в новую социокультурную среду университета студентов-сирот является сложным этапом социализации к новым условиям жизни и деятельности в университете. В связи с тем, что входя в социокультурную среду университета, он сталкиваются с социально-психологическими проблемами, такими как отсутствие коммуникативного опыта, трудности в общении там, где это общение свободно, где требуется строить отношения; несформированностью потребностями и способностями трудиться (учиться); потребительство, непонимание материальной стороны жизни, отношений собственности; отсутствие личного опыта нормальной жизни в семье; низкий уровень эмоциональных навыков; потеря индивидуальности (желание не выделяться из общей массы), что характеризуется низким уровнем сознания, сниженной собственной активностью; отсутствие нравственного иммунитета к условиям среды; неспособность осмысливать свой

жизненный опыт, инертность; отсутствие ориентиров смысла жизни, личностных смыслов, личностного самоопределения, системы ценностей.

Все это приводит к тому, что студенты-сироты, особенно на первом курсе, сложно социализируются в социокультурной среде университета.

В связи с этим перед высшим образованием встает решение проблемы социализации студентов-сирот. Данную проблему можно решить через анализ социокультурной среды университета, через создание организационно-педагогических условий, разработки моделей социализации студентов-сирот, разработки критериев оценки социализованности студентов-сирот, этапов и механизмов социализации.

Целью исследования является – проанализировать, выявить, обосновать эффективность социализации детей-сирот средствами физической культуры и спорта.

Важнейшим фактором эффективной социализации студентов-сирот к образовательным условиям университета является социокультурная среда, обеспечивающая оптимальное сочетание обучения и воспитания, а также успешную социализацию студентов-сирот через включение их в различные виды деятельности.

Социализация студентов-сирот в университете зависит от объективных организационно-педагогических условий в социокультурной среде, в которой проходит процесс развития личности: отношение педагогов и сокурсников (традиции и культура университета и т.п.) и субъективных (личностные, физиологические и психологические особенности каждого студента-сироты) факторов.

Для успешной социализации студентов-сирот в социокультурной среде требуется создание организационно-педагогических условий направленных на овладение нормами, ценностями социокультурной среды, освоением профессиональных и личностных компетенций.

Автор в статье «Социокультурная среда как условие успешной социализации студентов (на примере Сибирского федерального университета)» пишет, что для успешной социализации студентов-сирот важно в социокультурной среде университета создать организационно-педагогические условия. По мнению С.Н. Павлова, организационно-педагогические условия – совокупность возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, взаимодействия субъектов педагогического процесса. [14].

Одним из организационно-педагогических условий является физкультурно-спортивная деятельность, направленная на самоопределение, самоутверждение, мотивацию к обучению и гармоничному развитию личности студентов-сирот с различным уровнем способностей и интересов.

Занятия физической культурой и спортом, как одно из организационно-педагогических условий в социокультурной среде, являются средством успешной интеграции студентов-сирот в студенче-

скую жизнь, создающие благоприятную обстановку для социализации.

Т.Г. Пестова, В.В. Исмиянов, В.В. Становов и другие специалисты рассматривали процесс социализации личности студентов-сирот через физическую культуру и спорт [14].

Так, например, В.В. Исмиянов исследуя социализацию студентов-сирот средствами физической культуры, разработал и апробировал концепцию социально-образовательной адаптации студентов-сирот в физкультурно-спортивной деятельности университета, которая, предполагает единое воспитательное пространство через физкультурную и спортивную деятельность [14].

Пестова Т.Г., описывая роль физической культуры в социализации личности, рассматривает ее как систему ценностей общества, как часть основной культуры личности обеспечивающая гармоничное развитие [8].

В Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года (распоряжение от 24 ноября 2020 г. № 3081-р) Правительством Российской Федерации прописано, что миссией государства в сфере физической культуры и спорта в Российской Федерации является формирование культуры и ценностей здорового образа жизни как основы устойчивого развития общества и качества жизни населения.

Физическая культура – это часть (подсистема) общей культуры человечества, которая представляет собой творческую деятельность по освоению прошлых и созданию новых ценностей преимущественно в сфере развития, оздоровления и воспитания людей [2].

И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов (1998) в содержание физической культуры включают представление и знание личности об организме, его возможностях, перспективах роста, самосовершенствования и способности реализовать данные знания в дальнейшей жизни.

Таким образом, для успешной социализации студентов-сирот необходимо создание организационно-педагогических условий, где одним из этих условий являются занятия физической культурой и спортом, направленные на вхождение студентов-сирот в студенческую жизнь, на воспитательный процесс и целенаправленной социализации студентов данной категории.

Социализацию в области физической культуры и спорта рассматривают как процесс развития личности средствами физической культуры и спорта, как процесс освоения личностью ценностей физической культуры и спорта, а также становление физической культуры личности. Все это осуществляется через деятельность.

Одной из проблем социализации в контексте занятий физической культурой и спортом является то, что основное приложение усилий направлено на поддержание физической формы или улучшения физической подготовки. Возникает ощущение, что эти, сугубо телесные практики, не могут помочь в проблеме выстраивания межличностных

отношений, овладения особенностями и культурными кодами социального пространства.

Однако, как показывают исследования, физическая активность оказывает непосредственное влияние на работоспособность когнитивных и социальных функций человека [14].

Таким образом, физическая культура – это не только практика, направленная на улучшения физической подготовки, а часть общей культуры с преобладанием ее духовной стороны. Физическая культура как дисциплина включает в себя целый комплекс практик поведения и ценностей, которых выходят за пределы сугубо физической подготовки [5].

Одними из таких важных практик, в контексте социализации студентов-сирот является коллективизм спорта и физической культуры. Это позволяет студенту-сироте приобрести навыки работы в команде, развитию «чувства локтя».

Занятия физической культурой и спортом студентов-сирот развивают коммуникационную активность. Умение коммуницировать формирует новый опыт общественных отношений и духовно-нравственных и волевых качеств личности. Причем это не теоретическое общение, это совместная практическая деятельность.

Только через совместную деятельность (например, командные игры) можно определить, насколько коммуникативен человек и как именно он вливается в коллектив, осваивает социальные роли. Как занятия физической культурой и спортом улучшают качество взаимодействия студентов-сирот с другими людьми для овладения коммуникацией, формируют черты поведения в обществе, желание добиваться чего-либо во взрослой жизни, укрепляют здоровье, что значимо для успешной социализации студентов-сирот.

Следует заметить, что физическая подготовленность и высокая работоспособность, достигаемые в процессе занятий физической культурой и спортом, положительно влияют на социализацию студентов-сирот и формированию у них активной жизненной позиции.

В статье «Социокультурная среда как условие успешной социализации студентов (на примере Сибирского федерального университета)» автор пришел к выводу, что развитие инфраструктуры вуза и многообразии спортивных клубов по видам спорта позволяет создать для студентов-сирот высшего образования, в том числе и в Сибирском федеральном университете, условия для улучшения их социального, физического, психологического здоровья, сформировать умения позитивно относиться к самому себе и к окружающим, понимать жизненные цели и ценности, принимать социальные нормы в обществе, что позволит ему легко войти в социокультурную среду университета, справляться с учебной нагрузкой, успешно освоить будущую профессию, быть готовым к трудовой деятельности и успешно социализироваться в обществе и в дальнейшем реализовать себя как конкурентно способного специалиста [14].

Таким образом, следует, что одним из основных факторов влияющего на развитие личности студента-сироты и его эффективной социализации в социокультурной среде университета являются физическая культура и спорт. Занятия физической культурой и спортом как в учебной и внеучебной деятельности формируют физическое, психологическое и социальное здоровье, а так же помогают студентам-сиротам принять нормы, ценности и традиции социокультурной среды университета, поверить в себя, творчески подходить к решению любой жизненной проблеме и в дальнейшем успешно социализироваться в обществе.

## Литература

1. Айвазова Е.С., Селиванов О.И., Прядченко В.В. Социализация студентов средствами физической культуры и спорта в контексте обучения в ВУЗе // Проблемы социологии – 2018 – № 1 – с. 74–82 URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения 12.01.2021)
2. Галиахметов Р.Н. Социально-философский анализ конфликта / диссертация / Красноярск, 2010 – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19240867> (дата обращения 20.10.2020)
3. Евсеев Ю.И. Физическая культура. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003–384 с. URL: <https://elar.urfu.ru> (дата обращения 20.12.2020)
4. Исмиянов В.В. Социально-образовательная адаптация студентов-сирот в физкультурно-спортивной деятельности вуза: автореф. дис. докт. педагогических наук: 13.00.04 – СПб, 2016. – 23 с. URL: <http://www.dslib.net> (дата обращения 07.10.2020)
5. Лобков Г.Р., Мусохранов А.Ю., Борисова М.В. Физическая культура как один из факторов социализации личности // Мир педагогики и психологии – 2016 – № 5 – с. 53–81. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/fizicheskaya-kultura-kak-odin-iz-faktorov-sotsializatsii-lichnosti.html> (дата обращения 07.12.2020)
6. Матвеев В.И. Особенности социализации студентов в процессе физического воспитания / В.И. Матвеев, Е.А. Щербакова, Е.Н. Дорофеева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 20 (258). – С. 79–80 URL: <https://moluch.ru/archive/258/58046/> (дата обращения 20.12.2020).
7. Миронова Г.Л., Антонов С.В., Неверова О.П., Каримов Н.М., Тушнолобова Н.Л., Шинкарук Л.А. Влияние средств физической культуры на социализацию личности выпускника // Мир педагогики и психологии – 209 – № 2 – с. 72–91 URL: <http://aon.urgau.ru/uploads/article/pdf> (дата обращения 10.12.2020)
8. Пестова Т.Г. Физическая культура как фактор социализации личности студента: автореф. дис. канд. педагогических наук: 13.00.01 – СПб, 2004. – 23 с. URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения 07.06.2019)

9. Петрова И.В. Процесс социализации студентов в условиях современной системы высшего профессионального образования России // диссертация, 2016 URL: //diss.spbu.ru (дата обращения 04.05.2019)
10. Пулов В.Е. Роль физической культуры в социализации личности // REGIONOLOGY – 2014 – № 4 – с. 105–124 URL: https://regionsar.ru/ru/node/1339 (дата обращения 18.11.2020)
11. Растокин Н.А. Значимость занятия физической культурой в социализации личности // Инновационная наука – 2019 – № 5 – с. 15–24 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachimost-zanyatiy-fizicheskoy-kultury-v-sotsializatsii-lichnosti (дата обращения 18.11.2020)
12. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб, изд-во: Прайм-Еврознак, 2006. URL: http://portal.iapm.edu.ua/portal/media/books/1fd5366754d940159f1525e47aaaa992.pdf (дата обращения 12.01.2020)
13. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука, 2002. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21520881 (дата обращения 18.12.2020)
14. Туктарова Р.Р. Социокультурная среда как условие успешной социализации студентов (на примере Сибирского федерального университета) // журнал Современное педагогическое образование – 2020 – № 8 – с. 134–140 – URL: http://spo.expert/upload/iblock/eba/\_\_\_%D0%A1%D0%9F%D0%9E\_08\_2020.pdf (дата обращения 02.12.2020).
15. Чекалин Б.О. Физическая культура и спорт как средство социализации личности подростков: автореф. дис. докт. педагогических наук: 13.00.04 – Белгород, 2017. – 23 с. URL: https://nauchkor.ru (дата обращения 20.12.2020)

#### PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF ORPHANS: THE CASE OF THE SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY

**Tuktarova R.R., Galiakhmetov R.N.**

Siberian Federal University; Branch of Irkutsk State University of Railways

The article analyzes the ways of studying the influence of physical culture and sports on the socialization of orphans. The role of physical culture on the process of personality formation is considered. The author analyzed different researches in the field of successful socialization by means of physical culture and sports.

This article is devoted to the analysis of the influence of physical culture and sports as one of the conditions contributing to the socialization of orphans in the context of education in higher educational institutions of Russia, including the Siberian Federal University. The problems of socialization of students in universities and ways of solving these problems are revealed. The role of physical culture and sports as a means of successful socialization of students in the socio-cultural environment has been determined.

The article analyzes the socio-cultural environment of the Siberian Federal University in the context. The author writes that the socio-cultural policy of the university is based on the recognition of every orphan student's right to choose a personal path of development through various forms of education and extracurricular activities. In

this context, the sociocultural environment is the basis for the formation of decisions to strengthen the socializing role of the university.

**Keywords:** socialization, sports, orphans, socio-cultural environment, physical culture, organizational and pedagogical conditions, Siberian Federal University.

#### References

1. Aivazova E.S., Selivanov O.I., Pryadchenko V.V. Socialization of students by means of physical culture and sports in the context of education at a university // Problems of Sociology – 2018 – № 1 – p. 74–82 URL: //https://cyberleninka.ru (address date 12.01.2021)
2. Galiakhmetov R.N. Socio-philosophical analysis of the conflict / dissertation. Krasnoyarsk, 2010 – URL: //https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19240867 (address date 20,10.2020)
3. Evseev Yu.I. Physical education. Rostov-on-Don: Phoenix, 2003–384 p. URL: https://elar.urfu.ru (address date 12/20/2020)
4. Ismiyanov V.V. Social and educational adaptation of orphans in the physical and sports activities of the university / dissertation, 2016. URL: //www.dslib.net (address date 07.10.2018)
5. Lobkov G.R., Musokhranov A. Yu., Borisova M.V. Physical culture as one of the factors of personality socialization // World of Pedagogy and Psychology – 2016 – № 5 – p. 53–81. URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/fizicheskaya-kultura-kak-odin-iz-faktorov-sotsializatsii-lichnosti.html (address date 07.12.2020)
6. Matveenko V.I. Features of socialization of students in the process of physical education / V.I. Matveenko, E.A. Shcherbakova, E.N. Dorofeeva. – Text: direct // Young scientist. – 2019. – No. 20 (258). – p. 79–80 URL: https://moluch.ru/archive/258/58046/ (address date 20.12.2020).
7. Mironova G.L., Antonov S.V., Neverova O.P., Karimov N.M., Tushnolobova N.L., Shinkaryuk L.A. The influence of physical culture means on the socialization of the graduate's personality // World of pedagogy and psychology – 209 – № 2 – p. 72–91 URL: http://aon.urgau.ru/uploads/article/pdf (address date 10.12.2020)
8. Pestova T.G. Physical culture as a factor of socialization of the student's personality // author's abstract 2005 URL: //www.disscat.com (address date 07.06.2019)
9. Petrova I.V. The process of socialization of students in the context of the modern system of higher professional education in Russia // dissertation, 2016 URL: //diss.spbu.ru (address date 04.05.2019)
10. Pulov V.E. The role of physical culture in the socialization of personality // REGIONOLOGY – 2014 – № 4 – p.105–124 URL: https://regionsar.ru/ru/node/1339 (address date 18.11.2020)
11. Rastokin N.A. The importance of physical education in the socialization of the individual // Innovative Science – 2019 – № 5 – p.15–24 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachimost-zanyatiy-fizicheskoy-kultury-v-sotsializatsii-lichnosti (address date 18.11.2020)
12. Rean, A.A. Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice / A.A. Rean, A.R. Kudashhev, A.A. Baranov. – SPb, publishing house: Prime-Euroznak, 2006. URL: http://portal.iapm.edu.ua/portal/media/books/1fd5366754d940159f1525e47aaaa992.pdf (address date 12.01.2020)
13. Romm, M.V. Adaptation of personality in society: Theoretical and methodological aspect / M.V. Romm. – Novosibirsk: Science, 2002. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21520881 (address date 18.12.2020)
14. Tuktarova R.R. Sociocultural environment as a condition for successful socialization of students (on the example of the Siberian Federal University) // Journal of Modern Pedagogical Education – 2020 – № 8 – p. 134–140 – URL: http://spo.expert/upload/iblock/eba/\_\_\_%D0%A1%D0%9F%D0%9E\_08\_2020.pdf (address date 02.12.2020)
15. Chekalin B.O. Physical culture and sports as a means of socialization of the personality of adolescents: author. dis. doct. pedagogical sciences: 13.00.04 – Belgorod, 2017. – 23 p. URL: https://nauchkor.ru (address date 20.12.2020)

# Системный подход к проектированию виртуальной образовательной среды в процессе преподавания математики в военном вузе

**Ярыгина Наталья Александровна,**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры  
общеобразовательных дисциплин Московского высшего  
общевоинского командного училища  
E-mail: lartchik@mail.ru/

Отличительной особенностью современности является формирование и развитие информационного общества и переход к инновационным моделям развития во всех социальных сферах. Система образования, как и учебные заведения, функционирует в информационном пространстве современного общества, которое развивается многовекторно, имеет много названий и характеризуется бесчисленным множеством созданных природой и человеком объектов и отношений между ними и предусматривает потенциальную возможность для исследователей и практиков многовекторности рассмотрения спектра различных аспектов и измерений с учетом их специфики. В современном информационном обществе среда системы образования является информационно-образовательным субстратом (информацией), что лежит в основе этих феноменов. В связи с этим существует необходимость рассмотрения и проектирования информационно-образовательной среды в учебных заведениях, определения множества объектов и субъектов, существенных взаимосвязей между ними, а также необходимых и достаточных условий для обеспечения качества и результативности образовательного процесса, эффективного управления учебно-познавательной деятельностью его участников. Поскольку среда имеет определяющее влияние на формирование и развитие личности. В то же время, под влиянием человека оно меняется. В процесс этих преобразований изменяется и сам человек.

**Ключевые слова:** проектирование, среда, развитие, структура, преподавание.

В современном мире представлены многочисленные труды по совершенствованию системы стратегического управления системой образования путем современных информационных технологий, управления инновационным потенциалом; обеспечение информатизации высшего образования; раскрытие организационных аспектов внедрения в процесс управления и учебный процесс новых информационных технологий; рассмотрение вопросов оценки и мониторинга качества образования, а также концептуальные основы общегосударственных нормативных документов, которые отражают основные идеи осуществления учебного процесса в высшей школе.

Цель статьи – осветить проектирование информационно-образовательной среды в учебных заведениях современного общества, его структуру и смысловое наполнение, концептуальные подходы к построению SMART-модели учреждения образования, преимущества внедрения управленческих информационных систем, ИТ, программного обеспечения, бесплатных социальных инструментов для образования (Tools for Learning).

Системная реализация определенного в государственной образовательной политике стратегического набора модернизации управления системой образования возможна при условии обоснования, изменения и внедрения:

- инновационных парадигм управления образованием, концепций использования информации [7], полисубъектного взаимодействия личности с образовательной средой в учебных заведениях, адекватных современному этапу развития информационного общества;
- технических и технологических новшеств, таких как новейшие информационные технологии, сетевые технологии, программное обеспечение, бесплатные социальные онлайн-инструменты, инструменты для образования (Tools for Learning), сервисов [1; 2; 5];
- проектирование информационно-образовательной среды учебного заведения и пространства личности, рационального оптимума их ресурсного обеспечения [6; 8].

В информационном обществе изменяется сущность, роль, виды систем различной природы, в том числе и системы образования, систем управления ею, особенно под влиянием того универсума, который ныне именуют новой информационной экономикой, что знаменует собой транснациональную открытость, мобильность, коммуникативность и основаны на информации, знаниях, компетентностях, технологиях, совре-

менных образовательных инструментах. Рассмотрим сущность и специфику базовых терминов, характерных признаков объектов, деятельности, информационных инструментов и продуктов, которые имеют значение для проектирования информационно-образовательной среды учебных заведений.

Современная информационная парадигма трактует информацию через ряд концептов, которые позволяют раскрыть ее сущность и выявить специфику информационно-образовательной среды в учебных заведениях. Информация в соответствии с концепцией информационной экономики в сфере образования интерпретируется как:

- информационный ресурс, который транслирует знания об окружающей среде и субъектов, которые в нем действуют, или фактор производства, что изменяет технологические процессы;
- информационное поле, которое дает стандартные представления (стереотипы) о социально-экономических и других процессах;
- информационные процессы, дающие новейшие, до сих пор неизвестные, инновационные представления о социально-экономических и других процессах;
- продукт производственной деятельности человека;
- товар в рыночной экономике, имеющий свою цену;
- сущность технологического способа производства и выражает причинно-следственные связи, которые движут его развитием;
- исключительный ресурс, учитывающий возможности потенциального потребителя.

В отличие от этой концепции, в концепциях системологии и управления информационными ресурсами, философских концепциях функциональной и атрибутивной информации информация трактуется как:

- содержательный элемент в социально-экономических, образовательных и управленческих процессах;
- основа функционирования социально-экономических, образовательных, управленческих систем, благодаря которой запускаются механизмы простого воспроизводства (например, информация о ценовых колебаниях вызывает определенные действия агентов рынка);
- фактор, который трансформирует социально-экономические, образовательные и управленческие процессы в системах рассмотрения или исследования, видоизменяет их, давая сигнал об изменении общественных ценностей;
- фактор модификации социально-экономических, институциональных, социокультурных, управленческих и других форм в социуме;
- основа управленческих, профессиональных, трансформационных образовательно-экономических процессов в различных сферах общества;
- объект управления и основа функционирования новых информационных технологий.

К ключевым характеристикам информационно-образовательной среды современного общества и системы образования, относящихся к мегасложным информационным системам, относятся еще и такие: информационные потребности человека, знания, экономика знаний, информационное пространство, информационные ресурсы и сети, информационные продукты, информационные технологии [2], информационные процессы, процесс информатизации, ИТ-поддержка различных процессов и процесса управления. Для них информация является ключевым дефицитом и детерминантной основой, определяющей их сущность и специфическую информационную принадлежность по видовому признаку. Информацию, кроме того, на уровне с такими общецивилизационными феноменами, как личность, образование, и теоретическое знание признано стратегическими ресурсами и самыми существенными ценностями в стране [7], что подтверждает ее практическую значимость для всех сфер современного информационного общества.

Содержание трансформационных процессов в социуме, образовании и экономике в основном определяется закономерностями становления информационного общества, а важнейшие составляющие информационного общества связаны именно с повышением роли процессов информатизации, компьютеризации и расширением сферы применения информационных технологий в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и экономической, образовательной, общественной, управленческой и других.

Определяющей особенностью современного информационного общества становится изменение статуса информации, превращение ее в основную ценность в профессиональной и иной деятельности людей. Путь информации к потребителю (сбор данных, обработка и сохранение, в конечном итоге передача информации) напрямую связан с процессом управления. Информационные технологии выступают средствами обмена информацией, ее смысловым значением между субъектами, позволяют оптимизировать информационные процессы и потоки в архитектуре информационного обеспечения, начиная от подготовки информационной продукции и заканчивая моделированием и прогнозированием социально-экономических механизмов и процессов информатизации, проектированием информационно-образовательной среды.

Базируясь на системном подходе, информационно-образовательная среда учебного заведения представляет собой сложноструктурированную социотехнологическую и информационно-управленческую систему, в состав которой входят люди (субъекты управления и участники образовательного процесса), а также различные по назначению и особенностями строения технико-технологические объекты.

Информационно-образовательная среда учебного заведения детерминирована базовым суб-

стратом (информацией) и характеризуется конкретной целью его создания и использования, структурой, компоненты которой определяют содержательную, информационную, материально-техническую наполненность, информационным ресурсом в нем и возможностями свободного доступа к нему, инструментами достижения целей управления и образовательного процесса. Наличие в информационно-образовательной среде учебного заведения аппаратных средств, технических устройств (например, компьютер, локальная сеть, сервер), информационных ресурсов, как составляющих информационно-образовательной среды, порождает потребность в субъектах управления не только знать и разрабатывать их, а еще и использовать для информационно-процессуальной поддержки образования, управленческой, информационно-аналитической деятельности и информационного обеспечения всех процессов в учебном заведении.

Рассмотрим объекты и связи информационно-образовательной среды, отражающие ее содержательно-технологические составляющие и формирующие предметно-информационные компоненты (открытую среду), предназначенные для разностороннего целенаправленного использования участниками образовательного процесса и субъектами управления, проектирования конкретного пространства личности и процессов управления их развитием, с учетом специфики внешних и внутренних факторов влияния.

В процессе проектирования необходимо определить объекты информационно-образовательной среды по логике изложения, функциональному назначению и соответствию цели образования, а также структурировать и охарактеризовать их.

Как свидетельствует практика зарубежных учебных заведений экономически развитых стран, содержательно-технологическая поддержка функционирования и развития информационно-образовательной среды обеспечивается на основе интеграции с системами автоматизации конструирования учебных программ, управления обучением (LMS), экспертно-консультативных систем, комплексов программно-методических средств для изучения различных учебных дисциплин. LMS-системы (Learning Management Systems) – системы управления обучением, относящиеся к специализированным компьютерным системам, которые позволяют автоматизировать процесс управления обучением – от предоставления контента, других информационно-образовательных ресурсов участникам образовательного процесса до администрирования последним. Основные задачи таких систем заключаются в автоматизации и информатизации административных технологических процессов предоставления образования, связанных, прежде всего, с сохранением и управлением информацией в процессе изучения, обучения в данный момент времени или планирования на будущее изучение курсов; разнообразных персональных и распорядительно-регламентационных

сведений об учащих, студентов, управление графиками и ресурсным обеспечением процесса обучения и аттестационных мероприятий, предоставление возможности непрерывного мониторинга знаний и компетентностей всех, кто учится.

LCMS-системы (Learning Content Management Systems) – системы управления учебным контентом, предназначенные для создания, сохранения, управления и предоставления участникам образовательного процесса (учащимся и студентам) информационного учебно-методического наполнения курсов. Создание контента – достаточно трудоемкий и ресурсозатратный процесс, требующий постоянного обновления в соответствии с изменяемыми стандартами, требованиями к обучению и условиями обучения. Такую задачу способны решить два технологических процесса: во-первых, объектное формирование контента, что обеспечивает многократную и модульное построение содержательного наполнения курсов на основе уже имеющихся объектов; во-вторых, строгая стандартизация создания контента, которая дает возможность LCMS-системам предоставлять контент, созданный разными педагогами, преподавателями, методистами, конечному пользователю без потери его качества.

LCMS-системы выступают в роли связующего звена между CAB и Authoring Packages-системами в рамках формирования информационно-образовательной среды учебного заведения при условии распределения функционала LCMS и Authoring Packages, автоматизируя деятельность, которая выполняется во время создания контента, обработки результатов и использования этого контента с целью управления обучением [10].

Анализ лучших зарубежных практик и многолетнего опыта по построению интегрированных решений для сферы образования в условиях развитого информационного общества обеспечил возможность представить концептуальные подходы к построению smart-университета (разумного университета) и smart-учреждений образования и сред их функционирования, базирующиеся на принципах Social-Mobile-Access-Regulated-Technology.

Social (социальное ориентирование) предусматривает использование единого интерфейса и современных технологий образовательного дизайна для организации рабочего места обучающегося, преподавателей, ученых, управленцев с целью обеспечения коммуникации, не лимитированной по времени, в комфортном для каждого участника режиме (синхронном/асинхронном) в зависимости от решаемых задач и индивидуальных предпочтений. Решение образовательных задач предусматривает организацию открытых и закрытых группировок для коллективного обсуждения различных вопросов, осуществления совместной работы; использование игровых методик и эвристических методов в обучении, организации проектной деятельности, управлении репутацией участников образовательного процесса и научными исследованиями; предоставление участникам образователь-



ного процесса возможностей обмена информацией друг с другом для само- и взаимообучения.

В процессе проектирования информационно-образовательной среды стоит учитывать, что во время функционирования современной информационно-образовательной среды учебного заведения и управления обучением необходима поддержка подходов m-Learning и m-Science, которые базируются на реализации принципов Mobile (мобильности) через предоставление персонализированного доступа к информационным и справочным ресурсам с помощью мобильных средств (учебные планы, программы, отчеты об успеваемости и посещение занятий в течение семестров и сессий, учебная нагрузка, расписание занятий учащихся, студентов, учителей и преподавателей); организацию распределенного онлайн-доступа к контенту (подкаст-трансляции, вебинары, электронные журналы, персональная библиотека образовательных и научных ресурсов, социальные медиа и т. п.); обеспечение академической мобильности учащихся, студентов, учителей, преподавателей и ученых; использование мобильных устройств как средства идентификации и платежного инструмента, мобильное геопозиционирования.

Принцип Access (доступность) предусматривает создание единой интегрированной точки входа для участников образовательного процесса (учащихся, студентов, учителей, преподавателей, научного и административного персонала) с целью их доступа к содержанию электронных и медиабibliothек; трансляции аудио- и видеопотоков в режиме реального времени; интерактивного информационного сопровождения учебно-методических мероприятий; предоставление удаленного доступа к единой среде реализации образовательных, управленческих, научно-исследовательских и научно-производственных проектов, до лабораторного, исследовательского и научного обустройства. Зарубежные эксперты высоко оценивают образовательную целесообразность электронных библиотек, специальным образом отобранной учебной информации, в частности интернет-ресурсов. С целью обеспечения качественной разработки этих компонентов информационно-образовательной среды вузы разных стран мира объединяют свои усилия, образуя виртуальные образовательные консорциумы.

Реализация принципа Regulated (урегулированность, подвластность управлению) предусматривает управление персональным информационным пространством участников образовательного процесса (учащихся, студентов, преподавателей, ученых и административного персонала), управление коммуникациями в различных видах деятельности, в частности в образовательной, научно-исследовательской и административной.

В завершение отметим, что smart-университеты и smart-школы построены на предложенных методологиях, подходах и принципах, и в своем дальнейшем развитии они могут эволюционировать, например, по следующим направлениям.

Изучение теоретических источников и опыта построения информационно-образовательной среды в отечественных и зарубежных учебных заведениях в условиях информационного общества дают возможность представить такую его архитектуру: комплексное (в масштабе учебного заведения); специализированное (в масштабе профиля учебного заведения, факультета или специальности в учебном заведении); информационно-образовательного пространства личности в условиях организационно-экономической среды с реализацией конкретных стратегий обучения, внедрение педагогических технологий обучения (например, дистанционного обучения); информационно-образовательной среды в условиях организационно-экономического механизма интегрированных учебных курсов; информационно-образовательной среды в условиях организационно-экономического механизма отдельной учебной дисциплины (или предметное).

Таким образом, накопленный зарубежный опыт, наработанные компетенции и разработанный пакет организационно-методической документации могут быть внедрены специалистами в системе образования для проектирования информационно-образовательной среды и современных систем управления его развитием в учебных заведениях нашей страны.

Как показывает опыт, реализация мероприятий по построению smart-университетов и smart-учреждений образования на основе предложенных технологий и принципов дает возможность не только обосновать и внедрить новые формы управления, обучения, адекватные современному этапу общественного развития, но еще и повысить мотивацию участников образовательного процесса во время проведения образовательной, научно-исследовательской, общественной работы, способствовать повышению эффективности управления учебным заведением, снизить совокупную стоимость владения IT-ресурсами и увеличить экономическую эффективность применения информационных продуктов в целом.

В процессе проектирования информационно-образовательной среды учебных заведений важно предусмотреть создание информационной архитектуры, информационной модели на основе современных интегрированных решений для сферы образования, концепций информации, управление информационных ресурсов, подходов m-Learning и m-Science, принципов SocialMobile-Access-Regulated-Technology, НИТ, УИС, АСН, действенных организационно-экономических и информационных механизмов, программ внедрения современных технологий и инноваций, информатизации учреждений образования.

## Литература

1. Блинова Т.Н., Федотов А.В. Проблемы соответствия структуры подготовки кадров долгосрочным потребностям развития региона (на при-

мере сибирского федерального округа) // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3 (39). С. 19–37.

2. Васильев А.П. Интеграция виртуальной реальности в образовательную среду // Студенческий вестник. 2020. № 5–4 (103). С. 62–63.
3. Галиуллина Э.Р., Зарипова Р.С. Проблемы кибербезопасности для виртуальной образовательной среды // Информационные технологии в строительных, социальных и экономических системах. 2019. № 3–4 (17–18). С. 129–131.
4. Зегжда Д.П., Зегжда П.Д., Калинин М.О. Совершенствование качества образовательного процесса на базе виртуальной лабораторной исследовательской среды // Методы и технические средства обеспечения безопасности информации. 2016. № 25. С. 117–118.
5. Королук И.Э. Образовательная среда: необходимость системы реально-виртуального пространства в деятельности педагога // Знание. 2019. № 12–2 (76). С. 62–68.
6. Крыгина И.Е. Виртуальная образовательная среда – как открытая модель современного высшего образования // Современный педагогический взгляд. 2018. № 12 (25). С. 69–80.
7. Маликова О.Н., Шевченко О.Н. Развитие интеллектуальной гибкости при использовании графических программ в образовательном процессе // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 4 (40). С. 72–80.
8. Назаров Е.С. Имитационная виртуальная среда как особое образовательное пространство: двойственность природы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 162–167.
9. Нечаев М.П., Романова Г.А. Виртуальная стажировка в образовательной среде кафедры воспитательных систем АСОУ // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2018. № 6. С. 45–48.
10. Сорочинский М.А. Виртуальная обучающая среда moodle как часть электронной образовательной среды // Современное образование: традиции и инновации. 2019. № 2. С. 153–155.
11. Gulyamova S.T. Psychological aspects of traditional and digital pedagogy // World Ecology Journal. 2017. Т. 7. № 6. С. 29–34.
12. Vorontsova U.A. Applying virtual information environment in the educational process // Modern Pedagogical Education. 2021. № 3. С. 142–144.
13. Minasyan E.T., Midova V.O. Grammar as one of key competences of language acquisition // Russian linguistic Bulletin. 2016. № 3 (7). С. 107–108.

## SYSTEM APPROACH TO DESIGNING A VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS AT A MILITARY UNIVERSITY

Yarygina N.A.

Moscow Higher Combined Arms Command School

A distinctive feature of our time is the formation and development of the information society and the transition to innovative development models in all social spheres. The education system, like educational institutions, functions in the information space of modern society, which develops in a multi-vector, has many names and is characterized by an infinite number of objects created by nature and man and the relationship between them, and provides a potential opportunity for researchers and practitioners of multi-vector consideration of the spectrum of various aspects and measurements. taking into account their specifics. In the modern information society, the environment of the education system is an information and educational substrate (information), which is the basis of these phenomena. In this regard, there is a need to consider and design the information and educational environment in educational institutions, to determine the set of objects and subjects, significant relationships between them, as well as the necessary and sufficient conditions for ensuring the quality and effectiveness of the educational process, effective management of the educational and cognitive activities of its participants. ... Since the environment has a decisive influence on the formation and development of personality. At the same time, under the influence of a person, it changes. In the process of these transformations, the person himself changes.

**Keywords:** design, environment, development, structure, teaching.

### References

1. Blinova T.N., Fedotov A.V. Problems of the correspondence of the structure of personnel training to the long-term needs of the development of the region (on the example of the Siberian Federal District) // Education Management: Theory and Practice. 2020. No. 3 (39). S. 19–37.
2. Vasiliev A.P. Integration of virtual reality into the educational environment // Student Bulletin. 2020. No. 5–4 (103). S. 62–63.
3. Galiullina E.R., Zaripova R.S. Problems of cybersecurity for a virtual educational environment // Information technologies in construction, social and economic systems. 2019. No. 3–4 (17–18). S. 129–131.
4. Zegzhda D.P., Zegzhda P.D., Kalinin M.O. Improving the quality of the educational process on the basis of a virtual laboratory research environment // Methods and technical means of ensuring information security. 2016. No. 25. S. 117–118.
5. Korolyuk I.E. Educational environment: the need for a system of real-virtual space in the activities of a teacher // Knowledge. 2019. No. 12–2 (76). S. 62–68.
6. Krygina I.E. Virtual educational environment – as an open model of modern higher education // Modern pedagogical view. 2018. No. 12 (25). S. 69–80.
7. Malikova O.N., Shevchenko O.N. Development of intellectual flexibility when using graphic programs in the educational process // Education management: theory and practice. 2020. No. 4 (40). S. 72–80.
8. Nazarov E.S. Imitation virtual environment as a special educational space: the duality of nature // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. Vol. 26. No. 1. P. 162–167.
9. Nechaev M.P., Romanova G.A. Virtual internship in the educational environment of the department of educational systems of ASOU // Izvestia ASOU. Scientific yearbook. 2018. No. 6. P. 45–48.
10. Sorochinsky M.A. The moodle virtual learning environment as part of the electronic educational environment // Modern education: traditions and innovations. 2019. No. 2. P. 153–155.
11. Gulyamova S.T. Psychological aspects of traditional and digital pedagogy // World Ecology Journal. 2017. Vol. 7. No. 6. P. 29–34.
12. Vorontsova U.A. Applying virtual information environment in the educational process // Modern Pedagogical Education. 2021. No. 3. S. 142–144.
13. Minasyan E.T., Midova V.O. Grammar as one of key competences of language acquisition // Russian linguistic Bulletin. 2016. No. 3 (7). S. 107–108.

## Система формирования профессиональной билингвальной компетенции бакалавров направления обучения «Международные отношения»

### Кручинина Галина Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления образовательными системами, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского  
E-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

### Петрукович Любовь Андреевна,

преподаватель, кафедра иностранных языков и лингвокультурологии, институт международных отношений и мировой истории, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского  
E-mail: daoro@yandex.ru

### Жерновая Оксана Романовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и лингвокультурологии, институт международных отношений и мировой истории, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского  
E-mail: oxana.zh@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной билингвальной компетенции бакалавров направления обучения «Международные отношения». Поставлена проблема разработки новых дидактических систем формирования профессиональной билингвальной компетенции студентов. Раскрыто понимание сущности билингвальной компетенции студентов с позиции коммуникативного и компетентностного подходов. Билингвальная компетенция, включающая языковые, речевые и межкультурные компетенции, обеспечивает способность к ведению профессиональной поликультурной коммуникации. Система формирования профессиональной билингвальной компетенции бакалавров направления обучения «Международные отношения» опирается на ряд дидактических систем, на общие принципы современных моделей билингвального обучения. В ее основу положена система профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Описаны целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный, контрольно-оценочный компоненты системы формирования профессиональной билингвальной компетенции студентов. Обоснована успешность применения профессионально ориентированных методик двуязычного профессионального общения с использованием средств информационных и коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** билингвальное образование, билингвальная компетенция, поликультурный диалог, профессионально-ориентированное обучение, информационные технологии, коммуникационные технологии, метод проектов.

Проблемы формирования профессиональной билингвальной компетенции будущих специалистов в процессе обучения в высшей школе решаются в контексте понимания современных педагогических подходов и принципов высшего иноязычного образования. Реализация педагогических и лингво-дидактических условий, обеспечивающих формирование профессиональной билингвальной компетенции бакалавров направления обучения «Международные отношения», предполагает, прежде всего, осмысление сущности понятия билингвальной компетенции будущих специалистов. Система формирования профессиональной билингвальной компетенции будущих специалистов опирается на общетеоретические, лингвистические, лингво-психологические, дидактико-методические аспекты билингвального образования, которое обеспечивает личностную готовность студентов к профессионально ориентированной коммуникации на родном и иностранном языках [6]. Билингвальное образование связано как с формированием лингвистических и речевых компетенций, так и с формированием личностных качеств студентов, обеспечивающих развитие познавательной активности и творческих способностей [3; 5]. Билингвальная компетентность с этих позиций раскрывается как «интегральная характеристика личности выпускника, его подготовки к профессиональной деятельности на русском и иностранном языках, определяющая проявление им установленных стандартов поведения и успешность в выполнении профессиональных задач в условиях полиязычной, поликультурной профессиональной среды» [7, с. 12].

В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов международных отношений актуализируется проблема поиска эффективных педагогических технологий, направленных на формирование компетенций профессионального общения на родном и иностранном языках. Такое общение подразумевает наличие опыта межкультурного общения, овладение языковым кодом и языковой картиной мира носителей родного и иностранного языка, позволяющим осуществлять профессионально ориентированное общение на родном и иностранном языках с использованием профессиональной терминологии в различных ситуациях межкультурного взаимодействия [3]. Билингвальная компетенция вклю-

чает профессионально ориентированные речевые и языковые умения и навыки студентов, которые позволяют вести профессиональный диалог на двух языках в контексте языковой картины мира двух культур. Билингвальное обучение подразумевает формирование у студентов искусственного типа билингвизма, в котором существуют в определенных взаимоотношениях две языковые картины мира. В условиях билингвального обучения студенты овладевают искусственным типом билингвизма, который предполагает овладение двумя языковыми кодами, один из которых получен в процессе иноязычного обучения [9]. В процессе билингвального обучения и родной язык, и иностранный применяется и «как средство коммуникации, и как инструмент приобщения к миру специальных знаний, реализуется через специальные принципы билингвального обучения» [6, с. 16–17].

Система формирования профессиональной билингвальной компетенции бакалавров направления обучения Международные отношения опирается на общие подходы и принципы современных педагогических технологий билингвального обучения. В соответствии с данными принципами иностранный язык выступает средством «коммуникации и обучения по изучаемым дисциплинам; содержательной основой билингвального обучения является теоретическая модель иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов; билингвальное обучение обогащает методический арсенал преподавателей, расширяет общеобразовательный и профессиональный кругозор студентов, активизирует их самообразование и саморазвитие, обладает значительным воспитательным ресурсом» [6, с. 26]. Основными характеристиками любой системы выступают ее целесообразность; наличие взаимосвязанных структурных элементов и функциональных компонентов; функционирование системы как целостного единства; взаимодействие с внешней средой; иерархичность; динамичность; опора на организацию, а не на управление образовательной деятельностью обучаемых; соответствие определенным критериям.

Система формирования профессиональной билингвальной компетентности в вузе опирается на ряд дидактических систем, своим целеполаганием направленных на поступательное решение основной задачи. Прежде всего – это *дидактическая система обучения иностранному языку в высшей школе*, основанная на коммуникативно-межкультурной компетенции, признании деятельностного характера языка, динамичного и процессуального характера коммуникации, ориентированная на формирование основ общей иноязычной компетентности.

Система обучения иностранному языку в высшей школе является неотъемлемой составной частью системы профессионального обучения, поскольку преподавание иностранного языка нацелено на формирование интегративного стиля

мышления студентов для успешного решения комплексных профессиональных задач на основе лингвистических, социолингвистических и прагматических компетенций. Поэтому система формирования профессиональной билингвальной компетентности бакалавров-международников основана также на *системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку*, представленной П.И. Образцовым, О.Ю. Ивановой, в структуру которой входят следующие элементы:

- целевой, определяющий цели и задачи обучения иностранному языку;
  - мотивационный, связанный с наличием у обучаемого потребности изучить иностранный язык, совершенствовать свои знания в этой области, применять иностранный язык на практике;
  - содержательный, предполагающий отбор содержания учебного материала в соответствии с обозначенными целями и задачами;
  - процессуальный, предусматривающий выбор методов, форм и средств обучения;
  - контрольно-оценочный, связанный с периодической проверкой качества усвоения приобретенных в ходе обучения компетенций» [4, с. 53].
- Исходя из вышеизложенного, дидактическая система формирования профессиональной билингвальной компетентности бакалавров на основе применения информационных и коммуникационных технологий опирается на ряд дидактических систем, обеспечивающих ее реализацию в педагогической практике в высшей школе:
- система обучения иностранному языку в высшей школе;
  - система профессионально-ориентированного обучения иностранному языку;
  - система формирования профессионально-иноязычной компетентности бакалавров неязыковых факультетов высшей школы;
  - система формирования профессионально-иноязычной компетентности бакалавров с применением информационных и коммуникационных технологий.

*Система формирования профессиональной билингвальной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Международные отношения»* с использованием средств информационных и коммуникационных технологий включает следующие структурные компоненты:

- 1) *цель* профессиональной билингвальной подготовки бакалавров;
- 2) *теоретические основы* формирования профессиональной билингвальной компетентности бакалавров;
- 3) *содержание* профессиональной-билингвальной подготовки с учетом ведущих направлений будущей профессиональной деятельности: дипломатического, организационно-управленческого, экспертно-аналитического, научно-исследовательского, проектного, консультационного;
- 4) *процесс обучения* бакалавров-международников, предполагающий выбор определенных

форм, методов, средств обучения и предусматривающий базовый уровень, ориентированный на формирование общей компетентности в области двух иностранных языков, и опору на контекстное обучение, позволяющего интегрировать иноязычную подготовку в процесс профессионального обучения;

5) *контроль* сформированности профессиональной билингвальной компетентности бакалавров направления подготовки «Международные отношения»;

6) *результат* профессиональной билингвальной подготовки бакалавров, специализирующихся в сфере международных отношений.

Модель билингвального образования бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Международные отношения», предусматривает изучение двух иностранных языков, согласно ФГОС ВО 3++ [8], которые вместе с родным языком включаются в учебный процесс по овладению будущей профессией. Профессиональная билингвальная подготовка осуществляется в несколько последовательных этапов, включающих формирование общей и деловой иноязычной компетентности бакалавров, профессионально-направленное обучение иностранным языкам, параллельное обучение специальным дисциплинам на родном языке и овладение специальными знаниями на иностранных языках.

Особое внимание в модели билингвального образования бакалавров-международников уделено применяемым педагогическим технологиям как комплексу «инструментальных и методических средств, используемых в опытно-педагогической работе для достижения эффективности и результативности формирования билингвальной компетентности будущих специалистов» [7, с. 116]. Обоснована успешность применения методик двуязычного профессионального общения с использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [2]. Доказана результативность педагогических условий интеграции информационно-коммуникативных технологий и методов проектного обучения [3]. Применение цифровых технологий в процессе билингвального образования, по мнению студентов, характеризуется такими положительными эффектами, как объективность тестового контроля, наличие различных вариантов применения цифровых технологий при удаленном контакте с преподавателем, единство требований преподавателя, предъявляемых ко всем студентам. Студенты осознают, что цифровые технологии при их использовании в образовательных организациях высшего образования имеют и негативные последствия, которые можно минимизировать правильной организацией учебного процесса [2].

Таким образом, реализация системы формирования профессиональной билингвальной компетенции бакалавров с использованием информационно-коммуникативных технологий направления обучения Международные отношения при-

обретает особую значимость в контексте современных мировых интеграционных процессов, в которых двуязычное образование средствами родного и иностранного языков становится условием образования и самообразования студентов, позволяющим подготовить студентов к межкультурному профессиональному сотрудничеству в многоязычном мире.

## Литература

1. Кручинина Г.А., Петрукович Л.А. Исследование использования средств информационных и коммуникационных технологий при билингвальном профессионально-ориентированном языковом образовании // Перспективы науки. – 2015. – № 2(65). – С. 45–51.
2. Кручинина Г.А., Кручинин М.В., Петрукович Л.А. Применение цифровых технологий обучения в высшей школе: проблемы и перспективы, SWOT-анализ // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 64–74.
3. Кручинина Г.А., Петрукович Л.А. Формирование умений и навыков профессионального общения в билингвальном обучении бакалавров международных отношений в условиях информатизации образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20849>
4. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
5. Петрукович Л.А. Профессиональное билингвальное общение будущего бакалавра международных отношений // Современное профессиональное образование: проблемы, прогнозы, решения: Сборник докладов Международной научно-практической конференции (16 мая 2016) / под научной редакцией член-корр. РАО, доктора педагогических наук, профессора Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань: «Данис», 2016. – С. 122–125.
6. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / Салехова Ляйля Леонардовна. – Казань, 2007. – 24 с.
7. Тарусина С.А. Формирование билингвальной компетентности у специалистов таможенного дела в процессе профессиональной вузовской подготовки (на примере Российской таможенной академии): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тарусина Светлана Александровна. – Москва, 2015. – 189 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки (специальности) 41.03.05 «Международные от-

ношения» и уровню высшего образования Бакалавриат, утвержденный приказом Минобрнауки России от 15.06.2017 № 555

9. Черничкина Е.К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка: монография. – Волгоград: Перемена, 2007. – 232 с.

#### THE SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL BILINGUAL COMPETENCE OF BACHELORS OF THE FIELD OF STUDY «INTERNATIONAL RELATIONS»

Kruchinina G.A., Petrukovich L.A., Zhernovaya O.R.

National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

The article is devoted to the problem of formation of professional bilingual competence of bachelors in the field of International relations. The problem of developing new didactic systems for the formation of professional bilingual competence of students is posed. The understanding of the essence of bilingual competence of students from the standpoint of communicative and competence approaches is revealed. Bilingual competence includes a set of language and speech competencies, as well as the possession of cross-cultural competence, which ensures the readiness of students to conduct a professional multicultural dialogue. The system of formation of professional bilingual competence of bachelors in the field of International Relations is based on a number of didactic systems, on the general principles of modern models of bilingual education. It is based on a system of professionally-oriented foreign language teaching. The article describes the target, motivational, content, procedural, control and evaluation components of the system of formation of professional bilingual competence of students. The success of the application of professionally oriented methods for organizing the process of bilingual professional communication with the use of information and communication technologies is justified.

**Keywords:** bilingual education, bilingual competence, multicultural dialogue, professionally-oriented training, information technologies, communication technologies, project method.

#### References

1. Kruchinina G. A., Petrukovich L.A. Investigation of the use of information and communication technologies in bilingual professionally-oriented language education // *Prospects of science*. – 2015. – № 2(65). – P. 45–51.
2. Kruchinina G. A., Kruchinin M.V., Petrukovich L.A. Application of digital technologies of education in higher school: problems and prospects, SWOT-analysis // *Kazan Pedagogical Journal*. –2020. – No. 3. – P. 64–74.
3. Kruchinina G. A., Petrukovich L.A. Formation of skills and skills of professional communication in bilingual training of bachelors of international relations in the conditions of informatization of education [Electronic rsurs] // *Modern problems of science and education*. – 2015. – No. 4. – Access mode: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20849>
4. Obraztsov P. I., Ivanova O. Yu. Professionally-oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of higher education institutions: Textbook / Edited by P.I. Obraztsov. – Orel: OSU, 2005. – 114 p.
5. Petrukovich L.A. Professional bilingual communication of the future bachelor of international relations // *Modern professional education: problems, forecasts, solutions: Collection of reports of the International Scientific and Practical Conference (May 16, 2016) / under the scientific editorship of the corresponding member of the RAO, Doctor of pedagogical Sciences, Professor F. Sh. Mukhametzyanova*. – Kazan: Danis, 2016. – p. 122–125.
6. Salekhova L.L. Didactic model of bilingual teaching of mathematics in the higher pedagogical school: abstract of the dissertation of the candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.00 / Salekhova Lyailya Leonardovna. – Kazan, 2007. – 24 p.
7. Tarusina S.A. Formation of bilingual competence among customs specialists in the process of professional university training (on the example of the Russian Customs Academy): dis. ... of the candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Tarusina Svetlana Aleksandrovna. – Moscow, 2015. – 189 p.
8. Federal State Educational Standard in the field of training (specialty) 41.03.05 «International Relations» and the level of higher education Bachelor's Degree, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 555 of 15.06.2017
9. Chernichkina E.K. The concept of artificial bilingualism in the theory of language: monograph. – Volgograd: Peremena, 2007. – 232 p.

# Формирование проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров в процессе инженерно-графической подготовки

**Вялкова Оксана Сергеевна,**

старший преподаватель, кафедра «Вычислительная техника и компьютерная графика», ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»  
E-mail: Vyalkova\_1969@mail.ru

Статья посвящена процессу профессиональной подготовки инженерных кадров для отрасли строительства. Подчеркивается, что проектно-конструкторская деятельность всегда будет важнейшей составляющей любой инженерной деятельности. Внедрение технологии BIM- проектирования в строительство диктует новый подход к организации процессов в строительной отрасли, в связи с этим актуальной является проблема подготовки квалифицированных кадров, обладающих необходимыми компетенциями для эффективного использования BIM-технологий. В статье рассмотрена корреляция требований федерального государственного образовательного стандарта подготовки будущих инженеров с требованиями профессиональных стандартов в области строительства на основе компетентного подхода. Приводятся определение и покомпонентное структурирование проектно-конструкторской компетентности будущего инженера. Обозначен маршрут формирования проектно-конструкторской компетентности в инженерно-графической подготовке.

**Ключевые слова:** деятельность, формирование, подготовка, требование, компетентность, компетенция, будущий инженер.

Особенностью современной инженерной деятельности является ее полифункциональный характер и социально-инженерное содержание. Ученые выделяют в процессе инженерной деятельности такие основные виды деятельности как планирование, проектирование, конструирование, подготовка проектно-конструкторской документации, организация, реализация процесса производства, и др.

Особенно ценны для нашего исследования определения и выводы Р.И. Шарафутдиновой, И.И. Галимзяновой о системном характере инженерной деятельности. Мы сходимся во мнении, что «специфика инженерной деятельности обусловлена развитием производственных отношений в обществе и субъективным отражением этих отношений личностью» [20].

Важно заключение И.М. Воробьевой о том, что «реализация инженерной деятельности переходит от стадии единоличного проектирования к командной работе» [6]. Это требует от современного инженера навыков управления и командной работы, видения всего профессионального процесса с системных позиций.

Особую трансформацию инженерной деятельности в области строительства произвело внедрение технологии BIM проектирования – Building Information Modelling (информационное моделирование зданий). BIM-технологии – это абсолютно другой подход к организации процессов в строительной отрасли. Он позволяет охватить весь «жизненный цикл» строительных объектов от их проектирования до утилизации. В России разработка такой технологии запланирована на 2024 год [10]. В 2017 году утверждена «дорожная карта» по внедрению BIM-технологий на всех циклах создания капитального строительного объекта [11].

Одной из проблем по внедрению BIM-технологий Президентом РФ обозначена проблема в квалифицированных кадрах, владеющих компетенциями уверенного пользования BIM-технологиями [17]. В этом же указе одной из национальных целей определено «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды».

В связи с современными тенденциями инженерной деятельности, основанными на глобальной цифровизации экономики, изменился подход к характеристике инженера, основной его характеристикой есть инженерная компетентность. Следуя тому, что основным видом инженерной деятельности является проектно-конструкторская деятельность, следовательно, важнейшей составляющей инженерной компетентности есть проектно-конструкторская компетентность.

Ученые – исследователи понятие «компетентность» наиболее полно связывают с деятельностным результатом обучения, который ориентирован на развитие способности соединять профессиональные элементы (знания, умения и навыки) в единое целое для достижения высокого уровня исполнения действия в зависимости от цели, ситуации и др. [4, 1, 14, 23].

Проектно-конструкторская компетентность будущего инженера понимается нами как способность будущего инженера, проявляющаяся в деятельности проектно-конструкторского характера на основе владения специальными знаниями и умениями с использованием постоянно совершенствующихся технологий и средств проектирования, системном видении предмета деятельности, включающая его индивидуальное отношение к предмету деятельности.

Приступая к исследованию процесса формирования проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров в образовательном процессе вуза уточним понимание дефиниции «формирование».

Анализ словарей Т.Ф. Ефремовой, С.И. Ожегова позволяет рассматривать указанную дефиницию как «придание кому (чему) – либо определенной формы или законченности» [7, 12]. Можно заключить, что смысл формирования есть целенаправленное наделение объекта набором определенных характеристик. Причем, процессу формирования присуще направление к заданному конкретному результату.

Являясь общенаучным, понятие «формирование» находит широкое применение в педагогике и рассматривается с различных научных позиций. При этом, во всех педагогических исследованиях процессу формирования придается личностное направление. Так, В.Д. Симоненко, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров указывают на развивающую роль процесса формирования личности под внешним воздействием социальной среды и специально организованного воспитания и обучения с нацеленностью на становления человека как субъекта различных видов деятельности [16, 9]. В.С. Безрукова дополняет вышеобозначенную точку зрения на процесс формирования личности, указывая на сознательный аспект управления [2]. Е.Н. Семенова, переосмыслив выводы В.Д. Симоненко, Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова сформулировала понимание дефиниции «формирование» как целенаправленного процесса развития обучающегося, указала на использование внутренних источников развития субъекта образовательной деятельности [15].

Следовательно, педагогическое понимание термина «формирование» базируется на личностном факторе, направленности, наличии конечной цели.

Мы определим, в пределах нашего исследования, под «формированием» процесс изменения личностных характеристик обучающегося за счет приращения существующих или возникновения

новых личностных качеств, полученного в результате целенаправленных образовательных воздействий и собственной активности обучающегося, в соответствии с заданными целями профессиональной подготовки.

Инженерное образование, основанное на теории компетентного подхода, предполагает такой образовательный процесс, который нацелен на профессионально-образовательный результат, измеряемый в компетенциях/компетентности. Проектно-конструкторская компетентность будущего инженера – одна из составляющих «портрета» выпускника вуза.

В образовательный процесс вуза включаются предметы, формирующие проектно-конструкторскую компетентность будущих инженеров.

Следовательно, будем считать, что стадии формирования компетентности тождественны длительности и последовательности изучения учебных дисциплин, способствующих приращению профессионально важных качеств у будущего инженера.

На основании сущности проектно-конструкторской деятельности определимся с требованиями к профессиональной подготовке будущих инженеров в вузе в контексте формирования проектно-конструкторской компетентности.

Таблица 1. Виды профессиональной деятельности выпускников по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство»

Виды профессиональной деятельности	Содержание деятельности
Производственно-технологическая	Разработка организации технологического процесса, календарных графиков производства работ
Производственно-управленческая	Организация проектной деятельности по разработке проекта строительства; экспертиза разрабатываемой проектно-конструкторской документации на соответствие нормам и стандартам на проектирование объектов строительства,
Изыскательская	Разработка топографических схем, планов земляной поверхности участка проектирования строительного объекта, построение продольных и поперечных разрезов поверхности участка строительства в соответствии с требованиями норм проектирования и конструирования
Проектно-конструкторская	Разработка пояснительной части проекта объекта строительства; Разработка графической части проекта объекта строительства; Разработка узлов строительных конструкций, спецификаций, экспликаций, графиков, диаграмм; Выполнение расчетов и графической части с использованием систем автоматизированного проектирования и др.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» прямо направляет профессиональное образование на формирование ком-



петенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в выбранной профессиональной области [18], а реализуемый в образовательном процессе вуза компетентностный подход предполагает обозначение и формулирование формируемых компетентностей/компетенций.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» регламентирует сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу бакалавриата, могут осуществлять профессиональную деятельность: архитектура, проектирование, геодезия, топография и дизайн и др. [19].

Выпускник по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» подготовлен к решению определенных профессиональных задач, представленных в таблице 1.

Понятны цели профессиональной подготовки, к какой профессиональной деятельности готовятся будущие инженеры – строители. После освоения образовательной программы будущие инженеры будут готовы к решению задач профессио-

нальной деятельности, ведущей из которых является – проектно-конструкторская.

Указанный стандарт регламентирует общепрофессиональные и универсальные компетенции, которые, если проанализировать, все направлены на подготовку будущего инженера к проектно-конструкторской деятельности. В блоке общепрофессиональных компетенций определяем ОПК-2, в блоке универсальных – УК-1. Профессиональные компетенции формируются на основе ФГОС, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями. Прделанная работа позволила образовательной организации «Дальневосточный государственный университет путей сообщения» установить достаточный перечень обязательных и рекомендуемых профессиональных компетенций. Из которых мы смогли выделить профессиональную компетенцию ПК-3.

Таким образом, мы определили значимые для нас, как исследователей проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров в образовательном процессе вуза, компетенции – УК-1, ОПК-2, ПК-3 (рисунок 1).

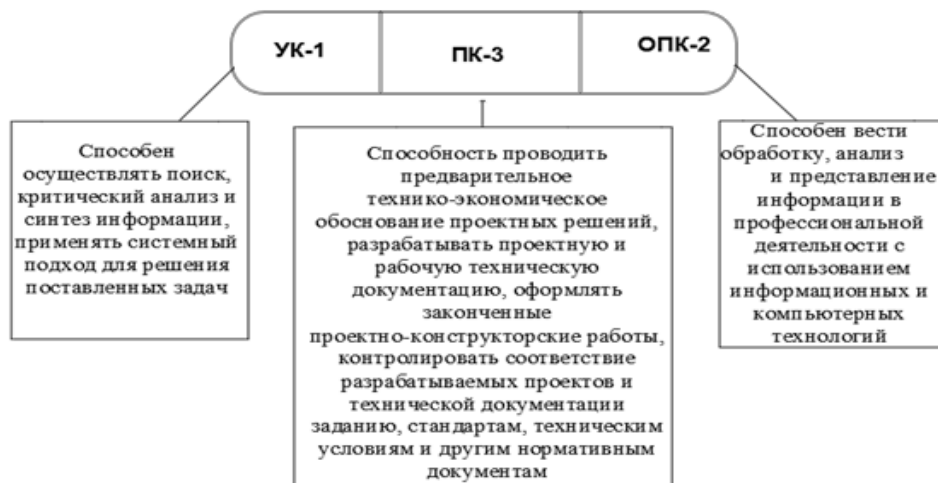


Рис. 1. Компетенции, составляющие проектно-конструкторскую компетентность будущего инженера

Обозначенными компетенциями на основе овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, в совокупности с самоактуализацией этой личности в образовательной и профессиональной деятельности обязательно должен обладать будущий инженер-строитель на момент окончания вуза, а приобрести, закрепить и проконтролировать этот процесс мы должны в процессе инженерно-графической подготовки.

Вместе с тем, наряду с требованиями федерального государственного образовательного стандарта подготовки будущих инженеров, в образовательном процессе вуза при разработке основной образовательной программы учитываются требования профессиональных стандартов в области строительства. Давайте проследим корреляцию этих требований.

Как показывает анализ необходимых знаний для профессиональной деятельности будущего инженера в области строительства, необходимые знания тождественны знаниям, которые получает будущий инженер в процессе инженерно-графической подготовки. К ним относятся: требования нормативных технических документов для выполнения чертежей; правила оформления раздела проектной и рабочей документации; современные средства автоматизации, включая автоматизированные информационные системы, что позволяет констатировать, что инженерно-графические дисциплины формируют знаниевую основу для изучения дисциплин профессионального цикла и успешного прохождения практик.

Наши выводы можно представить в виде схемы (рисунок 2).



Рис. 2. Схема сопряженности ФГОС ВО 3++ и сводного профессионального стандарта (дескрипторы «знать»)

Проанализируем необходимые умения, представленные на рисунке 3, выделив следующие: оформлять чертежи комплекта проектной документации; применять требования нормативных документов для разработки чертежей; выполнять расчет и составлять спецификации; конструировать узловые соединения строительных

конструкций; использовать специализированное программное обеспечение и САПР для разработки проектно-конструкторской документации, что позволяет констатировать направленность инженерно-графической подготовки на формирование умений и навыков будущей профессиональной деятельности.

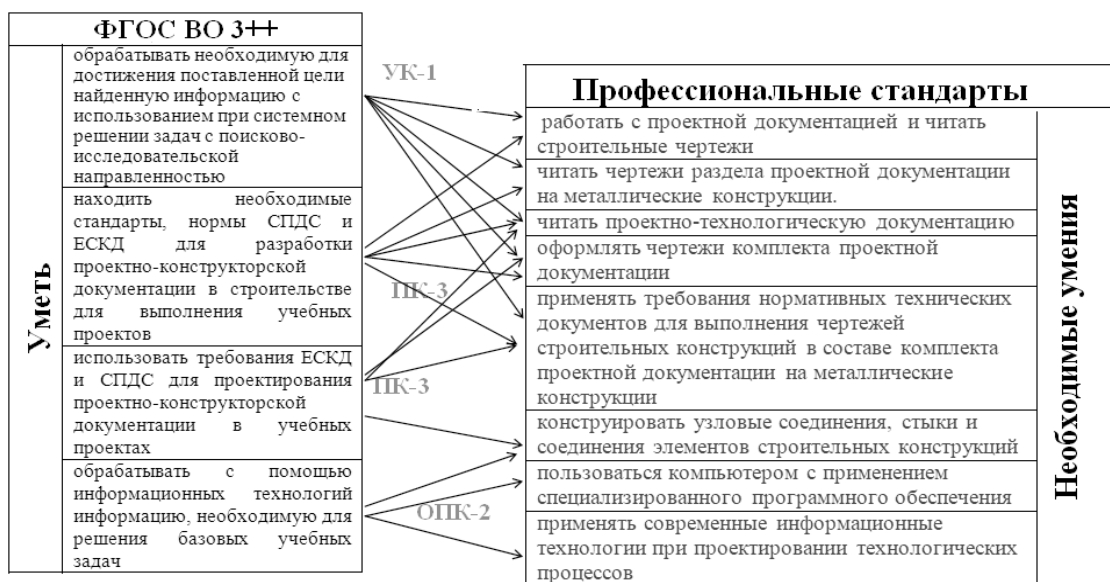


Рис. 3. Схема сопряженности ФГОС ВО 3++ и сводного профессионального стандарта (дескрипторы «уметь»)

На основе формируемых в процессе инженерно-графической подготовки умений и навыков (рисунок 4) будущий инженер приобретает способность к выполнению трудовых действий, таких как: разработка эскизного проекта; детализация в ходе разработки рабочей документации; подготовка текстовой части проектной документации; норма-

контроль оформления чертежей комплекта проектной документации; составление и оформление спецификаций в составе проектной документации; составление чертежей стыковых и узловых соединений строительных конструкций.

Таким образом, в ходе нашего исследования подробно рассмотрен механизм сопряжения це-

лей профессионального образования и планируемых результатов профессионального обучения с требованиями работодателей на основе компетентностного подхода, сформулированных в соот-

ветствующих документах – Федеральных государственных образовательных стандартах по направлению 08.03.01 «Строительство».

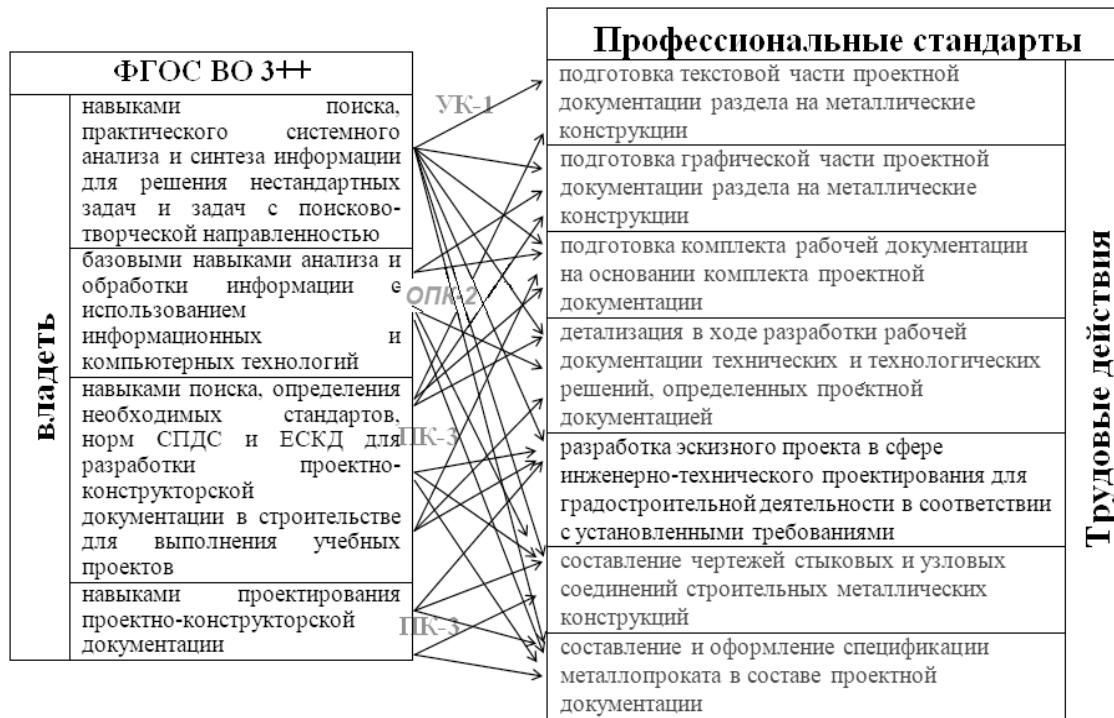


Рис. 4. Схема сопряженности ФГОС ВО 3++ и сводного профессионального стандарта (дескрипторы «владеть»)

Покомпонентное структурирование компетентности подробно рассматривалось учеными В.А. Адольфом, И.Д. Белоновской, И.А. Зимней, Е.Б. Ерцкиной, С.И. Осиповой, С. Kramsh, S. Savignon и др.

В.А. Адольф, И.С. Волежанина разработали структурно-уровневую модель компетентности, состоящую из мотивационного, целеполагающего и содержательно-операционного компонентов. Обозначенные компоненты характеризуют систему побудительных сил личности, определенных потребностей, притязаний, намерений, жизненных планов и предложений, обозначающие его субъективную социально-профессиональную позицию [5].

И.А. Зимняя выделяет в структуре компетентности когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты [8].

Исследуя профессиональную компетентность, Белоновская И.Д. выделила следующие компоненты, применительно к проектно-конструкторской компетентности: концептуальный, специальный, контекстуальный, функционально-технологический, операциональный, праксиологический, адаптивный, аксиологический, экстремальный, коммуникативный, социальный, личностный, индивидуальный, интегрированный [3].

С. Kramsh, S. Savignon разделили компоненты компетентности на следующие: когнитивный, проявляющийся в определении препятствий на пути достижения целей; эффективный, проявляющийся

ся в удовольствии от деятельности; волевой, проявляющийся в настойчивости, решимости, воле [21, 22].

Наиболее значимой для предмета нашего исследования является покомпонентное структурирование проектно-конструкторской компетентности учеными Е.Б. Ерцкиной и С.И. Осиповой. Оно заключается в выделении следующих компонентов: мотивационно – ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный [13].

Покомпонентное структурирование компетентности различными учеными дало основание для определения каждого компонента проектно-конструкторской компетентности будущего инженера в образовательном процессе вуза с учетом профессиональной специфики, которые связаны с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы – мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного, которые рассмотрим подробнее.

Опираясь на понимание проектно-конструкторской компетентности как деятельностной характеристики инженера, важно раскрыть потенциальные возможности инженерно-графического наполнения мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов каждой из формируемых компетенций для ориентации и использования потенциала инженерно-графической подготовки в формировании вышеобозначенной компетентности, представленной на рисунке 5.

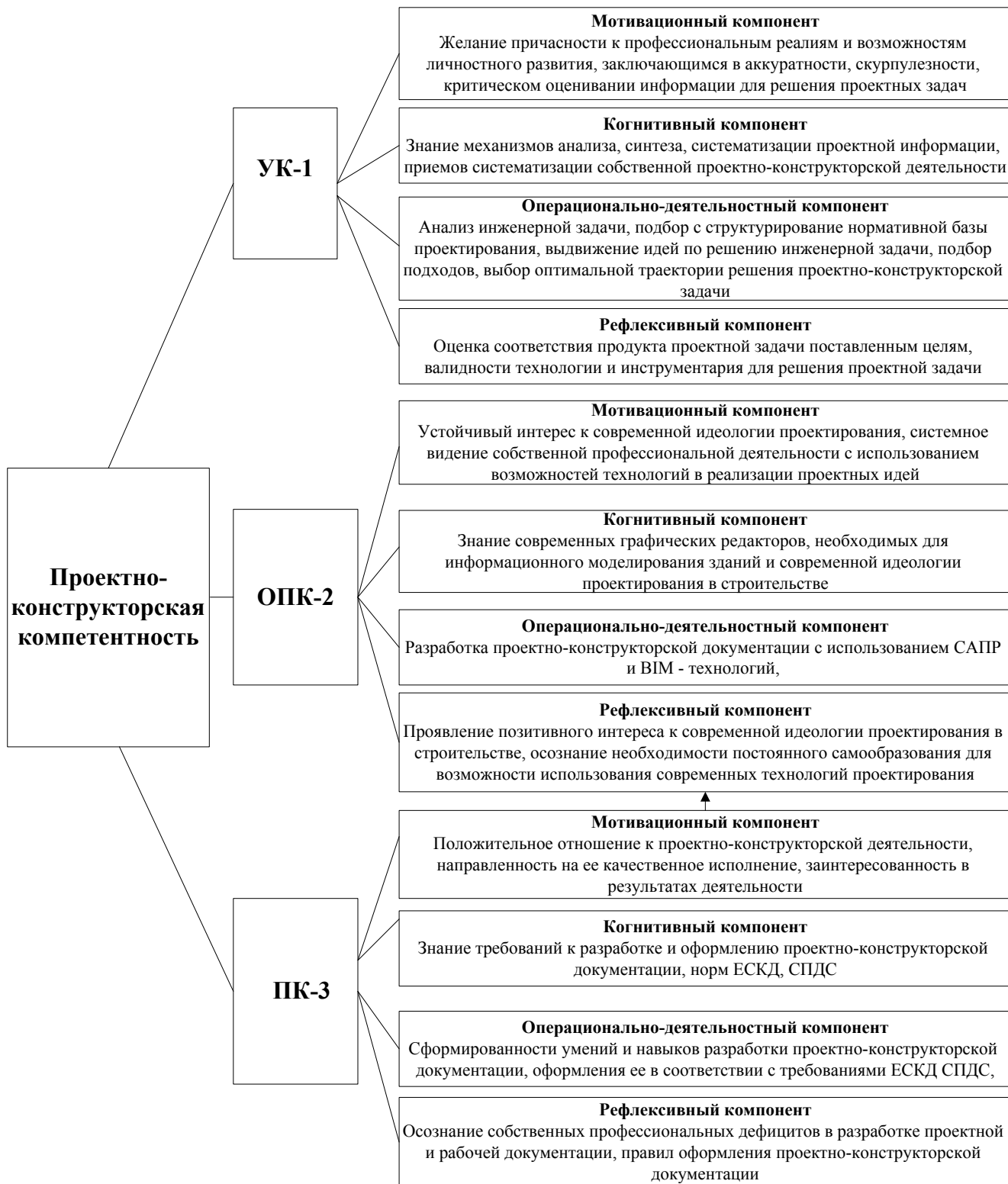


Рис. 5. Схема покомпонентного формирования проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров

Как наглядно представлено на рисунке 5, потенциал проанализированных компетенций прямо направлен на формирование проектно-конструкторской компетентности будущего инженера и предъявляет определенные требования к содержанию и наполнению дисциплин учебного плана. Каждый компонент проектно-конструкторской компетентности формируется поступательно и целенаправленно.

Содержательное наполнение учебных дисциплин «Начертательная геометрия», «Инженер-

ная графика», «Инженерная графика в строительстве», «Архитектурно-строительные чертежи в графических приложениях» позволяет развить интеллектуальный потенциал личности, включающий развитие визуально-пространственного мышления будущего инженера, воспитание его визуальной культуры, визуальное представление объектов строительства. Содержательное наполнение дисциплин «Компьютерная графика», «Основы цифровизации в строительстве», «Техноло-

гии информационного моделирования в строительстве»

посредством изучения и сравнительного анализа различных систем автоматизированного проектирования (САПР) и возможностей цифровизации в строительстве подготавливает будущего инженера к проектно-конструкторской деятельности и формирует у него конкурентоспособные характеристики с использованием систем САПР и BIM.

## Литература

1. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности: [сб. статей] / АН СССР, Институт психологии; [отв. ред. Л.И. Анцыферова]. – Москва: Наука, 1981. – 365 с.
2. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
3. Белоновская, И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста: предпосылки, тенденции и закономерности. / И.Д. Белоновская // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. – 2006. – Том 1. – № 1. – С. 95–100.
4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе, контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Волежанина, И.С. Становление и развитие профессиональной компетентности инженера в отраслевом научно-образовательном комплексе: монография / И.С. Волежанина, В.А. Адольф. – Красноярск, 2019. – 419 с.
6. Воробьева, И.М. Усиление роли инженерного образования и практической составляющей образовательных программ в техническом вузе / И.М. Воробьева // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1304–1307.
7. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – Москва: Русский язык, 2000.
8. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
9. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
10. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» // Правительство России официальный сайт. – URL: <https://PsB79I5v7ystatic.government.ru/media/files/9gFM4FHj4LVuPgu4bvR7M0.pdf> (Дата обращения 22.03.2020).
11. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf> (Дата обращения 11.07.2019).
12. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – Москва: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.
13. Осипова, С.И. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе / С.И. Осипова, Е.Б. Ерцкина // Сибирский педагогический журнал, 2007. – № 14. – С. 154–160.
14. Павлютенков, Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Е.М. Павлютенков. – Владивосток: Дальневосточный государственный университет, 1990. – 171 с.
15. Семенова, Е.Н. Формирование готовности курсантов военных вузов к информационно-аналитической деятельности / Е.Н. Семенова // диссертация на соискание ученой степени кандидата пед. наук. – Хабаровск, 2019. – URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2019/06/05/a8c12487de18bc2f93d590fd62b51cdb/semnova-en-dissertatsiya.pdf> (Дата обращения 23.07.2020).
16. Симоненко, В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) / В.Д. Симоненко. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2011. – 214 с.
17. Стратегия развития информационного общества в России на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 09.05.2017 г. № 203. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (Дата обращения 13.07.2018).
18. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Опубликовано: 31 декабря 2012 г. Вступил в силу: 1 сентября 2013 г. – Статья 2.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство / Приказ Министерства образования и науки РФ от 31.05.2017 № 481. – Москва, 2017.
20. Шарафутдинова, Р.И. Профессиональная деятельность современного инженера // Р.И. Шарафутдинова, И.И. Галимзянова // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 6. – С. 255–257.
21. Kramsh, C.J. From Language Proficiency to Interactional Competence / C.J. Kramsh // Modern Language Journal. – 1986. – N 70. – P. 366–372.
22. Savignon, S. Evaluation of Communicative Competence: The ACTEL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // Modern Language Journal. – 1985. – N 69. – P. 129–134.
23. Vronsky, N. Vronsky // Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives. – 2012. – Vol. 10. – Part 2. – P. 4–15.

## FORMATION OF DESIGN COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF ENGINEERING AND GRAPHIC TRAINING

Vyalkova O.S.

Far Eastern state transportation University

The article is devoted to the process of professional training of engineering personnel for the construction industry. It is emphasized that the basic component of any engineering activity is design activity. The introduction of BIM-design technology in construction dictates a new approach to the organization of processes in the construction industry, in this regard, the problem of training qualified personnel with the necessary competencies for the effective use of BIM-technologies is urgent. The article considers the correlation of the requirements of the federal state educational standard for training future engineers with the requirements of professional standards in the field of construction based on the competence approach. The definition and component-by-component structuring of the design competence of the future engineer are given. The route of the formation of design competence in engineering and graphic training is indicated.

**Keywords:** activity, formation, training, requirement, competence, competence, future engineer.

### References

1. Antsyferova, L.I. Psychology of formation and development of the personality: [sat. articles] / AN SSSR, Institute of Psychology; [ed. by L.I. Antsyferov]. – Moscow: Nauka, 1981. – 365 p.
2. Bezrukova, V.S. Fundamentals of spiritual culture (encyclopedic dictionary) / V.S. Bezrukova. – Yekaterinburg, 2000 – 937 p.
3. Belonovskaya, I.D. Formation of engineering competence of a specialist: prerequisites, trends and patterns. / I.D. Belonovskaya // OSU Bulletin. Humanities. – 2006. – Volume 1. – No. 1. – pp. 95–100.
4. Verbitsky, A.A. Active training in higher education, contextual approach. – Moscow: Higher School, 1991. – 207 p.
5. Volegzhanina, I.S. Formation and development of professional competence of an engineer in a branch scientific and educational complex: monograph/ I.S. Volegzhanina, V.A. Adolfov. – Krasnoyarsk, 2019. – 419 p.
6. Vorobyova, I.M. Strengthening the role of engineering education and the practical component of educational programs in a technical university / I.M. Vorobyova // Young scientist. – 2015. – No. 11. – pp. 1304–1307.
7. Efremova, T.F. Novy slovar ' russkogo yazyka [New dictionary of the Russian language]. Explanatory-word-forming. – Moscow: Russian language, 2000.
8. Zimnyaya, I.A. Key competencies as a productive and target basis of the competence approach in education / I.A. Zimnyaya. – Moscow: Research Center for Problems of quality of Training of Specialists, 2004. – 41 p.
9. Kojaspirova, G.M. Pedagogical dictionary: for students. higher. and sred. ped. ucheb. institutions / G.M. Kojaspirova, A. Yu. Kojaspirov. – Moscow: Publishing Center "Academy", 2003. – 176 p.
10. National program "Digital Economy of the Russian Federation" // Government of Russia official website. – URL: <https://PsB79I5v7ystatic.government.ru/media/files/9gFM4FHj4LVuP-gu4bvR7M0.pdf> (Accessed 22.03.2020).
11. On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024: Decree of the President of the Russian Federation No. 204 of 07.05.2018. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf> (Accessed 11.07.2019).
12. Ozhegov, S.I. Dictionary of the Russian language: about 53000 words / S.I. Ozhegov; under the general editorship of prof. – 24th ed., ispr. – Moscow: Onyx Publishing House, LLC: Mir i Obrazovanie Publishing House, LLC, 2007. – 640 p.
13. Osipova, S.I. Formation of design and design competence of students-future engineers in the educational process / S.I. Osipova, E.B. Ertskina // Siberian Pedagogical Journal, 2007. – No. 14. – pp. 154–160.
14. Pavlyutenkov, E.M. Management of professional orientation in a comprehensive school / E.M. Pavlyutenkov. – Vladivostok: Far Eastern State University, 1990. – 171 p.
15. Semenova, E.N. Formation of readiness of cadets of military universities for information and analytical activities / E.N. Semenova // Dissertation for the degree of Candidate of pedagogical Sciences. – Khabarovsk, 2019. – URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2019/06/05/a8c12487de18bc2f93d590fd62b-51cdb/semenova-en-dissertatsiya.pdf> (Accessed 23.07.2020).
16. Simonenko, V.D. Technological culture and education (cultural and technological concept of the development of society and education) / V.D. Simonenko. – Bryansk: BSPU Publishing House, 2011. – 214 p.
17. Strategy for the development of the Information Society in Russia for 2017–2030: Decree of the President of the Russian Federation No. 203 of 09.05.2017. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (Accessed 13.07.2018).
18. Federal Law of the Russian Federation No. 273-F3 of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation". Published: December 31, 2012 Entered into force: September 1, 2013-Article 2.
19. Federal State educational standard of higher education-Bachelor's degree in the field of training 08.03.01 Construction / Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 481 of 31.05.2017. – Moscow, 2017.
20. Sharafutdinova, R.I. Professional activity of a modern engineer / R.I. Sharafutdinova, I.I. Galimzyanova // Bulletin of the Kazan Technological University. – 2012. – No. 6. – pp. 255–257.
21. Kramsh, C.J. From Language Proficiency to Interactive Competence / S.J. Kramsh // Modern Language Journal. – 1986. – N 70 – P. 366–372.
22. Savignon, S. Evaluation of Communicative Competence: The ACTEL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // Modern Language Journal. – 1985. – N 69. – P. 129–134.
23. Vronsky, N. Vronsky // Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives. – 2012. – Vol. 10. – Part 2. – p. 4–15.

# Формирование музыкально-исполнительских компетенций будущего педагога-музыканта на основе образцов башкирской музыкальной культуры

## **Левина Ирма Рашитовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель научного руководителя научно-исследовательского института стратегии развития образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы  
E-mail: irma\_levina@mail.ru

## **Дайнова Гузель Закуановна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры музыкального и хореографического образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы  
E-mail: dainovagz@yandex.ru

## **Камалиева Гульнара Раильевна,**

преподаватель, преподаватель кафедры музыкального и хореографического образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы  
E-mail: lyabemol@mail.ru

Музыкально-педагогическое образование в высших учебных заведениях сегодня в период трансформации системы образования направлена на поиск эффективных технологий, форм работы с будущими педагогами-музыкантами, которые бы способствовали эффективному личностному развитию каждого студента. Музыкально-педагогическая деятельность в рамках будущей профессии, подразумевает креативный подход и творческую продуктивность, которые возможны только при формировании профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта. Культурная специфика региона, в котором осуществляется профессиональная деятельность педагога-музыканта, требует изучения, анализа и освоение тех традиций, которые были сформированы веками и представляют национальную идентичность и культурную память народа. Для формирования музыкально-педагогических компетенций, необходимых для реализации своей профессиональной педагогической деятельности будущие педагоги-музыканты должны осваивать фортепианное творчество башкирских профессиональных композиторов в процессе подготовки в вузе.

**Ключевые слова.** Музыкально-исполнительская компетенция, фортепианное творчество, башкирские профессиональные композиторы, будущие педагоги-музыканты, профессиональное мастерство.

В современном обществе преобразования социокультурного сектора положили начало трансформации, а также послужили фактором изменения в представлении понятий «образованный человек» и «развивающийся человек». В научных трудах таких исследователей как В.А. Болотов, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Баранников анализируется последовательность «знания-умения-навыки», которая преобразуется в последовательность «знания-понимание-умения». Благодаря интеграции этих понятий, появилась возможность для формирования компетенций профессиональной деятельности, а практико-ориентированный подход в педагогическом образовании стал способствовать практической реализации знаний через опыт и умения [5].

Музыкально-педагогическое образование сегодня находится на пути поиска новых технологий, форм и методов для продуктивной подготовки будущего педагога-музыканта. «Компетентность формируется в совокупности развития профессиональных личностных качеств педагога-музыканта» [6, с. 17]. Музыкально-педагогическое образование в высших учебных заведениях сегодня использует различные технологии, формы, приемы и способы для эффективного личностного развития каждого студента, будущего педагога-музыканта. Музыкально-педагогическая деятельность подразумевает творческий подход и творческую продуктивность, которые возможны только при формировании профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта. В результате самореализации творческих возможностей такого преподавателя, происходит творческое развитие учащихся. Образовательный процесс подготовки будущего педагога-музыканта содержит общенаучный, музыкально-теоретический и исполнительский направления. В основные профессиональные образовательные программы включены дисциплины, направленные на формирование профессиональных компетенций [5].

Таким образом, образовательная система профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта построена на формировании его профессиональных компетенций.

Особая роль в формировании профессиональных компетенций принадлежит музыкально-исполнительскому направлению. Исполнительская подготовка основана на взаимодействии специальных дисциплин, позволяющих овладеть различными компонентами профессионального мастерства для формирования музыкально-исполнительских компетенций [6].

Музыкально-исполнительское направление подготовки будущего педагога-музыканта состоит из следующих компонентов: личностный, когнитивный, музыкально-деятельностный, социально-коммуникативный. Обучение студентов по исполнительским дисциплинам предполагает несколько видов музыкальных компетенций [7]. Наличие музыкально-слуховой компетенции означает развитие эмоционально-образного восприятия музыкальной ткани в личностном компоненте, музыкально-слуховой эрудиции и музыкальной памяти в когнитивном компоненте, развитие музыкального слуха и музыкально-слуховых представлений, который составляет музыкально-деятельностный компонент, слуховое восприятие музыкальной информации в социально-коммуникативном компоненте. Музыкальные компетенции развиваются благодаря способностям к изучению и пониманию художественно-эстетических ценностей в личностном компоненте, к освоению историко-теоретических и специальных знаний в когнитивном компоненте, наличию рационально-логического мышления в музыкально-деятельностном компоненте, передаче музыкальной информации с использованием речи в процессе общения в социально-коммуникативном компоненте.

Особое значение имеет музыкально-исполнительская компетенция [8]. Она мотивирует исполнительскую деятельность, наличие артистизма и воли в личностном компоненте, формирование исполнительского аппарата и владение музыкально-исполнительскими приемами игры в когнитивном компоненте, сочетание исполнительских навыков и художественно-образным мышлением в музыкально-деятельностном компоненте, выработка сценического поведения и трансляция музыкальной информации в социально-коммуникативном компоненте.

К музыкальной компетенции будущего педагога-музыканта относится и музыкально-педагогическая компетенция [7]. В ней сочетаются наличие социально-культурных ценностей и организационные способности в личностном компоненте, владение психолого-педагогическими и специальными навыками в когнитивном компоненте, одновременно рационально-логическое и художественно-логическое мышления в музыкально-деятельностном компоненте, умение выстраивать межличностные, индивидуальные и групповые формы общения в социально-коммуникативном компоненте.

Обучаясь в высшем учебном заведении, будущие педагоги-музыканты формируют навыки, позволяющие в практической педагогической деятельности принимать нестандартные решения возникающих проблем, разрабатывать новые методы и приемы, а также их интегрировать для эффективности образовательного процесса [7]. Благодаря совершенствованию и модернизации образовательных программ, студенты направления музыкальное образование получают возможность

новой интерпретации методических рекомендаций для внедрения их в образовательный процесс в результате собственной педагогической деятельности.

Образовательный процесс исполнительской подготовки будущего педагога-музыканта предполагает индивидуальный подход к каждому студенту и проведение занятий в индивидуальной форме. Дисциплина «Музыкальное исполнительство» подразумевает не только разучивание программы, состоящей из нескольких произведений, но и концертное их исполнение перед публикой. Данная дисциплина способствует формированию музыкально-исполнительских представлений, необходимых для творческой самореализации будущего педагога-музыканта [8]. В исследовательских работах К.Н. Игумнова, Е.Г. Сорокиной, А.Д. Готлиба рассматриваются вопросы инструментального исполнительства и методы его совершенствования. Проблемы исполнительского мастерства также анализируются в трудах Т.А. Гайдамович, Д.Д. Благого, Р.Р. Давидяна. Огромную роль они уделяют личностному развитию исполнителя. Дисциплина «Музыкальное исполнительство» позволяет раскрыть потенциал каждого будущего педагога-музыканта, а также способствует формированию творческой самостоятельности и инициативности. Изучая исполнительские навыки и совершенствуя свое исполнительское мастерство, будущий педагог-музыкант овладевает основами музыкально-исполнительской культуры, являющейся фундаментом будущей его профессиональной музыкально-педагогической деятельности [7].

Музыкальное исполнительство подразумевает умение трактовать содержание музыкальных произведений, способность к художественному прочтению музыкального текста, возможность правильной интерпретации индивидуального авторского стиля. «Музыка не может существовать без исполнительского искусства» писал Ж. Бреле. На занятиях по музыкальному исполнительству будущий педагог-музыкант учится справляться с возникающими исполнительскими сложностями, используя творческий подход и новаторские решения [8].

Исследования в области профессиональной деятельности педагога-музыканта проводили Д.Б. Кабалевский, Г.Г. Нейгауз, Э.Б. Абдуллин, В.А. Петрушин, О.А. Апраксина, Г.М. Цыпин. О формировании музыкально-исполнительской компетенции будущего педагога-музыканта труды таких исследователей как Т.В. Трубицына, В.А. Муцмакер, А.Г. Каузова, С.И. Савшинский, К.В. Тарасова, А.В. Малинковская. Будущий педагог-музыкант, занимаясь музыкально-исполнительской деятельностью, изучает музыкальные произведения, включенные в перечень рекомендуемых для разучивания произведений. Нарбатывая основные профессиональные исполнительские навыки, будущий педагог-музыкант формирует музыкально-исполнительские ком-



петенции, необходимые в самостоятельной профессиональной педагогической деятельности [7]. Однако практическая деятельность может потребовать реализацию умений и навыков на уровне более серьезном, чем учебная обстановка и способность к самостоятельному решению более сложных профессиональных задач. Возможны случаи интерференции, связанные с отсутствием способности использования профессиональных умений и навыков в новых условиях. Дисциплина «Музыкальное исполнительство» позволяет избежать авторитарного представления и разучивания музыкальных произведений по общепринятому стандарту. Исполнительство представляет собой сложный процесс. Разбирая музыкальный текст, будущий педагог-музыкант соприкасается с авторским мировоззрением и мироощущением, знакомится с индивидуальной концепцией композитора. Задача исполнителя заключается в том, чтобы авторский нотный текст был грамотно расшифрован и разучен, однако сам исполнительский процесс не должен быть точно скопирован, звучание произведения не может быть штампованным. Исполнительство – это живое явление, в котором сочетаются правильные исполнительские навыки, грамотные теоретические знания и интерпретаторские умения [8]. Именно способность интерпретировать музыкальное произведение служит основой формирования музыкально-исполнительских компетенций будущего педагога-музыканта. Понятие «интерпретация» в переводе с латинского языка означает «объяснение». Дисциплина «Музыкальное исполнительство» под интерпретацией подразумевает два значения: первое – это понимание композиторской идеи, а второе – это воплощение этой идеи в концертном исполнении.

Дисциплина «Музыкальное исполнительство», которую изучают студенты нашего педагогического университета, предполагает разучивание репертуара из произведений башкирских профессиональных композиторов. Инструментальная фортепианная музыка башкирских композиторов очень актуальна и востребована исполнителями [1]. На основе башкирского фольклора, башкирским композиторам удалось создать огромное количество замечательных произведений, которые вошли в сокровищницу башкирской музыкальной культуры и искусства. Исполняя фортепианные произведения башкирских композиторов, будущие педагоги-музыканты знакомятся и осваивают национальный фортепианный стиль [9]. Внедрение фортепианных произведений, содержащих элементы народной музыки, в программы с академическими произведениями, обогащает слуховые представления студентов мелодическими национальными оборотами, связанными с ладом пентатоника. Педагогический исполнительский репертуар студентов, будущих педагогов-музыкантов, составляют фортепианные произведения различных жанров. К ним относятся пьесы З. Исмагилова «Кукушка», «Скерцо», «Лунная ночь», «Ноктюрн», Х. Ахметова «Элегия», «Раздумье», «Походный

марш», Н. Сабитова «Четыре прелюдии». Разучивая эти произведения, студенты слышат национальный колорит башкирской музыки и башкирского фольклора, на основе которого они созданы [9].

Особое место среди башкирских композиторов принадлежит творчеству Н.Г. Сабитова. Именно этому композитору удалось создать свой собственный фортепианный стиль, соединить башкирские национальные традиции с профессиональной музыкой, сформировать в инструментальной музыке новый пласт, представленный его фортепианными произведениями. Огромное количество его произведений созданы в качестве учебного материала для освоения навыков инструментального исполнительства.

Известным у исполнителей и слушателей произведением является вариационный цикл Н.Г. Сабитова, написанный в 1949 году. Данный цикл вариаций получил название «Тема с вариациями» е-moll (ор.7). В основе этого произведения лирическая мелодия, которая является основной темой. Преступая к изучению данного произведения, будущие педагоги-музыканты осваивают музыкально-исполнительское направление башкирской музыкальной культуры [1].

Разучивая вариацию № 1, будущий педагог-музыкант занимается развитием мелкой техники, необходимой для исполнения шестнадцатых длительностей. Движение по звукам пентатоники, которая находится в основе произведения [1], позволяет музыкальному слуху быстро запоминать и воспроизводить внутренним слухом мелодическую линию шестнадцатых длительностей, что позволяет подстраивать правильное движение пальцев и всей кисти. Происходит формирование когнитивного компонента, который позволяет слуховым представлениям направлять исполнительские движения, а повторяющееся интервальное строение пентатоники способствует формированию и закреплению позиционной игры [10].

В вариации № 2 техническую сложность представляет исполнение скачков. Наличие когнитивного компонента позволяет сочетать работу над скачками с анализом причин, которые вызывают неточное исполнение скачков. Гармонические функции, построенные на основе мелодии народной песни [1], способствуют процессу синтеза национального колоритного звучания с расположением скачков, что помогает организовать точное исполнительское движение и справиться со скачками.

Вариация № 3 изобилует орнаментальными украшениями мелодии, очень характерными для башкирской национальной музыки [1]. Исполнение мелизмов требует от будущих педагогов-музыкантов владения мелкой моторикой, а также наличием точного чувства ритма [10]. В метроритмическом отношении верно исполненные форшлаги, морденты придают оригинальность звучанию темы и организуют структуру мелодии. Работа в этом направлении и добиваясь точного вы-

полнения авторских указаний, будущие педагоги-музыканты развивают ритмическое чувство и мелкую моторику пальцев, которые ведут к появлению музыкально-деятельностного компонента.

Вариация № 4 построена на чередовании последовательностей арпеджиато. Для их исполнения важную роль играет взаимосвязь всех пяти пальцев с запястьем. Социально-коммуникативный компонент выражается здесь в способности к взаимодействию и сотрудничеству уже на анатомо-физиологическом уровне. Для того чтобы добиться слаженной работы звеньев исполнительского аппарата, необходимо прочувствовать «текстуру» арпеджиато. Пентатоника способствует формированию позиционного исполнения арпеджиато [1], так как мышечная система опорно-двигательной аппарата приспособлена к запоминанию периодически повторяющихся элементов, а также движений для их воспроизведения.

Вариация № 5 отличается проведением основной темы в партии левой руки. Эта вариация позволяет переключить функционал между руками. Исполнение мелодии левой рукой, с ее интонированием, выразительным проведением, озвучиванием национальных башкирских интонаций [1], соблюдением звукового баланса между мелодией и аккомпанементом, способствуют формированию коммуникативных навыков, возможности слушать и слышать все звучащие одновременно голоса, отдавая приоритет основной и уделяя внимание второстепенным линиям, выстраивая таким образом контакт между различными элементами музыкальной ткани [10]. Сочетание в партии правой руки элементов крупной и мелкой техники, развивает и выстраивает контактную работу одновременно с разными группами исполнительских приемов, что способствует формированию коммуникабельного начала и социально-коммуникативного компонента.

Вариация № 6 построена на основе пунктирного ритмического рисунка. Кварто-квинтовые ходы в пунктирном изложении, звучат как призывные реплики [10]. Такая имитация человеческой речи является проявлением социально-коммуникативного компонента. Именно интервалы чистой кварты и чистой квинты, характерные для мелодий башкирских народных песен [2], позволяют будущим педагогам-музыкантам осознать сходство музыкальной интонации и человеческой речи.

Вариация № 7 является очень характерной вариацией по своему звучанию. Разучивая эту вариацию, будущие педагоги-музыканты отрабатывают навыки владения крупной фортепианной техникой. Октавное движение в партии правой руки и в партии левой руки усложнено скачкообразными оборотами. Рационально-логическое понимание и решение исполнительской задачи, в сочетании с рационально-художественным мышлением, формируют музыкально-деятельностный компонент, благодаря образу национальной пляски мужчинджигитов в содержании данной вариации [2].

Вариация № 8 выступает контрастом к предыдущей вариации, так как композитор строит ее содержание на основе женского образа [2]. Переплетение движений по звукам хроматической гаммы, октавное изложение в сочетании со скачкообразными вариантами в музыкальной фактуре [9], передают особенности национального женского танца и формируют эмоционально-образное восприятие личностного компонента.

Вариация № 9 имитирует звучание жанра протяжной песни башкирской народной музыки. Слуховые представления будущих педагогов-музыкантов здесь связаны со звучанием тембра инструмента курай [3]. Имитация звучания башкирского национального инструмента курай, исполняющего протяжную песню, ассоциируется с образом родного края и вызывает воспоминания о самом родном, близком, дорогом для каждого человека [4]. Формирование духовного начала и богатого внутреннего мира обуславливает наличие социально-культурных ценностей личностного компонента.

Вариация № 10 – заключительная в цикле. Она является итогом развития всего вариационного цикла. В этой вариации возникает одновременно несколько исполнительских задач, выражающихся в сочетании технических трудностей и в передаче образного, эмоционально-художественного содержания [10]. Аккордовая фактура, представляющая крупный вид фортепианной техники, при исполнении на фортиссимо, требует подключения крупных мышц исполнительского аппарата. Игра весом руки от плеча, связана с огромной нагрузкой на опорно-двигательную систему. Разучивая эту вариацию, будущие педагоги-музыканты, на материале башкирской народной музыки [9], отрабатывают навыки и приемы владения крупными элементами исполнительской техники и формируют когнитивный компонент в сочетании с музыкально-деятельностным компонентом.

Следовательно, разучивая вариационный цикл Н.Г. Сабитова «Тема с вариациями» e-moll, будущие педагоги-музыканты получают уникальную возможность познакомиться, выучить и исполнить такое замечательное произведение фортепианного творчества башкирских профессиональных композиторов. Работа по разучиванию вариаций сопряжена с формированием личностного, когнитивного, музыкально-деятельностного, социально-коммуникативного компонентов, которые, объединяясь в единый комплекс создают профессиональную музыкально-исполнительскую компетенцию [5].

Таким образом, включение в репертуар программы по дисциплине «Музыкальное исполнительство» произведений фортепианного творчества башкирских профессиональных композиторов, позволяет будущим педагогам-музыкантам изучать самобытный башкирский мелос, знакомится с многообразием жанров и стилей башкирской национальной культуры. Благодаря фортепианному творчеству башкирских профессиональных композиторов, у будущих педагогов-

музыкантов формируется исполнительская компетенция, подразумевающая когнитивные способности, связанные с пониманием и использованием различных идей; методологические способности, предполагающие способность к пониманию, к организации обучения, к решению возникающих проблем; технические навыки, обусловленные необходимостью работы с произведениями профессионального уровня, аналитические способности для обработки информации. Исполнительская компетенция требует базовых знаний по многим направлениям и основательное изучение специальных дисциплин.

Осваивая фортепианное творчество башкирских профессиональных композиторов, будущие педагоги-музыканты интегрируя свои знания, формируют также музыкально-педагогическую компетенцию и достигают профессионального мастерства, подготавливая тем самым свою самостоятельную профессиональную педагогическую деятельность [7]. Обучаясь исполнительскому мастерству на основе фортепианных произведений башкирских профессиональных композиторов, будущие педагоги-музыканты получают возможность использовать накопленные знания, умения, навыки в практических условиях, а также реализовывать свой потенциал и развивать индивидуальные способности во взаимодействии, сотрудничестве и общении с различными специалистами, представляющими разные направления и области профессиональной деятельности, способствуя таким образом, формированию музыкально-исполнительских компетенций.

## Литература

1. Гарипова Н.Ф. Башкирская фортепианная музыка / Н.Ф. Гарипова; Акад. наук Респ. Башкортостан, Отд-ние социальных и гуманитарных наук, Федеральное агентство по культуре и кинематографии, Уфимская гос. акад. искусств им. Загира Исмагилова. – Уфа: Гилем, 2008. – С. 380.
2. Гарипова Н.Ф. Интонационная лексика и стилистика фортепианных произведений башкирских композиторов // Этот многообразный мир музыки: Сборник статей к 80-летию М.Г. Арановского. – М.: Государственный институт искусствознания, 2010. – С. 50–53.
3. Гарипова Н.Ф. Интонационная лексика курая в тематизме фортепианных сочинений башкирских композиторов // Проблемы музыкальной науки. 2008. № 1. – С. 150–157.
4. Гарипова Н.Ф. Интонационная лексика курая как способ воплощения национального в тематизме фортепианных сочинений башкирских композиторов // Художественный мир музыкального произведения. Межвузовский сборник статей / Отв. редактор-составитель и научный редактор Л.Н. Шаймухаметова. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики, 2001. – С. 107–125.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании (авт. версия). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста. 2003. – С. 4–10.
6. Левина И.Р. Компетентность учителя музыки: монография. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2004. – 144 с.
7. Сизова Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е.Р. Сизова. М., 2008. – С. 43.
8. Сибирякова Г.Г. Профессиональное развитие будущего педагога-музыканта в условиях исполнительской подготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.Г. Сибирякова. Волгоград, 2005. – С. 193.
9. Скурко Е. Композиторы и музыковеды Башкортостана. Очерки жизни и творчества. – Уфа: Китап, 2002. – С. 235.
10. Шуранов В.А. Основы художественности музыкального произведения. Анализ и интерпретация: Учебное пособие / В.А. Шуранов. – Уфа: УГИИ им. З. Исмагилова, 2018. – С. 209.

## FORMATION OF MUSICAL AND PERFORMING COMPETENCIES OF A FUTURE TEACHER-MUSICIAN BASED ON SAMPLES OF BASHKIR MUSICAL CULTURE

Levina I.R., Dainova G.Z., Kamaliev G.R.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Music and pedagogical education in higher educational institutions today, during the transformation of the education system, is aimed at finding effective technologies, forms of work with future music teachers, which would contribute to the effective personal development of each student. Musical and pedagogical activity within the framework of the future profession implies a creative approach and creative productivity, which are possible only when forming the professional competencies of a future musician teacher. The cultural specificity of the region in which the professional activity of a teacher-musician is carried out requires the study, analysis and development of those traditions that have been formed over the centuries and represent the national identity and cultural memory of the people. For the formation of musical and pedagogical competencies necessary for the implementation of their professional pedagogical activities, future music teachers must master the piano work of Bashkir professional composers in the process of training at the university.

**Keywords.** Musical performance competence, piano creativity, Bashkir professional composers, future music teachers, professional skills.

## References

1. Garipova N.F. Bashkir piano music / N.F. Garipova; Acad. Sciences Resp. Bashkortostan, Department of Social and Humanitarian Sciences, Federal Agency for Culture and Cinematography, Ufa State acad. arts them. Zagira Ismagilova. – Ufa: Gilem, 2008. –p. 380.
2. Garipova N.F. Intonation vocabulary and stylistics of piano works of Bashkir composers // This diverse world of music: Collection of articles for the 80th anniversary of M.G. Aranovsky. – M.: State Institute of Art Studies, 2010. – p. 50–53.
3. Garipova N.F. The intonational vocabulary of the kurai in the thematic of the piano works of Bashkir composers // Problems of Musical Science. 2008. No. 1. – p. 150–157.
4. Garipova N.F. Intonational vocabulary of the kurai as a way of embodying the national in the thematic of the piano works of Bashkir composers // Artistic world of a musical work. Interuni-

versity collection of articles / Otv. editor-compiler and scientific editor L.N. Shaimukhmetova. – Ufa: Laboratory of Musical Semantics, 2001. – pp. 107–125.

5. Zimnyaya I.A. Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education (author's version). Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Specialist Training. 2003. – p. 4–10.
6. Levina I.R. Competence of a music teacher: a monograph. – Ufa: Bashkir State Pedagogical University. M. Akmulla, 2004. – 144 p.
7. Sizova E.R. Professional training of specialists in the system of classical music education: author. dis. Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / E.R. Sizov. M., 2008. – p. 43.
8. Sibiryakova G.G. Professional development of the future teacher-musician in terms of performing training: dis. Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / G.G. Sibiryakov. Volgograd, 2005. – p. 193.
8. Skurko E. Composers and musicologists of Bashkortostan. Essays on life and work. – Ufa: Kitap, 2002. – p. 235.
9. Shuranov V.A. Fundamentals of the artistry of a piece of music. Analysis and interpretation: Textbook / V.A. Shuranov. – Ufa: UGIl im. Z. Ismagilova, 2018. – p. 209.

# Особенности интеграции иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенции на занятиях по иностранному языку в транспортном вузе

## **Маруневич Оксана Викторовна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»  
E-mail: oks.marunevich@mail.ru

## **Малишевская Наталья Александровна,**

доктор философских наук, профессор, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»  
E-mail: namal@inbox.ru

Глобализация международного рынка труда, активное сотрудничество стран в сфере науки и техники, переход российской системы образования к новой парадигме диктует новые условия, предъявляемые к современному выпускнику, в числе которых знание одного иностранного языка для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности. Железнодорожная отрасль является сферой, где обмен опытом с иностранными коллегами происходит наиболее интенсивно. Поэтому указанное требование должно быть учтено в процессе иноязычно подготовки будущих инженеров железнодорожного транспорта. Одним из наиболее эффективных способов решения данной задачи является интеграция иноязычной и профессиональной компетенции. Проанализировав основные трактовки понятия «компетенция», авторы детализировали понятие «иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция» и выявили методы и подходы к ее формированию в условиях транспортного вуза.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, интеграция, транспортный вуз, инженер железнодорожного транспорта.

В настоящее время иноязычная подготовка учащихся высших образовательных учреждений является одним из приоритетных направлений их профессиональной подготовки. Так, в ходе ежегодного Послания Федеральному собранию 21 апреля 2021 г. Президент Российской Федерации Владимир Путин поблагодарил педагогов за их труд по сохранению качества образования, перешедшего в пандемию в дистанционный формат, а также подчеркнул, что владение иностранным языком является ключевым фактором профессионального самосовершенствования. Кроме того, знание иностранного языка необходимо для эффективной работы в международной команде при выполнении стратегических задач (разработка вакцины против COVID-19, проведение научных исследований на орбитальной станции «Мир», участие в миротворческих миссиях в зонах эскалации вооруженных конфликтов, строительство и эксплуатация международных железнодорожных коридоров и др.). В этом смысле подготовка инженеров железнодорожного транспорта не является исключением.

Иноязычная подготовка студентов, обучающихся в транспортном вузе, осуществляется на I и II курсах в рамках дисциплины «Иностранный язык» и на III курсе в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» (дополнительные образовательные программы подготовки специалистов). Следует отметить, что обучение иностранному языку в транспортном вузе подчиняется общим принципам лингводидактики. При этом преподаватель должен учитывать специфику будущей профессиональной деятельности студента.

В этой связи нам кажется целесообразным проанализировать центральное понятие компетентностного подхода – понятие «компетенция», имеющее первостепенное значение как для иноязычной, так и профессиональной подготовки обучающихся.

В отечественной педагогической науке проблемы компетенции рассматривались в работах И.А. Зимней, Т.Е. Исаевой, А.В. Хуторского, А.К. Маркова и других. В частности, по мнению А.В. Хуторского, компетенции – это «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, это заказ общества к подготовке его граждан» [13, с. 111].

Традиционно компетенции группируются по областям применения, которые связаны с профессиональной и познавательной деятельностью, личностным развитием и взаимодействием с окружающими. При этом исследователи практически сходятся во мнении, что весь массив компетенций подразделяется на группу базовых (общих) и группу профессиональных компетенций соответственно. В свою очередь базовые компетенции включают политические, социальные, межкультурные, коммуникативную, социально-информационную и персональную компетенции [16].

Что касается профессиональной компетенции, то Т.Е. Исаева трактует ее как конкретные профессиональные знания, умения и навыки, которыми должен овладеть учащийся высшего учебного заведения для соответствия требованиям выбранной профессии [4, с. 10; 5, с. 58]. А.Н. Писаренко дает следующую дефиницию: это совокупность личностных качеств, формирование которых позволяет специалисту свободно осуществлять свою профессиональную деятельность и социальное взаимодействие, максимально используя свои возможности [12]. В.А. Байденко понимает профессиональную компетенцию достаточно узко. По мнению исследователя, это конкретный предполагаемый результат образования, прописанный в ФГОС ВО и обозначенный аббревиатурой ПК [1, с. 7]. В целом, общим для всех определений является трактовка профессиональной компетенции как совокупности личных качеств, способностей и готовности студента осуществлять свою профессиональную деятельность на основании полученных знаний, умений и навыков.

Представим структуру профессиональной компетентности будущего инженера железнодорожного транспорта в виде схемы (Рис. 1). Центральный круг – это профессиональная компетенция в широком смысле, частично поглощающая компоненты базовых компетенций.



Рис. 1. Структура профессиональной компетентности обучающегося транспортного вуза

Говоря о иноязычной подготовке будущих инженеров, особое внимание следует обратить

на область пересечения профессиональной и коммуникативной компетенций. Это связано с тем, что применительно к обучению иностранному языку некоторые исследователи предлагают рассматривать эти компетенции как одну самостоятельную – профессионально-ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию. В научной литературе можно найти следующее определение данной компетенции – это совокупность коммуникативных знаний, умений, навыков, необходимых для решения широкого круга профессиональных задач (умение устанавливать взаимоотношения с коллегами, устно и письменно излагать свои мысли, вести переговоры и т.д.) [10]. С точки зрения Н.В. Патяевой, это способность и готовность индивида к решению разнообразных коммуникативных задач при осуществлении своей профессиональной деятельности [11, с. 290]. Л.С. Зникина под профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией подразумевает способность и готовность выпускника вуза осуществлять профессиональную коммуникацию с представителями различных профессиональных групп и культур [3].

В данной работе под профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией инженера железнодорожного транспорта мы будем понимать интегративную совокупность лингвистической (языковой), прагматической, социокультурной, информационной, социально-политической, дискурсивной, компенсаторной, персональной и профессиональной компетенций. В работе А.А. Вербицкого и В.Ф. Тенищевой данный список дополнен ситуационно-коммуникативной компетенцией, которая, по мнению авторов, позволяет коммуникантам в процессе общения извлекать, анализировать и правильно толковать необходимые сведения [2, с. 134]. При этом под интеграцией компетенций в современной педагогической науке понимается «процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности» [14, с. 73].

Исходя из вышесказанного, интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенции представляет собой процесс обучения, обеспечивающий объединение предметного содержания дисциплины «Иностранный язык» и дисциплин профильного цикла для непрерывного взаимосвязанного развития данных компетенций.

Необходимость такой интеграции в процессе обучения иностранному языку очевидна. Во-первых, изучение иностранного языка, особенно во втором и третьем семестрах, предполагает овладение профессионально-ориентированной лексикой и терминологией (*standard gauge* – стандартная ширина колеи; *American type* – паровоз с осевой формулой 4–4–0; *feedwater heater* – подогреватель питательной воды; *mothballed* – пути в рабочем состоянии, по которым не ходят поез-

да; **pilot engine** – вспомогательный двигатель; **red zone** – пространство между вагонами и локомотивами, под ними или в пределах нескольких метров от них; **shoofly** – временный путь, используемый для объезда препятствия, блокирующего движение на обычном участке пути, **third rail** – контактный рельс, **wigwag** – семафор).

Однако если при обучении General English (например, **schedule** – расписание, **to evolve** – развиваться, **contribution** – вклад, **perplexed** – озадаченный, **to fret and fume** – рвать и метать, **exuberant** – обильный, избыточный) студенту достаточно запомнить перевод лексической единицы на русский язык, то при изучении Professional English простой перевод не поможет обучающемуся установить ассоциативную связь между словом и обозначаемым им предметом или явлением [17, р. 6]. Особенно это касается многозначных слов: **balloon** – не воздушный шарик, а тип разворота, позволяющий локомотиву изменить направление без остановки или необходимости маневрирования; **bungalow** – не бунгало, а диспетчерский пульт; **chord** – не струна, а участок вспомогательного пути, соединяющий два основных пути, которые пересекаются на разных уровнях; **chair** – не стул, а кронштейн, привинченный к шпале для поддержки рельса; **rake** – не грабли, а несколько единиц подвижного состава, спаренных между собой. Это подтверждает нашу мысль о том, что обучение профессионально-ориентированному иностранному языку невозможно без регулярной актуализации соответствующих профильных знаний.

Данное утверждение коррелирует с современными тенденциями в языкознании, в частности когнитивной лингвистике и дискурс-анализе, согласно которым слова всегда функционируют в определенном контексте, поэтому их изучение в отрыве от контекста бесполезно.

Ключевой категорией когнитивной лингвистики является концепт – «единица памяти и мышления, объединяющая объективные знания о предмете или явлении и его интерпретацию в сознании человека» [7, с. 8]. Однако по замечанию О.В. Маруневич и И.В. Одарюк, в методике преподавания иностранных языков концепт выступает как культурно-детерминированная единица коммуникации, позволяющая сформировать специальное информационно-коммуникативное пространство, в котором обучающиеся овладевают иноязычными лексическими, грамматическими и фонетическими навыками [9, с. 171]. В процессе обучения иностранному языку будущих инженеров железнодорожного транспорта преподавателю необходимо сформировать у студентов умение оперировать профессиональными концептами (например, концептом *RAILWAY*) в ситуациях реального иноязычного общения [15].

Изучением взаимосвязи между формой слова и его содержанием занимается и дискурс-анализ. В связи с тем, что под дискурсом традиционно понимаются профессиональные знания, вербализо-

ванные посредством специальных терминов, синтаксических структур и словесных формул [8, с. 255], профессиональное общение на иностранном языке можно считать процессом создания и интерпретации иноязычного инженерного и научно-технического дискурса.

Следует, однако, подчеркнуть, что эффективность обучения иностранному языку в транспортном вузе во многом зависит от умения обучающихся самостоятельно интегрировать профессиональную компетенцию с иноязычной. Преподаватель иностранного языка не является специалистом в сфере эксплуатации железных дорог и подвижного состава, не знаком с особенностями технологии производства и ремонта подвижного состава, спецификой проектирования высокоскоростного наземного транспорта, поэтому он лишь помогает студентам сформировать механизм интеграции обеих компетенций. В этой связи необходимо конкретизировать подходы, в русле которых и должна происходить интеграция.

На наш взгляд, образовательный процесс в вузе должен базироваться на ключевых положениях компетентностного подхода, являющегося основой современной системы высшего образования. Кроме того, обучение языку должно опираться на принципы коммуникативного подхода, согласно которому язык – это средство устного и письменного общения, нацеленное на формирование у обучающихся умений и навыков иноязычной коммуникации в различных ситуациях. Реализация указанных подходов заключается в следующем:

- основной упор делается на использование иностранного языка как средства осуществления коммуникативной интенции;
- обучение происходит на принципах паритета участников образовательного процесса, т.к. именно студенты выступают главными носителями профессиональных знаний, а преподаватель помогает правильно применить эти знания в ситуациях профессионального общения;
- имплементация различных методов, средств и педагогических технологий, повышающих эффективность обучения (ситуативно-ролевое моделирование, проблемное и смешанное обучение) [6].

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы. Процессы глобализации, затронувшие практически все сферы жизнедеятельности человека, требуют от выпускников вуза знания как минимум одного иностранного языка для осуществления профессиональной коммуникации на достаточно высоком уровне. Однако разница между декларируемыми требованиями рынка труда и реальным уровнем знаний студентов очевидна. Решить данную проблему поможет интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций, которую можно трактовать как специально организованный процесс обучения, объединяющий предметное содержание как иностранного языка, так и профильных дисциплин. При этом компетентностная интегра-

ция имеет двустороннюю направленность. С одной стороны, профессиональные знания и умения обучающихся актуализируются в ситуациях реального общения; с другой – процесс коммуникации на иностранном языке является источником профессиональных знаний.

## Литература

1. Байденко В.А. Выявление состава компетенций выпускников вузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 55 с.
2. Вербицкий А.А., Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования иноязычной профессиональной компетенции инженера // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2008. – № 539. – С. 133–143.
3. Зникина Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2005. – 48 с.
4. Исаева Т.Е. Определение профессиональных компетенций обучающихся университетов в соответствии с федеральными образовательными стандартами 3++ // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Труды 15-ой Международной научно-практической Интернет-конференции. – Ростов-на-Дону: РГУПС, 2018. – С. 9–14.
5. Исаева Т.Е. Приоритетность задач по формированию общих компетенций по отношению к профессиональным // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Труды 9-ой Международной научно-практической Интернет-конференции. – Ростов-на-Дону: РГУПС, 2011. – С. 58–65.
6. Котляренко Ю.Ю., Симонова О.Б. Дидактические аспекты применения мультимедийных технологий в преподавании иностранного языка в вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – № Т. 4. – № 4. – С. 168–172.
7. Кубрякова Е.С. Языковое сознание и языковая картина мира // Филология и культура: материалы международной конференции. – Тамбов, 1999. – Часть 1. – С. 6–13.
8. Маруневич О.В. Обучение англоязычному юридическому дискурсу в неязыковом вузе // Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений // Сборник научных статей по итогам работы второго круглого стола со Всероссийским и международным участием. 28–29 февраля 2020 г. – Шахты: ООО «Конверт», 2020. – С. 254–255.
9. Маруневич О.В., Одарюк И.В. Концепт как единица формирования знаний в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе // Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений: сборник научных статей по итогам ра-
- боты седьмого круглого стола со Всероссийским и международным участием. – Шахты: ООО «Конверт», 2020. – С. 171–172.
10. Новгородцева И.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 28 с.
11. Патяева Н.В. Технология формирования иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2007. – № 3. – С. 290–294.
12. Писаренко А.Н. Межкультурный опыт как средство формирования профессиональной компетенции будущих учителей английского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/articles/d8265.shtml>. (Дата доступа: 20.05.2021).
13. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
14. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дисс. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.
15. Шевчук М.Э., Маруневич О.В. Концепт RAILWAY как единица формирования знаний в процессе обучения иностранного языка в транспортном вузе // Рациональное природопользование – основа устойчивого развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Грозный: ЧГПУ, 2020. – С. 540–544.
16. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – 73 p.
17. Zyablova N.N. Typology of special lexical units in the lexical-semantic field “renewable energy sources” in American variant of English // Ponte. – 2016. – Vol. 72. – Issue. 11. – pp.2–8.

## INTEGRATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE AND PROFESSIONAL COMPETENCE AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A TRANSPORT UNIVERSITY

Marunovich O.V., Malishevskaya N.A.  
Rostov State Transport University

The globalization of the international labor market, active cooperation of countries in the field of science and technology, the transition of the Russian education system to a new paradigm dictate new and strict requirements for today's graduates. Now it is compulsory to speak at least one foreign language to be effective in professional practice. The railway industry provides numerous opportunities to staff to gain and exchange an international experience. Therefore, the aforementioned requirement should be taken into account while training future railway engineers. One of the most effective ways to solve the given problem is the integration of foreign language and professional competence. Upon analyzing the main definitions of «competence» presented in Russian pedagogy, the authors detailed the definition of «foreign language professional and communicative competence», as well as and identified methods and approaches to its formation at foreign language lessons at a transport university.



**Keywords:** teaching foreign language, communicative competence, professional competence, integration, transport university, railway engineer.

## References

1. Baidenko V.A. Revealing the Composition of the Competencies of University Graduates. – Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2006. – 55 p.
2. Verbitsky A.A., Tenischeva V.F. An Integrative-Contextual Model of the Formation of a Foreign Language Professional Competence of an Engineer // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Series: Education and Pedagogical Sciences. – 2008. – No. 539. – pp.133–143.
3. Znikina L.S. Professional and Communicative Competence as a Factor in Improving the Quality of Education of Managers: abstract of Ph.D. thesis. – Kemerovo, 2005. – 48 p.
4. Isaeva T.E. Determination of Professional Competencies of University Students following Federal Educational Standards 3 ++ // Higher School Teacher in the XXI century. Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Internet Conference. – Rostov-on-Don: RSTU, 2018. – pp. 9–14.
5. Isaeva T.E. Priority of Tasks for the Formation of General Competences Concerning the Professional Ones // Higher School Teacher in the XXI century. Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Internet Conference. –Rostov-on-Don: RSTU, 2011. – pp. 58–65.
6. Kotlyarenko Yu. Yu., Simonova O.B. Didactic Aspects of the Use of Multimedia Technologies in Teaching Foreign Language at University // Pedagogy. Questions of Theory and Practice. – 2019. – Vol. 4. – No. 4. – pp. 168–172.
7. Kubryakova E.S. Linguistic Consciousness and Linguistic Image of the World // Philology and culture: materials of the international conference. – Tambov, 1999. – Part 1. – pp. 6–13.
8. Marunovich O.V. Teaching English-Language Legal Discourse at a Non-Linguistic University // Proceedings of the All-Russian Conference «Legal Science in the XXI Century: Current Problems and Prospects for Their Solutions. February 28–29, 2020. – Shakhty: LLC Envelope, 2020. – pp. 254–255.
9. Marunovich O.V., Odaryuk I.V. Concept as a Unit of Knowledge Formation in the Process of Teaching Foreign Language at Technical University // Proceedings of the All-Russian Conference «Legal Science in the XXI Century: Current Problems and Prospects for Their Solutions». – Shakhty: LLC Envelope, 2020. – pp.171–172.
10. Novgorodtseva I.V. Formation of Professional and Communicative Competence of Future Engineers at the University: abstract of thesis. – Nizhny Novgorod, 2008.
11. Patyaeva N.V. Technology of Formation of Foreign Language Competence of Students of Engineering Specialties // Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasov. – 2007. – No. 3. – pp. 290–294.
12. Pisarenko A.N. Intercultural Experience as a Means of Forming the Professional Competence of Future English Teachers [Electronic resource]. Retrieved from: <http://psyjournals.ru/articles/d8265.shtml>. (Date of access: 20.05.2021).
13. Khutorskoy A.V. Didactic Heuristics. Theory and Technology of Creative Learning. – Moscow: Moscow State University, 2003. – 416 p.
14. Chapaev N.K. Structure and Content of Theoretical and Methodological Support of Pedagogical Integration: Ph.D. thesis. – Yekaterinburg, 1998. – 462 p.
15. Shevchuk M.E., Marunovich O.V. Concept Railway as a Unit of Knowledge Formation in the Process of Studying Foreign Language At Transport University // Rational Environmental Management – The Basis of Sustainable Development: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. – Grozny: ChGPU, 2020. – pp. 540–544.
16. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – 73 p.
17. Zyablova N.N. Typology of special lexical units in the lexical-semantic field “renewable energy sources” in American variant of English // Ponte. – 2016. – Vol. 72. – Issue. 11. – pp.2–8.

# Адаптация будущих специалистов к профессионально-педагогической деятельности

**Мироненко Инга Вячеславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
E-mail: inmir@yandex.ru

В статье освещены актуальные проблемы современного образования, обозначены противоречия в профессиональной подготовке будущего специалиста сферы образования, готовностью его к эффективному взаимодействию с участниками образовательного процесса и реалиями применения своих компетентностей на практике в образовательных учреждениях. В статье проанализирована проблема адаптации будущих специалистов сферы образования к профессионально-педагогической деятельности. Сделан обзор определений различных исследователей термина «адаптация», проведен сравнительный анализ. Определена сущность понятия «адаптация», выявлены составляющие компоненты процесса адаптации, обозначена специфика данного процесса, его этапы и фазы у молодых специалистов в предстоящих профессиональных условиях в образовательном учреждении. Определены предстоящие результаты исследования, предполагаемая область их применения. Обозначено направление дальнейшего исследования процесса адаптации будущих специалистов к профессионально-трудовой деятельности в образовании.

**Ключевые слова:** высшее образование, будущие специалисты сферы образования, адаптация, компетентность, профессионально-педагогическая деятельность, участники образовательного процесса, социально-педагогическая деятельность, психолого-педагогическая деятельность.

Неоднозначная социально-экономическая ситуация в стране, внешнеполитическая обстановка, экономические санкции, требуют дополнительного внимания по поддержанию высокой мотивации будущих специалистов. В данный момент чрезвычайно важна деятельность по поддержанию профессиональной направленности будущих педагогов, в том числе разработки и принятия мер по адаптации их к условиям реализации своего индивидуального профессионального маршрута.

Проведение индивидуальной работы преподавателями вуза с каждым будущим специалистом образования, поддержание уровня морально-психологического состояния в вузе, в группе, не достижимо без анализа выполненных мероприятий и весомой работы по адаптации к предстоящей профессионально-педагогической деятельности.

Главным и ценным временем для дальнейшей продуктивной деятельности в профессии, является время их адаптации. От того, как пройдет период адаптации, зависит вся будущая профессиональная деятельность и карьера в дальнейшем.

Исходя из анализа характеристик большого студентов, можно прийти к выводу о некотором несоответствии критериям физического, психического, интеллектуального и социального развития, позволяющих адаптироваться в новых условиях. В связи с этим на преподавателя вуза возлагается задача поиска оптимальных путей осуществления процесса подготовки к адаптации будущего специалиста к предстоящей профессиональной деятельности, с учетом исходных данных и потенциала личности, а также путей развития этих качеств.

Проблемами адаптации занимались и занимаются значительное количество исследователей на всем протяжении существования психологической науки. Вопросы социальной адаптации касались З. Фрейд, А. Адлер, Р. Райх, А. Маслоу, Э. Фромм, Э. Берн.

Современное представление об адаптации личности основывается на работах таких ученых, как И.П. Павлова, И.М. Сеченова, П.К. Анохина, Г. Селье и др. Также проблемы адаптации личности исследовались в работах Б.Н. Ананьева, Н.Б. Блинова, М. Вебера, В.А. Ядова.

В своей работе мы исследуем социально-педагогическую и психолого-педагогическую деятельность преподавателей вуза по адаптации студентов к предстоящей профессиональной деятельности в учреждениях образования. Также в поле нашего исследования находятся механизмы и условия адаптации будущих специалистов образовательных учреждений.

Нами предполагается, что успешность адаптации студентов педвузов возможно реализовать после изучения особенностей протекания процесса адаптации в целом, и к предстоящим условиям трудовой деятельности, в частности. Также нам представляется ценным выявить условия и факторы, влияющие на данный процесс, с учетом индивидуальных особенностей студентов-будущих специалистов.

Результатом исследования нам видится в виде разработки методических рекомендаций по организации эффективного процесса адаптации будущих специалистов к профессионально-педагогической деятельности, на основании понимания механизмов адаптации, с учетом выявленных условий и факторов данного процесса.

Для достижения поставленной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы на текущем этапе исследования, мы предполагаем решение нескольких задач, а именно: изучить сущность и содержание процесса адаптации; выявить и проанализировать особенности социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности по адаптации будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности.

В нашем исследовании наличествует теоретическая ценность в том, что в работе уточнена сущность процесса адаптации, определена структура данного процесса и выявлена его специфика для изучаемого контингента; определено содержание процесса социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности по адаптации студентов педвуза к предстоящей профессиональной деятельности; выявлены социально-педагогические особенности эффективности процесса адаптации, а также факторы, влияющие на этот процесс.

Также нам видится практическая значимость результатов исследования, которая состоит в возможности использования системы социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности по адаптации будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности в образовательных учреждениях.

Адаптация молодого специалиста к условиям выбранной профессии определяется как одно из основных требований, которые предъявляются к данной профессии. Изучение процесса адаптации позволяет решать практические задачи в сфере профессионального отбора и подготовки будущих специалистов.

В своем исследовании нам представляется необходимым раскрыть такое понятие как адаптация в целом. Выявить проблемы, с которыми сталкиваются молодые специалисты в своей профессиональной деятельности в процессе адаптации, найти пути их эффективного решения. Важно определить особенности социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности преподавателей вуза по адаптации будущих специалистов к условиям предстоящей профессиональной деятельности в образовательных учреждениях.

На сегодняшний день проблемы, связанные с адаптацией молодых педагогов являются достаточно актуальными, в том числе и в связи с повышенными эмоциональными нагрузками, необходимостью построения социальных связей на различных уровнях, взаимодействия в процессе профессионально-педагогической деятельности со всеми участниками образовательного процесса. Способность к адаптации является важнейшим условием для сохранения психического и соматического здоровья, для развития и совершенствования личности, успешности в профессии.

В своей профессиональной деятельности будущий специалист будет решать задачи, касающиеся построения эффективного взаимодействия с коллегами, администрацией, учащимися, подопечными и родительским сообществом. Морально-психологическое состояние, стрессоустойчивость, открытость к социальным контактам, инициативность, восприятие себя как части педагогического коллектива, способность к самостоятельности и принятию жизненно важных решений, как в обществе с другими педагогами, так и самостоятельно, являются одними из важнейших факторов, влияющих на достижение профессионально-педагогических целей.

Педагогический коллектив объединён по формальному признаку – общее образовательное учреждение, коллеги в нем связаны между собой общностью социально-ценных целей, интересов, потребностей, норм и правил поведения, совместно выполняемой профессионально-педагогической деятельностью. В коллективе проходит взаимодействие в непосредственных межличностных контактах, и, в силу этого, достигают более высокого уровня развития коллективных отношений за счёт единства ценностных ориентаций, высокой степени взаимопонимания, слаженности действий, сплочённости и взаимопомощи и поддержки.

В связи с тем, что выпускнику педвуза придется вливаться в уже сложившийся ранее коллектив, нам видится целесообразным проводить целенаправленную подготовку адаптации к предстоящей профессиональной деятельности будущего специалиста.

Для выявления сущности и содержания процесса адаптации нами были изучены теоретические исследования ряда авторов по интересующей теме.

В условиях постоянно увеличивающихся темпов жизни такое свойство человеческого организма, как адаптация, делает возможным наше существование в социуме с его постоянно меняющимися требованиями. Сам термин «адаптация» находит свои истоки в биологических науках и позиционируется как процесс приспособления живых и растительных организмов к изменениям в условиях среды обитания.

Проводя аналогию с человеком, можно рассматривать процессы адаптации и их специфику, как взаимодействие между человеком и обществом,

человеком и окружающей средой, а также отношений с самим собой. Становится понятными возможные реакции на новые условия существования в природе, обществе, трудовом коллективе, межличностном взаимодействии.

Нам представляется довольно интересным определение понятия адаптации исследователя Налчаджян А.А. Процесс адаптации описывается им как процесс приведения личности к состоянию адаптированности: «адаптированность можно охарактеризовать как такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей» [7].

Близким нашему пониманию искомого термина является определение сущности адаптации Лебедевым В.И. По его мнению, это «те регуляторные реакции, психическая деятельность, система отношений и т.д., которые возникли в процессе онтогенеза в конкретных экологических и социальных условиях и функционирование которых в границах оптимума не требует значительного нервно-психического напряжения» [6]. Автор соотносит устойчивую психическую адаптированность личности с понятием «нормы», а также рассматривает это явление, как «уровень психической деятельности, система отношений, определяющая адекватное заданным условиям среды поведение личности, ее эффективное взаимодействие с окружающей средой и успешную деятельность без значительного нервно-психического напряжения».

Арсеньев Д.Г. трактует адаптацию как процесс взаимодействия человека и группы с её нормами, обычаями и ценностями, это определение несомненно ценно для нашего исследования [2].

Адаптация – это своего рода процесс включения личности в коллектив, в его систему ценностей, норм и традиций, что находит свое выражение в постепенной идентификации личности и коллектива, считает Асеев В.Г. [3].

Группа исследователей Александрович П.И., Малютин А.Г., Сенокосов Ж.Г. рассматривают процесс адаптации как «процесс выбора и реализации способов поведения и форм общения личности, позволяющим согласовать требования и ожидания участников адаптивной ситуации в условиях, соответствующих или несоответствующих ценностям личности и группы» [1].

На наш взгляд, важно отметить, что во всех анализируемых определениях понятия адаптации отслеживается первостепенная роль социальной среды, окружения, которая несет в себе свои устои, традиции, способы поведения и взаимодействия. Вместе с тем, адаптируясь, личность действует в соответствии с присущим только ей набором качеств, ценностей, взглядов, установок.

К содержанию процесса адаптации к профессиональной деятельности можно отнести не только взаимодействие личности и коллектива, которое является одним из решающих факторов, но и поиск себя, своей ценностно-смысловой ориентации, траектории карьеры, профессионального самоутверждения. Важным, на наш взгляд является и то, насколько молодой специалист мотивирован к трудовой деятельности, целеустремлен в профессиональной деятельности, гибок к изменяющимся обстоятельствам, готов проявлять открытость, заинтересованность и инициативность, от чего во многом зависит преодоление трудностей адаптации.

Процесс адаптации многокомпонентен, в связи с этим представляется важным рассмотреть этапы процесса адаптации. Исследователи Дьяченко М.И. и Кандыбович Л.А. определяют следующие этапы процесса адаптации:

- познавательный;
- обучения новым образам действий и способам поведения;
- психологической переориентации;
- выработки привычек;
- внутреннего принятия новых задач и условий деятельности [4].

На отдельные фазы разделяет процесс адаптации Кондратова В.П.:

- начальная фаза, как ответная психическая реакция организма на новые условия;
- вторая фаза – фаза перестройки приспособительных механизмов, динамического стереотипа и психических процессов;
- третья фаза – наступление периода устойчивой адаптации [5].

То, насколько успешно молодой специалист пройдет все ступени, этапы и фазы адаптации, зависит от имеющихся у него системы ценностей, навыков, сложившегося стиля поведения, образа мышления, и его готовности к их изменениям в процессе трудовой деятельности.

Таким образом, процесс адаптации будущего специалиста сферы образования нами рассматривается как многокомпонентный, объемный процесс, способствующий устойчивому психическому, а, следовательно, и соматическому состоянию молодого специалиста. Что в свою очередь дает возможность эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательных отношений, для достижения целей воспитания и обучения подрастающего поколения, позволяет расширять как свою ценностно-смысловую направленность, так и транслировать своим подопечным важнейшие общечеловеческие ценности.

Проанализировать проблему адаптации в предстоящей трудовой деятельности будущих специалистов – выпускников педвузов, подготовить его к качественному прохождению адаптации на предстоящем месте работы и является целью нашего исследования.

Дальнейшими задачами нашего исследования мы видим в разработке системы социально-

педагогической и психолого-педагогической деятельности по адаптации будущих специалистов сферы образования, а также в апробации этой системы на практике.

## Литература

1. Александрович П.И., Малютин А.Г., Сенокосов Ж.Г. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. – Рига: Изд-во РижВВПКУ, 1991.
2. Арсеньев Д.Г. Социально – психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003.
3. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации/ В.Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности (межвузовский сборник научных трудов). – Иркутск: ИркГПИ, 1986.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 2006.
5. Кондратова В.П. Некоторые психические показатели адаптации студентов первокурсников к условиям в Вузе: Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. ВГПИ, 1972.
6. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989.
7. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988.

## ADAPTATION OF FUTURE SPECIALISTS TO PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES

Mironenko I.V.

Volgograd State Social Pedagogical University

The article highlights the current problems of modern education, outlines the contradictions in the professional training of a future specialist in the field of education, his readiness for effective interaction with participants in the educational process and the realities of applying his competencies in practice in educational institutions. The article analyzes the problem of adaptation of future education specialists to professional and pedagogical activities. A review of the definitions of various researchers of the term "adaptation" is made, a comparative analysis is carried out. The essence of the concept of "adaptation" is determined, the constituent components of the adaptation process are identified, the specifics of this process, its stages and phases for young specialists in the upcoming professional conditions in an educational institution are indicated. The forthcoming results of the research, the intended area of their application have been determined. The direction of further research of the process of adaptation of future specialists to professional and labor activity in education is indicated.

**Keywords:** higher education, future education specialists, adaptation, competence, professional and pedagogical activities, participants in the educational process, social and pedagogical activities, psychological and pedagogical activities.

## References

1. Aleksandrovich P.I., Malyutin A.G., Senokosov Zh.G. Psychological analysis of the difficulties of adaptation of servicemen to the army life. – Riga: Publishing house RzhVVPKU, 1991.
2. Arseniev D.G. Social-psychological and physiological problems of adaptation of foreign students. – SPb.: Publishing house of SPbSPU, 2003.
3. Aseev V.G. Theoretical aspects of the problem of adaptation / V.G. Aseev // Adaptation of students and youth to labor and educational activities (interuniversity collection of scientific papers). – Irkutsk: IrkGPI, 1986.
4. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. Psychological problems of readiness for activity / M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich. – Minsk: BSU, 2006.
5. V.P. Kondratova Some mental indicators of adaptation of first-year students to conditions at the University: Questions of university pedagogy, psychology and didactics. VGPI, 1972.
6. V. I. Lebedev Personality in extreme conditions. – M.: Politizdat, 1989.
7. A.A. Nalchadzhyan Socio-mental adaptation of the personality (forms, mechanisms and strategies). Yerevan: Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR, 1988.

# Теоретические подходы к формированию профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза в условиях дистанционного образования

**Дусенко Светлана Викторовна,**

доктор социологических наук, доцент, зав. кафедрой туризма и гостиничного дела, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)» (РГУФКСМиТ)  
E-mail: svd337@list.ru

**Никифорова Юлия Олеговна,**

преподаватель кафедры туризма и гостиничного дела, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)» (РГУФКСМиТ)  
E-mail: yul.nikiforova@gmail.com

Цель исследования – рассмотреть особенности формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов в условиях дистанционного образования. В статье рассматриваются теоретические подходы к указанной проблеме, определяется содержание понятия «профессиональные компетенции» применительно к студентам-педагогам, характеризуются достоинства и недостатки дистанционного образования. Научная новизна состоит в систематизации и обобщении научных позиций касательно формирования у студентов-педагогов профессиональных компетенций в рамках дистанционного образования. В результате уточнено, что формирование у будущих педагогов профессиональных компетенций может быть обеспечено посредством дистанционной формы образования. *Актуальность* темы обусловлена происходящими в Российской Федерации социально-экономическими изменениями и модернизацией системы образования, которые предъявляют новые требования к профессиональным педагогическим кадрам. Тенденция сотрудничества с развитыми странами, реализуемый отечественным образованием, предполагает обязательное обеспечение аутентичности российского образования на фоне интеграции в единое информационное и общеевропейское пространство. Объективная потребность обеспечить конкурентоспособность выпускников высшей школы, позволяющая удовлетворять мобильному рынку труда и динамичным образовательным запросам, стала основанием для внедрения компетентностного подхода к содержанию высшего профессионального образования. В связи с этим, возникла необходимость модернизации традиционных дидактических подходов в пользу более индивидуализированного подхода и создания условий, при которых студенты получают более широкие возможности для проектирования процесса своего обучения и формирования профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции; дистанционное образование; студенты педагогического вуза.

## Введение

Пандемия COVID-19 трансформировала традиционный образовательный процесс на всех уровнях. Для минимизации негативных последствий система образования, в том числе и в России, была вынуждена резко расширить возможности дистанционного образования. Поэтому возросла актуальность обращения к вопросу формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов в рамках дистанционной формы образования.

Достижению указанной цели исследования способствует решение следующего перечня задач. Во-первых, определить содержание понятия «профессиональные компетенции» применительно к студентам-педагогам. Во-вторых, охарактеризовать суть дистанционного образования, его достоинства и недостатки. В-третьих, определить, способны ли условия дистанционного образования обеспечить формирование профессиональных компетенций у студентов-педагогов в полном объеме.

В ходе написания статьи были использованы такие *методы* исследования как анализ научно-методической литературы по проблеме, синтез и обобщение научных теорий.

*Теоретической базой* исследования выступили научные публикации таких ученых как А.Л. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Ю.Ю. Гавронская, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, О.Е. Лебедев, Н.Ю. Марчук, Р.Р. Насибуллоев, Н.С. Пряжников, Б.С. Садулаева, А.А. Скворцов, О.В. Тарасюк, М.М. Шубович.

*Практическая значимость* исследования состоит в возможности использования полученных в статье выводов с целью совершенствования образовательного процесса в условиях дистанционного образования, расширения представлений о содержании профессиональных компетенций у студентов-педагогов.

Каждый гражданин вносит свой вклад в национальное достояние, в целом, поэтому качество его образования напрямую взаимосвязано с тем, насколько качественно будет образование педагога, его осуществляющего. Поэтому необходимо, чтобы образование было, в первую очередь, общедоступным, открытым, считающимся как с настоящим, так и с будущим, а также позволяющим бороться с ростом числа безработных, человеческой изоляцией и неравенством. Сказанное ставит перед учеными задачу создания комплексных программ обучения будущих учителей, которые синергизируют знания разнообразных областей

педагогической науки, а также позволяют развить критическое и логическое мышление, обеспечивающее поиск решения социально-культурных проблем.

Самоопределение студентов педагогических вузов как профессионалов происходит напрямую в ходе теоретических (лекционных) и практических занятий. Так, по мнению Э.Ф. Зеера, формирование смысла выполняемого труда у студента происходит в ходе вузовского образования [6, с. 27–40]. В свою очередь Н.С. Пряжников считает, что в вузе происходит сознательное установление смысла производимой профессиональной деятельности [13]. А Е.А. Климов высказывает мнение, что в ходе профессионального обучения происходит формирование полноценного участника сообщества профессионалов [7].

Необходимо подчеркнуть, что построение учебной деятельности студентов педагогического вуза ориентировано на развитие у них профессиональных компетенций будущих педагогов, которые позволят им эффективно приспособиться к среде как социуму в целом, так и будущему месту трудовой деятельности, в частности, а также раскрыть себя как профессионала. По мнению А.Л. Андреева, компетентностная модель образования отвечает открытому, динамичному обществу, в котором итогом социализации, обучения, профессиональной и общей подготовки становится ответственный индивид, который готов к осуществлению всей совокупности жизненных функций, а также к выполнению ничем не ограниченного, имеющего гуманистическую направленность, выбора [1, с. 19–27]. Воплощение на практике компетентного подхода к профессиональному образованию будущих педагогов подразумевает планирование содержания образования, определение более результативных технологий обучения, развитие и воспитание обучаемых, выработку методики диагностики результата формирования компетенций.

В рамках профессионально-педагогического образования компетентностный подход реализуется посредством формирования «компетенций» у будущих специалистов образовательной отрасли. Сам термин («компетенции») трактуется в качестве обобщенных способов действий, направленных на достижение результата при решении разного рода задач. Иначе говоря, способность на основе имеющегося опыта и знаний находить ответы на разнообразные вопросы, в т.ч. профессионального рода.

В ФГОС высшего педагогического образования содержатся требования к итогам овладения основной образовательной программой, которые выражаются в виде компетенций, как профессиональных (ПК), так и общепрофессиональных (ОПК) [12]. По мнению А.А. Вербицкого, формирование компетенций в ходе процесса образования происходит через технологии, содержание, стиль жизни вуза, а также через тип сотрудничества, как между преподавательским составом и обучающимися, так и внутри студенческих групп [4, с. 32–37].

Основное отличие профессиональных компетенций от общекультурных компетенций заключается в наличии тесной обусловленности конкретной профессиональной деятельностью, областью применения. Так, в исследовании О.В. Тарасюк отмечается, что компонентный состав профессиональных компетенций предполагает включение наряду с профессиональными качествами также коммуникативных и социальных способностей, индивидуальных характеристик специалиста как профессионала [16, с. 49–57].

Таким образом, профессиональные компетенции включают в себя как общие профессиональные компетенции, так и специфические профессиональные компетенции, востребованные лишь узким кругом профессий, иначе говоря, неизменные (инвариантные) и допускающие изменения (вариативные).

В ходе профессиональной подготовки студента-педагога по определенному профилю в обязательном порядке необходимо определить перечень требуемых профессиональных компетенций, учитывающих будущую образовательную деятельность, который дополнится также и базовой программой образовательного учреждения. Это требование к подготовке студентов педагогического вуза является неперенным и обуславливает участие преподавательского коллектива в определении, как комплекса профессиональных компетенций, так и совокупности технологий, направленных на их развитие в ходе получения высшего образования.

Отечественная наука предлагает целый перечень определений понятия «профессиональные компетенции», однако, в своей работе за основу мы возьмем предложенную Э.Ф. Зеером трактовку. В соответствии с ней, профессиональные компетенции понимаются в качестве единства фундаментальных специально-предметных знаний, умений и навыков, проявляющих себя через направленную способность по их применению в ходе профессиональной деятельности [6, с. 27–40].

Рассматривая специфику профессиональных компетенций у студентов-педагогов, можно отметить такую их особенность как широкий охват, предполагающий включение в перечень целого ряда знаний, умений и навыков, отвечающих за результативную реализацию профессиональных функций. Также отличием для профессиональных компетенций выступает их очевидно профильный характер, зависящий напрямую от получаемой специализации. Профессиональные компетенции и их освоение в обязательном порядке предполагает организацию квазипрофессиональной деятельности. Иначе говоря, невозможно обеспечить их полноценного формирования без прямого применения на практике. Важным компонентом профессиональных компетенций у студентов-педагогов мы также полагаем развитую рефлексивность, именно с ее помощью будущие специалисты учатся оценивать, насколько грамотно ими была реализована та или иная профессиональная функция.

Мы согласны с точкой зрения Ю.Ю. Гавронской, согласно которой в структуру профессиональных компетенций студентов педагогического профиля следует включить наряду с практическими составляющими, также и когнитивные компоненты. И те, и другие одинаково важны для будущей профессиональной педагогической деятельности. Первые (практические) обеспечивают будущего педагога реализовывать непосредственно образовательный процесс. Вторые (когнитивные) позволяют эффективно решать проблемные ситуации, возникающие в рамках умозрительных построений [5].

Изучение научных источников по теме исследования позволило нам отметить, что позиция ученых (в частности, В.И. Байденко [2], В.А. Болотова [3], О.Е. Лебедева [8]) определяет компетентностный подход и его реализацию в рамках профессионального образования как основной способ, позволяющий перейти от знаниевой парадигмы мышления к системно-деятельностной, способной обеспечить отказ от воспроизводящей схемы усвоения материала в пользу творческого, продуктивного пути. Именно способность будущего педагога адекватно реагировать в любых сложившихся в профессиональной деятельности ситуациях является, по мнению В.А. Болотова [3, с. 8–14], признаком сформированности профессиональных компетенций специалиста педагогического профиля. Именно поэтому в компетентностном подходе к профессиональному педагогическому образованию заключается возможность становления специалиста-педагога.

В рамках своей диссертационной работы Б.С. Садулаева говорит о том, что развитие профессиональных компетенций протекает как результат преобразования теоретических знаний (приобретенных в процессе овладения конкретными учебными дисциплинами) в определенные практические умения. Данный процесс реализуется посредством выработки и использования совокупности индивидуальных заданий и компетентностно-ориентированных задач в ходе обучения. Процесс поиска решения задач компетентностно-ориентированной направленности у студента-педагога позволяет осознать важность обращения к междисциплинарным знаниям, стимулируя развитие профессиональных компетенций, предполагающих широкий охват и высокий уровень обобщения [14].

Как отмечает М.М. Шубович в своей статье, компетентностный подход выступает идеологией для современного личностно-ориентированного обучения, которое, в свою очередь, реализуется посредством разнообразных инструментов [17, с. 397–403]. Дистанционные технологии являются инновационным инструментом для реализации основных принципов личностно-ориентированного подхода обучения. Поэтому далее в статье мы сосредоточим свое внимание на возможностях дистанционного образования, его содержании, достоинствах, недостатках и путях их преодоления.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционным образованием понимает такую организацию образовательного процесса, при которой взаимодействие обучающегося и педагога организовано опосредованно (на расстоянии), благодаря применению возможностей телекоммуникационных и информационных технологий. Также указанным законом никак не ограничиваются возможности применения дистанционного образования, в том случае если оно обеспечивает достижение целей образовательной программы [11].

К неоспоримым достоинствам использования возможностей дистанционного образования нами, вслед за Р.Р. Насибулловым, относятся:

- гибкость образовательного процесса, которая позволяет обучающемуся осваивать программу в любое удобное время, в индивидуальном темпе;
- широкий охват, предполагающий доступность дистанционного образования всем желающим, вне зависимости от территориальной удаленности, наличия ограниченных возможностей здоровья и пр.;
- интернациональность, обеспечивающая широкие возможности, как для экспорта, так и для импорта образовательных услуг для образовательных учреждений, для обучения в другой стране – для обучающихся;
- отсутствие социальных границ, дающее равные возможности для обучения вне зависимости от материального уровня, места проживания, социального положения и пр. [10]

При всех очевидных достоинствах дистанционного образования в нем имеют место и проблемы, которые без надлежащего решения способны стать его недостатками. А.А. Скворцовым выделяются следующие:

- отсутствие жесткой системы контроля предполагает наличие у обучающихся дополнительной системы мотивации и самоконтроля, высокие требования к самоорганизации учебного процесса;
- возможности для прямых консультаций между педагогами и учащимися остаются ограниченными;
- внесение оперативных изменений в дистанционный образовательный процесс после его старта представляется сложным, требующим изменения всей модели дистанционного курса;
- зависимость от информационной инфраструктуры и потребность первичных вложений в материально-техническую базу, предполагающая наличие у всех участников дистанционного образовательного процесса необходимого оборудования и стабильного доступа к сети Интернет [15].

Для решения вышеуказанных проблем, по мнению Н.Ю. Марчук, существует два основных способа:

- непрерывная работа над совершенствованием автоматизации дистанционного обучения,



направленная на создание такого модульного образовательного пространства, которое было бы цикличным, персонифицированным и предполагало постоянный контроль усвоения учебного материала;

- стремление к обеспечению оперативной обратной связи на всех этапах обучения с целью выявления отклонений, ошибок, уточнения пожеланий и критических замечаний со стороны обучающихся [9, с. 78–85].

Реализация методов интерактивного обучения, обеспечение возможностей для групповой и коллективной работы на фоне эффективно организованного автоматизированного управления обучением обеспечивает возможности для полноценного формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов в условиях дистанционного образования.

## Выводы

Таким образом, мы приходим к следующим *выводам*. Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов в условиях дистанционного обучения, с одной стороны, поможет обеспечить вузу необходимый непрерывный образовательный процесс, не зависящий от внешних обстоятельств и эпидемиологических ограничений. С другой стороны, обучение в условиях дистанционного формата позволит студентам-педагогам в полной мере освоить форму взаимодействия в системе «педагогический работник – обучающийся». Впоследствии этот опыт обеспечит студентам высокую конкурентоспособность на рынке труда, поможет адаптироваться к новым реалиям профессиональной педагогической деятельности, в которых роль опосредованного информационно-коммуникационными технологиями процесса обучения возрастает в сравнении с традиционной формой непосредственного контакта. В связи с этим целесообразно планировать последующее исследование влияния условий дистанционного образования на формирование профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза.

## Литература

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–27.
2. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
4. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
5. Гавронская, Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство форми-

рования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... д.п.н. СПб., 2009. 45 с.

6. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2005. № 3 (33). С. 27–40.
7. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2012. 304 с.
8. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
9. Марчук, Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного образования // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 78–85.
10. Насибуллов, Р.Р. Развитие дистанционной формы обучения будущих учителей (конец XX – начало XXI века). Казань: Хэтер, 2013. 176 с.
11. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»: приказ от 4 декабря 2015 г. № 1426.
13. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда. М.: МОДЭК, 2010. 536 с.
14. Садулаева, Б.С. Формирование специальных компетенций будущих бакалавров профиля «Информатика» в процессе обучения математической информатике: дисс. ... к.п.н. Челябинск, 2012. 216 с.
15. Скворцов, А.А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоемкой образовательной среде: дисс. ... к.п.н. Тамбов, 2015. 240 с.
16. Тарасюк, О. В. К вопросу о профессиональных компетенциях педагога профессионального обучения // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2007. № 1. С. 49–57.
17. Шубович, М.М. Компетентностный подход как идеология современного личностно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2009. № 5. С. 397–403.

## THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Dusenko S.V., Nikiforova Ju.O.

Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE)

The purpose of the study is to consider the features of the formation of professional competencies in future teachers in the context of distance education. In the article, the theoretical approaches to the problem define the content of the concept of “professional competence” in relation to student teachers, characterize the advantages and disadvantages of distance education. *Scientific novelty* consists in the systematization and generalization of scientific positions regarding the formation of professional competencies in stu-

dent teachers within the framework of distance education. As a result, it was clarified that the formation of professional competencies in future teachers can be ensured through distance education. The relevance of the topic is due to the socio-economic changes taking place in the Russian Federation and the modernization of the education system, which impose new requirements on professional teaching staff. The vector of cooperation with developed countries, implemented by domestic education, presupposes the obligatory provision of the authenticity of Russian education against the background of integration into a single information and common European space. The objective need to ensure the competitiveness of graduates of higher education, which allows them to meet the mobile labor market and dynamic educational needs, has become the basis for the introduction of a competency-based approach to the content of higher professional education. In this regard, it became necessary to modernize traditional didactic approaches in favor of a more individualized approach and create conditions under which students will receive wider opportunities for designing their learning process and forming professional competencies.

**Keywords:** professional competence; distance education; students of the pedagogical university.

### References

1. Andreev, A.L. Competence paradigm in education: the experience of philosophical and methodological analysis // *Pedagogy*. 2005. No. 4. S. 19–27.
2. Baydenko, V.I. Competence in vocational education (to the development of a competence-based approach) // *Higher education in Russia*. 2004. No. 11. S. 3–13.
3. Bolotov, V.A. Competence model: from idea to educational program // *Pedagogy*. 2003. No. 10. S. 8–14.
4. Verbitsky, A.A. Context-competence approach to modernization of education // *Higher education in Russia*. 2010. No. 5. S. 32–37.
5. Gavronskaya, Yu. Yu. Interactive teaching in chemical disciplines as a means of forming the professional competence of students of pedagogical universities: author. dis. ... d.p.n. SPb., 2009.45 p.
6. Zeer, E.F. Competence-based approach to education // *Education and Science. Izvestia URO RAO*. 2005. No. 3 (33). S. 27–40.
7. Klimov, E.A. *Psychology of professional self-determination*. Moscow: Academy, 2012.304 p.
8. Lebedev, O.E. Competence-based approach in education // *School technologies*. 2004. No. 5. S. 3–12.
9. Marchuk, N. Yu. Psychological and pedagogical features of distance education // *Pedagogical education in Russia*. 2013. No. 4. S. 78–85.
10. Nasibullov, R.R. Development of distance learning for future teachers (late XX – early XXI century). Kazan: Heter, 2013.176 p.
11. On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ.
12. On the approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the direction of preparation 44.03.01 "Pedagogical education": order of December 4, 2015 No. 1426.
13. Pryazhnikov, N.S. Psychological meaning of labor. M.: MODEK, 2010.536 p.
14. Sadulaeva, B.S. Formation of special competencies of future bachelors of the "Computer science" profile in the process of teaching mathematical computer science: dissertation thesis. ... c.p.n. Chelyabinsk, 2012.216 p.
15. Skvortsov, A.A. Pedagogical conditions of distance learning of a student in a knowledge-intensive educational environment: diss. ... c.p.n. Tambov, 2015.240 p.
16. Tarasyuk, O.V. On the issue of professional competencies of a teacher of vocational training // *Bulletin of the Educational and Methodological Association for Professional Pedagogical Education*. 2007. No. 1. S. 49–57.
17. Shubovich, M.M. Competence approach as the ideology of modern personality-oriented education // *Bulletin of Kazan Technological University*. 2009. No. 5. S. 397–403.

# Критерии и методы оценки профессиональной успешности преподавателя в вузе

**Парамонов Иван Федорович,**

заведующий кафедрой теологии, кандидат педагогических наук, доцент, Негосударственное частное учреждение – образовательная организация высшего образования «Миссионерский институт»  
E-mail: ann-21323@yandex.ru

В статье освещаются вопросы разработки критериев и методов оценки профессиональной успешности профессорско-преподавательского состава высшей школы. Показано, что на современном этапе развития высшей школы профессиональная успешность преподавателей вузов определяется с позиции компетентностно-ориентированного подхода к профессионально-личностному развитию преподавателя как субъекта преподавательской и научно-исследовательской деятельности. Раскрыто понимание сущности понятия профессиональная успешность посредством анализа специфики преподавательской и научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза. Профессиональная успешность преподавателя вуза определяется как сложное взаимодействие его индивидуальных, личностных и субъектных качеств, связанных с проявлением профессионализма. Профессиональная успешность преподавателя высшей школы определяется как системное образование, включающая профессионально-личностные качества и профессиональные компетенции. Раскрыты профессиональные функции и соответствующие им профессиональные компетенции. Дана характеристика профессиональных компетенций у преподавателей вузов с разным должностным статусом, которые рассматриваются как критерии профессиональной успешности. В настоящее время интерес представляют компетентностно-ориентированные модели профессиональной успешности преподавателей вуза на основе сравнительной оценки уровня их педагогических компетенций. Представлены рейтинговая количественная оценка успешности деятельности преподавателей вузов в зависимости от их должностного статуса; структурно-логическая модель оценки успешности деятельности различных групп профессорско-преподавательского состава вуза.

**Ключевые слова:** преподаватель высшей школы, успешность профессиональной деятельности, преподавательская деятельность, научно-исследовательская деятельность, компетентностный подход, рейтинг, экспертная оценка.

Профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава высшей школы является одним из ключевых условий качества образовательного процесса в высшем учебном заведении. На современном этапе развития высшей школы профессиональная успешность преподавателей вузов определяется с позиции новых теоретико-методологических подходов к профессионально-личностному развитию преподавателя как субъекта преподавательской и научно-исследовательской деятельности. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы является сложноорганизованной деятельностью, предметом которой, с одной стороны, выступает «организация учебной деятельности студентов, направленной на освоение ими социокультурного опыта как основы и условий развития» [4, с. 8]. С другой стороны, преподаватель вуза выступает и как субъект научно-исследовательской деятельности. Интеграция научной-исследовательской и преподавательской деятельности преподавателя вуза, представленная учебно-воспитательной, методической и научно-исследовательской работой при ведущей роли преподавательской деятельности обуславливает владение несколькими видами деятельности и ее продуктивный характер [4].

Компетентностно-ориентированная парадигма современного высшего образования в оценке профессионального мастерства преподавателей Вузов выдвигает на первый план уровень развития их профессиональной компетентности, что требует рассмотрения ее содержания в качестве критерия профессиональной успешности преподавателей вузов. Компетентность характеризует не только профессиональную деятельность, «но и самого преподавателя как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром... интегрирует профессиональные и личностные качества преподавателя, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности» [4, с. 91].

Проблема определения критериев и методов оценки профессиональной успешности преподавателя в вузе решается в контексте анализа сущности понятия «профессиональная успешность», которое преломляется через специфику его преподавательской и научно-исследовательской деятельности. Профессиональную успешность преподавателя вуза В.В. Московский раскрывает как интегральное состояние личности преподавателя, которое определяется сложным взаимодействием

ем его индивидуальных, личностных и субъектных качеств, связанных с проявлением профессионализма в достижении оптимальных результатов преподавательской деятельности. Рассматривая профессиональную успешность преподавателя высшей школы как системное образование, автор выделяет в ней ряд компонентов, к которым, в первую очередь, относятся уровень осознания себя субъектом профессиональной деятельности, развития профессионального самосознания и профессиональных способностей [7]. Исследуя особенности профессиональной успешности преподавателей вуза, И.Ю. Антипина выделила такие профессионально-личностные факторы успешности, как профессиональная компетентность, психологический возраст, способность к рефлексии и умение взаимодействовать со студентами [1]. Данные факторы оказывают непосредственное влияние на особенности выполнения профессиональных функций и определяют успешность/неуспешность его профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность преподавателей вузов, прежде всего, определяется выполняемыми профессиональными функциями, в основе которых лежат различные по содержанию знания, умения, навыки и способности, которыми должен обладать преподаватель Вуза. Объем знаний, умений, навыков и способностей преподавателя вуза, как отмечает С.Д. Резник, достаточно широк: от понимания концептуальных основ предмета, позволяющего осуществить анализ и выбор средств реализации образовательной программы; знания возрастно-психологических особенностей студентов, умения отбирать и использовать соответствующие учебные средства для построения технологии обучения до умения «проектировать, конструировать, организовывать и анализировать собственную педагогическую деятельность» [8, с. 34]. Важную роль в успешности профессиональной деятельности преподавателя Вуза играет психолого-педагогическая компетентность, отражающая «готовность преподавателя создавать условия для развития студентов, овладения средствами психической деятельности, самоорганизации, саморазвития; применение новых образовательных технологий, умение видеть, формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения» [4, с. 92].

Профессиональная компетентность преподавателей вузов имеет различия у преподавателей, имеющих разный квалификационно-должностной статус. Так, для доцентов ведущей является развивающая и воспитательная функции, для старших преподавателей – учебно-информационная и организационная, для ассистентов адаптивная [5]. Старший преподаватель, в отличие от ассистента, должен обладать организаторскими способностями, умением учитывать точки зрения и интересы разных людей, коммуникабельностью и высокой личной культурой. Для старшего преподавателя профессионально-важными являются высокий

уровень развития научно-методологических и междисциплинарных компетенций, обеспечивающих продуктивность профессионального и социально-интегрированного мышления и успешность преподавательской и научно-исследовательской деятельности. В отличие от старшего преподавателя доцент должен обладать управленческими компетенциями, включающими знания, умения, навыки и способности, обеспечивающими владение методами управления образовательными системами; организационными компетенциями, позволяющими успешно осуществлять организацию методической, научно-методической и научно-исследовательской деятельностью; информационно-коммуникативными компетенциями, включающими владение основными методами поиска, сбора, хранения, обработки, представления и распространения информации, механизмами оформления и передачи прав на интеллектуальную собственность, умение руководить, учитывать точки зрения и интересы других людей, лидерство и высокую личную культуру [6].

Признавая сложную организацию профессиональной деятельности преподавателя вуза, ее творческий характер, отметим, что к оценке ее успешности применяются различные подходы, что привело к возникновению многообразных моделей, которые отличаются друг от друга, как по методологии, так и по используемым диагностическим методикам и методам оценки. Анализ научной литературы показал, что в настоящее время интерес представляют компетентностно-ориентированные модели профессиональной успешности преподавателей вуза на основе сравнительной оценки уровня их педагогических компетенций, опирающихся на сложную структуру их профессиональной деятельности. Педагогов с различным уровнем успешности отличает разная степень владения специальными и педагогическими умениями во взаимосвязи с профессионально-личностными качествами, что подтверждено рядом научных исследований.

Так, в исследовании Е.П. Косиновой представлены научно-методические вопросы оценки успешности педагогической деятельности преподавателей вузов в тесной взаимосвязи с их мотивацией с учетом учебной и внеучебной деятельности профессорско-преподавательского состава высшей школы. Автором обоснована рейтинговая количественная оценка успешности деятельности преподавателей вузов в зависимости от их должностного статуса, то есть в группах преподавателей, доцентов и профессоров. В основе используемых методов оценки профессиональной успешности профессорско-преподавательского состава вузов лежат методики с высокой надежностью и валидностью. Показано, что в структуре компонентов успешности педагогической деятельности преподавателей вузов наиболее выражены «внеучебная работа», «методический компонент», «научная и публикационная активность», а также «качество реализации образовательной деятель-

ности». Ведущими показателями профессиональной успешности в группе профессоров являются «методический компонент» и «качество реализации образовательной деятельности», а наименее сформирован компонент «внеучебной работы»; в группе доцентов наиболее сформированы «методический компонент» и «научная и публикационная активность», которая достоверно превалирует в сравнении с «качеством реализации образовательной деятельности» и внеучебной работой; в группе преподавателей превалируют «внеучебная работа» и «методический компоненты», а менее сформированы «качество реализации образовательной деятельности» и «научная и публикационная активность» [3].

Структурно-логическая модель оценки успешности деятельности различных групп профессорско-преподавательского состава вуза представлена в исследовании Е.В. Барбашовой. Данную модель отличает применение различных методов оценки профессиональной успешности преподавателей вузов. В данной модели применяются как субъективные методы (экспертная оценка), так и объективные (количественные) методы оценки профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, основанные на психофизическом шкалировании показателей профессиограммы преподавателей вуза, что позволяет снизить субъективность оценки [2].

**Вывод.** Итак, компетентностно-ориентированные модели профессиональной успешности различных групп преподавателей вузов позволяют выделить адекватные критерии и методы оценки профессиональной успешности с точки зрения современных представлений о профессионально-личностных качествах и профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Компетентностно-ориентированные модели оценки профессиональной успешности преподавателей высшей школы позволяют более полно реализовывать современные концепции профессионально-личностного развития и самореализации научно-педагогических кадров высшей школы.

## Литература

1. Антипина И.Ю. Психологический возраст как фактор профессиональной успешности преподавателя вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 19.00.13. – Таганрог, 2007. – 166 с.
2. Барбашова Е.В. Совершенствование оценки персонала вуза на основе экспертно-аналитических методов: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.05. – Курск, 2015. – 20 с.
3. Косинова Е.П. Оценка эффективности профессиональной деятельности и мотивации преподавательского состава гуманитарного вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2015. – 23 с.

4. Матушанский Г.У. Преподаватель высшей школы: моделирование деятельности и личности: монография. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2017. – 119 с.
5. Матушанский Г.У., Фролов А.Г. Проектирование моделей деятельности, личности и непрерывной профессиональной подготовки преподавателя высшей школы. – Казань: КГЭУ, 2004. – 112 с.
6. Матушанский Г.У., Завада Г.В., Романова Л.М. Непрерывная профессиональная подготовка преподавателя высшей школы (на траектории ассистент – старший преподаватель – доцент). – Казань: КГЭУ, 2011. – 168 с.
7. Московский В.В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13. – Москва, 2007. – 27 с.
8. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: Учеб. пособие / Под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 389 с

## CRITERIA AND METHODS FOR ASSESSING THE PROFESSIONAL SUCCESS OF A TEACHER AT A UNIVERSITY

Paramonov I.F.

Non-governmental private institution-educational organization of higher education «Missionary Institute»

The article highlights the issues of developing criteria and methods for assessing the professional success of the teaching staff of higher education. It is shown that at the present stage of the development of higher education, the professional success of university teachers is determined from the position of a competence-oriented approach to the professional and personal development of a teacher as a subject of teaching and research activities. The understanding of the essence of the concept of professional success is revealed by analyzing the specifics of the teaching and research activities of a university teacher. The professional success of a university teacher is defined as a complex interaction of his individual, personal and subjective qualities associated with the manifestation of professionalism. The professional success of a higher school teacher is defined as a systematic education that includes professional and personal qualities and professional competencies. Professional functions and their corresponding professional competencies are disclosed. The article describes the professional competencies of university teachers with different official status, which are considered as criteria for professional success. Currently, competence-based models of professional success of university teachers based on a comparative assessment of the level of their pedagogical competencies are of interest. The article presents a rating quantitative assessment of the success of university teachers, depending on their official status; a structural and logical model for evaluating the success of various groups of university faculty members.

**Keywords:** higher school teacher, success of professional activity, teaching activity, research activity, competence approach, rating, expert assessment.

## References

1. Antipina I. Yu. Psychological age as a factor of professional success of a university teacher: diss. ... candidate of pedagogical sciences: 19.00.13. – Taganrog, 2007–166 p.
2. Barbashova E.V. Improving the assessment of the university staff on the basis of expert-analytical methods: abstract of the dissertation of the candidate of economic sciences: 08.00.05. – Kursk, 2015. – 20 p.

3. Kosinova E.P. Evaluation of the effectiveness of professional activity and motivation of the teaching staff of the humanitarian university: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – St. Petersburg, 2015. – 23 p.
4. Matushansky G.U. Teacher of higher school: modeling of activity and personality: monograph. – Kazan: Kazan State Energy University, 2017. – 119 p.
5. Matushansky G. U., Frolov A.G. Design of models of activity, personality and continuous professional training of a higher school teacher. – Kazan: KSEU, 2004. – 112 p.
6. Matushansky G. U., Zavada G.V., Romanova L.M. Continuous professional training of a higher school teacher (on the trajectory of assistant-senior teacher-associate professor). – Kazan: KSEU, 2011. – 168 p.
7. Moskovsky V.V. Formation of professional success of a higher school teacher: abstract of the dissertation of the candidate of psychological sciences: 19.00.13. – Moscow, 2007. – 27 p.
8. University teacher: technologies and organization of activities: Study guide / Edited by Dr. S.D. Reznik, Professor of Economics. – Moscow: INFRA-M, 2010. – 389 p.

# Опыт реализации современных технологий в преподавании химических дисциплин на фармацевтическом факультете

## **Михайлова Ирина Валерьевна,**

д. биол.н., доцент, кафедра фармацевтической химии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»  
E-mail: michaylova74@yandex.ru

## **Винокурова Наталья Викторовна,**

к. биол.н., доцент, кафедра фармацевтической химии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»  
E-mail: nschustova@mail.ru

## **Неволина Виктория Васильевна,**

д.п.н., профессор, кафедра философии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»  
E-mail: nevolina-v@yandex.ru

## **Проходцев Кирилл Александрович,**

соискатель, ассистент, кафедра философии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»  
E-mail: kirirya89@yandex.ru

В условиях изменения ориентиров современного общества и реализации практико-ориентированной модели подготовки выпускника вуза возникает необходимость совершенствования образовательного процесса и поиска эффективных педагогических технологий формирования и развития компетенций студентов-провизоров. Одним из путей реализации этой задачи стало внедрение интерактивных технологий в образовательный процесс медицинского вуза. В статье рассматривается специфика применения интерактивных образовательных технологий в рамках изучения химических дисциплин будущими провизорами на кафедре фармацевтической химии ФГБОУ ВО «ОрГМУ». Дается обоснование необходимости применения таких технологий, как кейсы, мнемотехника, круглый стол, мозговой штурм в рамках подготовки провизоров. Использование интерактивных образовательных технологий при изучении химических дисциплин на фармацевтическом факультете дает возможность будущим провизорам проявлять и совершенствовать аналитические, прогностические и рефлексивно-регулятивные навыки, практические основы командной работы.

**Ключевые слова:** химические дисциплины, провизор, интерактивные образовательные технологии, кейс-метод, мнемотехника, круглый стол, мозговой штурм.

К современным образовательным тенденциям можно отнести приоритет самостоятельной деятельности обучающихся, студентоцентрированность, креативность, практикоориентированность и прогностические ориентиры профессиональной подготовки. Следовательно, в современном образовательном процессе актуален поиск новых, более эффективных технологий, способствующих развитию аналитических, прогностических и рефлексивно-регулятивных навыков обучающихся, которые способствуют оптимизации учебного процесса, что, в свою очередь, повышает качество подготовки специалистов будущего [1].

В профессиональной подготовке провизоров значимо уделять внимание личному развитию и саморазвитию студентов. Важно учитывать, что повышение уровня профессиональных знаний и навыков взаимосвязано с личностным ростом студента. Главной целью обучения в ВУЗе является целостное развитие личности студента и формирование предпосылок для дальнейшего самостоятельного, гармоничного и целенаправленного становления в рамках избранной профессии. Уровень индивидуального развития и в дальнейшем понимание траекторий саморазвития студента служат критерием успешности последующей профессиональной деятельности.

Важным фактором качества подготовки будущих провизоров на кафедре фармацевтической химии ФГБОУ ВО «ОрГМУ» Минздрава России выступает серьезная подготовка по химии, закладывающая основы понимания роли химических дисциплин в профессиональной деятельности специалистов-провизоров. Так, в обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений, по специальности «Фармация» включены 9 химических дисциплин. В их состав входят: «Химия лекарственных препаратов на основе неорганических соединений» (2 з.е.), «Общая и неорганическая химия» (6 з.е.), «Органическая химия» (11 з.е.), «Физическая и коллоидная химия» (6 з.е.), «Аналитическая химия» (11 з.е.), «Биологическая химия» (6 з.е.), «Номенклатура химических соединений» (2 з.е.), «Токсикологическая химия» (6 з.е.), «Фармацевтическая химия» (19 з.е.). Ряд других дисциплин, включенных в учебный план этой образовательной программы, также используют методологию и инструменты химической науки. Дисциплины, изучаемые в дальнейшем, во многом основаны на понимании химических процессов, происходящих при синтезе лекарств. Общий объем подготовки по дисциплинам химического профиля составляет 69 зачетные

единицы, или 22% от общей трудоемкости подготовки специалиста. Это, на наш взгляд, разумно и объясняется взаимосвязью химической и фармацевтической наук.

Для реализации указанных целей совершенствования личностного и профессионального развития студентов-провизоров при преподавании химических дисциплин на кафедре фармацевтической химии происходит внедрение технологий интерактивного обучения.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка «interact». «Inter» – это «взаимный», «act» – действовать [2]. Интерактивное обучение – обучение, нацеленное на формирование постоянного диалога между преподавателем и студентами, а также внутри студенческого коллектива. Целью применения интерактивных технологий является создание комфортных условий взаимодействия, усвоения новой информации и формирования навыков, создающих атмосферу успешности, стимулирующих интеллектуальное совершенствование. Реализация этих условий повышает продуктивность образовательного процесса [3].

Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главной из которых является развитие коммуникативных умений и навыков [4]. Использование интерактивных форм в процессе обучения, как показывает опыт, снимает нервную нагрузку обучающихся, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на ключевые вопросы темы занятий [5].

Особый интерес к интерактивным методам обучения на кафедре фармацевтической химии проявляется связи с тем, что они позволяют обучающимся получать и разбирать примеры применения формируемых в процессе обучения знаний и навыков в имитируемых ситуациях, вероятных в рамках профессиональной деятельности. В отличие от традиционных методов обучения – лекций, семинаров, активные методы вносят в учебный процесс методики активизации индивидуальных и групповых исследований, «мозговых штурмов», которые организуют «добывание знаний» обучающимися, «приводят» участников игры к самостоятельным обобщениям, выводам и способствуют выработке у студентов устойчивых практических навыков самостоятельной научной и управленческой деятельности [6].

Возможные трудности применения интерактивных образовательных технологий приведены в таблице 1. Ключевыми из них, на наш взгляд, являются общий рост трудозатрат, как для преподавателя, так и для студента, а также формирование мотивации для активного и осознанного их применения и участия.

К методам и приемам интерактивного обучения, применяемым в обучение на кафедре фармацевтической химии, относятся:

- мозговой штурм – неограниченное высказывание идей по заданной проблеме с текущей их фиксацией и последующим критическим обсуждением;

- использование информационно-коммуникационных технологий и медиа-материалов при проведении занятия (выполнение задания или тестирования в электронно-образовательной среде, работа с электронными обучающими материалами – учебниками, программами, сайтами и др.);
- круглый стол (дискуссия, дебаты) – групповое, структурированное обсуждение заданной проблемы с последующим совместным поиском возможного решения;
- деловые игры (в том числе ролевые, имитационные) – имитационная реализация заданной проблемной ситуации (сюжета) путем выполнения участниками-игроками ролевых действий;
- метод проектов – самостоятельная деятельность, подразумевающая наличие значимой проблемы, которая требует демонстрации целостности знаний, навыков исследовательского поиска, проектной деятельности и получение практического результата с последующим его публичным предьявлением.

Таблица 1. Трудности при использовании интерактивных образовательных технологий

Для преподавателя:	Для студента:
необходимость дополнительной целостной и четкой методологической проработки реализации выбранной технологии	увеличение объема самостоятельной работы
формирование мотивации учащихся участвовать в реализации технологии	отсутствие мотивации для активного участия
формирование условий контроля реализации технологии и критериев оценивания	отсутствие привычной системы контроля выполнения заданий

В настоящее время в образовательный процесс кафедры широко внедряется метод кейсов как элемент творческих заданий. Под кейс-методом понимается активный метод обучения, основанный на организации преподавателем в группе студентов обсуждения задания, представляющего собой описание конкретной ситуации с явной или скрытой проблемой [7]. Метод кейсов используется для выработки у студента-провизора комплексного подхода при принятии решений в нестандартных, сложных ситуациях в условиях коллективной, либо индивидуальной деятельности.

Кейсы и ситуационные задачи, применяемые на практических занятиях по химическим дисциплинам, имеют значительную долю сходства по методике реализации, однако призваны решать разный круг задач в процессе обучения студента-провизора. Ситуационные задачи, как правило, имеют открыто сформулированную проблему и линейное решение, для которого бывает достаточно знания отдельно взятой теории протекания химических процессов. Кейсы, в свою очередь, подразумевают отсутствие четко сформулирован-



ной проблемы и предполагают необходимость ее выявления на основе целостного анализа и интерпретации текста описания задания, которое формулируется с достаточно высокой степенью детализации.

Необходимость использования кейс-метода на практических занятиях определено следующими причинами:

- способствуют получению опыта поведения, связанного с ситуациями профессиональной деятельности, в особенности отработки алгоритмов действий в нестандартных, неопределенных и проблемных условиях;
- кейс-задания выступают ресурсом мотивации студентов-провизоров на осознанное, целенаправленное и более полное усвоение и закрепление теоретических знаний;
- использование кейсов позволяет повысить уровень профессиональной подготовки студентов-провизоров.

Игровые технологии в рамках реализации химических дисциплин используются с целью актуализации и расширения познания посредством акцентирования внимания на чувственно-эмоциональной сфере студента, развития информационно-коммуникативных и поисковых навыков. Данный метод можно использовать на заключительном занятии. Для этого студентов нужно разделить на три команды, в каждой выбрать ответственного, который будет направлять действия команды и отвечать за взаимодействие с преподавателем. Каждой команде предлагается составить по одной ситуационной задаче по изучаемой дисциплине. Игра проходит в форме вызова – алгоритмизированной последовательности действий по рассмотрению составленных ранее задач. На каждом этапе игры – вызове – принимает участие все команды. Каждая из них по одному разу последовательно выполняет функции – Докладчиков, Оппонентов и Рецензентов. На этапе «вызова» командам не разрешается пользоваться дополнительными источниками информации.

Задача Докладчика – изложить решение составленной ситуационной задачи, сопровождая рассказ мультимедийной презентацией. Для подготовки оппонирования команде дается 2 минуты. В это время команда-Оппонент может задать докладчику уточняющий вопрос по презентации, на который можно ответить только «да» или «нет». Оппонирующая команда докладывает критический анализ представленного решения. Команда, исполняющая роль Рецензента должна за отведенное время (3 минуты) постараться дать аргументированную оценку решению задачи. Также в функции Рецензентов входит оценка выступлений Докладчика и Оппонента по критериям адекватности исполнения обязанностей-ролей и степени владения информацией по обсуждаемой проблеме. Преподаватель в процессе реализации данной технологии выполняет функции модератора, создавая условия для соблюдения регламента игры, а также выступает в роли жюри.

Для успешного освоения химических дисциплин на фармацевтическом факультете применяется запоминание на уровне ассоциативного мышления, с использованием мнемоники. Мнемотехника (или мнемоника, от греч. *mneponikon* – искусство запоминания) означает совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций [8].

При изучении химических дисциплин возможно использование следующих приемов мнемотехники:

- образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации;
- применение рифмования запоминаемой информации;
- использование ассоциации по созвучию для запоминания длинных терминов или иностранных слов;
- метод Цицерона с использованием пространственного воображения. По-другому он также именуется «методом Римской комнаты», или методом мест. Суть его состоит в том, что мелкие блоки информации, которые необходимо запомнить, воображаемо расставляются подобно предметам в хорошо знакомом пространстве, при этом порядок расстановки предметов определяется строго. Для последующего воспроизведения запомненной таким образом информации необходимо вспомнить выбранное для воображаемой расстановки пространство.
- метод Айвазовского с использованием зрительной памяти. На протяжении 5 минут нужно внимательно посмотреть на предмет, формулу. Закрывать глаза и мысленно восстановить образ предмета так четко, насколько это возможно. Для лучшего запоминания, образы можно воссоздавать не только в голове, но и нарисовать на бумаге, что повысит эффективность тренировки.

Круглый стол – одна из интерактивных образовательных, подразумевающая групповое, структурированное обсуждение заданной проблемы с последующим совместным поиском возможного решения. Цель круглого стола – выявить противоречия, сравнить разные точки зрения и выбрать приемлемые для всех участников позиции и решения [9]. Применение данной технологии направлено на развитие коммуникативных и ораторских навыков, умений формулирования и решения интеллектуальных задач, практическое использование получаемых знаний в учебных условиях, развитие креативного и профессионально-ориентированного мышления. На занятиях, проводимые с применением технологии «круглого стола» выносятся основные темы дисциплины, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки; вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Такие темы обсуждаются коллективно, что обеспечивает активное участие каждого обучающегося [10]. Применение

данного метода возможно совмещать с использованием ситуационных задач и кейсов.

Для закрепления имеющихся знаний наиболее подходящей формой мероприятий, по нашему мнению, является «Мозговой штурм». Данный метод обучения может проводиться у студентов в период подготовки к экзаменам, и нацелено на формирование знаний, характеризующихся устойчивым характером, и умением надлежащим образом реализовывать эти знания.

«Мозговой штурм» по химическим дисциплинам может иметь конкурсную составляющую – по результатам мероприятия выявляется победитель, который дал больше всего ответов на означенные вопросы, победитель подлежит награждению. Конкурсная составляющая данного мероприятия позволит интегрировать студентов в воспитательный процесс, реализуемый наряду с образовательной деятельностью, по формированию заинтересованной личности, умеющей работать в команде и находить в быстрые сроки правильные решения любых профессиональных задач [11].

Преподавание химических дисциплин на фармацевтическом факультете направлено на формирование устойчивых знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, которые необходимо быстро и всесторонне применять в профессии. В условиях формирования практико-ориентированной модели профессиональной подготовки особое внимание уделяется формированию личности будущего провизора, владеющего необходимым объемом профессиональных навыков. Ключевой инновацией в процессе профессионально-личностного становления специалиста-провизора в размах изучения им химических дисциплин на кафедре фармацевтической химии является реализация интерактивных образовательных технологий. Благодаря ориентации этих технологий на активацию поисковых навыков и укрепление субъект-субъектного взаимодействия в рамках группы они способствуют развитию стремлений к самостоятельным обобщениям, выводам и выработке у студентов устойчивых практических навыков самостоятельной научной и управленческой деятельности.

## Литература

1. Булгакова, О.Н. Из опыта применения мультимедийных технологий в преподавании химических дисциплин / О.Н. Булгакова, П.Д. Халфина, Г.Н. Шрайбман, Н.В. Иванова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2010. – № 2 (42). – С. 32–36.
2. Ефимов, П.П. Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий / П.П. Ефимов, И.О. Ефимова // Инновационные педагогические технологии: Международная научная конференция (г. Казань, октябрь 2014 г.) / отв. ред.: Г.А. Кайнова, Е.И. Осянина. – Казань: Бук, 2014. – С. 286–290.
3. Мыкоц, Л.П. Интерактивные методы обучения студентов по дисциплине «Физическая и коллоидная химия» / Л.П. Мыкоц, Н.Н. Степанова, А.В. Погребняк, А.А. Глушко // Развитие и достижения в учебно-методическом обеспечении образовательной деятельности: материалы 69-й региональной учебно-методической конференции. – Пятигорск: Пятигорский медико-фармацевтический ин-т – фил. ГБОУ ВПО ВолгГМУ Минздрава России, 2015. – С. 155–164.
4. Блинов, А.О. Интерактивные методы в образовательном процессе: учебное пособие / Блинова А.О., Благирева Е.Н., Рудакова О.С. – М.: Научная библиотека, 2014. – 262 с.
5. Брель, А.К. «Круглый стол» как метод интерактивного обучения, развивающий мотивационную сферу личности современного студента / А.К. Брель, Н.Н. Складановская, К.Р. Жарова, Н.А. Танкабекян, Е.Н. Жогло // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27633> (дата обращения: 03.05.2021)
6. Байбаева, М.Х. Психологические особенности интерактивных методов обучения / М.Х. Байбаева, П.С. Уразбаева // Инновационные педагогические технологии: II Международная научная конференция (г. Казань, май 2015 г.) / отв. ред.: Г.А. Кайнова, Е.И. Осянина. – Казань: Бук, 2015. – С. 2–4.
7. Винокурова, Н.В. Кейс-метод как педагогическая технология при изучении химических дисциплин на фармацевтическом факультете / Н.В. Винокурова, И.В. Михайлова, Н.А. Кузьмичева, И.П. Воронкова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 5–3 (95). – С. 88–91.
8. Фатеева, Г.И. Характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых / Г.И. Фатеева // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). – М.: Буки-Веди, 2018. – С. 3–5. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14274/> (дата обращения: 24.09.2020).
9. Демченко, Т.В. Ситуационные задачи, как метод активного обучения. Методический доклад / Т.В. Демченко // Мультиурок. Страница Демченко Татьяны Владимировны. – URL: <https://multiurok.ru/files/situatsionnyie-zadachi-kak-mietod-aktivnogho-obuch.html> (дата обращения: 20.04.2020).
10. Зайцева, О.С. Интерактивные формы и методы обучения интернет-технологиям в ВУЗе / О.С. Зайцева // Вестник Тобольской государственной социально- педагогической академии им. Д.И. Менделеева. – 2012. – № 4. – С. 19–26.
11. Неволина, В.В. Методологические основы педагогического сопровождения профессио-

нального саморазвития студента: монография / В.В. Неволина, И.Д. Белоновская. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 124 с.

## EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF MODERN TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF CHEMICAL DISCIPLINES AT THE FACULTY OF PHARMACY

Mikhailova I.V., Vinokurova N.V., Nevolina V.V., Prokhotsev K.A.  
Orenburg State Medical University

In the context of changing the orientations of modern society and the implementation of a practice-oriented model of training university graduates, there is a need to improve the educational process and search for effective pedagogical technologies for the formation and development of the competencies of students-pharmacists. One of the ways to accomplish this task was the introduction of interactive technologies into the educational process of a medical university. The article discusses the specifics of the use of interactive educational technologies in the study of chemical disciplines by future pharmacists at the Department of Pharmaceutical Chemistry of the Orenburg state medical University. The substantiation of the need to use technologies such as cases, mnemonics, round table, brainstorming in the preparation of pharmacists is given. The use of interactive educational technologies in the study of chemical disciplines at the Faculty of Pharmacy makes it possible for future pharmacists to show and improve analytical, predictive and reflexive-regulatory skills, the practical foundations of teamwork.

**Keywords:** chemical disciplines, pharmacist, interactive educational technologies, case method, mnemonics, round-table method, brainstorming.

### References

1. Bulgakova, O.N. From the experience of using multimedia technologies in teaching chemical disciplines / O.N. Bulgakova, P.D. Khalfina, G.N. Shraibman, N.V. Ivanova // Bulletin of the Kemerovo State University. – 2010. – № 2 (42). – P. 32–36.
2. Efimov, P.P. Interactive teaching methods – the basis of innovative pedagogical technologies / P.P. Efimov, I.O. Efimova // Innovative pedagogical technologies: International Scientific conference (Kazan, October 2014) / ed.: G.A. Kainova, E.I. Osyanina. – Kazan: Buk, 2014. – P. 286–290.
3. Mykots, L.P. Interactive methods of teaching students on the discipline “Physical and colloidal chemistry” / L.P. Mykots,

- N.N. Stepanova, A.V. Pogrebnyak, A.A. Glushko // Development and achievements in educational and methodological support of educational activities: materials of the 69th regional educational and methodological conference. – Pyatigorsk: Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute of the Volga State Medical University of the Ministry of Health of Russia, 2015. – P. 155–164.
4. Blinov, A.O. Interactive methods in the educational process: a textbook / Blinova A.O., Blagireva E.N., Rudakova O.S. – M.: Scientific Library, 2014. – 262 p.
5. Brel, A. K. “Round table” as a method of interactive learning that develops the motivational sphere of the personality of a modern student / A.K. Brel, N.N. Skladanovskaya, K.R. Zharova, N.A. Tankabekyan, E.N. Zhoglo // Modern problems of science and education. – 2018. – № . 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27633> (accessed: 03.05.2021)
6. Baibayeva, M.H. Psychological features of interactive teaching methods / M.H. Baibayeva, P.S. Urazbaeva // Innovative pedagogical technologies: II International Scientific Conference (Kazan, May 2015) / ed.: G.A. Kainova, E.I. Osyanina. – Kazan: Buk, 2015. – P. 2–4.
7. Vinokurova, N.V. Case-method as a pedagogical technology in the study of chemical disciplines at the Faculty of Pharmacy / N.V. Vinokurova, I.V. Mikhailova, N.A. Kuzmicheva, I.P. Voronkova // International Research Journal. – 2020. – № 5–3 (95). – P. 88–91.
8. Fateeva, G.I. Characteristics of mnemonics as a method of developing thinking in children and adults / G.I. Fateeva // Actual problems of pedagogy: materials of the IX International Scientific Conference (Moscow, June 2018). – Moscow: Buki-Vedi, 2018. – P. 3–5. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14274/> (accessed 24.09.2020).
9. Demchenko, T.V. Situational tasks as a method of active learning. Methodical report / T.V. Demchenko // Multiurok. Page of Demchenko Tatyana Vladimirovna. – URL: <https://multiurok.ru/files/situatsionnyie-zadachi-kak-mietod-aktivnogho-obuch.html> (accessed: 20.04.2020).
10. Zaitseva, O.S. Interactive forms and methods of teaching Internet technologies in higher education / O.S. Zaitseva // Bulletin of the D.I. Mendeleev Tobolsk State Socio – Pedagogical Academy. – 2012. – № . 4. – P. 19–26.
11. Nevolina, V.V. Methodological bases of pedagogical support of professional self-development of the student: monograph / V.V. Nevolina, I.D. Belonovskaya. – M.: Publishing house “Perо”, 2019. – 124 p.

# Организация обучения в вузе на основе метода проектирования индивидуальных иноязычных образовательных траекторий

**Родина Светлана Владимировна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра лингвистического образования, Южный федеральный университет, институт управления в экономических, экологических и социальных системах  
E-mail: svetla-efimen@yandex.ru

В данной исследуется проблема применения метода проектирования индивидуальных иноязычных образовательных траекторий, что приводит к существенным изменениям на занятиях по иностранному языку в вузе. У студентов не только улучшается успеваемость по предмету «Иностранный язык», они принимают активное участие в иноязычном общении, у них также формируются личностные и профессиональные качества, необходимые для их будущей карьеры. Проектирование индивидуальных иноязычных образовательных траекторий осуществляется на основе выполнения студентами образовательных вариантов, которые отражают определённый аспект содержания иноязычного образования в вузе и соответствуют потребностям и интересам обучающихся. В данной статье автор также акцентирует внимание на том, что проектирование индивидуальных иноязычных образовательных траекторий делает процесс адаптации студентов-первокурсников к учебному процессу в вузе более благоприятным. На основании исследования было доказано, что социально-психологический и профессиональный аспекты учебной адаптации студентов первого курса значительно улучшаются к концу учебного года.

**Ключевые слова:** индивидуальная иноязычная образовательная траектория, образовательный вариант, иноязычное общение, потребности и интересы обучающихся, социально-психологический аспект адаптации, профессиональный аспект адаптации.

В современном обществе изменились требования к выпускнику технического вуза, что отражено в содержании основных образовательных программ. Будущие инженеры должны быть самостоятельными, инициативными, поэтому в образовательном процессе современного вуза учащиеся могут самостоятельно выбирать формы обучения. В настоящее время в сфере высшего образования отдаётся предпочтение технологиям обучения, которые направлены на формирование личности профессионала, способного на саморазвитие, самореализацию и творческий поиск. Данные технологии направлены также на формирование эффективного взаимодействия преподавателя со студентами.

Обучение иностранному языку в вузе предполагает не только развитие определенных языковых компетенций, но и формирование личности профессионала в целом. Предмет «Иностранный язык» в техническом вузе добавляет гуманитарную составляющую в инженерное образование, что помогает студентам посмотреть на мир техники с позиции гуманистических ценностей. На занятиях по иностранному языку в вузе формируется активность и сознательность студентов, создаются условия для самовыражения и саморазвития личности. Однако на практике довольно часто все выглядит совсем иначе. Студенты приходят в технический вуз с достаточно низким уровнем владения иностранным языком. Но самое главное, что у них отсутствует всякого рода желание совершенствоваться в этой области. Большая часть студентов технического вуза после школы могут с трудом переводить тексты со словарем. Перед преподавателями вуза стоит задача, направленная на формирование коммуникативной компетенции и развитие личностных и профессиональных качеств средствами иностранного языка, благодаря которым студенты будут конкурентноспособными на рынке труда в ближайшем будущем.

Применение метода проектирования индивидуальных иноязычных образовательных траекторий может значительно улучшить ситуацию на практике: улучшится успеваемость студентов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе, обучающиеся научатся общаться на иностранном языке, смогут брать на себя ответственность за выполнение различных видов деятельности, ставить перед собой цели и добиваться их реализации, договариваться с другими людьми.

Что следует понимать под определением «индивидуальные иноязычные образовательные траектории»? В современной науке существует зна-

чительное количество исследований по данному вопросу. Хуторской А.В. сформулировал следующее определение: «Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [11]. Индивидуальная образовательная траектория в работе Вдовиной С.А. и Кунгуровой И.М. рассматривается как «проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, зависящее от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом» [3]. Исаева И.Ю. говорит о индивидуальной образовательной траектории как о «персональном пути творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого, осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности» [6]. Выбор образовательной траектории, по мнению Сыроева П.В., реализуется «совместными действиями обучающего и обучаемого, направленными на развитие умений самостоятельной учебной деятельности, включающими постановку образовательных задач, выбор методов, форм, средств и содержания обучения, самоконтроль, самооценку, а также ответственность за реализацию образовательной траектории» [9]. Петрунева Р.М. видит возможность реализации индивидуализации в самостоятельной работе, когда существует объективная возможность «выбирать методы, формы и образовательные технологии, включая информационные технологии, в зависимости от способностей студента и темпов освоения учебного материала» [7].

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу, что необходимо разграничивать такие понятия как «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут».

Согласно психолого-педагогическим исследованиям существуют три уровня организации иноязычной учебно-познавательной деятельности для студентов:

1) Индивидуальная образовательная программа составляется преподавателем-предметником для учащихся, которые испытывают значительные трудности при изучении иностранного языка совместно с другими студентами. Индивидуальная образовательная программа является упрощенным вариантом и включает только базовые образовательные категории, необходимые для изучения в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

2) Индивидуальный образовательный маршрут составляется в том случае, если студентам необходимо больше времени для прохождения какой-нибудь темы или осуществляется поиск дополнительных источников информации для закрепления материала. Индивидуальный образовательный маршрут составляется студентами самостоятельно на основе индивидуальной об-

разовательной программы и под руководством преподавателя-предметника.

3) Индивидуальная образовательная траектория направлена на развитие критического мышления, индивидуального стиля выполнения учебно-познавательной деятельности и профессионально-личностных качеств. Студенты самостоятельно проектируют индивидуальные иноязычные образовательные траектории. Преподаватель выполняет при этом функцию педагога, который направляет и корректирует деятельность студентов [12].

Таким образом, говоря о понятии «индивидуальной иноязычной образовательной траектории», мы понимаем гибкую форму обучения, направленную на саморазвитие и самореализацию личности студента в соответствии с его индивидуально-творческим потенциалом и программой профессионального развития на занятиях по иностранному языку в вузе и выстраиваемую в сотрудничестве с педагогом-наставником.

При проектировании индивидуальных иноязычных образовательных траекторий у студентов появляется возможность изучать иностранный язык в соответствии с индивидуальным темпом, личными и профессиональными интересами. Основная задача преподавателя вуза заключается в том, что он должен учитывать коммуникативный метод (Бим И.Л., Зимняя И.А., Рогова Г.В., Цатурова И.А.) при обучении на основе индивидуальных иноязычных образовательных траекторий. Использование коммуникативного метода на занятиях по иностранному языку в вузе способствует обучению учащихся иноязычному дискурсу, так как ситуации общения, тематика учебных текстов, страноведческие знания заимствованы из аутентичных источников, соответствуют возрастным особенностям, отражают личные и профессиональные интересы обучающихся [5].

В соответствии с анализом психолого-педагогической литературы выделяют три составляющие в проектировании индивидуальных иноязычных образовательных траекторий обучающихся:

1) Деятельностная составляющая: использование современных педагогических технологий, таких как личностно-ориентированные технологии, коммуникативные технологии, интерактивные технологии, информационные технологии;

2) Процессуальная составляющая: организация процесса обучения иностранному языку на основе сотрудничества преподавателя со студентами;

3) Содержательная составляющая: содержание образования отвечает возможностям, потребностям и интересам обучающихся [3].

Наиболее благоприятные условия для проектирования индивидуальных иноязычных образовательных траекторий создаются в самостоятельной работе студентов. Преподаватель создает образовательные варианты в соответствии с содержанием обучения, которое отражено в федеральных государственных образовательных стандартах. Каждый образовательный вариант отражает опре-

делённый аспект содержания иноязычного образования в вузе, который направлен на решение коммуникативной задачи на иностранном языке. При подготовке образовательных вариантов на иностранном языке преподаватели должны учитывать уровень владения иностранным языком, интересы учащихся, их возрастные особенности и общий уровень интеллектуального развития. Выбрать образовательный вариант студентам помогает также преподаватель в совместной деятельности [10]. Таким образом, за определённый период времени, в удобном для учащихся темпе происходит освоение образовательного варианта, соответствующего потребностям и интересам обучающихся. Выполнение образовательных вариантов в самостоятельной работе за определённые периоды времени позволяет студентам выстраивать индивидуальные иноязычные образовательные траектории, улучшая показатели в изучении иностранного языка.

В Южном федеральном университете, институте управления в экономических, экологических и социальных системах на кафедре лингвистического образования проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку предполагает несколько этапов: 1) этап диагностики; 2) этап постановки целей; 3) этап первичной оценки; 4) этап осуществления познавательной деятельности; 5) этап заключительной оценки.

На этапе диагностики с применением индивидуальных иноязычных образовательных траекторий осуществляется определение у учащихся уровня владения иностранным языком и критериев адаптации к образовательному процессу в вузе. Студенты I курса диагностируются при помощи лексико-грамматического теста, созданного на базе школьной программы. Уровень владения устной речью на иностранном языке проверяется во время собеседования, вопросы для которого составляются на основе разговорных тем, обязательных для изучения в рамках школьной программы. На основе анкеты по адаптации первокурсников для преподавателей выявляется степень комфортности и приспособления студентов к новым условиям.

В настоящее время проблема учебной адаптации студентов является достаточно существенной. Это происходит прежде всего из-за отсутствия преемственности между средней школой и вузом. Организация учебного процесса в школе и вузе сильно отличается, методики обучения не похожи друг на друга. Из-за отсутствия навыков самостоятельной работы студентам сложно обрабатывать и усваивать большой объем информации. В большинстве случаев это приводит к низкой успеваемости студентов первого курса, их эмоциональной напряженности и к разочарованию в выборе будущей профессии. Если же учащиеся способны принять условия и требования вуза, то отсутствие благоприятного адаптационного периода может оказать негативное влияние на становление личности студентов и на их профессиональное становление в целом [8].

После проведения анализа ряда психолого-педагогических источников, мы пришли к выводу, что не существует однозначного определения учебной адаптации в современной науке. Под учебной адаптацией понимают успеваемость в вузе, способность успешно устанавливать социальные контакты, умение владеть собой в разных ситуациях, способность к самоорганизации и саморазвитию, внутреннюю удовлетворенность и так далее. Однако многие ученые (Верченко К.Ю., Безюлева Г.В.) выделяют в адаптации к вузу два аспекта: социально-психологический и профессиональный [4]. Социально-психологический аспект подразумевает присвоение через образование и воспитание общественных норм и ценностей в соответствии с собственными мотивами и интересами [1]. Профессиональный аспект предполагает овладение профессиональными ценностными ориентациями, вхождение в ролевую структуру профессиональной группы [2]. На основании социально-психологического и профессионального аспектов нами была разработана анкета по адаптации студентов первого курса для преподавателей.

На этапе постановки целей осуществляется выбор студентами под руководством преподавателя образовательных вариантов иноязычной коммуникативной учебной деятельности, направленных на устранение у обучающихся пробелов в овладении лексическими и грамматическими знаниями, навыками работы с иноязычными текстами и речевыми ситуациями при изучении иностранного языка. В Южном федеральном университете, институте управления в экономических, экологических и социальных системах на кафедре лингвистического образования обучение студентов иностранному языку осуществляется на базе аутентичного учебника «Headway», уровень Elementary, the fifth edition. Студенты с уровнем Elementary имеют низкий уровень сформированности лингвистической и коммуникативной компетенций. Кроме этого, как показало исследование, этим студентам сложно привыкнуть к новой обстановке, сходить с новыми людьми; они не всегда умеют себя организовать; они не уверены в правильности выбора профессионального пути. Для данной категории студентов организуются консультации, на которых преподаватель помогает этим учащимся правильно спроектировать индивидуальную образовательную траекторию обучения иностранному языку. Для каждого раздела учебника создан преподавателями кафедры банк задания по лексике, грамматике и чтению текстов. Например, к Unit 6 «Lessons in life» разработаны задания по обогащению словарного запаса по темам: -ed / -ing adjectives, ordinal numbers, по грамматике: Past Simple of regular and irregular verbs, тексты для чтения рассказывают о биографии известных людей. Студенты выбирают с помощью преподавателя дополнительные задания, чтобы скорректировать пробелы, затрудняющие овладение иностранным языком на должном уровне.

На третьем этапе, этапе первичной оценки учащиеся с преподавателем на дополнительной консультации еще раз обговаривают выбор образовательных вариантов, определяются с этапами выполнения индивидуальных заданий. Логика построения заданий и тематика учебных текстов должна соответствовать личным и профессиональным интересам студентов. Преподаватель ориентирует студентов на то, что иностранный язык им необходим для общения с представителями других национальностей и установления дружеских контактов с ним, а наглядным примером для этого служит организация проекта после изучения определенной темы с другими учащимися при проектировании индивидуальных иноязычных образовательных траекторий. Участие в проекте, изучение и представление информации на иностранном языке создают ситуацию успеха и стимулируют учебную деятельность на занятиях в вузе.

На этапе осуществления познавательной деятельности студенты работают над образовательными вариантами, выполняют индивидуальные задания, осуществляя тем самым последовательное продвижение по индивидуальным иноязычным образовательным траекториям. Студенты могут на дополнительных консультациях обратиться за помощью к преподавателю или к своим сокурсникам. Выполненные задания студенты представляют в виде презентаций, подкрепляя их своими комментариями, на заседании круглого стола, в работе которого вместе с преподавателем принимают участие другие студенты, обучающиеся в данный период времени по индивидуальным иноязычным образовательным траекториям.

Что касается этапа заключительной оценки, то в конце учебного года студентам, которые обучались по индивидуальным иноязычным образовательным траекториям, предлагают выполнить лексико-грамматический тест на определения уровня владения иностранным языком, разработать и представить итоговый проект. На кафедре лингвистического образования института управления в экономических, экологических и социальных системах Южного федерального университета преподавателями разработан банк проектов по каждой теме учебника «Headway», уровень Elementary, the 5th edition, поэтому после работы над Unit 6 «Lessons in life» данного учебника можно подготовить два проекта. Тема первого проекта: Find out more about the year you were born. What were the important ...? 1. world events in politics, sports, entertainment; 2. events in your country. Тема второго проекта: Find out more information about someone who is successful. Tell others in your group about him or her: 1. about his/her occupation; 2. about his/her success; 3. about his/her ups and downs. При организации обучения иностранному языку студентов-первокурсников на основе индивидуальных образовательных иноязычных траекторий на этапе заключительной оценки преподаватели кафедры лингвистического образования активно используют проектную деятельность как для по-

вышения мотивации к учебе, так и для формирования межкультурной иноязычной компетенции. Во время реализации проекта на занятиях по иностранному языку в вузе у студентов формируются следующие умения:

- умение осуществлять научно-исследовательскую работу под руководством преподавателя;
- умение искать необходимую информацию в различных иноязычных источниках;
- умение договаривать с другими людьми. Все вышеперечисленные умения не формируются в ходе традиционных занятий, но являются очень важными для осуществления будущей профессиональной деятельности студентов.

На этапе заключительной оценки при проектировании индивидуальных образовательных иноязычных траекторий студенты также ответили на вопросы анкеты по адаптации первокурсников для преподавателей. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Анкета по адаптации первокурсников для преподавателей

1	2	% учащихся в начале учебного года	% учащихся в конце учебного года
Социально-психологический аспект адаптации студентов к учебному процессу в вузе	Принимает активное участие в работе на занятиях	20%	80%
	Своевременно выполняет домашние задания	10%	70%
	Никогда не опаздывает на занятия	10%	70%
	Дружелюбен в общении с однокурсниками	80%	20%
	Обращается за помощью к однокурсникам	80%	20%
	Видит в преподавателе своего старшего наставника	10%	90%
Профессиональный аспект адаптации студентов к учебному процессу в вузе	Выполняет без ошибок многие задания	15%	80%
	Достаточно быстро справляется с заданиями на занятии	10%	90%
	Заинтересован в получении дополнительных заданий	30%	80%
	Уверен в правильном выборе профессии	70%	25%
	В малой группе стремится брать на себя роль лидера	80%	20%
	Порядочный, ответственный и корректный в общении	10%	70%

На основе данных, полученных путем анкетирования студентов, можно сделать вывод о том, что при организации обучения иностранному языку на основе индивидуальных иноязычных образовательных траекторий процесс адаптации студентов-первокурсников к учебному процессу в вузе оказался достаточно успешным и большая часть студентов первого курса выработала свой собственный стиль поведения в группе сокурсников.

Таким образом, на основе проектирования индивидуальных образовательных иноязычных траекторий на занятиях по иностранному языку в вузе у студентов-первокурсников изменился уровень владения иностранным языком с Elementary на Pre-Intermediate. Также у студентов сформировались иные ценностно-смысловые ориентации, позволяющие им полноценно обучаться в вузе, о чем свидетельствуют данные, полученные путем проведения анкетирования по адаптации первокурсников, в котором принимали участие преподаватели нескольких кафедр института управления в экономических, экологических и социальных системах Южного федерального университета.

Организация обучения в вузе на основе метода проектирования индивидуальных иноязычных образовательных траекторий осуществляется путем выбора совместно с преподавателем образовательного варианта при изучении иноязычного материала в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, что позволяет индивидуализировать процесс обучения иностранному языку, придать образованию личностную и профессиональную направленность, в результате не только повышается мотивация к изучению иностранного языка, улучшаются показатели студентов в овладении иностранным языком, но и формируются профессионально-личностные качества, необходимый для будущей профессии и процесс адаптации первокурсников к учебному процессу в вузе становится более благоприятным.

## Литература

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа. 2008. 134 с.
2. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. М.: НОУ ВПО Моск. псих.-соц. ин-т. 2008. С. 24–26.
3. Вдовина С. А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал Науковедение. 2013.
4. Верченко И. В., Гринёва К.Ю. Оценка успешности адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 9. С. 131–135.
5. Гураль С. К., Нагель О.В., Темникова И.Г., Найман Е.А. Обучение иноязычному дискур-

су на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 62–71.

6. Исаева И.Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. 2015. 116 с.
7. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 65–70.
8. Соловьев А., Макаренко Е. Абитуриент-студент: проблемы адаптации // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 54–56.
9. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 121–131.
10. Тимкина Ю.Ю. Индивидуальная образовательная траектория в вариативной иноязычной подготовке в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т 8. № 3 (28). С. 272–274.
11. Хурской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2005. 383 с.
12. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 39–44.

## ORGANIZATION OF TRAINING AT THE UNIVERSITY BASED ON THE DESIGN METHOD OF INDIVIDUAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL TRAJECTORIES

Rodina S.V.

Southern Federal University

This article examines the problem of applying the method of designing individual foreign language educational trajectories, which leads to significant changes in foreign language classes at the university. Students not only improve their performance in the subject "Foreign language", they take an active part in foreign language communication, they also develop personal and professional qualities necessary for their future career. The design of individual foreign language educational trajectories is carried out on the basis of the implementation of educational options by students, which reflect a certain aspect of the content of foreign language education at the university and correspond to the needs and interests of students. In this article, the author also focuses on the fact that the design of individual foreign language educational trajectories makes the process of adaptation of first-year students to the educational process at the university more favorable. Based on the study, it was proved that the socio-psychological and professional aspects of the educational adaptation of first-year students significantly improve by the end of the academic year.

**Keywords:** individual foreign language educational trajectories, educational option, foreign language communication, needs and interests of students, socio-psychological aspect of adaptation, professional aspect of adaptation.

## References

1. Ananyev B.G. Personality, subject of activity, individuality. M.: Director-Media. 2008. 134 pages.
2. Bezuleva G.V. Psychological and pedagogical support for the professional adaptation of students and students: monograph. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. 2008. P. 24–26.



3. Vdovina S. A., Kungurova I.M. Essence and directions of implementation of individual educational trajectory // Online journal Science. 2013.
4. Verchenko I. V., Grineva K. Yu. Assessment of the success of adapting freshman students to the conditions of the university // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2015. № 9. P. 131–135.
5. Gural S. K., Nagel O.V., Temnikova I.G., Nyman E.A. Teaching foreign language discourse based on cognitive-oriented educational technologies // Language and culture. 2012. № 4 (20). P. 62–71.
6. Isaeva I. Yu. Technology for designing individual educational routes: textbook. Magnitogorsk: Publishing House of Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov. 2015. 116 p.
7. Petruneva R.M. Individually oriented organization of the educational process: illusions and reality // Higher education in Russia. 2011. № 5. P. 65–70.
8. Soloviev A., Makarenko E. Entrant-student: problems of adaptation // Higher education in Russia. 2007. № 4. Pages 54–56.
9. Sysoev P.V. Individual trajectory training // Language and culture. 2013. № 4 (24). P. 121–131.
10. Timkina Yu. Yu. Individual educational trajectory in variable foreign language training at the university//Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2019. Volume 8. № 3 (28). P. 272–274.
11. Khutorskoy A.V. Methodology of personal-oriented training. How to teach everyone in different ways? Teacher's manual. Moscow: Publishing house VLADOS-PRESS. 2005. 383 pages.
12. Shaposhnikova N. Yu. Individual educational trajectory of a student: analysis of interpretations of the concept // Pedagogical education in Russia. 2015. № 5. P. 39–44.

# Особенности профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования

**Сазанов Антон Николаевич,**

аспирант кафедры теории и технологии социальной работы,  
Самарский национальный исследовательский университет  
имени академика С.П. Королева  
E-mail: sazanchannel@gmail.com

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки преподавателей среднего профессионального образования и формирования их готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации системы среднего профессионального образования в новых социально-экономических условиях и повышением требований к уровню профессиональной подготовки преподавателей. Профессиональная деятельность преподавателей среднего профессионального образования рассматривается как процесс решения профессиональных задач, обеспечивающих готовность преподавателей к организации деятельности обучающихся. Раскрывается принципиальное значение методической деятельности в структуре профессиональной деятельности преподавателей. Согласно принципам деятельностного подхода определяются методические задачи в содержании профессиональной деятельности, обосновывается ведущая роль методической деятельности. С опорой на функциональный подход идентифицированы функции методической деятельности: планово-прогностическая, мотивационно-целевая, учебно-воспитательная и организационно-управленческая. Определена необходимость формирования методической компетентности преподавателей. Конкретизирована специфика и выявлены особенности профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование; профессиональная деятельность преподавателя; профессиональные задачи; профессиональная подготовка; методическая деятельность; методическая компетентность.

## Введение

В настоящее время в России продолжают процессы реорганизации производственной сферы, обусловленные динамичностью социально-экономических условий в стране. Быстрые темпы преобразования характера трудовой деятельности во всех сферах и высокие требования, предъявляемые к специалистам, обуславливают потребность в комплексной модернизации отечественного профессионального образования.

Государственная политика в сфере образования нацелена на развитие системы среднего профессионального образования, как одного из своих ключевых направлений. Так, Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации утвержден список 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, которые требуют среднего профессионального образования. Активно развивается движение WorldSkills, цель которого заключается в повышении престижа рабочих профессий и высококвалифицированных кадров. Реализующийся в настоящее время Национальный проект «Образование» включает в себя проект «Молодые профессионалы», направленный на модернизацию среднего профессионального образования путем изменения содержания образовательных программ и инфраструктуры профессиональных образовательных учреждений. Все это определяет возросшую роль среднего профессионального образования в структуре подготовки профессиональных кадров.

Преобразования, которые происходят в среднем профессиональном образовании, влекут за собой необходимость повышения уровня профессиональной подготовки преподавателей. Изменяется роль педагогических работников в профессиональных образовательных учреждениях. Помимо преподавания профильных дисциплин возникает необходимость в разработке комплексных образовательных и воспитательных программ; участии в научно исследовательской деятельности; осуществлении сетевого взаимодействия с работодателями и партнерами из числа других профессиональных образовательных организаций [1].

Повышаются требования к профессиональной подготовке преподавателей среднего профессионального образования, однако, традиционная подготовка преподавателя не учитывает специфику их профессиональной деятельности, и как следствие, не может решить задачи, стоящие перед профессиональным образованием.

Содержание профессиональной деятельности преподавателя с позиции педагогической психологии рассмотрено в трудах Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина [2;3].

Н.В. Кузьмина выделяет компоненты педагогической системы и определяет структуру педагогической деятельности [4; 5]. Анализ содержания педагогической деятельности преподавателя так же представлен в трудах Е.В. Бережновой и Ю.К. Янковского [6; 7].

Сущность педагогической деятельности определена в работах В.А. Сластенина и А.К. Марковой [8;9; 10]. Э.Ф. Зеер и Г.М. Романцев рассматривают специфику педагогической деятельности преподавателей профессиональных образовательных организаций [11;12]. Специфика педагогической деятельности так же определена в трудах С.Я. Батышева [13].

Технологии повышения квалификации и профессиональной подготовки преподавателей профессиональных образовательных учреждений изучены в работах Е.А. Левановой [14].

Отметим, что Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную деятельность преподавателей как систему. Автор определяет структуру такой системы как комплекс взаимосвязанных компонентов. К ним относятся гностический, проективный, конструктивный, коммуникативный и организаторский компоненты [4]. В свою очередь, А.К. Маркова, определяя структуру педагогической деятельности, выделяет следующие ее элементы: профессиональные знания, педагогические умения, профессиональные позиции учителя, психологические свойства личности [9].

Ряд авторов, изучая проблему деятельности преподавателей профессионального обучения, определяют ее как многомерную систему (Г.М. Романцев, А.Ф. Латыпова, Т.В. Шутова) [15].

Исследуя проблему профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования, многие современные авторы приходят к общему мнению, относительно дуальности её структуры. Обобщая точки зрения различных авторов, мы можем выделить такие компоненты этой структуры как «педагогический» и «производственный» [1].

Т.Н. Данилова, отмечает, что для преподавателей специальных дисциплин особую актуальность приобретает потребность в формировании компетентности в производственно-технологической области преподаваемой дисциплины, которая, однако, должна дополняться знаниями о наиболее оптимальных методах обучения. Для успешной организации учебного процесса важно грамотно определять учебно-производственные задачи и ответственно подходить к результатам профессиональной деятельности [16].

Таким образом, возникает необходимость формирования у преподавателей среднего профессионального образования способностей к осуществлению профессиональной деятельности, с учетом всего спектра педагогических и произ-

водственных задач. В этой связи мы считаем, что все виды профессиональной деятельности преподавателя среднего профессионального образования, предполагают осуществление методической деятельности. Складывается противоречие, между потребностями среднего профессионального образования в преподавателях готовых к осуществлению методической деятельности и недостаточным вниманием со стороны педагогической науки к проблеме формирования методической компетентности преподавателей среднего профессионального образования.

## Методика проведения исследований

В ходе исследования использованы взаимосвязанные, дополняющие друг друга методы исследования. Все методы выбраны в строгом соответствии с предметом исследования. К числу использованных теоретических методов относятся анализ философской, педагогической и психологической литературы, и нормативно-правовых актов, регулирующих образовательные и социально-экономические процессы в стране. В качестве эмпирических методов исследования выступили педагогическое наблюдение и метод изучения и обобщение педагогического опыта. В работе анализируются теории и концепции современного профессионально-педагогического образования, исследуется опыт профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования и профессиональной подготовки данной категории педагогических работников.

## Результаты исследований

Такая категория педагогических работников как преподаватели среднего профессионального образования, становятся все более востребованной группой педагогических кадров в современном обществе. Это обусловлено социально-экономическими преобразованиями в обществе, которые определяют актуальность рабочих профессий в реальном секторе экономики, а, следовательно, и необходимостью развития системы подготовки кадров со средним профессиональным образованием.

Следует отметить, что профессиональная деятельность преподавателя выстраивается в соответствие с актуальными запросами обучающихся на получение востребованного и конкурентоспособного образования и потребностями работодателей в квалифицированных кадрах и социальном партнерстве с образовательными учреждениями уже на начальном этапе профессиональной подготовки их потенциальных работников.

По мнению современных авторов, профессиональная деятельность преподавателей среднего профессионального образования заключается в создании условий для оптимального освоения обучающимися знаний, развитию у них соответствующих профилю обучения умений, и формировании профессиональных компетенций, которые позволяют успешно осуществлять дальнейшую

профессиональную деятельность. В данном контексте, профессиональная деятельность преподавателя нацелена на достижение обучающимися образовательных результатов [17].

Объектами деятельности являются обучающиеся лица, осваивающие образовательные программы среднего профессионального образования. Профессиональная деятельность преподавателя отличается высоким уровнем многомерности, и содержит в своей структуре профессионально-педагогический и производственно-технологический компоненты. Данные компоненты демонстрируют отличие профессиональной деятельности преподавателей СПО от деятельности педагогов ВУЗов, которые в своей работе совмещают педагогическую и научную деятельность [18].

Проведенный анализ научных представлений о профессиональной подготовке преподавателей позволил выделить следующие виды профессиональной деятельности: педагогическую, проектно-конструктивную и производственно-технологическую, каждая из которых содержит профессиональные задачи. Определим их:

Проектно-конструкторская деятельность предполагает разработку образовательных программ и конструирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Производственно-технологическая деятельность заключается в организации профессиональной деятельности обучающихся согласно получаемым специальностям и профессиям и создании условий по освоению ими технологий реализации трудовых действий.

Педагогическая деятельность предполагает обучение и воспитание обучающихся, планирование и проектирование содержания учебной деятельности, мотивирование обучающихся к исследовательской работе.

Таким образом, сущность профессиональной деятельности преподавателей целесообразно определять как процесс решения профессиональных задач, обусловленных различными видами этой деятельности.

Компоненты структуры профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования указывают на преобладание методических задач в каждом из видов их профессиональной деятельности. Таким образом, ведущим видом деятельности является методическая деятельность.

Следуя принципам функционального подхода, мы выделили планово-прогностическую, мотивационно-целевую, учебно-воспитательную и организационно-управленческую функции профессиональной деятельности преподавателей. Готовность преподавателя к выполнению данных функций определяет успешность реализации его профессиональной деятельности [19]. В свою очередь, для формирования готовности специалиста к профессиональной деятельности необходимо принимать во внимание специфику и особенность [20].

Определим понятие «специфика деятельности». По мнению Т.И. Рудневой, под «спецификой деятельности» следует понимать «отличное, свойственное только данному предмету, представляющее особенность или совокупность особенностей» [21, с. 78].

Научный анализ профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования позволил выявить присущие ей отличия: дуальность профессиональной деятельности, многопрофильность реализуемых образовательных программ, полисубъектность и производственная ориентированность, проектирование траектории развития обучающегося.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки преподавателей в системе среднего профессионального должен учитывать специфику и особенность их профессиональной деятельности. Специфика заключается в том, что ведущим видом профессиональной деятельности преподавателей выступает методическая деятельность.

Методическая деятельность проявляется во всех видах профессиональной деятельности преподавателя. Вне зависимости от того какие дисциплины преподает педагог (общеобразовательные или специальные), он выполняет ряд обязательных функций, которые задает методическая деятельность [22]. Доминирующий характер методической деятельности в структуре профессиональной деятельности педагога отмечается многими современными авторами как основной фактор успешности работы преподавателя [23].

Специфика профессиональной деятельности преподавателей предполагает формирование специальных знаний, умений, навыков, профессиональных качеств и способностей, позволяющих решать профессиональные задачи. В этой связи в учреждениях среднего профессионального образования необходимо организовывать подходящие условия и подбирать специальные средства формирования методической компетентности преподавателей. Таким образом, под методической компетентностью мы понимаем интегративное свойство личности, определяющее готовность преподавателей к осуществлению методической деятельности.

Особенность профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования определяется комплексом методических задач, для решения которых необходима методическая компетентность.

На сегодняшний день понятие «методическая компетентность» рассматривается в педагогической науке в контексте подготовке будущих преподавателей, или, когда речь идет о повышении квалификации работников, имеющих педагогическое образование. Преподаватели, осуществляющие профессиональную деятельность в учреждениях среднего профессионального образования, зачастую относятся к категории работников, не имеющих педагогической подготовки. Формирование методической компетентности, как основная со-

ставляющая профессиональной компетентности преподавателя среднего профессионального образования в теоретическом плане, не исследуется.

## Выводы

Специфики профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования заключается в преобладании методической деятельности во всех ее видах. Осуществление методической деятельности, как ведущего вида деятельности преподавателей, предполагает наличие методической компетентности, что требует совершенствования профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей. Сформированная методическая компетентность дает возможность преподавателям успешно решать задачи профессиональной деятельности и выполнять профессиональные функции. Следовательно, формирование у преподавателей среднего профессионального образования методической компетентности с учетом специфики профессиональной деятельности должно осуществляться в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей в учреждениях среднего профессионального образования.

## Литература

1. Субочева, М.Л. Особенности последиplomного педагогического образования преподавателей в среднем профессиональном образовании: понятийно-смысловой аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 187.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс. – 1996. – С. 534
3. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]/ Д.Б. Эльконин// М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – С. 222.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст]/Н.В. Кузьмина//Москва.: изд-во «Высшая школа». – 1990. – С. 119
5. Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 4. С. 37–52.
6. Бережнова, Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 14–18.
7. Янковский, Ю.К. Психолого-педагогические знания, умения и навыки в системе основных функций преподавателя вуза [Текст] // Педагогика высшей и средней специальной школы. Минск: Ун-ое образ. – 1990. –С. 13–21.
8. Слостенин, В.А. Профессиональное саморазвитие учителя [Текст] /В.А. Слостенин// (В процессе подгот. будущего учителя: По материалам исслед.) // Изв. РАО. – 2000. – № 3. – С. 80–88.

9. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст]/ А.К. Маркова//М.: изд-во «Просвещение». – 1993. – С. 192.
10. Маркова, А.К. Психология профессионализма[Текст]/А.К. Маркова// М.: изд-во «Просвещение». – 1996. – С. 308.
11. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебное пособие [Текст]/Э.Ф.Зеер// Москва.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». – 2003. – С. 480.
12. Романцев, Г.М. Проблемы профессионального образования в современной педагогической науке // журнал «Педагогика». – 2006. – № 3. – С. 113–116.
13. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика. Учебник для студентов [Текст]/ С.Я. Батышев// Москва: Ассоциация «Профессиональное образование». – 1997. – С. 512.
14. Леванова, Е.А. Современные технологии повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования // Проблемы и перспективы развития профессиональной компетентности организаторов образования: Сб. материалов Междунар. науч.–практич. конф./ Е.А. Леванова. – М.: МПГУ. – 2006. – С. 246–248.
15. Романцев Г. М., Федоров В.А., Чапаев Н.К.. Интернаттура как необходимая составляющая уровневой подготовки специалистов по профессиональному обучению рабочих кадров для инновационных производств [Текст]// Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии Образования № 10(67) Журнал теоретических и прикладных исследований. – 2009. – С. 3–13
16. Данилова, Т.Н. К вопросу повышения профессиональной компетентности преподавателя колледжа// Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2007. – Вып. 5 (49). – С. 86–89 (0,2 п.л.)
17. Субочева, М.Л. Последиplomное педагогическое образование преподавателей учреждений ссузов в условиях модернизации отечественного образования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 6. – С. 97–100. (0;33п.л.)
18. Сысоева О.И. Специфика деятельности и педагогическое мастерство преподавателя вуза // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. – 2017. – № 3. – С. 20–24.
19. Савельев А.И. Специфика военно-профессиональной деятельности курсантов – военных летчиков // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. Т. 25. № 4. С. 73–78
20. Поднебесова М.И. Специфика профессиональной деятельности будущих бакалавров машиностроения // Дискуссия. – 2017. № 2 (76). С. 92–96.

21. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма. Самара: Универс-групп, – 2008. 214 с.
22. Попцова Е.В., Яровикова С.Я., Мотовилова С.Н. Системный подход к аттестации педагогических работников // Профессиональное образование. – 2006. – № 6. – С. 26
23. Руднева Т.И. Педагогические риски в образовании – новая социальная реальность // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 4 (216). – С. 71–75

## FEATURES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

**Sazanov A.N.**

Samara National Research University

The article deals with the problem of professional training of teachers of secondary vocational education and the formation of their readiness to carry out professional activities. The relevance of the study is due to the need to modernize the system of secondary vocational education in the new socio-economic conditions and to increase the requirements for the level of professional training of teachers. The professional activity of teachers of secondary vocational education is considered as a process of solving professional tasks that ensure the readiness of teachers to organize the activities of students. The article reveals the fundamental importance of methodological activity in the structure of professional activity of teachers. According to the principles of the activity approach, methodological tasks in the content of professional activity are determined, and the leading role of methodological activity is justified. Based on the functional approach, the functions of methodological activity are identified: planning-predictive, motivational-target, educational and organizational-managerial. The necessity of forming the methodological competence of teachers is determined. The specifics of the professional activity of teachers of secondary vocational education are specified and identified.

**Keywords:** secondary professional education, professional activity of a teacher, professional tasks, professional training, methodological activity, methodological competence.

### References

1. Subocheva, M.L. Features of postgraduate pedagogical education of teachers in secondary vocational education: conceptual and semantic aspect // Modern problems of science and education. – 2013. – No. 4. – P. 187.
2. Vygotsky, L.S. Educational psychology [Text] / L.S. Vygotsky. – M.: Pedagogy-Press. – 1996. – S. 534
3. Elkonin, D.B. Selected psychological works [Text] / D.B. Elkonin // M.: International Pedagogical Academy. – 1995. – p. 222.
4. Kuzmina, N.V. Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training [Text] / N.V. Kuzmina // Moscow.: Higher School Publishing House. – 1990. – S. 119
5. Ostapenko A.A. Theory of the pedagogical system of N.V. Kuzmina: genesis and consequences // Man. Community. Control. 2013. No. 4. S. 37–52.
6. Berezhnova, E.V. Formation of the teacher's methodological culture // Pedagogy. – 1996. – No. 4. – P. 14–18.
7. Yankovsky, Yu.K. Psychological and pedagogical knowledge, skills and abilities in the system of basic functions of a university teacher [Text] // Pedagogy of higher and secondary special schools. Minsk: Un-oh image. – 1990. – S. 13–21.
8. Slastenin, V.A. Professional self-development of a teacher [Text] / V.A. Slastenin // (In the process of preparing a future teacher: Based on research materials) // Izv. RAW. – 2000. – No. 3. – S. 80–88.
9. Markova, A.K. Psychology of teacher's work [Text] / A.K. Markov // M.: Publishing House "Education". – 1993. – S. 192.
10. Markova, A.K. Psychology of professionalism [Text] / A.K. Markov // M.: Publishing House "Education". – 1996. – S. 308.
11. Zeer, E.F. Psychology of vocational education. Tutorial [Text] / E.F. Zeer // Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house NPO MODEK. – 2003. – S. 480.
12. Romantsev, G.M. Problems of vocational education in modern pedagogical science // journal "Pedagogy". – 2006. – № 3. – P. 113–116.
13. Batyshev, S. Ya. Professional pedagogy. Tutorial for students [Text] / S. Ya. Batyshev // Moscow: Association "Professional education". – 1997. – S. 512.
14. Levanova, E.A. Modern technologies of advanced training and professional training of education workers // Problems and prospects for the development of professional competence of educational organizers: Sat. materials Intern. scientific-practical Conf. / E.A. Levanov. – M.: MPGU. – 2006. – S. 246–248.
15. Romantsev G.M., Fedorov V.A., Chapaev N.K. Internship as a necessary component of the level training of specialists in vocational training of workers for innovative industries [Text] // Education and Science. Bulletin of the Ural Branch of the Russian Academy of Education № 10 (67) Journal of Theoretical and Applied Research. – 2009. – S. 3–13
16. Danilova, T.N. On the issue of improving the professional competence of a college teacher // Bulletin of the Tambov State University. Series: Humanities. – Tambov, 2007. – Issue. 5 (49). – S. 86–89 (0.2 pp.)
17. Subocheva, M.L. Postgraduate pedagogical education of teachers of institutions of secondary schools in the context of modernization of domestic education // Theory and practice of social development. – 2013. – No. 6. – P. 97–100. (0; 33p.l.)
18. Sysoeva O.I. The specificity of the activity and pedagogical skill of a university teacher // Collection of humanitarian studies. Electronic scientific journal. – 2017. – No. 3. – S. 20–24.
19. Savelyev A.I. Specificity of military-professional activity of cadets – military pilots // Bulletin of the Samara University. History, pedagogy, philology. – 2019. Vol. 25. No. 4. P. 73–78
20. Podnebesova M.I. The specifics of the professional activity of future bachelors of mechanical engineering // Discussion. – 2017. No. 2 (76). S. 92–96.
21. Rudneva T.I. Pedagogy of professionalism. Samara: Universgroup, – 2008. 214 p.
22. Poptsova E.V., Yarovikova S. Ya., Motovilova S.N. A systematic approach to the certification of teaching staff // Professional education. – 2006. – No. 6. – P. 26
23. Rudneva T.I. Pedagogical risks in education – a new social reality // Bulletin of the Orenburg State University. – 2018. – No. 4 (216). – S. 71–75

# Наследие русской литературы как средство воспитания курсантов образовательных организаций МВД России

**Хатагова Светлана Викторовна,**

кандидат педагогических наук, Краснодарский университет  
МВД России, Ставропольский филиал  
E-mail: khatagova.swetlana@yandex.ru

**Нарыкова Наталья Алексеевна,**

кандидат филологических наук, Краснодарский университет  
МВД России, Ставропольский филиал  
E-mail: narnata@rambler.ru

**Перепелицына Юлия Ростиславовна,**

кандидат филологических наук, Краснодарский университет  
МВД России, Ставропольский филиал  
E-mail: perepelitsyna\_yuliya@mail.ru

Целью данного исследования является обоснование путей и средств реализации педагогического потенциала русской литературы XIX века в нравственном воспитании будущих офицеров. Задача состоит в анализе и выборе наиболее подходящего эффективного метода, для реализации данной идеи.

В данной статье описаны методы повышения мотивации прочтения классической литературы, среди которых самым эффективным называется эпистолярный метод. Также представлена технология реализации данного метода и концепция духовно-нравственного развития курсантов в процессе их обучения в вузе Министерства Внутренних дел Российской Федерации. Описывается педагогическое влияние на становление личности и исследование, которое показывает, что русская классическая литература XIX века, созданная главным образом писателями-офицерами, может оказывать существенное воздействие на становление личности будущего военного.

В результате исследования рассмотрено влияние духовно-нравственной развитости индивида и его психологической устойчивости, выработанной в процессе практических занятий и воспитательных внеаудиторных занятий, на уровень профессиональной подготовки будущего сотрудника правоохранительных органов.

**Ключевые слова:** жизнетворчество; духовно-нравственный; средство воспитания; наследие; методы погружения в классику; эпистолярный метод.

XIX век навсегда останется одной из самых ярких точек в культурном развитии России. Стало особенно очевидно такое видение после бурных потрясений XX века и тяжелого духовно-нравственного кризиса рубежа XX и XXI веков. Сегодня российское общество судорожно ищет утраченные духовные опоры и находит прежде всего в религии. По мнению авторов, необходимы не альтернативные, но все же иные основы духовно-нравственного развития страны. Одной из таких основ является жизнетворчество [3] классиков русской литературы XIX века. Литература данного периода включила в себя весь предыдущий духовный опыт развития страны, включая и религиозный. Тот факт, что в последовавший исторический период почти не выдвинул людей такого же уровня, свидетельствует о том, что в таких личностях, видимо, не было нужды, подобно тому, как нет нужды в создании новой Библии.

В последние годы, как показывает анализ тематики диссертационных работ, исследователи сосредоточились на решении проблем либо управления образованием, либо профессиональной подготовки. Лишь немногие работы посвящены вопросам воспитания курсантов (Гайдука С.А., Давыдова В.П., Летуши С.М., Рыжова А.В., Савинова П.Я., Сенчи В.Г., Соловьева В.В.).

Вопросы патриотического воспитания нашли отражение в исследованиях Барабанщикова А.В., Белёвцева В.А., Беляева А.В., Вдовюка В.И., Гаджиева К.С. и др. Однако проблема использования духовно-нравственного потенциала русской классической литературы в целях воспитания курсантов военного вуза специально не рассматривалась. Между тем в жизни и творчестве классиков русской литературы XIX века – общепризнанных лидеров общечеловеческой культуры – реально представлена система тех духовно-нравственных идеалов, поиск которых так затянулся в наши дни.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, обосновать плодотворность изучения духовно-нравственного наследия классиков русской литературы с позиций жизнетворчества, выявить его сущность, содержание и военно-педагогический потенциал; в доступной и привлекательной для курсантов форме представить вербальные портретные характеристики классиков русской литературы XIX века.

На теоретическом уровне применялись методы теоретического анализа и синтеза (историографический, биографический, сравнительно-сопоставительный, системный, логический, ретроспективный, моделирование, обобщение опыта).

Из эмпирических методов использовались наблюдение, опрос, беседа, анкетирование, тестирование, самооценка, экспертная оценка, рейтинг, ранжирование, обобщение независимых характеристик, эксперимент, анализ результатов практической деятельности.

Практическая значимость исследования выражается в проектировании вербальных и типологических портретов жизнотворчества классиков литературы и заключается в том, что раскрываемый в статье военно-педагогический потенциал наследия классиков русской литературы может быть использован в педагогической деятельности для усовершенствования воспитательного процесса.

Между тем обнаружили очень тревожные тенденции в духовном развитии России, фактически не оставляющие места для идей и нравственных принципов классиков русской литературы XIX века. Извне Россия переживает фактически «культурную интервенцию» – книги, музыка, кинофильмы, моды, и даже речь.

Не менее важен поворот к классической литературе учащейся молодежи, в первую очередь – курсантов. Для них значимо знать созданную своими предшественниками – военными по профессии и настоящими гражданами по своим духовно-нравственным убеждениям и поступкам.

Переживаемый обществом кризис имеет, прежде всего, духовно-нравственную природу как кризис смены, коррекции мировоззрения, идеалов, ценностей, целей дальнейшего развития России. Военная служба нуждается в государственно-мыслящих, высоконравственных офицерах, работающих непосредственно с курсантами. По мнению авторов, не реализованным резервом повышения качества подготовки будущих офицеров полиции является духовно-нравственный потенциал жизнотворчества классиков русской литературы XIX века, созданной главным образом офицерами. Важно активнее использовать литературу как средство совершенствования воспитания будущих специалистов, в том числе повышения качества их подготовки к службе в полиции, преодолев тем самым наблюдаемое сегодня отчуждение курсантов от классической литературы.

С учетом задач преодоления духовно-нравственного кризиса особенно важно переоценить наследие классиков русской литературы XIX века с позиций жизнотворчества. Между XIX и XXI вв. прослеживаются явные параллели экономического, политического, социального и духовно-нравственного порядка.

Литература XIX века по мнению авторов не устарела. Созданная главным образом писателями-офицерами, русская классическая литература остается невостребованным духовным резервом формирования личности современного офицера полиции.

В целях получения предметных данных об отношении курсантов образовательной организации МВД к русской классической литературе, было проведено анкетирование первокурсников Став-

ропольского филиала Краснодарского университета МВД, было опрошено 87 человек. На вопрос: «Какие произведения классиков русской литературы XIX века вам удалось прочесть за время обучения в филиале?» первокурсники дружно ответили: «Никакие» И лишь единицы, видимо, по школьной памяти написали: «Войну и мир». 68% опрошенных заявили, что в XXI веке роль классической литературы в воспитании молодежи будет незначительной. По мнению авторов, причина невостребованности классической литературы курсантами заключается не столько в их сложившихся убеждениях, сколько в том, что с ними не проводится никакой целеустремленной работы по приобщению к знаниям в области классической литературы.

Одна из ключевых идей проведенного исследования заключается в том, что классическую литературу необходимо рассматривать в качестве одной из ключевых идей воспитательной работы в образовательных организациях МВД. Следует в первую очередь выявить людей, увлеченных классикой, как из числа курсантов, так и из лиц начальствующего состава. Они должны стать духовной и организационной базой для пропаганды русской классики среди остальной части курсантов, читающих, главным образом, современные западные детективы, отечественные дамские романы или ничего не читающие вообще. В ходе проведенного исследования были апробированы четыре метода погружения курсантов в мир классики и определена эффективность каждого из них. Такими методами стали: фронтальный, справочно-информационный, метод изучения главного произведения классика литературы, эпистолярный метод.[9]

Суть фронтального метода сводилась к разъяснению курсантам роли классической литературы. Мы старались помочь обучаемым разобраться в тех «выгодах», которые они могут извлечь из изучения творчества классиков литературы. Главными из них являются:

- знание классической литературы всегда было, есть и будет признаком (критерием) подлинно образованного человека;
- обращение к классике приносит человеку огромное интеллектуальное и нравственное удовлетворение;
- знание классической литературы необычайно расширяет мировоззрение человека – несет новое видение и понимание прошлого, настоящего и будущего;
- классика всегда служила «учебником жизни», позволяет человеку избавиться от каких-то недостатков, внести в свою жизнь необходимые коррективы;
- знание и понимание классики придает человеку уверенность в себе, подводит надежный фундамент под все его действия и поступки.

Главные достоинства фронтального метода – одновременный охват большого количества курсантов, плановость и организованность, возмож-



ность опоры на мнения наиболее авторитетных мыслителей. Главные недостатки – слабая обратная связь, большая зависимость от авторитета, эрудиции и личных качеств оратора.

Справочно-информационный метод был направлен на привлечение внимания курсантов к личности и творчеству конкретного писателя. Метод, предполагает следующую логику движения к духовно-нравственному ядру личности классика литературы: личность курсанта (учет ее особенностей) – выверенная информация о жизнедеятельности классика – личность классика (погружение в нее в ходе осмысления и уточнения всего сказанного). Можно выделить следующие явные преимущества данного метода:

- получение результатов с минимальными затратами времени;
- быстрые темпы овладения необходимым материалом;
- высокий уровень научности и достоверности содержательной базы;
- распространенность и доступность материалов подобного рода;
- акцентированность материала на главное в личности и творчестве писателя.

Основными недостатками данного метода являются: информационная перенасыщенность, сухость и казенность подачи материалов; игнорирование познавательных особенностей курсантов, их склонности к чему-то необычному, захватывающему, таинственному; низкий уровень исследовательского начала, поскольку знания даются в «готовом виде» и их следует только запомнить; отсутствие каких-то биографических деталей и нюансов, которые с формальной точки зрения существенного значения не имеют, но были бы очень полезны с психологической точки зрения; известное навязывание обучаемым оценок и выводов выступающего.

Метод изучения главного произведения. Американский писатель и общественный деятель Генри Торо, обращаясь к молодежи, писал: «Читайте в первую очередь классические произведения, иначе вы не успеете это сделать!» Но что именно следует читать из классики? Это могут быть и общепризнанные в мире шедевры литературы (для Толстого Л.Н. это «Война и мир»); и те произведения, которые лучшими в своем творчестве считали сами классики (Толстой Л.Н., например, лучшим своим произведением считал повесть «Хаджи Мурат»); и те произведения, которые наиболее актуальны для современности. Следовательно, логику овладения духовно-нравственным наследием классиков русской литературы XIX века в рамках рассматриваемого метода можно представить так: личность курсанта – лучшее произведение классика литературы по взглядам самого классика – личность классика.

Главная идея эпистолярного метода заключается в том, что в центре внимания курсантов должна находиться личность классика литературы, а не его произведения, как это практикуется

чаще всего. Опыт показывает, что нужна, образно говоря, дегероизация гениев в интересах лучшего понимания подлинного величия гениев. Эпистолярный метод наилучшим образом способствует достижению именно этой цели. Образ классика в этом случае получается для читателя неожиданным, и в то же время психологически и нравственно привлекательным. В целом же эпистолярный метод означает:

а) по форме – работу с письмами, дневниками, воспоминаниями и другими документами того или иного писателя (или о писателе);

б) по содержанию – ознакомление с широким кругом проблем, которые интересовали и волновали автора в то время,

в) по психологическим целям – проникновение в мотивы поступков, ценности, идеи и идеалы, которыми руководствовался писатель;

г) по психологическому механизму – мысленный (виртуальный, заочный) диалог с классиком литературы;

д) по педагогическим целям – обнаружение исторических, культурных параллелей, возможностей ориентации на достойные примеры для подражания в условиях современности.

Технология применения метода следующая. За срок обучения курсантов страна успевает отметить знаменательные даты в жизни едва ли не всех классиков русской литературы. Как правило, это юбилеи со дня рождения или годовщины смерти. Эти даты и являются исходными моментами в реализации эпистолярного метода. Перед знаменательной датой обычно в масштабе учебной группы проводится общая ознакомительная беседа о жизни и творчестве писателя. Педагог должен порекомендовать слушателям список наиболее интересных эпистолярных документов, прежде всего тех, которые имеются в библиотеке военно-учебного заведения. Далее наступает следующий этап – индивидуального контроля и помощи читателям в изучении эпистолярного наследия того или иного классика литературы. Завершающий этап работы – читательская конференция, на которой, как правило, обсуждается одно из произведений писателя, а также подводятся итоги работы наиболее увлеченных курсантов по изучению эпистолярного наследия и конкретных произведений писателя. Вся эта работа должна осуществляться с опорой на лучших читателей.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. У каждого из методов погружения курсантов в мир классики есть свои достоинства. Для реализации духовно-нравственного наследия классиков русской литературы XIX века в условиях образовательных организаций МВД особенно эффективным, как показал проведенный эксперимент, является эпистолярный метод. Согласно исследованиям авторов, данный метод превосходит по результатам в 1,5–2 раза другие методы справочно-информационный, а также метод изучения главных произведений классиков русской литературы. Кроме того, эпистолярный ме-

тод не только повышает интерес курсантов к житнетворчеству классиков русской литературы, но и полнее обогащает знания курсантов, активизирует самообразование, самовоспитание, повышает основные показатели учебной и служебной деятельности. Эпистолярный метод эффективен лишь при соблюдении определенных условий, главными из которых являются опора на командиров, воспитателей, преподавателей и самих курсантов, действительно увлеченных классической литературой, а также индивидуальная работа с каждым курсантом.

Развитие духовно-ценностной сферы учащейся молодежи и, особенно, курсантов образовательных организаций МВД должно быть основано на изучении классической литературы, утверждающей высокие жизненные идеалы. При этом важно перейти от принципа жизнеописания к принципу житнетворчества, предполагающему целостное изучение классического наследия по трем направлениям: самоформирование, литературное новаторство, социальное новаторство.

Изучение источников личного происхождения (писем, дневников, записок) способствует формированию у курсантов субъективного взгляда на житнетворчество классиков, что, по нашему предположению, является наиболее эффективным способом преодоления отчуждения современной молодежи, в том числе учащейся, от классической литературы.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали эффективность изучения эпистолярного наследия классиков для овладения духовно-нравственным потенциалом их житнетворчества, тем самым подтвердив целесообразность его использования в воспитательном процессе. Необходимыми педагогическими условиями, повышающими эффективность воспитательного процесса, являются: естественность и непрерывность обращения к житнетворчеству классиков литературы; активное вовлечение в воспитательный процесс командиров, воспитателей и преподавателей; создание кружков любителей классической литературы, возобновление почти утраченной традиции читательских конференций, диспутов и дискуссий на литературные темы; организация литературных встреч с современными поэтами и писателями; повышение организующей и координирующей роли библиотеки вуза МВД как его духовного центра.

## Литература

1. Бондаревская Е.В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2004. – № 1. – С. 18–26.
2. Колесникова А.В. Житнетворчество как способ бытия русской интеллигенции // Школа мысли. 2004. – № 4. – С. 11–29.
3. Леонтьев Д.А. Русская классическая литература в трактовке Константина Леонтьева // Русская классика между Востоком и Западом. СПб., 2018. 232 с.

4. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. Т. 51. № 7. С. 16–21.
1. Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49–55.
2. ЛитМир – Электронная Библиотека > Розанов Василий Васильевич > Опавшие листья > 1913. – Стр.30
3. Сохань Л.В. Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования)//Киев: Наукова думка, 1987. 281 с.
8. Хатагова С.В. Духовно-нравственный потенциал житнетворчества классиков русской литературы XIX века как средство воспитания курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2007. 198 с.
9. Хатагова С.В. Эмоциональный фактор обучения иностранным языкам// Развивающее обучение и технологии активизации учебного процесса в вузе: материалы межвузовской практ. конф. – Ставрополь: Ставропольский филиал Краснодарской Академии МВД, 2005. – С. 93–96.
10. Хатагова С.В. От природосообразности к житнетворчеству//Актуальные проблемы современной науки. Материалы V Международной научно-практической конференция в двух томах. 2016. С. 104–106.

## THE HERITAGE OF RUSSIAN LITERATURE AS A MEANS OF EDUCATING CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Khatagova S.V., Narykova N.A., Perepelitsyna Ju.R.

Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol branch

The purpose of this study is to substantiate the ways and means of realizing the pedagogical potential of Russian literature of the 19th century in the moral education of future officers. The task is to analyze and select the most suitable effective method for the implementation of this idea.

This article describes methods of increasing the motivation for reading classical literature, among which the epistolary method is called the most effective. Also presented is the technology for the implementation of this method and the concept of spiritual and moral development of cadets in the process of their training at the university of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Describes the pedagogical influence on the formation of personality and research that shows that Russian classical literature of the 19th century, created mainly by writers-officers, can have a significant impact on the formation of the personality of a future military man. As a result of the study, the influence of the spiritual and moral development of an individual and his psychological stability, developed in the process of practical training and educational extracurricular activities, on the level of professional training of a future law enforcement officer was considered.

**Keywords:** life creation; spiritual and moral; means of education; heritage; methods of immersion in the classics; epistolary method.

## References

1. Bondarevskaya E.V. The meaning and strategy of personality-oriented education //Pedagogy. 2004. – No. 1. – p. 18–26.

2. Kolesnikova A.V. Zhiznetvorchestvo kak sposob bytya russkoy intelligentsii [Life creation as a way of being of the Russian intelligentsia] // School of thought. 2004. – No. 4. – p. 11–29.
3. Leontiev D.A. Russian classical literature in the interpretation of Konstantin Leontiev //Russian classics between East and West. St. Petersburg, 2018. 232 p.
4. Leontiev D.A. Spirituality, self-regulation and values // Proceedings of the Southern Federal University. Technical sciences. 2005. Vol. 51. No. 7. p. 16–21.
5. Leontiev D. A., Kaliteevskaya E.R. Ways of becoming self-determination of personality in adolescence // Voprosy psikhologii. 2006. No. 3. pp. 49–55.
6. LitMir-Electronic Library > Rozanov Vasily Vasilyevich > Fallen leaves > 1913. – Page 30
7. Sohan L.V. The life path of the individual (questions of theory and methodology of socio-psychological research)//Kiev: Naukova dumka, 1987. 281 p.
8. Khatagova S.V. Spiritual and moral potential of the life-creation of the classics of Russian literature of the XIX century as a means of educating cadets of a military university: dis. ... candidate of pedagogical sciences. Stavropol, 2007. 198 p.
9. Khatagova S.V. Emotional factor of teaching foreign languages/ / Developing training and technologies for activating the educational process in higher education: materials of the interuniversity practical conference-Stavropol: Stavropol branch of the Krasnodar Academy of the Ministry of Internal Affairs, 2005. – p. 93–96.
10. Khatagova S.V. From naturalness to life creation//Actual problems of modern science. Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference in two parts. 2016. pp. 104–106.

## Цифровая образовательная среда сельской школы

### Игнатьев Владимир Петрович,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры,  
Северо-Восточный федеральный университет имени  
М.К. Аммосова  
E-mail: vpi\_50@mail.ru

### Иванова Мария Денисовна,

аспирант, Северо-Восточный федеральный университет  
имени М.К. Аммосова  
E-mail: imden1975@mail.ru

### Абрамова Варвара Гаврильевна,

аспирант, Северо-Восточный федеральный университет  
имени М.К. Аммосова  
E-mail: Varya.abramova@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с созданием цифровой образовательной среды в современной сельской общеобразовательной организации. Рассмотрены основополагающие законодательные и нормативные документы, направленные на ее формирование в Российской Федерации. Проведенный анализ различных источников по теме исследования позволил сформулировать собственное определение дефиниции «Цифровая образовательная среда общеобразовательной организации». Раскрыты основные причины, сдерживающие процесс создания цифровой образовательной среды в сельских школах Республики Саха (Якутия). Целью проведенного исследования являлось раскрытие основных компонентов цифровой образовательной среды общеобразовательной организации. В итоге была построена схема цифровой образовательной среды образовательной организации, состоящая из 4 взаимосвязанных модулей, в числе которых модули «Управление», «Методической обеспечение», «Обучение» и «Контроль результатов».

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда, цифровая компетенция, педагог, общеобразовательная организация.

Массовый переход Российской Федерации на цифровую экономику, несомненно, приведет в ближайшем будущем к перестройке и модернизации практически всех сфер жизнедеятельности человека и коснется подавляющего большинства отраслей и сфер экономики. Согласно «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», утвержденной указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203, основной целью становится «создание условий для формирования в Российской Федерации общества знаний» [1]. Данная цель предполагает дальнейшее развитие информационных технологий, ориентированных на создание информационного общества с развитой цифровой инфраструктурой, разнообразными информационными сервисами и надежной системой безопасности. Очевидно, что эти глобальные задачи невозможно решить без подготовки специалистов, владеющих современными информационными технологиями.

Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 была утверждена государственная программа РФ «Развитие образования», содержащая в своей структуре федеральный проект «Цифровая образовательная среда», целью которого является «создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы» [2].

Начальный уровень цифровой грамотности любой специалист получает на уровне общеобразовательной школы. Для того чтобы качество и уровень цифровых знаний, умений и владений был достаточным, необходимо провести модернизацию общеобразовательных организаций.

Цифровая модернизация системы российского образования коснется всех направлений функционирования общеобразовательных организаций, включая создание цифровой образовательной среды, и главным субъектом, которой является учитель. От уровня его цифровых компетенций будет зависеть эффективность работы цифровой образовательной среды и как следствие – качество образования. Для этого необходимо формирование и развитие цифровых компетенций учителя.

лей общеобразовательных организаций вне зависимости от места их расположения. В настоящее время интернет доступен на всей территории Российской Федерации. Поэтому все школы страны, включая отдаленные сельские, в том числе малокомплектные школы, расположенные в арктических районах Республики Саха (Якутия), должны перейти на активное использование цифровых образовательных технологий. Для того чтобы обеспечить высокое качество образования, сегодня помимо высокоскоростного интернета необходимо иметь также педагогические кадры, владеющие цифровыми образовательными технологиями и методиками их эффективного использования в образовательном процессе [3].

Анализ современных исследований отечественных и зарубежных авторов позволяет утверждать, что цифровые технологии существенным образом воздействуют на многие аспекты функционирования образовательного процесса, включая цели обучения, содержание образования, методическое и информационное обеспечение, используемые методы обучения и образовательные технологии, способы контроля и в целом управления системой образования.

Определенные требования к необходимости владения цифровыми компетенциями на уровне общего образования определены в Профессиональном стандарте педагога в его трудовой функции, предполагающей наличие компетенций, основанных на необходимых умениях «владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием» [4]. Однако данных умений уже в настоящее время становится недостаточно для качественного обучения учащихся, т.к. информационные образовательные технологии развиваются довольно быстрыми темпами, предъявляя всё более возрастающие требования к уровню сформированности цифровых компетенций современного педагога. Как показала практика перехода образовательных организаций из-за коронавирусной инфекции в марте 2020 года на дистанционную форму обучения, многие учителя общеобразовательных школ, особенно расположенных в отдаленной сельской местности, оказались не готовы к данному переходу и испытывали сложности, связанные со слабым развитием цифровых компетенций.

Тем не менее, в условиях активной цифровизации образовательной деятельности основные усилия должны быть направлены на создание *цифровой образовательной среды* (ЦОС), в которой должна функционировать современная школа.

Процесс создания ЦОС в общеобразовательных организациях Республики Саха (Якутия) идет довольно медленными темпами в связи с тем, что имеются следующие проблемы и недостатки, сдерживающие создание ЦОС на местах:

1. Не полностью проработан терминологический аппарат ЦОС.

2. Несовершенство законодательства в сфере использования инструментов ЦОС и защиты авторских прав педагогов, персональных данных учителей и учащихся.
3. Активное создание ЦОС сдерживается отсутствием в сельских школах высокоскоростного интернета.
4. Отсутствуют на государственном уровне единые требования к организационно-техническому и методическому обеспечению ЦОС.
5. Во ФГОС отсутствуют механизмы и порядок работы педагогов в условиях ЦОС.
6. Отмечается недостаток целевых средств, направляемых на создание ЦОС в конкретных школах, в особенности в части, касающейся приобретения необходимого программного обеспечения.
7. Недоработан механизм повышения квалификации педагогов в области цифровых технологий в рамках «одного окна», что сдерживает процесс формирования и развития цифровых компетенций педагогов.
8. Не разработаны единые критерии оценки уровня сформированности цифровой компетентности педагогов, что препятствует выявлению проблем у педагогов в части использования цифровых образовательных технологий в их профессиональной деятельности.
9. Отсутствие конкретных планов создания ЦОС и лиц ответственных за её создание на всех уровнях управления образованием.

Красильникова В.А. использует термин информационно-образовательная среда, под которой ею понимается «многоаспектная целостная, социально-психологическая реальность, обеспечивающая совокупность необходимых психолого-педагогических условий, современных технологий обучения и программно-методических средств обучения, построенных на основе современных информационных технологий, предоставляющих необходимое обеспечение познавательной деятельности и доступа к информационным ресурсам» [5, с. 105].

Официально под цифровой образовательной средой понимается «подсистема социокультурной среды, совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий [6, с. 39].

Согласно Федеральному проекту «Цифровая образовательная среда», реализуемому в рамках Национального проекта «Образование», к 2024 году по всей стране «должна внедрена целевая модель цифровой образовательной среды, которая позволит во всех образовательных организациях на территории Российской Федерации создать профили «цифровых компетенций» для обучающихся, педагогов и административно-управленческого персонала, конструировать и ре-

ализовывать индивидуальные учебные планы (программы), в том числе с правом зачета результатов прохождения онлайн-курсов при прохождении аттестационных мероприятий, автоматизировать рутинные административные, управленческие и обеспечивающие процессы; проводить процедуры оценки качества образования. Будет обеспечена оптимизация деятельности образовательных организаций, перевод отчетности образовательных организаций в электронный вид и ее автоматическое формирование» [7, с. 87].

Проведя анализ подходов к созданию ЦОС, мы сформулировали собственное частное определе-

ние данного термина применительно к сельской общеобразовательной организации. *Под цифровой образовательной средой общеобразовательной организации мы понимаем системно организованную совокупность управленческого, методического, обучающего и контролирующего компонентов образования, ориентированных на активное вовлечение учащихся в процесс познания посредством эффективного использования различных цифровых технологий и инструментов.*

Исходя из предложенного термина, нами была составлена схема цифровой образовательной среды сельской школы (рис. 1).



**Рис. 1.** Цифровая образовательная среда сельской школы

Согласно представленной схеме, цифровая образовательная среда образовательной организации состоит из 4 взаимосвязанных модулей, в числе которых модули «Управление», «Методической обеспечение», «Обучение» и «Контроль результатов».

*Модуль управление* включает в себя следующие основные компоненты:

- разработка концепции ЦОС, предполагающей определение основных целей, задач, структуры, мероприятий, возможных рисков, источников финансирования, используемых ресурсов, планируемых результатов внедрения ЦОС;
- создание минипортала образовательной организации, предполагающего создание эффективного многофункционального сайта организации, объединяющего в себе все направления деятельности, организуемые в цифровом формате (электронные образовательные ресурсы, базы данных, портфолио педагогов и учащихся, электронное расписание, веб-сервисы, ссылки на полезные ресурсы и пр.);
- автоматизация процесса управления образовательной организацией, включающая электронный документооборот, создание информационно-аналитической системы, управление банками данных, электронные расписания;

- мониторинг ЦОС, позволяющий оценивать работу отдельных структурных подразделений и каждого педагога, принимая оперативные меры по устранению выявленных проблем;
- повышение квалификации педагогов, управленческого и обслуживающего персонала образовательной организации в области эффективного использования цифровых технологий и инструментов в своей профессиональной деятельности.

*Модуль методическое обеспечение* состоит из следующих основных компонентов:

- электронные образовательные ресурсы, в числе которых различные информационно-образовательные ресурсы, федеральные образовательные порталы, электронные образовательные ресурсы по общеобразовательным дисциплинам;
- библиотечные фонды, предусматривающие доступ не только к электронным ресурсам своей образовательной организации, но и к электронным фондам других библиотек и образовательных порталов;
- электронные методические разработки, в состав которых входят учебно-методический комплекс предмета, учебно-методическая литература

тура, учебно-наглядные пособия, дидактические, контролирующие материалы и пр.

*Модуль обучение* включает следующие основные компоненты:

- современная МТБ, в которую входят натуральные средства обучения, учебное оборудование, технические средства информационных технологий обучения (виртуальные лаборатории, тренажеры, интерактивные панели, электронные доски, мультимедийные проекторы, компьютерная техника и пр.);
- программное обеспечение, без которого компьютерная техника не в состоянии обеспечить полноценный образовательный процесс;
- цифровые образовательные технологии, основанные на использовании различных образовательных платформ, а также веб-квесты, геймификация, развивающие soft-skills («мягкие» навыки), различные сервисы для создания интерактивных заданий и упражнений по предметам, подготовка презентаций, анимаций и пр.

*Модуль контроль результатов* состоит из следующих основных компонентов:

- внутренняя система контроля качества образования, позволяющая автоматизировать процессы сбора, систематизации, анализа результатов обучения с целью принятия своевременных мер по корректировке образовательного процесса (электронный журнал, электронный дневник, электронные портфолио учащихся и педагогов);
- проведение электронного тестирования обучающихся для проверки уровня сформированности их знаний и умений по отдельным предметам с целью выявления степени усвоения пройденного материала;
- возможность самоконтроля, позволяющего самостоятельно оценить свою обученность, выявить слабые места посредством анализа допущенных ошибок, внести коррективы в свой индивидуальный план обучения.

Создание внедрения ЦОС в образовательной организации дает ей следующие преимущества:

- использование личностно-ориентированного подхода, позволяющей обеспечить построение индивидуальной образовательной траектории для обучающихся;
- повышение интереса и познавательной мотивации обучающихся;
- широкие возможности для раскрытия творческого потенциала учителя посредством создания собственных интерактивных образовательных контентов;
- снижение рутинной нагрузки с педагогов за счет автоматизации части их профессиональной деятельности;
- доступность всей учебной документации, переведенной на цифровой формат;
- повышение самостоятельности учащихся при работе с цифровыми ресурсами;
- возможность самоконтроля успешности обучения учащихся;

- расширение информационного взаимодействия между педагогами, учащимися и их родителями;
- возможность проведения видеоконференцсвязи при необходимости обсуждения каких-то вопросов с учащимися и с их родителями;
- создание портфолио учащихся позволяет отслеживать их успехи и достижения и способствует самоорганизации обучающихся;
- возможность автоматизации управленческих процессов и отчетности;
- возможность расширения участия родителей в достижении результатов образования за счет открытости информации об учебных достижениях их детей.

Таким образом, представленная нами схема цифровой образовательной среды свидетельствует о том, что практически вся профессиональная деятельность педагога сельской школы к 2024 году будет проводиться в рамках цифровой образовательной среды, которая, впрочем, не означает отход от традиционной системы обучения школьников, которая останется главным фактором, определяющим качество довузовского образования.

Для того, чтобы будущие педагоги могли эффективно организовывать педагогический процесс в цифровой образовательной среде, вузам необходимо формировать цифровые компетенции студентов – будущих учителей.

## Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 2032 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf>.
2. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 29.03.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.04.2019). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/71848426/>.
3. Игнатъев В.П., Иванова А.С., Иванова М.Д. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29709>.
4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.

5. Красильникова В.А. Методология создания единой информационно-образовательной среды университетского округа // Вестник ОГУ. – 2002. – № 2. – С. 105–110.
6. Паспорт Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu54.ru/upload/files/2016/03/Федеральный%20проект%20Цифровая%20образовательная%20среда.pdf>.
7. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 № 16) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/72192486/>.

## DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF RURAL SCHOOLS

**Ignatiev V.P., Ivanova M.D., Abramova V.G.**

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

The article discusses issues related to the creation of a digital educational environment in a modern rural educational organization. The fundamental legislative and regulatory documents aimed at its formation in the Russian Federation are considered. The analysis of various sources on the topic of the research allowed us to formulate our own definition of the definition of “Digital educational environment of a general educational organization”. The main reasons hindering the process of creating a digital educational environment in rural schools of the Republic of Sakha (Yakutia) are revealed. The purpose of the study was to reveal the main components of the digital educational environment of a general educational organization. As a result, a diagram of the digital educational environment of the educational organization was built, consisting of 4 interconnected modules, including the modules “Management”, “Methodological support”, “Training” and “Control of results”.

**Keywords:** digital educational environment, digital competence, teacher, educational organization.

## References

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 2032 of May 9, 2017 “On the Strategy for the development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030” [Electronic resource]. Access mode: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf>.
2. Resolution of the Government of the Russian Federation of 26.12.2017 No. 1642 (ed. of 29.03.2019) “On approval of the State Program of the Russian Federation “Development of Education” (with amendments and additions, intro. effective from 12.04.2019). [Electronic resource]. Access mode: <https://base.garant.ru/71848426/>.
3. Ignatiev V. P., Ivanova A.S., Ivanova M.D. ICT competence of teachers as the basis of digital literacy of students // Modern problems of science and education. – 2020. – No. 2. [Electronic resource]. Access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29709>.
4. Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation No. 544n of 18.10.2013 (as amended). of 25.12.2014) “On the approval of the professional standard” Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary, general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” (registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation on 06.12.2013 No. 30550) [Electronic resource]. – Access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
5. Krasil'nikova V. A. methodology for the creation of a unified information and educational environment of the University district // Vestnik OGU. – 2002. – No. 2. – P. 105–110.
6. The passport of the Federal project “Digital educational environment” (Annex to the minutes of the meeting of the project Committee on the national-term project “Education” on December 07, 2018, No. 3) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.edu54.ru/upload/files/2016/03/Федеральный%20проект%20Цифровая%20образовательная%20среда.pdf>.
7. Passport of the national project “Education” (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects (Protocol No. 16 of 24.12.2018) [Electronic resource]. Access mode: <https://base.garant.ru/72192486/>.



# Педагогические условия формирования основ этнопедагогической культуры будущих педагогов начального образования в поликультурном социуме Крыма

**Исмаилова Сабина Исметовна,**

аспирант, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

E-mail: kolej@mail.ua

В данной работе рассмотрено понятие этнопедагогической культуры педагога, а также ее значение для реализации педагогической деятельности. Представлены особенности формирования этнопедагогической культуры в поликультурной образовательной среде. Проанализировано влияние поликультурного образовательного пространства на формирование этнопедагогической компетентности. Описана сущность образовательного процесса в педагогических учебных заведениях, основанного на принципах народной педагогики. Раскрыты особенности образовательного процесса в педагогическом учебном заведении, направленного на формирование этнопедагогической культуры будущих педагогов начальной школы. Рассмотрены основные формы и методы формирования этнопедагогической культуры обучающихся в педагогических учебных заведениях в рамках поликультурного пространства. На основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрены и описаны основные педагогические условия формирования основ этнопедагогической культуры будущих педагогов начального образования в поликультурном пространстве Крымского региона.

**Ключевые слова:** этнопедагогическая культура, этнопедагогика, поликультурное образование, поликультурное образовательное пространство, будущие педагоги начального образования, межкультурное взаимодействие.

Социализация человека в рамках объединения культурных ценностей и повышения этнического самосознания общества занимает важное место среди проблем социально-психологического и педагогического характера. Особая актуальность данной проблемы присуща многонациональным обществам, где наиболее остро стоит необходимость в определении перспектив развития конкретной личности, семьи и образовательных организаций. Решение данной проблемы не представляется возможным без организации этнопедагогической деятельности.

Стоит также отметить, что эффективная педагогическая деятельность в образовательных организациях школьного уровня, в частности начальной школы, будет определяться степенью готовности специалиста к работе в поликультурном пространстве. При этом данная готовность может быть сформирована лишь в схожей поликультурной среде педагогического вуза или колледжа.

Таким образом, весьма актуальным становится вопрос подготовки педагогов в условиях поликультурного пространства, такого, например, как Республика Крым, в рамках которого формируется многокомпонентная система национальных ценностей, традиций и обычаев, присущих тому или иному народу, проживающему в регионе.

Исследованием проблемы этнопедагогической культуры будущих педагогов занимались такие отечественные ученые как М.В. Иванникова, С.П. Котлярова, Л.И. Максимова, М.Н. Сираева, Ж.Р. Тегетаева и др. Возможности поликультурного пространства для развития этнопедагогической культуры будущих педагогов рассмотрены в трудах Н.А. Давыдовой, Н.А. Калининой, А.Н. Кучиной, М.Н. Сираевой и др. Стоит отметить, что круг исследований, посвященных проблеме формирования этнопедагогической культуры будущих педагогов в рамках поликультурного пространства, весьма ограничен.

Анализируя научные работы, посвященные вопросам формирования этнопедагогической культуры будущих педагогов, сложно выделить единый подход к природе рассматриваемого феномена. В теории педагогики отсутствует универсальное определение данного понятия, также не представляется возможным выделить его общепризнанную структуру. При этом педагогическая практика доказывает тот факт, что под влиянием этнопедагогической культуры напрямую находится эффективность образовательного процесса в целом.

Б.Х. Хамукова рассматривает понятие этнопедагогической культуры педагога в качестве необходимого уровня сформированности знаний, умений и навыков в общекультурной и профессиональных областях, развития личностных способностей и качеств, на основе которых педагог выстраивает свою профессиональную деятельность с учетом национальных особенностей и культурных традиций педагогики и психологии определенных этнических групп и общностей [12, с. 109].

Процесс формирования этнопедагогической культуры будущих педагогов предполагает развитие у них таких способностей как толерантное отношение к другим культурам посредством осознания своих собственных культурных корней, культурных традиций своей малой Родины, а также понимание места и значения культуры своего народа в общем культурном наследии страны в частности и всего мира в целом.

Отечественные исследователи Н.А. Давыдова, Н.А. Калинина, А.Н. Кучина полагают, что благодаря специально организованному поликультурному пространству в педагогическом образовательном учреждении у студентов происходит развитие определенных профессионально-психологических характеристик, формирование знаний в области межличностной коммуникации, а также межнациональных отношений между представителями различных этнических общностей, развитие моральных и нравственных норм межэтнического взаимодействия [2, с. 34].

Все это, в свою очередь, будет способствовать формированию у студентов необходимых для будущей педагогической деятельности способностей к реализации активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, уважительного отношения к культуре своего народа, а также к другим культурам, эффективного взаимодействия с представителями иных национальностей, рас, вероисповеданий [6, с. 117].

Помимо этого, специально организованное поликультурное пространство в процессе профессиональной подготовки студентов будет способствовать получению знаний этнопедагогического, этнопсихологического, этнологического, поликультурного характера.

По мнению М.В. Иванниковой [3] сформированная этнопедагогическая культура позволяет будущему педагогу освоить ряд эффективных инструментов для реализации педагогических задач мировоззренческого, ценностно-ориентационного, морально-регулятивного, коммуникативного, эмоционально-стимулирующего и эмоционально-стабилизирующего и культурологического направлений.

В исследованиях С.П. Котляровой отмечается, что образование будущих специалистов в поликультурной образовательной среде будет эффективным при условии организации учебного процесса на основах народной педагогики. Это говорит о том, что в педагогических учебных за-

ведениях современный образовательный процесс должен выстраиваться на возрождении, сохранении и развитии культурного потенциала народа. Что в свою очередь позволит профессиональному педагогическому образованию стать значимым инструментом передачи этнокультурного опыта через его систематическое применение в повседневной педагогической практике [6, с. 117].

Ф.П. Харитоновна отмечает, что этнопедагогическая подготовка будущих специалистов должна учитывать национально-региональные этнопсихологические особенности многонационального состава учащихся, проживающих в поликультурном регионе, и уважительное отношение к ним [13, с. 238].

В свою очередь, по мнению Г.И. Ишмуллиной, благодаря сформированному высокому уровню этнопедагогической культуры студентов может быть реализована целостная психолого-педагогическая деятельность в рамках национально-региональных условий, а профессиональная деятельность будет адаптирована к социально-культурным потребностям поликультурного края [4, с. 201].

Таким образом, этнокультурная подготовка будущих педагогов реализуется путем ознакомления студентов с культурами и традициями народов, проживающих в Крыму. Знание народных традиций позволит сформировать общие духовные связи, сложившиеся между этносами, а также осознать ценность их исторического прошлого.

Программное содержание этнокультурной подготовки студентов необходимо выстраивать соответственно логической последовательности приобретения ими профессиональной компетентности, ключевой составляющей которой является поликультурная компетентность.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс в педагогическом учебном заведении разнообразных форм работы со студентами должен учитывать следующие показатели:

- образовательные цели и задачи;
- количество обучающихся;
- особенности конкретных образовательных процессов;
- место и время реализации учебной программы и др. [14, с. 110].

Классификация организационных форм и систем обучения определяется содержанием, методами, технологиями, средствами, видами деятельности и способами взаимодействия участников образовательного процесса.

Поликультурную компетентность на современном этапе развития общества принято относить к основным педагогическим принципам, что связано с существующими в мире экономическими и культурно-нравственными противоречиями. Именно поэтому в теории и практике поликультурного образования и воспитания на первый план выдвигается потребность организации в образовательных педагогических учреждениях методики возможной культурной дискуссии. Такая потребность обусловлена необходимостью для студентов

осознания личностных различий, решения проблем межкультурной коммуникации посредством диалога, нахождения компромиссов и налаживания сотрудничества с представителями других народов [9].

Данная потребность обусловлена также влиянием глобализации как мировой тенденции развития современного общества, неравенством в развитии государств (в связи с чем, наблюдается возникновение такого явления как миграция), поиском новых путей совместного существования разных культур и этносов [1, с. 262].

В современной образовательной практике практически невозможно выделить учебную дисциплину, которая в прямом или косвенном отношении не соприкасалась бы с принципами этнокультурности. Особой значимостью среди научных сфер, в которых наиболее полно раскрыты такие принципы, можно выделить историю, культурологию, философию, этнографию, социологию, конфликтологию, религиоведение, политологию, психологию. Значимость этнокультурности также активно поддерживается в таких научных направлениях как педагогика и социальная педагогика.

Для этого весьма важным является учет особенностей, оказывающих влияние на процесс формирования этнокультурных ценностей, сложившихся в регионе.

Исследователи Л.Ц. Кагермазова, И.В. Абакумова, З.В. Масаева отмечают, что решая социально-экономические и образовательные задачи, учебные заведения должны разрабатывать концепцию межкультурного образования как основу современного подхода к организации воспитательно-образовательного процесса в работе с новым поколением студенческого возраста [5, с. 103].

Применяемая педагогическом учебном заведении в рамках поликультурного образования система методов и форм должна обеспечивать необходимый уровень поликультурной образованности и опыта межличностной и межкультурной коммуникации [10, с. 47].

Педагог Л.И. Максимова, беря за основу в своих исследованиях интегративный подход, разработала модель формирования этнопедагогической культуры у будущих педагогов. Предложенная модель включает в себя взаимодополняющие и взаимосвязанные блоки, а именно: целевой, методологический, субъектный, содержательный, инструментально-технологический и результативный. Указанные автором блоки выстраиваются на основе собственных интеграционных механизмов.

Разработанная педагогическая модель определяет общее направление, логику образовательного процесса и реализуется на протяжении всего периода обучения студентов посредством технологического комплекса, включающего традиционные и инновационные педагогические технологии: активное, проблемное, проектное обучение, основанное на культурном потенциале региона, ко-

мандную работу и др. Указанный технологический комплекс может быть реализован через учебную, внеучебную, учебно-профессиональную и научно-исследовательскую деятельность студентов, а также посредством их самообразования, самообучения и самовоспитания [7].

Как отмечает Л.И. Максимова, успешность реализации рассмотренной модели формирования поликультурной компетентности будущих учителей зависит напрямую от соблюдения определенных требований к образовательному процессу, таких как целостность, культуросообразность, диалог культур, толерантность, креативность, рефлексивность, вариативность.

Отдельно автор также делает акцент на том, что эффективность процесса формирования основ этнопедагогической культуры будущих учителей определяется соблюдением ряда педагогических условий, при которых:

1. Создается стимулирующая культурно-образовательная среда;

2. Для реализации образовательного процесса отбираются такие дисциплины, которые по своему содержанию должны иметь максимальную направленность на формирование исследуемой компетентности;

3. Разрабатывается соответствующее требованиям образовательного процесса и условиям региональной среды программно-методическое обеспечение;

4. Интегрируются все виды студенческой деятельности;

5. Стимулируется автономность субъектов на основе выстраивания их личностных образовательных мотиваций и др. [7, с. 8–9].

Анализ психолого-педагогической литературы касательно проблемы формирования основ этнопедагогической культуры будущих педагогов начальной школы в поликультурном социуме Крыма позволил сформулировать следующие педагогические условия для реализации данного процесса:

1. Выстраивание образовательного процесса педагогического учебного заведения с применением традиционных и инновационных форм и методов работы, представленных лекциями-дискуссиями, круглыми столами, лекциями-форумами, межкультурными и межэтническими диспутами, практическими семинарами, интерактивными тренингами, диалоговыми технологиями, технологиями личностно-ориентированного обучения [8, с. 148].

2. Ориентирование образовательного процесса на национальные, исторические и культурные особенности Крыма. При этом весьма важным будет использование в образовательном процессе поликультурного потенциала Крымского региона в процессе формирования культуры межнационального общения у студентов. Данное педагогическое условие является важным в связи с тем, что в процессе обучения в педагогическом образовательном учреждении у студентов формируется понимание национально-культурного архетипа своей

родины, что в дальнейшем будет определять эффективность нравственно-патриотического воспитания младших школьников в поликультурной образовательной среде.

3. Пример высокого уровня этнопедагогической культуры на уровне педагогического состава образовательного учреждения. Все выдающиеся педагоги подчеркивали важность принципа личного примера и авторитета педагога. Личность преподавателя, его пример и авторитет определяют все в образовательном процессе. Однако следует указать и на то, что этот процесс преподавания и образования ни в коем случае не должен трансформироваться в авторитарный. Примеры не должны навязываться, при этом формирование данной компетенции должно происходить в рамках конструктивной дискуссии между преподавателем и студентом.

4. Применение индивидуального подхода к каждому студенту. При организации образовательного процесса преподавателям необходимо учитывать то, что каждый из студентов является неповторимой личностью и сформированным мировоззрением. Иногда дискуссия может стать инструментом фасилитации для самосовершенствования не только воспитанников, но и педагога. Воспитание и образование должны раскрывать творческие качества человека. Указанное педагогическое условие будет весьма эффективным для организации внеаудиторной деятельности, в процессе которой происходит расширение мировоззрения студента и накопление необходимых впечатлений для его дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

5. Развитие творческого потенциала личности студента. Задача преподавателя в совместной работе со студентами заключается в разработке таких видов и форм деятельности, которые позволяют каждому почувствовать необходимость своей неповторимой индивидуальности и творческого потенциала. При этом важен учет индивидуальных склонностей каждого студента для того, чтобы позволить ему сориентироваться в наиболее естественном и выигрышном направлении будущей педагогической деятельности, а также его специализации.

6. Организация кружковой деятельности, в рамках которой у будущих педагогов начальной школы будут формироваться прикладные умения, удовлетворяться потребности в творческой деятельности, развиваться система профессиональных взглядов и убеждений, стимулироваться профессиональное самообразование, развиваться навыки научно-исследовательской работы и т.п. В процессе кружковой деятельности целесообразно использовать трениговую групповую форму работы, способствующую самопознанию студентов, осознанию ими собственных возможностей и способностей, формированию положительной самооценки и овладению способами личностного совершенствования.

7. Организация в поликультурном пространстве досуговой и общественно полезной студенческой

деятельности: участие в многонациональных клубах и временных объединениях (городских, дневных, специализированных), культурных фестивалях, встречах с крымскими писателями, художниками, учеными разных национальностей, участие в конкурсах народного творчества и т.п. Выполнение данного педагогического условия позволит расширить эмоциональные и информационные возможности образовательной среды для формирования опыта межличностного и межнационального общения [10, с. 49–50].

8. Внедрение в образовательный процесс, направленный на формирование основ этнокультурной компетентности будущих педагогов, проектной деятельности. Основное преимущество проектов заключается в возможности изменить социальную позицию студентов, актуализировать их как субъектов образовательного процесса. Проектный метод подготовки будущих педагогов позволит применять теоретические знания для решения конкретных практических задач, поставленных перед ними [11, с. 216–217].

Обеспечение рассмотренных педагогических условий позволит активизировать социальную и профессиональную позицию будущих педагогов начального образования, обогатить их представления о культурах народов, проживающих в Крымском регионе, обеспечить эффективное межэтническое взаимодействие представителей разных национальностей, обучающихся в одном учебном заведении; повысит уровень готовности будущих педагогов к взаимодействию в поликультурной учебной среде со всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, ключевая идея успешного формирования основ этнопедагогической культуры будущих учителей начальной школы с опорой на полиэтничный потенциал Крыма предполагает реализацию системной работы. Данная система должна выстраиваться на интеграции аудиторной, внеаудиторной и практической подготовки студентов с применением традиционных и инновационных форм и методов работы на основе потенциала народной педагогики, что в свою очередь будет гарантировать качественную профессиональную подготовку в области этнокультурного образования. Указанная система также должна включать диалектическое единство национальных и общекультурных ценностей как на локальном, так и на региональном уровнях.

## Литература

1. Абакумова И.В., Лунин С.Л. Особенности адаптации трудовых мигрантов разной этноконфессиональной принадлежности // От истоков к современности. – 2015. – С. 261–263.
2. Давыдова Н.А., Калинина Н.А., Кучина А.Н. Поликультурное образовательное пространство России как фактор развития личности педагога // Профессиональное развитие педагогов дошкольного образования в поликультур-

- ном пространстве: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иркутск: ФГБОУВПО «ИГУ». – 2014. – С. 34–36
3. Иванникова М.В. Этнопедагогическая культура в контексте формирования профессиональных компетенций будущего педагога [Электронный ресурс]. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/345/Action345-119470.pdf> (дата обращения: 30.04.2021)
  4. Ишмуллина Г.И. Компоненты этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 200–207.
  5. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Межкультурная адаптация студентов в образовательном пространстве вуза // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения академика Г.Н. Волкова / Отв. ред. С.Л. Михеева. – Чебоксары: Чуваш.гос. пед. ун-т. – 2017. – С. 171–174.
  6. Котлярова С.П. Роль поликультурного воспитания в формировании этнокультурной компетентности студентов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 2 (17). – С. 115–118.
  7. Максимова Л.И. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: автореф. дисс. ... канд.пед. наук. – Калуга, 2012. – 24 с.
  8. Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц., Лечиева М.И. Индивидуально-психологические характеристики самообеспечения безопасности // Современные тенденции в науке, технике, образовании. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. – 2016. – С. 147–149.
  9. Пилюгина Е.И. Поликультурная среда вуза как условие формирования самооценки студентов-мигрантов в период социально-психологической в адаптации // Молодой ученый. – 2016. – № 5.1 (109.1). – С. 4–6.
  10. Сираева М.Н. Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба: монография. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 180 с.
  11. Тегетаева Ж.Р. Формирование поликультурных ценностей и социальных компетенций обучающихся педагогического вуза в процессе проектной деятельности // Поликультурное образование и диалог культур. – 2017. – С. 212–218
  12. Хамукова Б.Х. Этнопедагогическая культура педагога – одно из условий повышения эффективности воспитательной деятельности (теоретический аспект) // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – № 5. – С. 108–110.
  13. Харитоновна Ф.П. Поликультурное педагогическое образование в контексте этнопедагогической компетентности педагога // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2012. – № 3 (75). – С. 233–238.
  14. Чижик В.П. Формы организации образовательного процесса в высшем учебном заведении // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2011. – № 14. – С. 110–119.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF THE ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION IN THE MULTICULTURAL SOCIETY OF CRIMEA**

Ismailova S.I.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

This paper examines the concept of ethnopedagogical culture of a teacher, as well as its importance for the implementation of pedagogical activity. The features of the formation of ethnopedagogical culture in a multicultural educational environment are presented. The influence of the multicultural educational space on the formation of ethnopedagogical competence is analyzed. The essence of the educational process in pedagogical educational institutions, based on the principles of folk pedagogy, is described. The article reveals the features of the educational process in a pedagogical educational institution, aimed at the formation of ethnopedagogical culture of future primary school teachers. The main forms and methods of forming the ethnopedagogical culture of students in pedagogical educational institutions within the framework of the polycultural space are considered. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the main pedagogical conditions for the formation of the foundations of the ethnopedagogical culture of future teachers of primary education in the multicultural space of the Crimean region are considered and described.

**Keywords:** ethnopedagogical culture, ethnopedagogy, multicultural education, multicultural educational space, future teachers of primary education, intercultural interaction.

**References**

1. Abakumova I.V., Lunin S.L. Features of adaptation of labor migrants of different ethno-confessional affiliation // From the origins to the present. – 2015. – P. 261–263.
2. Davydova N.A., Kalinina N.A., Kuchina A.N. The multicultural educational space of Russia as a factor in the development of the teacher's personality // Professional development of pre-school teachers in the multicultural space: Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Irkutsk: FGBOUVPO "ISU". – 2014. – P. 34–36
3. Ivannikova M.V. Ethnopedagogical culture in the context of the formation of professional competencies of the future teacher [Electronic resource]. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/345/Action345-119470.pdf> (date accessed: 04/30/2021)
4. Ishmullina G.I. Components of ethnopedagogical culture of future pedagogues-psychologists // News of the Southern Federal University. Pedagogical sciences. – 2010. – No. 11. – P. 200–207.
5. Kagermazova L. Ts., Abakumova I.V., Masaeva Z.V. Intercultural adaptation of students in the educational space of the university // Ethnopedagogy as a factor in preserving Russian identity: a collection of materials from the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 90th anniversary of the birth of Academician G.N. Volkov. – Cheboksary: Chuvash. stated. un-ty. – 2017. – P. 171–174.
6. Kotlyarova S.P. The role of multicultural education in the formation of ethnocultural competence of students // Vector of Science TSU. Series: Pedagogy, Psychology. – 2014. – No. 2 (17). – S. 115–118.

7. Maksimova L.I. Formation of multicultural competence of future teachers at the university on the basis of an integrative approach: author. diss. ... cand. ped. sciences. – Kaluga, 2012. – 24 p.
8. Masaeva Z.V., Kagermazova L. Ts., Lechieva M.I. Individual psychological characteristics of security self-sufficiency // Modern trends in science, technology, education. Collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference: in 3 parts. – 2016. –P. 147–149.
9. Pilyugina E.I. The multicultural environment of the university as a condition for the formation of self-esteem of migrant students in the period of socio-psychological adaptation // Young Scientist. – 2016. – No. 5.1 (109.1). – S. 4–6.
10. Siraeva M.N. Multicultural education of students – future teachers in a linguistic club: monograph. – Izhevsk: Publishing Center “Udmurt University”, 2016. – 180 p.
11. Tegetaeva Zh.R. Formation of multicultural values and social competences of students of a pedagogical university in the process of project activities // Multicultural education and dialogue of cultures. – 2017. –P. 212–218.
12. Khamukova B. Kh. Ethnopedagogical culture of a teacher is one of the conditions for increasing the effectiveness of educational activity (theoretical aspect) // Bulletin of the Adyghe State University. – 2008. – No. 5. –P. 108–110.
13. Kharitonova F.P. Multicultural pedagogical education in the context of the ethnopedagogical competence of the teacher // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovleva. – 2012. – No. 3 (75). – S. 233–238.
14. Chizhik V.P. Forms of organizing the educational process in a higher educational institution // Siberian trade and economic journal. – 2011. – No. 14. – S. 110–119.

# Возрастная динамика развития координационных способностей у школьников Камчатского края и Аяно-майского района Хабаровского края

## **Оправхата Светлана Евгеньевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: opravkhata@mail.ru

## **Коршунов Василий Леонидович,**

канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: korshunov-vasili@mail.ru

## **Константинова Людмила Ивановна,**

старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: 009779@pnu.edu.ru

В статье приводятся результаты исследования возрастной динамики развития координационных способностей у школьников, проживающих в Камчатском крае и в Аяно-Майском районе Хабаровского края. На основе полученных средних результатов в тесте «Челночный бег 3×10 м (с)» были определены сенситивные периоды в развитии координационных способностей у юношей и девушек 7–17 лет и проведен сравнительный анализ количества и времени их наступления. В возрастной динамике развития координационных способностей у школьников Камчатского края и Аяно-Майского района Хабаровского края выявлены отличия, обусловленные влиянием климатогеографических факторов. Так же выявлено, что сенситивных периоды в развитии координационных способностей у школьников Камчатского края наступают примерно на один год позже, чем у их сверстников из Аяно-Майского района Хабаровского края.

**Ключевые слова:** координационные способности, челночный бег 3×10 м(с), школьники, сенситивные периоды, развитие

Изучение факторов, оказывающих влияние на развитие физических качеств у детей школьного возраста, остается актуальным направлением исследований уже достаточно долго. Как было показано в работах В.А. Нестерова, Г.И. Мызана и др. на время наступления сенситивных периодов оказывают влияние климатогеографические и социально-экономические факторы. На основе проведенных исследований Г.И. Мызаном были выделены сенситивные периоды в развитии двигательных способностей у школьников 7–17 лет, проживающих в различных районах Хабаровского края, и определены уровни их развития [3,5].

Координационные способности обуславливают успешность управления двигательными действиями и их регуляцию. Именно этим и определяется их значимость по отношению к другим двигательным способностям человека. Это своеобразный системообразующий фактор в их комплексном развитии [2].

В настоящее время проблема сенситивных периодов в развитии физических качеств человека продолжает оставаться в поле внимания ученых. Изучается влияние наследственных, средовых факторов и акселерации на процессы созревания двигательной функции человека [1]. Обращается внимание педагогов на необходимость учета времени наступления сенситивного периода в развитии того или иного двигательного качества у школьников при планировании физических нагрузок и моделировании учебного процесса [6].

Полуостров Камчатка является одним из уникальнейших мест на карте Российской Федерации. Географическое положение Камчатского края определяет своеобразие его климата. Камчатский край омывается с востока Баренцевым морем и Тихим океаном, с запада – Охотским морем. Климат на севере – субарктический, а на побережьях – умеренный морской с муссонным характером, во внутренних районах – континентальный. В целом для побережья в большей степени характерны черты морского климата с туманами, частыми и сильными ветрами, обильными осадками. Коренное население Камчатки в основном составляют коряки. Также на полуострове проживают ительмены, чукчи, эвены, алеуты. При средней плотности менее одного человека на один квадратный километр население распределено очень неравномерно. Около девяноста процентов его проживает в южной части полуострова [4].

Аяно-Майский район является одним из отдаленных северных районов Хабаровского края. Расположен он примерно на тех же географических широтах, что и юг Камчатского края. И так же,

только на северо-востоке, омывается Охотским морем. Климат характеризуется внутри района как резко-континентальный, а в прибрежной зоне – как приморско-континентальный. По составу и плотности населения Аяно-Майский район так же во многом схож с Камчатским краем [7].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей возрастной динамики развития координационных способностей школьников 7–17 лет, проживающих в селах Камчатского края и Аяно-Майского района Хабаровского края.

В нашем исследовании мы поставили следующие задачи:

1. Провести сравнительный анализ средних результатов учащихся Камчатского края и Аяно-Майского района Хабаровского края в упражнении «Челночный бег 3×10 м (с)».
2. Выявить сенситивные периоды в развитии координационных способностей у школьников Камчатского края и Аяно-Майского района Хабаровского края.
3. Провести сравнительный анализ возрастной динамики развития координационных способностей у школьников Камчатского края и Аяно-Майского района Хабаровского края.

Мы предположили, что возрастная динамика развития координационных способностей у школьников Камчатского края и Аяно-Майского района Хабаровского края будет иметь различия, вызванные влиянием климатогеографических факторов.

Исследование проводилось в 2018 году. В нем приняли участие школьники 1–11 классов сельских школ Камчатского края и Аяно-Майского района Хабаровского края. Для определения уровней развития общей двигательной координации у школьников был использован тест «Челночный бег 3×10 м (с)». В выборку вошли по 50 результатов по каждому возрасту в каждой из опытных групп. Достоверность различий между средними величинами вычислялась по методике Т-критерия Стьюдента. Критическое значение  $T = 1,98$  при 5%-ном уровне значимости. Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Сравнительный анализ результатов юношей в челночном беге 3×10 м (с)

Возраст	Камчатский край (M ± m)	Аяно-Майский район (M ± m)	T	P
7 лет	9,97±0,09	9,99 ±0,05	0,19	>0,05
8 лет	9,75±0,1	10,06± 0,15	2,06	<0,05
9 лет	9,75±0,01	9,71± 0,11	0,36	>0,05
10 лет	9,44±0,09	9,53± 0,09	0,72	>0,05
11 лет	9,42±0,01	8,94± 0,1	4,8	<0,05
12 лет	8,71±0,03	8,54± 0,11	1,54	>0,05
13 лет	8,37±0,05	8,95± 0,12	4,46	<0,05
14 лет	8,39±0,03	7,96± 0,09	4,78	<0,05
15 лет	8,32±0,05	7,8± 0,1	10,4	<0,05
16 лет	8,65±0,06	7,7± 0,13	6,78	<0,05
17 лет	8,77±0,07	7,49± 0,16	7,53	<0,05

Таблица 2. Сравнительный анализ результатов девушек в челночном беге 3×10 м (с)

Возраст	Камчатский край (M ± m)	Аяно-Майский район (M ± m)	T	P
7 лет	9,51±0,07	10,22± 0,08	6,45	<0,05
8 лет	9,7±0,06	10,17± 0,09	4,35	<0,05
9 лет	9,8±0,02	9,81± 0,04	0,25	>0,05
10 лет	9,68±0,02	9,31± 0,06	6,17	<0,05
11 лет	9,77±0,02	9,09± 0,09	7,39	<0,05
12 лет	8,7±0,02	8,83± 0,08	1,62	>0,05
13 лет	8,71±0,01	8,49± 0,12	1,83	>0,05
14 лет	8,53±0,02	8,97± 0,09	4,78	<0,05
15 лет	9,45±0,04	8,34± 0,1	10,09	<0,05
16 лет	8,66±0,08	8,29± 0,06	3,7	<0,05
17 лет	8,74±0,07	8,5± 0,1	2,18	<0,05

Анализ возрастной динамики развития координационных способностей у юношей 7–17 лет, проживающих в Камчатском крае, показал, что до 15 лет их результаты повышаются. Наибольший прирост наблюдается в период с 11 до 12 лет (результаты вырастают с 9,42 до 8,37 с, годовой прирост – 11%).

Возрастная динамика развития координационных способностей у юношей 7–17 лет, проживающих в Аяно-Майском районе Хабаровского края, имеет более ярко выраженный волнообразный характер. Наиболее интенсивные темпы прироста результатов в челночном беге 3×10 м (с) отмечаются с 10 до 12 лет (результаты улучшаются с 9,53 до 8,54 с, что составляет более 10% прироста).

Сравнительный анализ выявил «зеркальное» положение кривых роста результатов у юношей, начиная с 13 лет. Если у школьников Аяно-Майского района результаты продолжают расти до 17 лет, то у школьников Камчатского края происходит стабилизация результатов с последующим их снижением, начиная с 15 лет.

Сравнительный анализ средних результатов юношей в челночном беге 3×10 м (с) выявил достоверные различия в возрастных группах 14,15,16 и 17 лет. Таким образом, начиная с 14 лет, школьники Аяно-Майского района превосходят своих сверстников из Камчатского края в развитии координационных способностей.

В возрастных группах 7, 9, 10 и 12 лет достоверной разницы в результатах нами выявлено не было. Только в возрасте 8 и 13 лет школьники Камчатского края превосходят своих сверстников из Аяно-Майского района в развитии координационных способностей.

Сравнивая время наступления сенситивных периодов можно заметить, что при примерно одинаковых темпах прироста и длительности сенситивный период у школьников Аяно-Майского района наступает примерно на один год раньше.

Анализ возрастной динамики развития координационных способностей у девушек 7–17 лет выявил, что с 7 до 11 лет у девушек Камчатского края



результаты в челночном беге 3×10 м (с) снижаются (от 9,51 до 9,77 с), в то время как у их сверстниц из Аяно-Майского района результаты растут вплоть до 13 лет.

Наибольшие темпы прироста в развитии координационных способностей у девушек Камчатского края отмечаются в 11–12 лет (с 9,77 с до 8,7 с) и в 15–16 лет (с 9,45 до 8,66 с).

Наивысшего развития координационные способности у девушек Камчатского края достигают в 14 лет. Затем результаты резко падают с 14 до 15 лет (с 8,54 до 9,45 с).

У девушек Аяно-Майского района Хабаровского края координационные способности достигают своего пика в развитии в 16 лет. Наибольшие темпы прироста наблюдаются в 9–10 лет (результаты вырастают от 9,81 с до 9,31 с), а также в 14–15 лет (с 8,97 до 8,34 с).

Сравнительный анализ возрастной динамики развития координационных способностей позволяет нам констатировать, так же как у юношей, сдвиг примерно на один год раньше во времени наступления сенситивных периодов у девушек Аяно-Майского района по сравнению с их сверстницами из Камчатского края.

Сравнительный анализ средних результатов в упражнении «Челночный бег 3×10 м» (с) в возрастных группах 9, 12, 13 и 17 лет не выявил достоверных различий. В возрасте 7–8 лет и 14 лет девушки Камчатского края превосходят своих сверстниц из Аяно-Майского района. И в возрасте 10, 11, 15 и 16 лет, наоборот, девушки Аяно-Майского района превосходят своих сверстниц из Камчатского края по уровню развития координационных способностей.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В возрастной динамике развития координационных способностей у школьников Камчатского края и Аяно-Майского района Хабаровского края наблюдаются отличия, обусловленные влиянием климатогеографических факторов.

2. Сенситивными периодами в развитии координационных способностей у школьников Камчатского края являются: 11–12 лет у юношей и 11–12 и 15–16 лет у девушек.

3. Сенситивными периодами развития координационных способностей у школьников Аяно-Майского района Хабаровского края являются: 10–11 и 11–12 лет у юношей и у девушек 9–10 и 14–15 лет.

4. Начало сенситивных периодов в развитии координационных способностей у школьников Камчатского края наступает в разных возрастных группах примерно на один год позже по сравнению со сверстниками из Аяно-Майского района Хабаровского края.

## Литература

1. Лин-Бей Н.П., Воробьева Е.В., Сахиуллин А.А. Феномен сенситивности в процес-

се индивидуального возрастного развития школьников // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: XII Международная научно-практ. конф.: в 2 т. Т. 1. Томск: Издательство ТГПУ, 2009. С. 200–202.

2. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М.: Терра-Спорт, 2000. 192 с.
3. Мызан Г.И., Чекулаев Н.Н. Двигательные способности школьников Хабаровского края: Монография. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2002. 86 с.
4. Наймушина Т.А. География Камчатки. – Петропавловск-Камчатский, 2008. 140 с.
5. Нестеров В.А. Этапность развития физических качеств у детей школьного возраста, проживающих в различных климатогеографических условиях // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1998. № 1. С. 15–17.
6. Симонов С.Н., Колесниченко Н.А., Демец И.Н. Закономерности возрастной динамики двигательных способностей школьников // Медицина и физическая культура: наука и практика. 2020. Т. 2. № 1(5). С. 62–75.
7. Щетинина С.Ю. Специфика северных территорий Хабаровского края и их влияние на здоровье и образ жизни населения // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: Материалы V Международной научно-практ. конф./ Под ред. В.И. Гончарова, А.М. Кулинец. – Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2010. С. 240–242.

## THE AGE DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN SCHOOLS IN THE KAMCHATSKY KRAI AND AYANO-MAY DISTRICT OF Khabarovsk REGION

Opravkhata S.E., Korschunov V.L., Konstantinova L.I.  
Pacific State University

The article presents the results of a study of the age dynamics of the development of coordination abilities in schoolchildren living in the Kamchatka Territory and in the Ayano-Maisky District of the Khabarovsk Territory. On the basis of the average results obtained in the test "Shuttle run 3x10 m (s)", the sensitive periods in the development of coordination abilities in boys and girls of 7–17 years old were determined and a comparative analysis of the number and time of their occurrence was carried out. In the age dynamics of the development of coordination abilities among schoolchildren of the Kamchatka Territory and the Ayano-Maisky District of the Khabarovsk Territory, differences were revealed due to the influence of climatic and geographical factors. It was also revealed that the sensitive periods in the development of coordination abilities in schoolchildren of the Kamchatka Territory occur approximately one year later than in their peers from the Ayano-Maisky District of the Khabarovsk Territory.

**Keywords:** coordination abilities, shuttle run 3x10 m (s), schoolchildren, sensitive periods, development

## References

1. Lin-Bey N.P., Vorobieva E.V., Sakhiullin A.A. The phenomenon of sensitivity in the process of individual age-related development of schoolchildren // Actual problems of physical culture and sports: XII International scientific-practical. Conf. : in 2 volumes. Vol. 1. Tomsk: Publishing house of TSPU, 2009. С. 200–202.
2. Lyakh V.I. Motor abilities of schoolchildren: the foundations of theory and methods of development. – М.: Terra-Sport, 2000. 192 p.

3. Myzan G.I., Chekulaev N.N. Motor abilities of schoolchildren of the Khabarovsk Territory: Monograph. – Khabarovsk: KhGPU Publishing House, 2002. 86 p.
4. Naimushina T.A. Geography of Kamchatka. – Petropavlovsk-Kamchatsky, 2008. 140 p.
5. Nesterov V.A. Stages of development of physical qualities in school-age children living in different climatic and geographical conditions // Physical culture: upbringing, education, training. 1998. No. 1. Pp. 15–17.
6. Simonov S.N., Kolesnichenko N.A., Demets I.N. Patterns of age-related dynamics of motor abilities of schoolchildren // Medicine and physical culture: science and practice. 2020. Vol.2. No. 1 (5). S.62–75.
7. Shchetinina S.Y. The specifics of the northern territories of the Khabarovsk Territory and their impact on the health and lifestyle of the population // Actual problems of physical culture and sports: Proceedings of the V International scientific-practical conference / Ed. V.I. Goncharov, A.M. Kulinetz. – Ussuriysk: UGPI Publishing House, 2010. S. 240–242.

## Концептуальная метафора как средство манипулятивного воздействия в англоязычном политическом дискурсе

**Абакарова Раиса Гаджибековна,**

студент, кафедра английской филологии, Дагестанский государственный университет  
E-mail: Bryu.com@inbox.ru

**Омарова Патимат Магомедовна,**

к. филол.н., доцент, кафедра английской филологии, Дагестанский государственный университет  
E-mail: opm30@mail.ru

*Цель* предлагаемой статьи – выявить манипулятивный потенциал концептуальной метафоры в англоязычном политическом дискурсе. *Научная новизна* заключается в практическом применении теории когнитивной лингвистики к языковым метафорам на материале текстов инаугурационных обращений президентов, а именно в попытке определить концептуальные метафоры, охватывающие основные проблемы, которые политики используют в своих выступлениях. Анализ концептуальной метафоры как средства манипулятивного воздействия впервые проводится на материале текстов инаугурационных обращений президентов У. Клинтона, Дж. Буша, Б. Обамы и Д. Трампа. Хронологические рамки исследования охватывают период с 1997 по 2017 гг. *В результате* исследования определено, что в политическом дискурсе подавляющее большинство концептуальных метафор используется для трансляции адресату определенного видения ситуации и программирования необходимой социальной реакции.

**Ключевые слова:** концептуальная метафора; политический дискурс; речевое манипулирование; сфера-источник; целевая аудитория.

В последние годы наблюдается интенсивное развитие исследований концептуальной метафоры в различных типах дискурса, уделяется внимание универсальным и культурно-специфическим особенностям метафоризации, роли метафоры в процессах манипулирования общественным мнением, что обуславливает **актуальность** обращения к вопросу изучения манипулятивного потенциала метафоры в рамках политического дискурса.

Достижение поставленной цели исследования предполагает решение следующих **задач**: 1) выявить манипулятивный потенциал концептуальной метафоры в публичной политической речи; 2) определить роль метафоры как инструмента манипулятивного воздействия на массовое сознание.

Для достижения поставленных задач мы применили следующие **методы исследования**: описательный метод, метод лингвистического анализа, метод сплошной выборки.

**Теоретической базой** настоящего исследования послужили публикации отечественных и зарубежных авторов в области концептуальной метафоры, политического дискурса и речевого манипулятивного воздействия, в числе которых Э.В. Будаев [2], А.П. Чудинов [11], О.Л. Михалёва [6], Г.А. Копнина, А.П. Сквородников [9], И.В. Бондаренко [1], Дж. Лакофф, М. Джонсон [4], J. Charteris-Black [15].

**Практическая значимость** статьи заключается в том, что результаты данного исследования могут быть использованы в лексикографической практике (при составлении словаря политических метафор), в практике преподавания иностранного языка, в ходе написания выпускных квалификационных работ, а также в разработке лекций и семинарских занятий по таким дисциплинам, как «Межкультурная коммуникация» и «Политическая лингвистика».

Под политическим дискурсом понимается совокупность всех речевых актов и коммуникативных ситуаций, представленных в ходе политической коммуникации [5, с. 349]. Характерной чертой данного дискурса является манипулятивность, предполагающая имплицитное воздействие на сознание реципиента с целью внесения изменений в политическую картину мира последнего. В процессе любой коммуникации манипулирование осу-

ществляется посредством языковых средств и речевых приемов [9, с. 36].

Концептуальная метафора является одним из самых эффективных приемов речевого манипулирования ввиду того, что обыденная система понятий, в рамках которой мы мыслим, по сути своей метафорична [4, с. 25]. Концептуальная метафора основывается на принципе семантического замещения по сходству и подобию. Свойства, которые характерны для сферы-источника, в имплицитной форме переносятся на область новой цели и в определенной степени изменяют структуру понятия, упрощая при этом процессы познания мира [8, с. 193].

Применение концептуальных метафор в выступлениях политических деятелей направлено на убеждение целевой аудитории в правильности своих позиций, предлагаемых оценок и решений. И.В. Бондаренко отмечает, что метафорический перенос позволяет субъекту коммуникации «зашифровывать непопулярные политические процессы образными наименованиями» [1, с. 59].

Политический дискурс, как и другие виды дискурса, характеризуется наличием универсальных метафорических моделей. Метафорическая модель рассматривается в качестве существующей и/или формирующейся в сознании носителей языка схемы связи между понятийными сферами, которая может быть представлена в виде формулы: X – это Y [11, с. 131].

В публикациях А.П. Чудинова и Э.В. Будаева, посвященных анализу метафоры в политической коммуникации, выделяются «четыре разряда моделей политической метафоры»: антропоморфная, природоморфная, социоморфная и артефактная метафора [11, с. 136–137; 2, с. 169–171]. По мнению исследователей метафору следует относить к разряду антропоморфной метафоры в том случае, если в качестве источника метафоризации выступают такие понятийные сферы, как «Анатомия», «Болезни», «Физиология», и т.д.; социоморфная метафора может включать такие понятийные сферы, как «Спорт», «Преступность», «Театр», «Война», «Путь» и т.д.; в случае с артефактной метафорой источниками метафорической экспансии могут выступать такие сферы, как «Механизмы», «Строительство», «Транспорт» и т.д.; к разряду природоморфной метафоры могут быть отнесены метафорические употребления, базирующиеся на таких понятийных сферах, как «Неживая природа», «Флора» и т.д.

Приведенная выше классификация метафоры взята авторами статьи за основу при проведении настоящего исследования.

### Манипулятивный потенциал концептуальной метафоры в политической речи

В политическом дискурсе наиболее часто употребляемой метафорой является антропоморфная метафора, которая применяется для моделирования политической реальности в ассоциативной связи

с человеческими качествами, что позволяет представлять сложные общественно-политические процессы и явления в качестве обыденных реалий [13, с. 470].

В текстах инаугурационных обращений в качестве сферы-мишени антропоморфной метафоры обычно выступает страна или народ:

*Together, we will make **America strong** again. We will make **America proud** again [18]. Вместе мы снова сделаем Америку сильной. Мы снова сделаем Америку гордой (здесь и далее перевод авторов статьи. – Р. А., П. О.).*

В следующем высказывании оратор посредством антропоморфной метафоры апеллирует к патриотическим чувствам целевой аудитории:

*No challenge can match **the heart and fight and spirit of America** [18]. / «Сердце, боевой настрой и дух Америки преодолеют любые вызовы».*

В данном примере Америка представлена как живое существо, происходит перенос свойств человека на страну. Метафора «Америка – это человек»

Источником антропоморфной метафоры может служить понятийная сфера «Болезни»:

*Through it all, we have never relinquished our skepticism of central authority, nor have we succumbed to the fiction that all **society's ills can be cured** through government alone [17]. / При этом мы никогда не отказывались от скептицизма в отношении к центральной власти и не позволяли себе поверить, будто все недуги общества могут быть исцелены силами одного только правительства.*

В данном примере оратор рассматривает социальные проблемы в качестве поразившей организм (общество) болезни, требующей лечения. Данная метафора также основывается на проявлении свойств человека на неодушевленные, абстрактные понятия.

В нижеприведенном примере также наблюдается обращение к понятийной сфере «Человек».

*We believe that America's prosperity must rest upon the **broad shoulders of a rising middle class** [17]. / Мы убеждены, что процветание американцев должно опираться на широкие плечи растущего среднего класса.*

Метафора «*the broad shoulders of a rising middle class*» актуализирует в сознании целевой аудитории образ Атланта, удерживающего небосвод на своих плечах. В данном примере американский средний класс («middle class»), как и древнегреческий титан, выступает олицетворением силы и мощи. Можно отметить, что посредством рассматриваемой метафоры оратор реализует тактику восхваления.

Антропоморфная метафора может быть репрезентирована посредством понятийной сферы «Жизненный цикл», рождение – это радость, начало чего-то нового:

*We stand at **the birth of a new millennium** [18]. / Мы присутствуем при рождении нового тысячелетия.*

В приведённом контексте метафоричным является употребление слова «birth»; рождение всег-

да обозначает радостное событие, полное надежд. В данном случае обращение к антропоморфной метафоре вызывает у аудитории положительные эмоции, надежду на светлое будущее.

В качестве источника социоморфной метафоры нередко выступает понятийная сфера «Путь». Метафора пути является «важнейшей составляющей мифологической и символической модели мира» [6, с. 106]. Для американского политического дискурса характерно осмысление политических процессов как пути, сопряженного с разного рода трудностями:

*«Americans are called upon to enact this promise in our lives and in our laws; and though our nation has sometimes halted, and sometimes delayed, we must follow no other course»* [14]. / «Американцы призваны воплотить это обещание в нашей жизни и в наших законах; и пусть наша страна порой задерживалась, а иногда и отставала, мы не должны отклоняться от избранного курса».

В данном фрагменте американский народ представлен как путник, который следует тому или иному курсу. Данное высказывание содержит косвенную критику действий предыдущей администрации. Глаголы с негативной семантикой (*halted, delayed*) подчеркивают, что период упадка остался в прошлом, впереди – дорога к «светлому будущему».

Наряду с метафорой пути часто употребляется метафора путешествия:

*«For all of us are on that same journey of our lives, and our journey, too, will come to an end. But the journey of our America must go on»* [16]. / «Ибо все мы проходим этот земной путь, и однажды наше путешествие завершится. Но путешествие нашей Америки должно продолжаться».

Развитие страны, ее процветание описываются как путешествие.

Архетипической для общественного сознания является военная (милитарная) метафора, которая уходит корнями в «животный мир и отражает естественную потребность людей в выражении агрессии» [3, с. 80]. Посредством военной метафоры субъект манипуляции навязывает целевой аудитории конфронтационные стереотипы решения проблем. Данная метафора нацелена на создание образа врага, который прямо/косвенно является причиной существующих проблем рядовых американских граждан [12, с. 53]. Например:

*«We will defend our allies and our interests; we will show purpose without arrogance; we will meet aggression and bad faith with resolve and strength»* [14]. / «Мы будем защищать наших союзников и наши интересы. Мы будем проявлять целеустремленность без высокомерия. Мы будем давать решительный отпор агрессии и вероломству».

В приведённом примере военная лексика (*defend, meet aggression*) обладает положительно-оценочной коннотацией, поскольку выражает «мероприятия» оборонительного характера. При этом под «обороной» политик подразумевает не только защиту от возможного военного вмешательства

ства, но и обеспечение реализации геополитических и социально-экономических интересов США на международной арене. Необходимость «обороны» подразумевает наличие «угроз», которые в свою очередь актуализируют в сознании аудитории образ президента-защитника. Таким образом, используя подобного рода военную метафору, оратор акцентирует внимание на положительном характере своей политической деятельности, позиционирует себя и своих сторонников как единственную силу, способную справиться с существующей угрозой.

Политики довольно часто прибегают к спортивной метафоре в своих высказываниях.

Манипулятивный потенциал спортивной метафоры основывается на том, что заимствование образов из области спорта способствует не только созданию атмосферы соперничества, но и за счет игрового момента влияет на восприятие целевой аудиторией реалий в более позитивном ключе:

*«...free market only thrives when there are rules to ensure competition and fair play»* [17]. / «...рыночная экономика процветает лишь в том случае, когда действуют правила, обеспечивающие честную конкуренцию и справедливую игру».

Важно отметить, что данная метафора, как и метафорические употребления с исходной понятийной сферой «Война», подразумевает противоборство. Однако, при этом спортивная метафора не предполагает нанесения вреда оппоненту и связанные с этим негативные последствия, что в значительной степени смягчает высказывание.

Источником социоморфной метафоры может служить понятийная сфера «Экономика / Финансы»:

*«But we reject the belief that America must choose between caring for the generation that built this country and investing in the generation that will build its future»* [17]. / «Однако мы отвергаем представление о том, будто Америка должна сделать выбор между заботой о поколении, построившем эту страну, и инвестициями в поколение, которому предстоит строить ее будущее».

В метафорической картине Б. Обамы забота о будущем поколении представлена в качестве выгодной инвестиции, которая способна принести доходы, так же, как и приобретение ценных бумаг и иных финансовых активов.

Среди артефактных метафор одной из наиболее распространенных является метафора строительства. Манипулятивный потенциал строительной метафоры основывается на том, что строительство ассоциативно связано с позитивной, созидательной деятельностью. Особую значимость данная метафора приобретает в контексте инаугурационных выступлений, что обусловлено возможностью формирования в сознании аудитории «собственной уникальной цивилизационной миссии», представляя будущее страны в качестве объекта творения [10, с. 61].

Примечательно, что доминирующей в инаугурационных обращениях американских политиче-

ских лидеров оказалась строительная метафора, репрезентируемая глаголом *to build*. При этом выступление Дональда Трампа характеризуется преобладанием лексем, обладающих семантикой обновления (*to rebuild, to restore*):

«**We, the citizens of America, are now joined in a great national effort to *rebuild* our country and *restore* its promise for all of our people**» [18]. / «**Мы, граждане Америки, сегодня объединились в общенациональной инициативе по возрождению нашей страны и исполнению обещаний перед нашим народом**».

В приведенном примере посредством строительной метафоры политик акцентирует внимание целевой аудитории на сопричастности всех граждан США к будущим преобразованиям. Метафора основывается на проекции «страна – это здание», которое может быть построено, перестроено всеми жителями Америки.

К наиболее продуктивным сферам метафорического моделирования политической действительности относится также *природа*: «**America's faith in freedom and democracy was a *rock in a raging sea*. Now it is a *seed upon the wind, taking root in many nations***» [14].

Сочетание двух метафор придаёт высказыванию некоторую поэтичность. Скала в бушующем море (*rock in a raging sea*) символизирует непоколебимую веру американской нации в идеалы свободы и демократии. Фитоморфная метафора (*seed upon the wind, taking root*) призвана проиллюстрировать решающую роль США в защите и распространении демократических ценностей по всему миру. Демократия концептуализируется как растение, которое всходит и дает свои плоды, закрепившись во многих странах.

Нередко сочетание фитоморфной метафоры с приемом антитезы служит для реализации тактики дискредитации:

**Washington flourished – but the people did not share in its wealth. Politicians prospered – but the jobs left, and the factories closed** [18]. / **Вашингтон процветал, но народ не разделял с ним этого богатства. Политики процветали, но рабочие места исчезали, а заводы закрывались.**

В данном примере в качестве сферы-мишени метафорической экспансии выступает американский истеблишмент. Противопоставление политической администрации и рядовых американцев, заявления об угрозе сокращения рабочих мест и снижении уровня благосостояния граждан, позволяет оратору акцентировать внимание целевой аудитории на негативных результатах деятельности его политических предшественников.

В англоязычном политическом дискурсе нередко встречается метафора *огня*. В силу своей многозначности образ огня «всегда присутствует в культуре в качестве образного, символического средства для выражения ее значимых феноменов и действующих в ней сил» [7, с. 74].

Использование данного образа является типичным для американского инаугурационного дискурса.

Некогда Дж. Вашингтон в своей инаугурационной речи употребил метафору огня («the Sacred Fire of liberty»), рассуждая об исключительности американской нации и ее ответственности за сохранение идеалов свободы и демократии. Впоследствии в инаугурационных выступлениях американских президентов образ огня стал ассоциироваться со свободой и другими демократическими ценностями [15, с. 184]. Так, метафорическая связь между огнем и свободой прослеживается в выступлении У. Клинтона:

«...with America's bright **flame of freedom spreading throughout all the world**» [16]. / «...ярким пламенем американской свободы, распространяющимся по всему миру».

Данная метафора является довольно эффективным средством манипулятивного воздействия, поскольку пламя (факел) во многих культурах символизирует определённые чувства и добродетели, способные освещать путь и вести за собой человечество. Таким образом, метафора огня и света, репрезентируя значимые ценностные ориентиры нации, позволяет оратору сформировать в общественном сознании «правильное» восприятие текста.

Важную роль при описании и политических и экономических процессов занимает метафора воды или «Движение воды» – это универсальная натурморфная метафора. Например, данная метафорическая модель используется для демонстрации интенсивного роста иммигрантов:

**And each new wave of immigrants gives new targets to old prejudices** [16]. / **Каждая новая волна иммигрантов при этом дает новые поводы для старых предрассудков.**

Данная метафора служит для акцентирования внимания аудитории на важности и необходимости решения проблем в миграционной политике страны. Большое количество мигрантов концептуализируется как стихийное бедствие, приносящее ущерб и разрушение.

## Заключение

Таким образом, можно сделать следующие выводы. В современном англоязычном политическом дискурсе концептуальная метафора представлена достаточно широко и разнообразно. Анализ фактического материала показал, что манипулятивное воздействие в политическом дискурсе может осуществляться посредством разных моделей политической метафоры. Среди выявленных метафор наибольшее количество примеров составляют социоморфные метафоры – 45% от общего количества, 25% могут быть отнесены к группе антропоморфных метафор, 16% – к природоморфным метафорам, 14% – к артефактной метафоре. Можно заключить, что инаугурационный дискурс президентов Б. Клинтона, Дж. Буша, Б. Обамы, Д. Трампа характеризуется преобладанием социоморфных метафор.

Проведенный анализ подтверждает мысль о том, что концептуальная метафора является од-

ним из средств манипуляции массовым сознанием, которым пользуются политики для того, чтобы заручиться доверием граждан.

**Перспективы** дальнейших исследований проблемы видятся в расширении исследуемого материала, а также в проведении сопоставительного анализа американских и британских метафор в контексте манипулятивного аспекта.

## Литература

1. Бондаренко И.В. Лингвопрагматический потенциал метафоры в политическом выступлении // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2019. № 2. С. 52–60.
2. Будаев Э.В. Сопоставительная политическая метафорология: монография. СПб.: Научное издание, 2020. 464 с.
3. Крышталева В.Е. Милитарные метафоры в дискурсе президентов России и Франции в начале XXI века // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2 (17). С. 77–90.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Editorial URSS, 2004. 242 с.
5. Махина А. И., Коптякова Е.Е. Политический дискурс как объект лингвистического исследования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 347–349.
6. Михалёва О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М.: Editorial URSS, 2009. 256 с.
7. Моисеенко Т.Н. Осмысление оснований бытия культуры в контексте философских метафор огня // Вестник Бурятского государственного университета. 2020. № 3. С. 68–76.
8. Нартикова З.Н. Лингвокогнитивный анализ прагматического потенциала метафоры в аргументации политического дискурса (на примере выступлений лидеров политической и экономической сферы России и США) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. № 1 (14). С. 191–203.
9. Сковородников А. П., Копнина Г.А. Способы манипулятивного речевого воздействия в российской прессе // Политическая лингвистика. 2012. № 3. С. 36–42.
10. Солопова О.А. Метафора в моделировании будущего: светлый сценарий (на материале прогностических текстов о России отечественного, американского и британского политических дискурсов XXI века) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 46. С. 55–70.
11. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. Изд-е 5-е, стер. Москва: ФЛИНТА, 2018. 255 с.
12. Эргашев А.А. Отражение общественных и политических процессов в США в военных метафорах Барака Обамы // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 393. С. 48–54.
13. Юсупова Л.Г. Метафора с точки зрения антропоморфной семантики // Вестник Башкирского университета. 2019. № 2(24). С. 470–472.
14. Bush G. First Inaugural Address [Электронный ресурс] URL: [https://avalon.law.yale.edu/21st\\_century/gbush1.asp](https://avalon.law.yale.edu/21st_century/gbush1.asp) (дата обращения: 25.04.21).
15. Charteris-Black J. Fire Metaphors: Discourses of Awe and Authority. London: Bloomsbury Academic. 2017. 248 p.
16. Clinton B. Second Inaugural Address [Электронный ресурс] URL: [https://avalon.law.yale.edu/20th\\_century/clinton2.asp](https://avalon.law.yale.edu/20th_century/clinton2.asp) (дата обращения: 24.04.21).
17. Obama B. Second Inaugural Address [Электронный ресурс]. URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama> (дата обращения: 25.04.21).
18. Trump D. Inaugural Address [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/world/2017/jan/20/donald-trump-inauguration-speech-full-text> (дата обращения: 24.04.21).

## CONCEPTUAL METAPHOR AS A MEANS OF MANIPULATIVE INFLUENCE IN ENGLISH POLITICAL DISCOURSE

Abakarova R.G., Omarova P.M.  
Dagestan State University

The purpose of this article is to reveal the manipulative potential of the conceptual metaphor in the English-language political discourse. Scientific novelty lies in the practical application of the theory of cognitive linguistics to linguistic metaphors based on the texts of presidential inaugural addresses, namely in an attempt to define conceptual metaphors covering the main problems that politicians use in their speeches. The analysis of the conceptual metaphor as a means of manipulative influence is carried out for the first time on the material of the texts of the inaugural addresses of Presidents W. Clinton, G. Bush, B. Obama and D. Trump. The chronological framework of the study covers the period from 1997 to 2017. As a result of the study, it was determined that in political discourse the overwhelming majority of conceptual metaphors are used to convey a certain vision of the situation to the addressee and program the necessary social reaction.

**Keywords:** conceptual metaphor; political discourse; speech manipulation; source sphere; the target audience.

## References

1. Bondarenko IV Linguopragmatic potential of metaphor in political speech // Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Ser.: Philology, pedagogy, psychology. 2019.No. 2.P. 52–60.
2. Budaev EV Comparative political metaphorology: monograph. SPb.: Science-intensive technologies, 2020.464 p.
3. Kryshtaleva VE Militaristic metaphors in the discourse of the presidents of Russia and France at the beginning of the XXI century // Bulletin of Novosibirsk State University. Ser.: Linguistics and intercultural communication. 2019. No. 2 (17). S. 77–90.
4. Lakoff J., Johnson M. The Metaphors We Live By. Moscow: Editorial URSS, 2004.242 p.
5. Makhina AI, Koptyakova EE Political discourse as an object of linguistic research // World of science, culture, education. 2020. No. 1 (80). S. 347–349.
6. Mikhaleva OL Political discourse. Specificity of manipulative influence. M.: Editorial URSS, 2009.256 p.

7. Moiseenko TN Comprehension of the foundations of the existence of culture in the context of philosophical metaphors of fire // Bulletin of the Buryat State University. 2020. No. 3. P. 68–76.
8. Nartikova ZN Linguo-cognitive analysis of the pragmatic potential of metaphor in the argumentation of political discourse (on the example of speeches by the leaders of the political and economic spheres of Russia and the United States) // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2021. No. 1 (14). S. 191–203.
9. Skovorodnikov AP, Kopnina GA Methods of manipulative speech influence in the Russian press // Political linguistics. 2012. No. 3. S. 36–42.
10. Solopova OA Metaphor in modeling the future: a bright scenario (based on predictive texts about Russia of domestic, American and British political discourses of the XXI century) // Bulletin of Tomsk State University. Philology. 2017. No. 46. C. 55–70.
11. Chudinov AP Political linguistics. Publishing house 5th, erased. Moscow: FLINT, 2018.255 p.
12. Ergashev AA Reflection of social and political processes in the United States in military metaphors of Barack Obama // Bulletin of the Tomsk State University. 2015. No. 393. S. 48–54.
13. Yusupova L.G. Metaphor from the point of view of anthropomorphic semantics // Bulletin of the Bashkir University. 2019. No. 2 (24). S. 470–472.
14. Bush G. First Inaugural Address [Electronic resource] URL: [https://avalon.law.yale.edu/21st\\_century/gbush1.asp](https://avalon.law.yale.edu/21st_century/gbush1.asp) (date of access: 25.04.21).
15. Charteris-Black J. Fire Metaphors: Discourses of Awe and Authority. London: Bloomsbury Academic. 2017.248 p.
16. Clinton B. Second Inaugural Address [Electronic resource] URL: [https://avalon.law.yale.edu/20th\\_century/clinton2.asp](https://avalon.law.yale.edu/20th_century/clinton2.asp) (date of access: 24.04.21).
17. Obama B. Second Inaugural Address [Electronic resource]. URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama> (date accessed: 25.04.21).
18. Trump D. Inaugural Address [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/world/2017/jan/20/donald-trump-inauguration-speech-full-text> (date accessed: 04.24.21).



# Дискурсивная цифровая личность как виртуальная копия языковой личности

**Ворон Елена Викторовна,**

аспирант, кафедра общей и прикладной филологии,  
литературы и русского языка, Алтайский государственный  
университет  
E-mail: l.m.l@mail.ru

В последнее время ученые проявляют интерес к изучению языковой личности в интернет-среде. Идентификация участника коммуникации осуществляется через текст как результат речевой реализации личности, которая существует в языковом пространстве и пользуется вербальными знаками. Целью статьи является описание языковой личности в интернет-среде. Выдвигается положение о том, что в интеракционном контексте языковую личность следует рассматривать как дискурсивную, а Интернет – технический канал передачи и обмена информацией между коммуникантами – задает особого типа ситуацию для репрезентации человека как «цифровой личности». В статье рассматриваются параметры реализации дискурсивной цифровой личности, ее типологизация и представленность в активном, пассивном и мнимом коммуникативном диапазоне. Актуальность статьи выражается в понимании дискурсивной цифровой личности в интернет-среде как синтеза реальной с ее сконструированным образом. Личность интернет-пользователя является компьютерным двойником реального человека, поэтому дискурсивная цифровая личность есть виртуальная копия настоящей языковой личности.

**Ключевые слова:** языковая личность, цифровая личность, дискурсивная цифровая личность, виртуальная личность, лингвоперсонология, интернет-среда.

В последнее время ученые проявляют интерес к изучению языковой личности в интернет-среде (Н.Н. Казнова, И.В. Костерина, Л.Ф. Косенчук, О.В. Лутовинова, О.А. Максимова Г.В. Напреенко, Д.А. Попова).

Идентификация участника коммуникации осуществляется через текст как результат речевой реализации личности, которая существует в языковом пространстве и пользуется вербальными знаками» [11, с. 245]. Г.Н. Трофимова считает, что личность тождественна тексту либо языку и представляет сумму текстов, которые созданы как самими личностями, так и о них» [18, с. 32].

Впервые о становлении лингвоперсонологии, направленной на изучение личности в языке, заявил В.П. Нерознак в 90-ые годы XX века. По его мнению, концепция персонализма актуализируется в двух основных тенденциях: постоянно действующем устремлении к деперсонализации и движении к персонализации, симбиоз которых создает личностный универсум. Ученый рассматривает идиолектную личность (язык индивидуума) и полилектную личность (национальный язык в пространстве и времени) как предмет лингвистической персонологии, направленный на воссоздание общего и особенного в языке, его лексиконе и в его концептосфере [14].

В конце XX – начале XXI века формируются различные научные школы, участвовавшие в разработке понятийно-терминологического аппарата, методики исследования, теоретической базы лингвоперсонологии. Так, научная школа «Русская языковая личность» под руководством Ю.Н. Караулова с помощью масштабного анкетирования людей доказала детерминированность выбора языковых средств говорящим языковой картиной мира. Ассоциативные реакции респондентов на языковые единицы различного уровня были собраны в «Русский ассоциативный словарь».

Ученые волгоградской научной школы ввели в научный оборот понятие «лингвокультурный типаж», которое пересекается с дефиницией «языковая личность» и интерпретируется как обобщенный образ личности, поведение и ценностные ориентации которого влияют на лингвокультуру в целом и являются маркером этнического и социального своеобразия общества» [7, с. 3].

Томская диалектологическая школа в качестве объекта изучения выдвинула конкретную языковую личность, которая проявляется в созданных ею текстах «в совокупности социальных и индивидуальных черт» [9, с. 10].

Представители барнаульско-кемеровской школы разработали параметры и теоретико-экспери-

ментальное обоснование понятия «языковая личность» как синтеза личного и социального [19], а также выдвинули положения о лингвоперсоналогическом функционировании и лингвоперсоналогической вариативности языка [5].

Так как взаимодействие коммуникантов в сети обусловлено разными речевыми практиками, то в интеракционном контексте языковая личность является дискурсивной, потому что формируется на пересечении коммуникативных и когнитивных факторов [17]. В подтверждение данного положения выступает И.Г. Ольшанский, который заявляет об интегральности понятий «языковая личность», «дискурс», «концепт», обладающих тенденцией к синтезу, расширению и укрупнению объекта исследования» [15, с. 80].

В области дискурса научный концепт «языковая личность» теряет свой эвристический заряд [1], так как именно дискурс имеет возможность анализировать языковую личность с помощью ментальных, психологических, прагматических факторов [17]. Понятия «языковая личность» и «дискурсивная личность» дифференцируются в ситуации, когда «человек, уже занявший позицию в языковом пространстве, начинает производить имеющие смысл сообщения – дискурсы – и создавать из них свое дискурсивное пространство» [17, с. 458].

Описание языковой личности с точки зрения дискурсологических параметров характеризуется динамизмом в интеракционном аспекте; взаимопересекаемостью дискурсивных практик в процессе интеракции [10]; плюрализмом аксиологических оснований дискурсивных практик [8].

Дискурсивная личность является гибким конструктом, постоянно трансформирующимся в ходе социального взаимодействия и актуализирующийся через интеракцию, трансакцию, диалогическое единство, потому что реализация «я» невозможна без соотношения с «ты» [17].

В нашем исследовании в качестве субъекта интернет-коммуникации мы будем рассматривать дискурсивную личность, которая актуализирует речевое поведение в социально значимых ситуациях, в языковой и дискурсивной реализации через речевые стратегии и тактики, которые отвечают целям коммуникации, задачам и интенциям» [6, с. 8]. Однако следует уточнить, что Интернет как технический канал передачи и обмена информацией между коммуникантами задает особого типа ситуацию для репрезентации человека как «цифровой личности» [16]. В научной литературе встречаются и такие наименования, как «цифроцентричная личность», «человек кликающий», *Homo digitalis* (человек цифровой), *Homo globalis* (человек глобальный), *Homo consumens* (человек потребляющий), *Homo mobilis* (человек мобильный).

По мнению Д.А. Поповой, цифровая личность в интернет-среде репрезентируется как дискурсивная личность, так как способна в любое время заходить и выходить из коммуникативного пространства; обладает перцептивной скрытостью;

автономностью; востребованностью; имediatностью; единичностью как первое лицо-адресант; множественностью адресаций; а-физичностью; равнозначностью среди коммуникантов; существованием в сети. [16].

Сетевое взаимодействие адресанта и адресата проявляется в активном, пассивном и мнимом цифровом коммуникативном диапазоне. Активная цифровая личность, выражая свое отношение к определенной проблеме через солидаризацию посредством «лайка», комментария, старается перейти из онлайн-пространства в офлайн конструктивным социальным действием. Пассивная цифровая личность либо репрезентирует свою позицию через комментарий произошедшего события, призывая общественность на социальный отклик, либо не выражает свою позицию, но состоит в сообществах и группах поддержки. Мнимая цифровая личность проявляет себя через спонтанные эмоции: пользователь соцсетей может быть резок в высказываниях, оставлять необдуманные комментарии, делать поспешные заявления [12].

Дискурсивная цифровая личность типологически может быть представлена в качестве лидера мнений, сенсора, реализатора, читателя, репутационного игрока. «Лидеры мнений» являются активными авторами, запускающими волновые эффекты распространения информации для изменения информационно-новостного поля. «Сенсоры» занимаются сбором значимой информации в рамках того или иного смыслового концепта, составляют контекст информации, вносимой «лидерами мнений». «Реализаторы» отвечают за запуск блогволны. «Читатели», постоянно находясь онлайн и практически не генерируя публичных сообщений, могут изменить свою роль на «реализатора». «Репутационными игроками» могут выступать представители бизнеса и власти, использующие соцсеть как эффективное интерактивное и мгновенное пространство для PR и возможность замещения негативных стереотипов для проведения работы по управлению репутацией [4].

Цифровая личность в качестве субъекта дискурса через проявление свободы выражения мнения показывает дискурсивную силу эгоцентрической позиции. Через внесение конструктивного или деконструктивного вклада в разрешение ситуации цифровая личность способна влиять на создание социальных смыслов, структурировать и транслировать сценарии потенциального мира, демонстрировать языковую креативность [16].

Некоторые ученые понимают под цифровой личностью особый подтип виртуальной личности. Так, О.В. Лутовинова предлагает рассматривать в качестве языковой личности виртуальную личность участника интернет-дискурса в качестве условного образа, представляющего собой недискретное соединение реальных и ирреальных характеристик личности. Понятие «виртуальная личность» не имеет четкого определения из-за плюралистичной реализации субъективности в электронной среде. В соответствии с разными

подходами виртуальной личностью может быть любая личность, использующая Интернет в коммуникативных целях; интернет-зависимая личность; компьютерная программа, имитирующая разумное поведение; персонаж, сконструированный в игровом виртуальном мире и управляемый пользователем; синтез реальной личности с ее сконструированным образом; вымышленная личность, используемая для определенных целей [13].

Для поддержания другого «Я» с целью создания ложного впечатления и анонимности виртуальная личность использует «маску» как защитный механизм личности, поведенческую стратегию [3]. Однако «маска» виртуальной личности в интернет-среде отличается от социальной в ситуации реального общения, где она демонстрирует «набор приличного поведения». За счет компенсации недостатков реальной личности физического и социально-психологического плана формируется новая личность, непохожая на реальную [2].

Виртуальная личность по сравнению с не виртуальной по-иному воспринимает пространство и время: может входить в несколько сообществ, расширяя таким образом пространство в интернет-среде, а также находиться одновременно в прошлом, настоящем и будущем за счет сохраненных текстов, через которые реконструируется личность коммуниканта. Также появляется новое отношение к своей идентичности: индивид начинает делить мир на «мы» и «они», оценивая свою социальную принадлежность, так как интернет-среда характеризуется большей социальной неопределенностью. Виртуальная личность не имеют четкого представления о своих партнерах по коммуникации, но ярко выражает желание представления себя другим. Акценты мировосприятия виртуальной языковой личности, которые характеризуются клиповым сознанием, смещаются ориентацией на себя, наблюдается абсолютная поглощенность деятельностью. Поведение виртуальной личности публично, стиль общения принимает крайнюю форму – от игры и карнавальности до полной откровенности. Коммуникант более компетентен в техническом плане, менее грамотный в отношении используемого языка. У виртуальной личности притупляется чувство страха за собственную жизнь, потому что уничтожение личности идентично уничтожению текстов, созданных ею [13].

Заключение.

По мнению некоторых ученых, виртуализацию личности, которая носит стихийный и целенаправленный характер, следует рассматривать в цифровом формате. Присутствие человека в интернет-среде создает копию реальной личности как системный «образ», включающий набор запросов, мнений, оценок, область интересов и другие признаки. Образ компьютерного двойника реального человека включает информацию о его биологических и социальных признаках, коммуникативных действиях.

В нашей статье мы исходим из положения о том, что интернет-пользователь представляет

сплав реальной личности с ее сконструированным образом, что дает основание полагать о существовании компьютерного двойника человека – дискурсивной цифровой личности как виртуальной копии настоящей языковой личности.

## Литература

1. Баранов А.Г. Семиотическая личность: кодовые переходы // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: тез. докл. XV Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М.: Калуга, 2006. С. 30–31.
2. Бондаренко Т.А. Трансформация личности в условиях виртуальной реальности. – Ростов-на-Дону: Издательский центр ДГТУ, 2006. – 51 с.
3. Галинская Т.Н. Местоимения «ты» и «вы» в идиолексиконе виртуальной языковой личности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – № И (117). – С 106–111.
4. Гнедаш А. А., Рябченко Н.А. Конструктивные и деструктивные социальнополитические практики в online-пространстве современной России: «фейлы», «кейсы», «механики» // Человек. Сообщество. Управление. Краснодар: КубГУ, 2014. № 2. С. 40–54.
5. Голев, Н.Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка / Н.Д. Голев // Известия Алтайского государственного университета. Серия «История, филология, философия и педагогика». – Барнаул, 2004. – № 4. – С. 41–46
6. Димова, Г.В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Г.В. Димова. – Иркутск, 2004. – 343 с.
7. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типы России и Франции XIX века. – Волгоград: Перемена, 2007. – 307 с.
8. Ермоленкина Л.И. Дискурсивная личность в коммуникативном пространстве современного радио/ Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2017. 2 (179) С. 37–40
9. Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. – 312 с.
10. Иссерс О.И. Дискурсивные практики нашего времени. М.: ЛЕНАНД, 2015. 272 с.
11. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. Изд-е 4-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
12. Катермина В.В., Шестакова А.А. Герои online-сетевых практик – цифровая личность: типология и стратегии поведения/ Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. 2018. Минск С. 6–9
13. Лутовинова О.В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук: 10.02.19. – Волгоград, 2013. – 437 с.

14. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод: Сборник научных трудов. М., 1996. С. 112–116.
15. Ольшанский И.Г. Язык и языковая личность в условиях современного социального контекста. // РГСУ. Ученые записки. – 2004. – № 1. – С. 79–80.
16. Попова Д.А. Способы репрезентации субъектности цифровой личности в жанре интернет-комментария / Дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: 10.02.19. – Улан-Удэ, 2017. – 217
17. Синельникова Л. Н. О научной легитимности понятия дискурсивной личности // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2011. Т. 24 (63), № 2, Ч. 1. С. 454–463.
18. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России (функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты): монография. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 300 с.
19. Чернышова Т.В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России/ Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук: 10.02.01. – Барнаул, 2005. – 577 с.

#### DISCURSIVE DIGITAL PERSONALITY AS A VIRTUAL COPY OF A LINGUISTIC PERSONALITY

Voron E.V.

Altai State University

The purpose of the article is to describe the linguistic personality in the Internet environment. The proposition is put forward that, in an interactional context, a linguistic personality should be considered as discursive, and the Internet as a technical channel for transmitting and exchanging information between communicants sets a special type of situation for representing a person as a "digital personality". The article examines the parameters of the implementation of a discursive digital personality, its typology and representation in the active, passive and imaginary communicative range. The relevance of the article is expressed in the understanding of the discursive digital personality in the Internet environment as a synthesis of the real one with its constructed image. The personality of an Internet user is a computer double of a real person, therefore a discursive digital personality is a virtual copy of a real linguistic personality.

**Keywords:** Linguistic personality, digital personality, discursive digital personality, virtual personality, linguopersonology, Internet environment

#### References

1. Baranov AG Semiotic personality: code transitions // Speech activity. Language consciousness. Communicating persons: abstracts. report XV Int. symposium on psycholinguistics and communication theory. M.: Kaluga, 2006. S. 30–31.
2. Bondarenko T.A. Personal transformation in virtual reality. – Rostov-on-Don: DSTU Publishing Center, 2006. – 51 p.
3. Galinskaya T.N. Pronouns "you" and "you" in the idiolexicon of a virtual linguistic personality // Bulletin of the Orenburg State University. – 2010. – No. I (117). – S 106–111.
4. Gnedash AA, Ryabchenko NA Constructive and destructive socio-political practices in the online space of modern Russia: "fail", "cases", "mechanics" // Man. Community. Control. Krasnodar: KubSU, 2014. No. 2. P. 40–54.
5. Golev, ND Lingvo-personalological variability of language / ND Golev // Bulletin of the Altai State University. Series "History, Philology, Philosophy and Pedagogy". – Barnaul, 2004. – No. 4. – P. 41–46
6. Dimova, G.V. Basic strategies of the French university pedagogical discourse [Text]: dis. ... Cand. philol. Sciences: 10.02.05 / G.V. Dimova. – Irkutsk, 2004. – 343 p.
7. Dmitrieva O.A. Linguocultural types of Russia and France XIX century. – Volgograd: Change, 2007. – 307 p.
8. Ermolenkina LI Discursive personality in the communicative space of modern radio / Bulletin of TSPU (TSPU Bulletin). 2017.2 (179) S. 37–40
9. Ivantsova E.V. The phenomenon of dialectal linguistic personality. Tomsk: Publishing house Tomsk University, 2002. – 312 p.
10. Issers OI Discursive practices of our time. Moscow: LENAND, 2015. 272 p.
11. Karaulov, Yu.N. Russian language and language personality / Yu.N. Karaulov. Publishing house 4th, stereotyped. – M.: Editorial URSS, 2004. – 264 p.
12. Katermina V.V., Shestakova A.A. Heroes of online-network practices – digital personality: typology and strategies of behavior / Linguistic personality and effective communication in the modern multicultural world. 2018. Minsk S. 6–9
13. Lutovinova O.V. Linguistic personality in virtual discourse: dissertation for the degree of Doctor of Philology: 02/10/19. – Volgograd, 2013. – 437 p.
14. Nerознак V.P. Linguistic personality: towards determining the status of the discipline // Language. Poetics. Translation: Collection of scientific papers. M., 1996. S. 112–116.
15. Olshansky I.G. Language and linguistic personality in the modern social context. // RSSU. Scholarly notes. – 2004. – No. 1. – P. 79–80.
16. Popova D.A. Ways of representing the subjectivity of a digital personality in the genre of Internet commentary / Dis. for the degree of Cand. philol. Sciences: 10.02.19. – Ulan-Ude, 2017. – 217 p.
17. Sinelnikova LN About the scientific legitimacy of the concept of a discursive personality // Scientific notes of the Tavricheskiy National University. V.I. Vernadsky. Series "Philology. Social communications". 2011. Vol. 24 (63), No. 2, Part 1. P. 454–463.
18. Trofimova G.N. Linguistic taste of the Internet era in Russia (the functioning of the Russian language on the Internet: conceptual and essential dominants): monograph. – 2nd ed., Rev. and add. – M.: Publishing house of RUDN, 2008. – 300 p.
19. Chernyshova T.V. Media texts in the mental and linguistic space of modern Russia / Dissertation for the degree of Doctor of Philology: 10.02.01. – Barnaul, 2005. – 577 p.

# Возможности применения информационных ресурсов перевода в китайско-русской языковой паре

**Гурулева Татьяна Леонидовна,**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дальневосточных языков, Военный университет Минобороны России

E-mail: gurulevatatiana@mail.ru

Статья посвящена анализу и систематизации электронных ресурсов переводчика китайского языка, которые могут быть использованы при выполнении разных видов перевода. В основу систематизации переводческих информационных ресурсов положена классификация электронных ресурсов переводчика, созданная отечественной школой переводоведения, в частности, В.Н. Шевчуком, в которой предложены основные виды указанных ресурсов. Целью исследования был поиск, анализ и систематизация различных видов информационных ресурсов переводчика для пары китайского и русского языков. В результате проведения исследования удалось проанализировать и сгруппировать такие виды ресурсов как электронные словари, электронные корпуса текстов китайского языка, программы машинного перевода, онлайн-сервисы перевода, программы переводческой памяти, программы и мобильные приложения для распознавания иероглифического текста, мобильные приложения-переводчики, коммуникаторы, смартфоны, устройства интеллектуального перевода, поддерживающие перевод в китайско-русской языковой паре.

**Ключевые слова:** перевод в паре китайского и русского языков, китайско-русская языковая пара, китайский язык, информационные технологии перевода, электронные ресурсы переводчика, машинный перевод.

Процессы поступательного развития и укрепления российско-китайских отношений вызывают необходимость широкого лингвистического обеспечения международного сотрудничества в различных областях. Деятельность переводчика китайского языка по обеспечению процесса перевода становится все более востребованной. Технологии машинного перевода, которые используются как для обеспечения процесса перевода, так и в китайско-русской межъязыковой и межкультурной коммуникации, протекающей без участия переводчика. Так, электронные средства перевода в качестве вспомогательного средства широко применяются участниками разных форм российско-китайского образовательного сотрудничества, например, студентами совместных китайско-российских университетов [2], участниками самостоятельной академической мобильности [4], участниками краткосрочных образовательных программ вузов, расположенных на приграничных территориях [5] и т.д.

Электронные ресурсы переводчика широко исследуются в отечественном переводоведении. Работы в этой области посвящены как классификации и описанию электронных переводческих ресурсов [6], [7], так и разработке понятия цифровой компетентности в области их использования [1], [3].

На основе классификации В.Н. Шевчука в данной работе проведен анализ и систематизация электронных переводческих ресурсов в паре китайского и русского языков. Эта классификация включила электронные словари, электронные корпуса текстов китайского языка, онлайн-сервисы перевода, программы переводческой памяти, программы и мобильные приложения для распознавания иероглифического текста, мобильные приложения-переводчики, коммуникаторы, смартфоны, устройства интеллектуального перевода.

**Электронные словари.** С помощью электронных словарей выполняется перевод отдельных слов и словосочетаний. Различается несколько видов электронных словарей: словари, требующие установки на ПК, словари, не требующие установки на ПК, словари-мобильные приложения.

Из электронных словарей, требующих установки на ПК, для пары китайского и русского языков используют многоязычную версию ABBYY Lingvo x6, позволяющую осуществлять перевод слов и устойчивых выражений. Эта версия словаря также позволяет выполнять целый ряд других опций: подбор синонимов и антонимов, использование большого количества разнообразных примеров

употребления слов в подробных словарях общей лексики, фразеологических словарях, словарях сленга и разговорниках, точный перевод отраслевых терминов в тематических словарях по праву, экономике, финансам, бухгалтерскому учету, маркетингу, банковской и деловой лексике, машиностроению и др.

Также в языковой паре китайский и русский возможно использование словаря Мультигран, который имеет онлайн и офлайн версии.

Есть и некоторые другие словари, работающие в указанной языковой паре. К ним относится, например, электронный словарь Slovoed, который содержит китайско-русский и русско-китайский тематический словарь, включающий 5000 китайских слов и предложений, сгруппированных по 100 темам. Slovoed устанавливается на стационарные компьютеры и ноутбуки, мобильные устройства и ридеры Amazon Kindle. Работает с операционными системами iOS, Android, Windows, Symbian, BlackBerry, bada, Tizen.

К онлайн-словарям относятся двуязычные китайско-русские и русско-китайские словари, а также одноязычные китайско-китайские словари: словари современного китайского языка, синонимов, близких по значению слов, антонимов, словари сочетаемости, толковые словари и др.

Среди двуязычных китайско-русских онлайн словарей самыми широкими в употреблении являются БКРС и Чжунга. Эти словари являются интерактивными краудсорсинговыми словарями, пополнять которые может любой пользователь интернета. К интерактивным краудсорсинговым словарям также можно отнести и онлайн версию словаря Мультигран.

В китайском сегменте сети интернет много китайско-китайских онлайн словарей, например: толковые словари современного китайского языка 现代汉语词典, 在线新华字典; словари синонимов и близких по значению слов 在线近义词 (同义词) 查询; словари антонимов 在线反义词查询; словари фразеологизмов чэньюй 在线成语词典; сборники недоворок-иносказаний 歇后语大全; собрания классических изречений на вэньяне и их перевод на современный китайский язык 文言文大全翻译; энциклопедические словари 辞海字典. Целый ряд электронных ресурсов объединяет сразу несколько онлайн словарей, например: платформа 无忧无虑中学语文网, которая содержит указанные выше словари синонимов и близких по значению слов, антонимов и т.д.; платформа 辞海之家, на которой находятся энциклопедический словарь 辞海字典, словарь сочетаемости иероглифов 组词, а также словари близких по значению слов и антонимов; платформа 汉语大词典, объединяющая словарь иероглифов, толковый словарь слов, словари близких по значению слов и антонимов, словарь фразеологизмов чэньюй, словарь древнекитайского литературного языка, собрание древних стихотворных произведений; платформа 中文助手, содержащая словарь иероглифов, толковый словарь слов, словарь сочетаемости иероглифов (

在线组词), словарь сочетаемости слов (在线造句), словарь близких по значению слов и антонимов, а также сказки, стихи и многое другое. Некоторые словари сочетаемости слов, изданные в КНР, также доступны для скачивания в китайском сегменте сети интернет в формате pdf, например: 现代汉语实词搭配词典, 汉语动词用法词典 и др.

К онлайн-словарям также можно отнести ресурсы конвертации иероглифической письменности в транскрипцию *пиньинь* и обратно, например, 中文转拼音 и стандартной (упрощенной) иероглифической письменности в сложную, например: 汉字简体繁体转换 и др.

В последнее время широкое распространение получили словари-мобильные приложения. Существуют мобильные приложения двуязычных словарей. Компанией trainchinese разработано мобильное приложение словаря для пары языков китайский и русский Desktop Chinese Dictionary and Flash Cards. Целый ряд словарей-мобильных приложений разработаны для пары языков китайский и английский: Pleco Chinese Dictionary, Hanping Chinese Dictionary Lite, Chinese Dictionary by Around Pixels. Такие мобильные приложения также могут быть использованы российскими переводчиками китайского языка.

В условиях стремительного развития технологий многие словари разрабатываются в нескольких формах и одновременно могут иметь офлайн-версию, требующую установки на ПК, онлайн-версию, часто являющуюся интерактивным краудсорсинговым проектом и мобильную версию для установки на смартфон или планшет.

**Электронные корпуса текстов китайского языка.** Электронные корпуса текстов являются инструментом корпусной лингвистики и могут быть эффективно использованы в переводе. Электронный корпус текстов представляет собой информационно-справочную систему, основанную на собрании текстов на некотором языке в электронной форме. Национальные корпуса текстов охватывают огромные массивы письменных и устных текстов разных стилей и жанров и предназначены для поиска разнообразной лингвистической информации. Принцип поиска информации основан на действии программы-конкондарсера, выстраивающей конкондарсы – вертикальные списки употребления слов в определенном контексте. Китайский язык, также как и другие крупные языки, имеет несколько корпусов текстов. Эти корпуса могут охватывать как современный государственный общенациональный язык *путунхуа* и его диалекты, так и древний китайский язык *вэньянь*. Наиболее массивными китайскими электронными корпусами текстов являются корпус текстов китайского языка Китайского лингвистического центра Пекинского университета 北京大学中国语言学研究中心 (Center for Chinese Linguistics of Peking University, CCL PKU) и корпус текстов китайского языка Пекинского университета языка и культуры 北京语言大学语料库 (Beijing Language and Culture University [BLCU] Corpus Center, BCC). Кроме то-

го, эффективными в работе переводчика китайского языка являются Chinese Internet Corpus, Chinese Business Corpus, Academia Sinica Balanced Corpus of Modern Chinese, 中央研究院現代漢語標記語料庫 4.0版, Chinese collocations, 現代漢語語料庫詞頻統計 и др. Основные функции использования корпусов текстов в переводе заключаются в поиске или проверке вариантов лексико-грамматической сочетаемости слова (его коллокаций), а также в оценке частотности (уместности) употребления слова в определенном узком и широком контексте при переводе с русского языка на китайский.

В последнее время стали появляться параллельные корпуса текстов на разных языках. Так, в национальный корпус русского языка встроены многоязычный параллельный корпус, который дает возможность поиска параллельных текстов на нескольких языках, в том числе и на китайском.

**Программы машинного перевода.** От электронных словарей отличаются программы-переводчики, которые могут переводить целые предложения, документы и сайты.

В.Н. Шевчук отмечает, что различают два типа машинного перевода – «полностью автоматизированный МП ..., или автоматический перевод, и частично автоматизированный МП с участием человека» [6, с. 221]. При второй разновидности машинного перевода предполагается предпереводческое и постпереводческое редактирование текстов человеком. Прикладные программы машинного перевода также называются приложениями машинного перевода. Любой текст, файл или сайт могут быть переведены с помощью алгоритмов перевода и словарей, заложенных в программе.

В России разработкой прикладных программ машинного перевода занимается компания PROMT, которая предлагает различные продукты перевода для дома и бизнеса. Для профессиональных переводчиков и переводческих компаний также разработана система автоматического перевода PROMT Expert 19. PROMT Expert поддерживает перевод с русского на 16 языков, в том числе китайский.

Компания PROMT также предлагает систему автоматического офлайн перевода PROMT MASTER, многоязычная комплектация которой предусматривает перевод с русского языка на несколько языков, включая китайский.

**Онлайн-сервисы перевода.** К сервисам онлайн перевода относятся веб-сервисы и облачные сервисы перевода, основанные на технологиях искусственного интеллекта.

Веб-сервис перевода – это программная система со стандартизированными интерфейсами, идентифицируемая уникальным веб-адресом, а также HTML-документ сайта, отображаемый браузером пользователя, предназначенная для перевода текстов (письменных и устных) с одного естественного языка на другой. Веб-сервисами перевода, поддерживающими китайский язык, являются веб-сервисы компаний Google, 百度 (Байду),

有道 (Юдао), PROMT, Яндекс: Google Translate, 百度翻译 (Переводчик Байду), 有道翻译 (Переводчик Юдао), Translate.ru, Яндекс.Переводчик и др. Многие веб-сервисы предназначены для перевода не только текста, но и веб-страниц. Первым российским веб-сервисом перевода на другие языки стал веб-сервис Translate.ru (открыт 6 марта 1998 года компанией PROMT, для западного рынка существует как веб-сервис Online-translator.com). При переводе отдельного слова веб-сервис выдает словарную статью. Веб-сервис Яндекс.Переводчик первоначально осуществлялся на технологиях PROMT, а затем на собственных технологиях. Этот веб-сервис встроены в Яндекс.Браузер.

Облачные сервисы перевода – это сервисы перевода, работающие на облачных хранилищах. Облачным сервисом, поддерживающим китайский язык, является сервис перевода Microsoft Translator – настраиваемая и масштабируемая технология машинного перевода. Данная технология встроена в продукты корпорации Microsoft, такие как Microsoft Office, Microsoft Edge, Sharepoint, Yammer, Visual Studio, Bing и Skype, а также в приложения для переводчиков Microsoft для Android, iOS и Windows. Сайт перевода Microsoft Translator для потребителей известен как Bing Translator, он был запущен в 2007 г. и осуществляет бесплатные переводы текста и веб-сайтов в Интернете. Текст переводится непосредственно на веб-странице Bing Translator, а веб-сайты переводятся с помощью инструментов Bilingual Viewer. Дополнительная возможность перевода речи была введена Microsoft Translator в марте 2016 г.

Также у многих сервисов онлайн перевода есть интерфейс API (интерфейс прикладного программирования), т.е. возможность интегрировать свои технологии перевода в приложения, сервисы и сайты. Например: Cloud Translation API (Google), PROMT Cloud API, API «Яндекс.Переводчик», Текстовый API переводчика Microsoft (может быть использован для создания настольных или мобильных приложений, веб-сайтов, инструментов или любого решения, требующего многоязычной поддержки) и др.

Веб-сервисы перевода используют различные методы машинного перевода. Например, компания Google использовала собственное программное обеспечение, основанное на самообучаемом алгоритме машинного перевода. Компания PROMT разработала аналитический машинный перевод PROMT, основанный на использовании семантических сетей, а также использовала статистический машинный перевод (SMT), компания Яндекс также применяла методы статистического машинного перевода. В настоящее время многие веб-сервисы и облачные сервисы перешли на новый метод машинного перевода – нейронный машинный перевод. Нейронный машинный перевод (англ. *Neural Machine Translation*, NMT) – это подход к машинному переводу, в котором используется большая искусственная нейронная сеть. Он отличается от методов машинного перевода, ос-

нованных на статистике фраз, которые используют отдельно разработанные подкомпоненты. Так, компании Microsoft и Google в настоящее время полностью перешли на использование нейронных сетей, а компании Яндекс и PROMT уже начали осуществлять такой переход.

Разработанные названными компаниями интерфейсы прикладного программирования API используются отдельными веб-сайтами перевода. Например, сайт Translito.com осуществляет перевод на 37 языков, включая китайский (принадлежит немецкой компании Whois Privacy), поддерживается поисковой системой Bing, разработанной корпорацией Microsoft; сайт DocTranslator выполняет перевод документов различных форматов (Word, Excel, Powerpoint, PDF, OpenOffice, text) на 104 языка, сохраняя при этом структуру документа, базируется на Google Translate API. Также существует веб-сайт Радуга Слов. РУ, представляющий собой коллекцию онлайн сервисов перевода и электронных словарей (разработчик Smart Link Corporation) и др.

Отдельные сайты перевода текстов и веб-страниц в последнее время уступили место крупным онлайн сервисам перевода, разрабатываемым ведущими компаниями Google и Microsoft, а также 百度 (Байду), 有道 (Юдао), Яндекс, PROMT и др.

**Программы Translation memory (переводческая память, накопители переводов).** Программы Translation memory это базы памяти переводов. Чтобы воспользоваться решением, нужно предварительно создать базу на основе ранее сделанных переводов.

Программы Translation memory позволяют «не переводить одно и то же два раза», поскольку это базы данных, которые содержат ранее переведенные единицы текста. Если в новом тексте обнаруживается единица, которая уже есть в базе, система автоматически добавляет ее в перевод. Эти программы значительно экономят время переводчика, особенно если он работает с однотипными текстами.

Такие программы Translation memory как Trados, Déjà Vu, OmegaT, Wordfast, MetaTaxis, MemoQ, Star Transit, Across используют Unicode – стандарт кодирования символов, включающий в себя знаки почти всех письменных языков мира (в том числе китайские иероглифы), т.е. названные программы пригодны для использования в паре китайского и русского языков. Указанные программы в основном адаптированы для работы с документами в различных форматах, в том числе в формате MS Word, а также с презентациями PowerPoint, HTML-документами и файлами других форматов.

**Программы и мобильные приложения для распознавания текста.** Программа ABBYY FineReader распознает текст на фотографиях, сканах, PDF-документах более чем на 190 языках (включая китайский), а для 48 из них делает проверку орфографии. Сохранить полученный текст можно практически во всех форматах (Word, Excel, PowerPoint, PDF, html и др.).

Для распознавания иероглифических текстов также можно использовать мобильное приложение Adobe Acrobat Reader, которое позволяет создавать файлы PDF из документов или изображений, а также экспортировать файлы PDF в Microsoft Word, Excel, PowerPoint или RTF.

**Мобильные приложения-переводчики.** Мобильные приложения для осуществления перевода разрабатываются компаниями, поддерживающими онлайн-сервисы перевода. Данные мобильные приложения поддерживают перевод с / на китайский язык.

Компания Google разработала для своего онлайн-сервиса Google Translate мобильное приложение Google Переводчик для iOS и Android. Приложение позволяет быстро переводить скопированный в любом приложении текст на 103 языка. Перевод на 59 языков возможен без подключения к Интернету. Также приложение осуществляет мгновенный перевод любых надписей с 38 языков, перевод сфотографированных текстов с 37 языков, перевод устной речи с 32 языков, перевод рукописного текста на 93 языка, а также имеет опцию сохранения переводов для дальнейшего использования. Мобильное приложение Переводчик Microsoft также разработано для Android и iOS. Переводчик Microsoft позволяет переводить текст, звучащую речь, беседы, фотографии с камеры и скриншоты на более чем 60 языков (включая китайский), также возможно бесплатное скачивание языковых пакетов для перевода офлайн. Приложение осуществляет синхронный перевод звучащей речи в режиме разделенного на две части экрана для беседы на двух языках, перевод разговора с несколькими собеседниками (поддерживается до 100 участников). Мобильное приложение Переводчик Microsoft содержит коллекцию переводов, предусматривает возможность переводить текст в других приложениях через перевод в контекстном меню, а также прослушивать переведенные фразы, которые поддерживаются транскрипцией *пиньинь*.

Компанией PROMT разработано мобильное приложение Переводчик Translate.Ru для Android и iOS. Мобильное приложение содержит переводчик, словарь и разговорник. Приложение осуществляет перевод устной речи в режиме «Диалог», распознавание и перевод текста на фотографии, мгновенный перевод текста в любом приложении. Приложение содержит 18 тематик для точного перевода и настроено на наиболее популярные темы: учеба, переписка, бизнес, социальные сети, здоровье, естественные и гуманитарные науки.

Мобильное приложение Яндекс.Переводчик разработано для iOS, Android и Android Wear, поддерживает более 90 языков (включая китайский), в том числе несколько искусственных. Данное приложение также осуществляет перевод устной речи, письменных текстов и надписей с фотографий.

Мобильное приложение на основе искусственного интеллекта 腾讯翻译君 для iOS, Android, разработанное китайской корпорацией Tencent Technology (Shenzhen) Company Limited, поддер-



живаает перевод с / на большое количество языков: английский, японский, корейский, испанский, русский, немецкий, французский и др. В приложении также использованы новейшие технологии интеллектуального перевода: технология «дополненная реальность», технология синхронного голосового перевода, технология последовательного перевода в реальном времени, а также дополнительные обучающие возможности.

**Коммуникаторы, смартфоны, устройства интеллектуального перевода.** Для мобильных устройств разработано большое количество мобильных приложений переводчиков и словарей, в том числе поддерживающих китайский язык. Любое мобильное приложение может быть установлено как на КПК, так на коммуникатор и смартфон.

Смартфоны, в свою очередь, дополняются различными функциями КПК, в том числе и функциями интеллектуального перевода. Так, китайский кнопочный телефон Xiaomi – Qin 1s от компании Shenzhen Multi-Pro Technology имеет переводчик на основе искусственного интеллекта, способный переводить с китайского на 17 языков.

Кроме того, разрабатываются и новые устройства интеллектуального перевода. К новейшим устройствам интеллектуального перевода относится интеллектуальный переводчик китайской компании Xiaomi Konjac AI Translator. Устройство поддерживает 14 наиболее распространенных в мире языков, в том числе русский. Xiaomi Konjac AI Translator также может подключаться к смартфонам на базе iOS и Android, дополняя их функцией интеллектуального перевода. К устройствам интеллектуального перевода также относится портативный интеллектуальный переводчик Mi AI Translator (小爱老师), выполняющий попарный перевод между 34 языками в реальном времени. Устройство может распознавать звучащую речь и отражать ее письменными знаками на дисплее, осуществлять устный перевод и т.д.

Кроме описанных выше информационных ресурсов переводчика, которые разработаны для непосредственного использования в процессе перевода, можно назвать и вспомогательные информационные ресурсы поиска дополнительной информации, такие как: китайские поисковые системы (百度, 搜狗, 谷歌, 搜搜, 360搜索, 有道, 雅虎 и др.), китайские веб-платформы и сайты государственных учреждений, организаций и др., электронные энциклопедии на китайском языке (百度百科, 维基百科), электронные библиотеки (百度文库, 中国知网, 中国图书馆网 и др.), интернет-СМИ (人民网, 报纸网 и др.), интернет-радио (优听Radio, 爱上Radio и др.), интернет-телевидение (央视网, 芒果TV и др.) и видеохостинги (优酷, 爱奇艺, 腾讯视频, 搜狐视频, 土豆网, 哔哩哔哩, 梨视频).

Также существуют и коммуникационные ресурсы, предоставляющие возможности коммуникации с носителями китайского языка в устной и письменной формах в режиме реального времени, что также может оказывать помощь пере-

водчику китайского языка. К ним относятся сайты и мобильные приложения языкового обмена (italki, Lang-8, Hello Talk, Tandem и др.), китайские социальные медиа (QQ空间, 朋友网, 人人网, 新浪微博 и др.), мобильные коммуникационные системы (WeChat 微信), специализированные сайты и группы в социальных сетях профессиональных сообществ (БКРС, Vk.com и др.).

Значительным обучающим потенциалом обладают параллельные тексты на русском и китайском языках. Сопоставительный анализ пар оригинальных и переводных текстов на китайском и русском языках способствует развитию профессиональной переводческой компетенции.

Указанный комплекс вспомогательных электронных средств перевода при правильном рациональном использовании способствует повышению качества процесса перевода и межъязыковой коммуникации без участия переводчика, содействует эффективной цифровизации процессов межкультурной коммуникации.

## Литература

1. Гавриленко Н.Н. Цифровая компетентность – ключевой компонент профессионализма переводчика // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 3. – С. 139–150.
2. Гурулева Т.Л. Бедарева Н.И. Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений // Высшее образование в России. – 2019. – № 4. – С. 108–123.
3. Гурулева Т.Л. Компонентно-уровневое моделирование профессиональной переводческой компетенции // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 4. – С. 251–257.
4. Гурулева Т.Л. Технологии социокультурной интеграции иностранных студентов: опыт российско-китайского образовательного сотрудничества // Высшее образование в России. – 2016. – № 10. – С. 148–153.
5. Резник Ю.Н., Гурулева Т.Л. Формирование международного поликультурного образовательного региона Сибири, Дальнего Востока России и Северо-Восточных провинций Китая // Вестник Читинского государственного университета. – 2009. – № 6. – С. 85–92.
6. Шевчук В.Н. Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика – 2. М.: Зебра Е, 2013. – 384 с.
7. Шевчук В.Н. Электронные ресурсы переводчика: справочные материалы для начинающего переводчика. – М.: Либрайт, 2010. – 136 с.

## POSSIBILITIES OF USING TRANSLATION INFORMATION RESOURCES IN THE SINO-RUSSIAN LANGUAGE PAIR

Guruleva T.L.

Military university of the Ministry of Defence of the Russian Federation

The article is devoted to the analysis and systematization of electronic resources of the translator of the Chinese language, which can be used when performing different types of translation. The systematization of translation information resources is based on the classification of translator's electronic resources, created by the domestic school of translation studies, in particular, V.N. Shevchuk, in which the main types of these resources are proposed. The aim of the research was to search, analyze and systematize various types of information resources of a translator for a pair of Chinese and Russian languages. As a result of the study, it was possible to analyze and group such types of resources as electronic dictionaries, electronic corpora of Chinese texts, machine translation programs, online translation services, translation memory programs, programs and mobile applications for recognizing hieroglyphic text, mobile translator applications, communicators, smartphones, intelligent translation devices supporting translation in the Chinese-Russian language pair.

**Keywords:** translation in a pair of Chinese and Russian languages, Chinese-Russian language pair, Chinese language, information technologies of translation, electronic resources of a translator, machine translation.

## References

1. Gavrilenko N.N. Digital competence is a key component of translator's professionalism // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. – 2018. – No. 3. – P. 139–150.
2. Guruleva T.L. Bedareva N.I. Cooperation between Russia and China in the field of creating network universities and joint educational institutions // Higher education in Russia. – 2019. – No. 4. – S. 108–123.
3. Guruleva T.L. Component-level modeling of professional translation competence // Modern pedagogical education. – 2021. – No. 4. – P. 251–257.
4. Guruleva T.L. Technologies of socio-cultural integration of foreign students: the experience of Russian-Chinese educational cooperation // Higher education in Russia. – 2016. – No. 10. – S. 148–153.
5. Reznik Yu.N., Guruleva T.L. Formation of an international multicultural educational region of Siberia, the Far East of Russia and the North-Eastern provinces of China // Bulletin of the Chita State University. – 2009. – No. 6. – S. 85–92.
6. Shevchuk V.N. Information technology in translation. Electronic resources of the translator – 2. M.: Zebra E, 2013. – 384 p.
7. Shevchuk V.N. Translator's electronic resources: reference materials for the aspiring translator. – M.: Libright, 2010. – 136 p.

# Модификация структуры неправильных глаголов в истории немецкого языка

**Долгополова Лилия Анатольевна,**

доктор филологических наук, профессор, ГБОУ ВО  
«Крымский инженерно-педагогический университет»  
E-mail: Lilian2000@mail.ru

Работа посвящена выявлению структурной специфики нерегулярных глаголов немецкого языка в различные эпохи его развития. Рассматриваются механизмы изменения их формы; сохранение архаичных форм неправильных глаголов в диалектах немецкого языка. Цель работы – установить типы нерегулярных глаголов в истории немецкого языка; особенности их структурной модификации на различных этапах развития языка, а также сохранение архаичных форм глаголов в немецких диалектах. Актуальность работы обусловлена постоянно растущим интересом лингвистов к вопросам исторических изменений грамматической системы языка, к механизмам его саморегуляции. Методологической основой работы служат работы отечественных и зарубежных германистов В.Г. Адмони, В.М. Жирмунского, Г. Пауля и др. Уточнен статус неправильных глаголов как грамматического класса. Представлены группы неправильных глаголов древневерхненемецкого, средневерхненемецкого, ранненововерхненемецкого и современного немецкого языка. Были изучены структурные особенности различных групп неправильных глаголов; процессы и механизмы модификации их формы. Изменения структуры неправильных глаголов рассмотрены в соответствии с традиционной периодизацией немецкого языка; выявлены процессы структурного выравнивания атематических полнозначных глаголов; обнаружены диалектные различия в их вокализме, а также архаичные формы стяженных глаголов в диалектах современного немецкого языка. Практическое исследование базируется на материале текстов различных периодов развития немецкого языка.

**Ключевые слова:** неправильные глаголы, атематические глаголы, претерито-презентные глаголы, ауксиллярные глаголы, модальные глаголы, стяжённая форма, безличные глаголы, редуцированная парадигма.

Исторические изменения в языке являются одним из наиболее важных объектов лингвистических исследований, направленных на раскрытие универсальных законов эволюции и самоорганизации языка как системы. Перед историком-лингвистом ставится задача адекватного описания и объяснения происходящих в языке эволюционных процессов и их результатов, на чем настаивал Л.В. Щерба: «Язык все время изменяется, и в описательной грамматике это должно найти себе отражение» [10, с. 49].

Изменения в грамматическом строе современных европейских языков в лингвистических работах представляют собой наименее изученный материал, поскольку основная часть диахронических исследований приходится на фонологию и словарный состав языка. В то же время, анализ модификации исконных или становления новых грамматических категорий позволяет обнаружить специфические для конкретного языка исторические факты.

Цель предлагаемой работы – установить типы неправильных глаголов в истории немецкого языка; специфику их структурной модификации на различных этапах развития языка, а также сохранение архаичных форм глаголов в немецких диалектах.

Впервые вопросы исторической морфологии немецкого языка были рассмотрены известным немецким лингвистом Я. Гриммом в работе «Немецкая грамматика» [12], где им были проанализированы и классифицированы словоформы с историко-генетических позиций на синхронных срезах языка без вскрытия причин и описания механизмов изменений. Основные положения его концепции были развиты и дополнены в дальнейшем младограмматиками Г. Паулем, К. Бругманом, внесшими значительный вклад в становление генетической парадигмы лингвистических исследований.

Среди работ, посвященных теоретическим основам исторического словоизменения, отметим также труды отечественных лингвистов, изучавших языковые явления в таксономии, как В.В. Виноградова [2], В.И. Максимов [7]; в том числе, на материале немецкого языка – В.Г. Адмони [1], В.М. Жирмунского [4; 5], Л.П. Зиндер и Т.В. Строевой [6] и др.

Современная лингвистика рассматривается языковые явления и процессы в антропоцентрическом ракурсе, где оценивается роль человеческого фактора в грамматических изменениях, отмечаемых на синхронном срезе языка [3, с. 5].

В центре таких работ находится, прежде всего, грамматикализация и ее взаимосвязь с перцепцией и когницией человека, что выводит исследования грамматических изменений на новый уровень и позволяет по-новому интерпретировать отдельные исторические факты в грамматической подсистеме.

Известно, что синергетические процессы самоорганизации системы способствуют стабилизации параметров путем направленной упорядоченности ее структуры и функций. Но не все элементы в процессе развития полностью или частично подчиняются новым правилам системы. Такие элементы обычно признаются «неправильными», «нерегулярными».

В описании формальных признаков глаголов как немецкого языка (Г. Пауль), так и индоевропейского праязыка (у К. Бругманна – индогерманского праязыка) упоминаются морфологические классы глаголов, образующих формы не по продуктивным для данного периода моделям. Г. Пауль рассматривает такие глаголы как «особые» (*besondere Verben*), причисляя к ним глаголы со смешанной формой спряжения, претерито-презентные глаголы, глагол *wellen, wollen*<sup>1</sup>, корневые глаголы и глаголы со стяженной формой (*kontrahierte Verben*) [13, с. 264–284].

Карл Бругманн связывает наличие таких глаголов, прежде всего, со спецификой образования временных форм и характеризует их как «атематические темпоральные классы» (*themavokallöse/unthematische Tempusklassen*). Их существование К. Бругманн объясняет фонетическими факторами в индоевропейском праязыке [11, с. 490–491].

По мнению Ткаченко Л.А., подобные глаголы обладают неправильным парадигматическим статусом, поскольку объединяют «в своей парадигматической модели признаки двух доминирующих классов, а также парадигматическую модель» [8, с. 6]. Следует отметить, что в исторической перспективе такой подход к интерпретации неправильных глаголов оставляет за рамкой исследования такие морфологические классы глаголов, которые не обнаруживают один из указанных автором признаков, как, например, стяженные глаголы. На наш взгляд, «неправильность» глаголов заключается в том, что они обладают нетипичными формальными признаками для определенного исторического периода немецкого языка.

Немецкий глагол претерпел значительную морфологическую перестройку, обусловленную изменением существующих или становлением новых грамматических категорий.

В древневерхненемецкий период глагол (финитная форма) располагал категориями *накло-нения, времени, числа и лица*. Некоторые лингвисты выделяют также категорию *предельности*, не получившую в дальнейшем постоянного формального выражения [1; 5]. Для морфологии древневерхненемецкого глагола существенным оказывается его принадлежность к *сильному, слабому или претерито-презентному* классу. Классы сильных

и слабых глаголов в свою очередь подразделялись на несколько групп.

Активная перестройка в глагольной системе начинается в конце древневерхненемецкого периода с появлением первых аналитических конструкций. В средневерхненемецкий период формируются и развиваются новые глагольные категории (категория залога); в некоторых старых грамматических категориях появляются противопоставления, приведшие к развитию новых разрядов (плюсquamперфект, перфект, кондионалис, футур), оформленные аналитическими конструкциями.

Разделение глаголов на морфологические классы (сильные, слабые и претерито-презентные) в современном немецком языке сохраняется, однако дифференциация внутри самих классов претерпевае существенные изменения. В средневерхненемецкий период исчезают подклассы слабых глаголов. Общее число сильных глаголов в новеверхненемецком выросло несмотря на то, что в средневерхненемецкий и ранненовеверхненемецкий период их некоторые подклассы слились [6, с. 239].

В средневерхненемецкий период увеличивается количество стяженных глаголов, формообразование которых отличается от обычных двусложных глаголов. Это явление в дальнейшем не получает широкого распространения: односложные формы были вытеснены двусложными.

В древневерхненемецкий период глагол имел сложную структуру, состоящую из трех-шести элементов, напр., *machôtim*:

$$\langle \{ \{ (mah + \delta) + t \} + i \} + m \rangle,$$

где корень (*mah-*), основообразующий суффикс (*-ô-*), претеритальный суффикс (*-t-*), конъюнктивный суффикс (*-i-*) и личное окончание 1 лица множественного числа (*-m*).

В конце древневерхненемецкого периода начинается упрощение структуры глагола до двух- / трехчленной, сравним, *machten*:

$$\{ (mach + te) + n \},$$

где вычленяются следующие элементы: корень (*mach-*), претеритальный суффикс (*-te-*) и личное окончание (*-n*).

Рассмотрим классы глаголов, которые можно было бы охарактеризовать как *неправильные* с точки зрения господствующей в языке на данный момент системы глагольного формообразования. К таким глаголам традиционно относят претерито-презентные, атематические глаголы, к которым также причисляют и те, что имеют стяженную форму и корневые глаголы.

Претерито-презентные глаголы. В германских языках инфинитив претерито-презентных глаголов не имеет особых формальных признаков. Они обладают в настоящем времени вокализмом прошедшего; множественное число настоящего времени, соответствующее по форме прошедшему сильных глаголов, обычно имеет другой гласный [5, с. 280], напр., *wissen – weiß*. Их инфинитивная форма, как и другие неличные формы, образуется от основы

множественного числа настоящего времени, напр., двн. *kunnum* (мн.ч., наст. вр.) – *kunnan* (инфинитив), что объединяет их с правильными глаголами.

По наблюдениям В.М. Жирмунского, у ряда претерито-презентных глаголов древнегерманского языка форма инфинитива не встречается. К их числу относятся глаголы *eigun* „haben“ (3 л.), *gitar* „ich wage“, *toug* „es hilft“, „es nützt“ и *ginah* „es genügt“ [5, с. 281–282]. Семантически они представляют собой различные группы: личные глаголы (*eigun* и *gitar*) и безличные (*toug* и *ginah*). Если первые способны в современном немецком языке образовывать полную глагольную парадигму, то у вторых она редуцированная: нет форм множественного числа 1 и 2 лица единственного числа: *das genügt mir nicht* ‘этого мне мало’.

Личные глаголы *eigun* и *gitar*, скорее всего, располагали формами инфинитива (в готском языке отмечены инфинитивы *aihan* «haben» ‘иметь’, *ga-daúr-san* «wagen» ‘отважиться’, у Н.С. Чемоданова – реконструированная форма *\*gidurran*) [9], но в древневерхненемецких памятниках употребляются только личные формы:

(i) *Sie eigun in zi nuzzi* (Otfrieds Evangelienbuch) (3 л. ед.ч.).

В процессе развития языка оба глагола вытесняются глаголами-синонимами: *eigun* – глаголом *haben* и *gitar* – *wagen*.

Что касается безличных глаголов *toug* ‘быть полезным’ и *ginah* ‘быть достаточным’, то форма инфинитива у них в древневерхненемецком у них отсутствовала; она не зафиксирована также и у глаголов-эквивалентов в готском языке. Встречающиеся в текстах данного периода глаголы имеют форму 3 лица единственного или множественного числа:

(ii) *ibu dir din ellen taoc*, (Das Hildebrandslied) (3 л. ед.ч.).

В средневерхненемецком *toug* приобретает форму инфинитива – *tugen* / *tügen* [13, с. 263]; у Н.С. Чемоданова встречается также реконструируемая форма инфинитива – *\*tugan* [9, с. 231]. В современном немецком языке оба глагола – *toug* и *ginah* – отсутствуют.

Атематические глаголы. К группе атематических глаголов древневерхненемецкого периода относятся глаголы со стяженной формой *stên* (*stân*) «stehen» ‘стоять’, *gân* (*gên*) «gehen» ‘идти’, имеющие также полные формы *gangan* и *stantan*. Обе формы успешно конкурировали друг с другом в одном и том же тексте, как показано в примере (iv) *gangan* – *ingân*:

(iii) *In gôtes gibotes súazi laz gângan thine fúazi, ni laz thir zit thes ingân*: (Otfrieds Evangelienbuch).

По мнению В.М. Жирмунского, формы *stân* и *gân* являются более древними в сравнении с их полными эквивалентами и развились под влиянием умлаута корневого гласного в презенсе 2–3 лица единственного числа «с дальнейшим расширением *ê* на все настоящее время» [4, с. 514].

В средневерхненемецкий период к стяженным формам присоединяются глаголы *lân* «lassen»

‘позволять, оставлять’, *hân* «haben» ‘иметь’, *vân* «fangen» ‘ловить’, *hân* «hängen» ‘вешать’, *gen* «geben» ‘давать’ и др., что свидетельствует о росте продуктивности этой модели, вероятно, вследствие влияния английского языка, где упрощение членения инфинитива до односложной формы произошло раньше.

Суффикс инфинитива в стяженных формах в сравнении с правильными глаголами присоединяется непосредственно к корню, исключая, таким образом, тематический гласный: (*stê + n*).

Следует также подчеркнуть, что нами практически не зафиксированы падежные и префиксальные формы стяженных глаголов. Очевидно, что этот факт связан с тем, что распространение стяженных глаголов происходит в средневерхненемецкий период, когда инфинитив утратил обе категории (склонения и предельности). В текстах этой эпохи также не встречаются и полные формы-дублеты.

Конкурирующие формы *stên/stân* «stehen», *gân/gên* «gehen» в древневерхненемецкий период распределялись по диалектам. Формы на *ê* с самого начала были характерными для баварского диалекта (iv), формы на *ā* – для алеманского (v). Во франкском диалекте употребляются обе формы (vi):

(iv) *ufreth sol er gen an zuein beinen sten*, (altdeutsche Genesis).

(v) *hiezun Gorion uf irstân* (Lied von heiligen Georg).

(vi) *nilazthirzithesingân* (Otfrieds Evangelienbuch).

К XI веку *ê* закрепилось в восточно-франкском и распространилось в рейнскофранкском и алеманском диалектах [5, с. 286]. Однако средневерхненемецкие поэты в своих произведениях часто употребляют формы на *â*:

(vii) *als ich in wollte hân* (Der von Kürenberg).

В ранненововерхненемецкий период их структура подвергается расширению путем возврата полных архаичных форм: *habên* > *hân* > *haben*, ср.:

(viii) двн. *ih muos habên zi ezzanna thaz ir ni uuizzunt* (Der althochdeutsche Tatian).

(ix) свн. *sô wil er danne ein wette hân*, (Walter von der Vogelweide: Abschied von der Welt).

(x) рнвн. *So du wilt acht haben auff missethat, HERR, wer wird bestehen?* (Psalm von Martin Luther, Psalm 130, 3).

Замена инфинитивов *stên*, *gân*, *vân*, *lân* и *hân* на *stehen*, *gehen*, *fangen*, *lassen*, *hängen* происходит в результате грамматической аналогии по типу двухсложных тематических глаголов:

(xi) *“Die rede lâ̄t beliben”, sprach si, “frouwe mîn”* (Nibelungenlied) (XII–XIII ст.).

(xii) *Ich wil jn noch mit Gelt nit lassen* (Hans Sachs: Der farendt Schuler im Paradeiß) (XVI ст.).

Этот процесс затронул также и личные формы глагола в настоящем времени: в 1-м лице ед.ч. устраняется *-n*: двн. *stâm* (*-n*) – нвн. *stehe*.

В то же время стяженные формы *gân*, *stân* сохраняются с средневерхненемецкого периода во всех диалектах, напр., в нижненемецком (*gân*).

В алеманском диалекте стяженные формы конкурируют с двухсложными: *stān* – *standen*, *gān* – *gangan*, однако для инфинитива более употребляемой является стяженная форма.

Для большинства диалектов южно-немецкого ареала характерными являются формы на *ē* [4, с. 517].

Стяженное *hān* встречается в западной группе средненемецких диалектов (рипуарский, западно-мозельский, лотарнгский и др.), как *han* в гессенском и северно-пфальцском, *han*, *hon*, *hun* в тюрингском и верхнесаксонском [4, с. 521].

В верхненемецких диалектах (мозельский, западно-пфальцский, лотаринский, алеманский) сохраняется стяженная форма от *geben* – “*gē*”.

Односложные глаголы. Особой формой в современном немецком языке располагают глаголы *sein* и *tun*. Сохранение односложной формы *sein*, по всей очевидности, было связано с ее супплетивностью: личные формы *sein* существенно отличаются от инфинитива: *bin* (1 л. ед.ч.) – *sind* (1/3 л. мн.ч.), что затрудняет их сведение к единой двухчленной основе.

Супплетивный характер спряжения глагола-связки *sein* отмечается практически во всех индоевропейских языках. Его личные формы образуются от разных корней – в немецком языке от *wesan* и *sein*. Инфинитив *wesan* исходит от основы настоящего времени, а *sein* – от основы опатива. Обе формы существовали в древневерхненемецком:

(xiii) *ir muozint iu selbo die boten wesen*. (Noker: Memento mori).

(xiv) *’vuvuo mag thaz sīn? uuanta ih gommanes uuis ni bim’* (Der althochdeutsche Tatian).

В нововеерхненемецком глагол *wesan* был вытеснен глаголом *sein*:

(xv) *in allem vnterthenig vnd gehorsam zu sein* (Das Volksbuch von Doktor Faust) (XVI в.).

Глагол *tun* в средневерхненемецкой период принимает участие в перифрастической конструкции в роли вспомогательного (константного) элемента:

(xvi) *dein red mich warlich nit wenig bekümmern thūt* (Georg Wickram: Die History des theüren Ritter Galmy auß Schottenland).

Широкое распространение перифрастической конструкции на наш взгляд могло сыграть определенную роль в сохранении односложной формы *tun* в современном немецком. Следует также отметить, что оба глагола – *sein* и *tun* – в отличие от глаголов со стяженной формой в истории немецкого языка не имели полных дублетов.

Обобщая результаты анализа перестройки структуры неправильных глаголов в истории немецкого языка, можно сделать такие выводы:

На протяжении всего периода развития немецкого языка существовали классы глаголов, формообразование которых отличалось от доминирующих в определенный период формообразовательных моделей. К таким глаголам относятся, прежде всего, претерито-презентные, атематические и корневые глаголы. Их наличие обусловлено

различными факторами лингвистического характера.

Изменения в классе претерито-презентных глаголов характеризуются сокращением числа глаголов; появлением и закреплением в глагольной парадигме формы инфинитива. В то же время, основной признак претерито-презентных глаголов – вокализм прошедшего времени в формах единственного числа настоящего времени – сохраняется.

Модификация структуры атематических глаголов немецкого языка со стяженной формой происходит следующим образом:

*древневерхненемецкий период*: отмечается наличие атематических глаголов индоевропейского/древнегерманского происхождения *stān* и *gān*; появление новых стяженных глаголов, функционирующих параллельно с полными формами;

*средневерхненемецкий период*: происходит расширение группы стяженных форм при утрате их полной формы;

*нововерхненемецкий период*: стяженные формы вытесняются полными дублетами; отмечается сохранение стяженных форм отдельных глаголов в немецких диалектах.

Следует отметить, что претерито-презентные глаголы проявляют устойчивость к структурным изменениям, связанным с перестройкой грамматической системы немецкого языка, что может быть объясняется с их особым грамматическим статусом. В современном немецком языке претерито-презентную группу составляют в первую очередь модальные глаголы.

Стяженная форма глаголов, которые в подавляющем большинстве являются полнозначными, вытесняются расширенной двухчленной в результате морфологической аналогии. Сохранившие корневую форму глаголы *tun* и *sein* входят в группу ауксиллярных глаголов, что также свидетельствует об их грамматической специфике.

## Литература

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка. М.: Высшая школа, 1963. 336 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Русский язык, 2001. 720 с.
3. Грамматические категории германских языков в антропоцентрической перспективе. Коллективная монография. М., Изд-во «Канцлер» 2017. 286 с.
4. Жирмунский В.М. Немецкая диалектология. М., Л.: Издательство АН СССР, 1956. 636 с.
5. Жирмунский В.М. История немецкого языка. М.: URSS, 2020. 408 с.
6. Зиндер Л.Р. Историческая морфология немецкого языка. Л.: Просвещение, 1968. 262 с.
7. Максимов В.И. Структура и членение слова. 2-е изд., стереотип. М.: КомКнига, 2006. 152 с.
8. Ткаченко Л.А. Класс «неправильных» глаголов в немецком и других германских языках:

Историко-этимологический анализ: диссертация... кандидата филологических наук: 10.02.04, Пятигорск, 1999. 156 с.

9. Чемоданов Н.С. Хрестоматия по истории немецкого языка. М: Издательство Юрайт, 2019. 328 с.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2008. 432 с.
11. Brugmann K. Kurze gleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen. Strassburg: Verlag von Karl J. Trübner. 1904. 777 S.
12. Grimm J. Grammatik der hochdeutschen Sprache unserer Zeit. Für Schulen und Privatunterricht (Classic Reprint): Forgotten Books, 2018, 378 S.
13. Paul H. Deutsche Grammatik. Max Niemeyer Verlag Tübingen. 2007. 627 S.

## MODIFICATION OF THE STRUCTURE OF IRREGULAR VERBS IN THE HISTORY OF THE GERMAN LANGUAGE

**Dolgoplova L.A.**

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article analyzes the identification of the structural specificity of irregular verbs of the German language in different epochs of its development. It considers the mechanisms of changing their forms, the preservation of archaic forms of irregular verbs in the dialects of the German language. The aim of the work is to establish the types of irregular verbs in the history of the German language; the features of their structural modification at various stages of language development, as well as the preservation of archaic forms of verbs in German dialects. The relevance of the work is due to the ever-growing interest of linguists in the issues of historical changes in the grammatical system of the language, to the mechanisms of its self-regulation. The methodological basis of the work are the works of domestic and foreign Germanists V.G. Admoni, V.M. Zhirmunsky, H. Paul, etc. The author clarifies the status of irregular verbs as a grammatical class; shows groups of irregular verbs of Old High German, Middle High German, Early High German, and Modern German; the structural features of different groups of irregular verbs; processes and mechanisms of modification of their form. The article

considers changes in the structure of irregular verbs in accordance with the traditional periodization of the German language; reveals the processes of structural alignment of athematic full-valued verbs; dialect differences in their vocalism, as well as archaic forms of conjugated verbs in the dialects of modern German. The practical research is based on the material of texts from different periods of the development of the German language.

**Keywords:** irregular verbs, athematic verbs, preterito-presentia, auxiliary, modal verbs, contracted form, impersonal verbs, reduced paradigm.

## References

1. Admoni V.G. Historical syntax of the German language. Moscow: Vysshaya shkola, 1963. 336 p.
2. Vinogradov V.V. Russian language (grammatical study about the word). Moscow: Russian language, 2001. 720 p.
3. Zhirmunskij V.M. German Dialectology. Moscow, Leningrad: AN SSSR, 1956. 636 p.
4. Zhirmunskij V.M. History of the German Language. Moscow: URSS, 2020. 408 p.
5. Grammatical Categories of Germanic Languages in an anthropocentric Perspective. Collective Monograph. M., Publishing House "Chancellor" 2017. 286 p.
6. Zinder L. R., Stroeva T.V. Historical morphology of the German Language. Leningrad: Prosveshchenie, 1968. 262 p.
7. Maksimov V.I. Structure and Division of the Word. Moscow: KomKniga, 2006. 152 p.
8. Tkachenko L.A. Class of "irregular" Verbs in German and other Germanic Languages: Historical and etymological Analysis: Dissertation ... Candidate of Philological Sciences: 10.02.04, Pyatigorsk, 1999. 156 p.
9. Chemodanov N.S. Anthology on the History of the German Language. Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. 328 p.
10. Shcherba L.V. The language System and speech Activity. Moscow: Editorial URSS, 2008. 432 p.
11. Brugmann K. Kurze gleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen. Strassburg: Verlag von Karl J. Trübner. 1904. 777 S.
12. Grimm J. Grammatik der hochdeutschen Sprache unserer Zeit. Für Schulen und Privatunterricht (Classic Reprint): Forgotten Books, 2018, 378 S.
13. Paul H. Deutsche Grammatik. Max Niemeyer Verlag Tübingen. 2007. 627 S.

**Евстигнеева Мария Евгеньевна,**

аспирант, кафедра общего языкознания, Санкт-Петербургский государственный университет  
E-mail: mbobyleva93@mail.ru

Политический дискурс – это отражение общественно-политической ситуации в стране и одновременно один из факторов, ее формирующих. Современный российский политический дискурс имеет множество характерных черт, отличающих его и от дискурса прошлых лет, и от дискурса других стран. В частности, на политический дискурс России второй декады 2000х годов, помимо экономических, общественных и других факторов, оказало влияние и такое явление, как достаточно резкий и явный разрыв между поколениями. Проблема «отцов и детей» сегодня приобретает новое измерение с развитием интернета и новых коммуникационных практик, в которых находит свое выражение политический дискурс, оказывающий критически важное влияние на мироощущение молодежи и, соответственно, на общественные процессы. В статье рассматривается современный российский политический дискурс (на материале письменной и устной речи) с точки зрения поколенческого аспекта с целью выявления особенностей его проявлений.

**Ключевые слова:** политический дискурс, теория поколений, социальные сети, критический анализ дискурса.

Исследование политического дискурса является новой областью лингвистического, социолингвистического знания и, как и само понятие «дискурс» не имеет однозначного определения. Некоторые исследователи (например, Т.А. Ван Дейк [7,8]), рассматривают политический дискурс в строго институциональных рамках, определяя его как дискурс политиков, находящий выражение в текстах официальных документов, распоряжениях, приказах, завлечениях и т.п., имеющий целью осуществление доминирования и поддержание власти. Е.И. Шейгал [6], в свою очередь, предлагает вариант понимания политического дискурса в широком смысле, то есть, как явление, включающее в себя коммуникативные события и широкий контекст, в рамках которых адресат, адресант, предмет или содержание относятся к сфере политики. Компромиссная точка зрения заключается в разграничении узкого и широкого понимания дискурса: узкого как институционального, официального дискурса политиков, и широкого, как неинституционального, включающего различные формы и виды коммуникации, разных субъектов и разные способы передачи информации.

Некоторые исследователи говорят о разделении институционального дискурса и дискурса реагирования, который, в свою очередь, является неинституциональным и в плане содержания представляет собой реакцию на дискурс политика [5].

По нашему мнению, в современном исследовании, касающемся молодого поколения, политический дискурс не всегда возможно исследовать в рамках «институционального/неинституционального», «дискурс политика/дискурс реагирования», потому что и понятие «политик» в сознании молодого поколения подверглось переосмыслению, и сам политический дискурс претерпел значительные изменения, однако в некоторых случаях мы используем данные термины в качестве условных обозначений для удобства и краткости.

Как заметил М.А. Кронгауз, «Политический дискурс – это стихия речи, множество устных и письменных текстов, связанных с политикой» [4, с. 462]. Действительно, понятие политического дискурса в информационную эпоху сильно расширило свое значение и влияние. Развитие Интернета и новых средств коммуникации, таких, как социальные сети, мессенджеры и независимые и «индивидуальные» СМИ (YouTube-каналы и Telegram-каналы) сделали общественную коммуникацию максимально свободной, не поддающейся формальным ограничениям, какой она не была, пожалуй, никогда ранее. Это привело к расширению поля воздействия политического дискурса, что, конечно, значительным образом влияет на его струк-



туру и устройство. Этот контраст особенно заметен на фоне советского политического дискурса и даже дискурса начала 2000х годов. Развитие информационных и коммуникативных технологий дополняется еще одним фактором, а именно, значительным культурным и социальным разрывом между поколениями.

Важность теории поколений для изучения российского политического дискурса обусловлена тем, что основными «носителями», субъектами институционального политического дискурса являются лица на два, и даже на три поколения старше современной молодежи, сформировавшиеся при советском строе и обладающие в силу этих и других обстоятельств особенными представлениями о том, как «говорит» политика (за редким исключением). Таким образом, значительная социальная группа аудитории оказывается вне зоны воздействия институционального политического дискурса, носителями которого являются представители государственной власти. При этом, неинституциональный политический дискурс, субъектами которого являются так называемые представители «несистемной оппозиции» при помощи определенных коммуникативных практик, демонстрируют достаточно высокий манипулятивный потенциал. И, наконец, молодежь постепенно становится субъектом политического дискурса, производя свои собственные прямые или не прямые высказывания в рамках политического дискурса в широком смысле слова.

В современной гуманитарной науке теория поколений чаще всего применяется в сфере HR, управлении персоналом, экономике, маркетинге, рекламе и других. Мы считаем, что концепцию поколений можно применить к вопросам политического дискурса. Как известно, одной из основных функций политического дискурса является воздействие, манипулирование, а осуществление воздействия на аудиторию невозможно без учета образа (портрета) адресата. Особенность исследуемого предмета в том, что политический дискурс является в первую очередь ценностно-ориентированным явлением, апеллирующим к абстрактным концепциям и понятиям, а значит, важность социальных факторов (в том числе, таких как возраст/принадлежность к поколению) при анализе политического дискурса критически высока. Стоит отметить, что в российской гуманитарной мысли поколенческий подход на данный момент не распространен. Согласно Е.Б. Петрушихиной «важность поколенческого разделения общества усиливается в кризисные периоды, когда происходят радикальные социальные трансформации и обостряется проблема «отцов и детей». Признается тот факт, что многие изменения и различия в восприятии явлений обусловлены некими «поколенческими факторами», однако, академические гуманитарные науки редко обращаются к категории поколения» [11]. В различных гуманитарных науках ограниченно применяется теория поколений. Причины этого видятся в сложностях в принятии концепции различ-

ности поколений, определяемых сложившейся советской традицией. Советский союз, как исторический, политический, социальный и культурный феномен просуществовал 70 лет (3,5 поколения). Культурная и идеологическая гомогенность советского общества делала различия между поколениями минимальными. Также однообразен был и политический дискурс (за исключением последнего десятилетия существования Советского союза). С начала 21 века разрыв между поколениями стал фактически непреодолимым – причиной тому развитие технологий, интернета, культурная интеграция, факторы, которые условно можно объединить понятием глобализации в широком смысле этого слова. Также на этот процесс оказало влияние и международные и внутринациональные кризисы. Все это указывает на необходимость учитывать при изучении политического дискурса дополнительное измерение – возрастной (поколенческий) аспект. Е.Г. Борисова в исследовании лингвополитологических аспектов возрастных особенностей языка приходит к следующему выводу: «Известно, что в политической коммуникации принято учитывать различия в интересах и ценностях разных возрастных групп. Различия в языке поколений должны изучаться лингвистикой. Как нам кажется, по аналогии с гендерной лингвистикой это направление можно было бы назвать возрастной или, если есть желание использовать английский корень, эйджинговой (от слова age – «возраст») лингвистикой» [1]. Важно отметить, что проблема различия поколений существенно шире, чем ее принято традиционно представлять, так как в современном мире различия поколений могут выражаться в обострении социально- и политически окрашенных конфликтов. Кроме того, поколение представляет собой достаточно сложную, многокомпонентную и трудноопределяемую категорию.

Теория поколений изначально была разработана американскими социологами У. Штраусом и Н. Хоувом и основана на анализе четырехчастного поколенческого цикла и повторяющихся моделях поведения. В России адаптацией данной теории занимается Е. Шамис (проект RuGenerations). Когда мы в самом общем смысле говорим о «молодом поколении», речь идет о трех (точнее, двух с половиной) поколениях: о «миллениалах» (род. в период с 1985 по 2002), о «поколении z» (род. в период с 2003 по 2023), и «пограничниках», пограничном поколении, которое впитало в себя ценности двух «соседних». Границы поколений определяются экономическими циклами, стадией развития технологий и иными обстоятельствами, при которых сформировалась данная возрастная группа [9], а само поколение характеризуется определенными чертами, которые присущи только ему и отличают его от других поколений. В частности, считается, что миллениалы и поколение z формировались в эпоху экономических кризисов и спадов, глобальной неопределенности, а также стремительного развития технологий, что проявляется,

в том числе, в их реакциях и запросах по отношению к окружающему миру.

Для понимания процессов воздействия инструментов политического дискурса на «молодое поколение», следует применить теорию поколений как к дискурсу «реагирования» представителей данного поколения, так и к политическому дискурсу, «производителями» которого оно является.

Как уже было сказано, главная особенность современного политического дискурса заключается в том, что он вышел за пределы формального, институционального взаимодействия и реализуется порой в принципиально новых форматах, использует новые приемы, либо уже давно известные, но в иных контекстах.

Приведем лишь несколько наиболее ярких примеров лингвистических проявлений современного политического дискурса с точки зрения его производства и восприятия молодежной аудиторией, а также с точки зрения его воздействующего потенциала как инструмента социальной власти [2].

Если говорить о политическом дискурсе в плане восприятия его молодежью, можно наблюдать следующий эффект: переорачивания смысла высказывания (слова, словосочетания). Данный эффект происходит как в сторону пейорации (негативной интерпретации изначально позитивного понятия), так и мелиорации (позитивной интерпретации изначально негативного понятия). Самыми яркими примерами этого явления являются слова *духовные скрепы* и *иностраный агент* соответственно. Первое упоминание словосочетания «духовные скрепы» в современном политическом дискурсе датируется 2012 годом, когда его упомянул в послании Федеральному Собранию президент Российской Федерации Владимир Путин. После этого последние 5–10 лет это выражение используется молодежью, и в частности в интернете, в ироническом ключе, как минимум, а зачастую в откровенно негативном.

Еще более интересная ситуация произошла со словосочетанием «иностраный агент». Изначальный смысл данного выражения таков: статус «иностранного агента» присваивается организациям/юридическим лицам, чья деятельность финансируется из иностранных источников. То есть, это термин (что характерно, изначально нейтральный, не имеющий ни позитивных, ни негативных коннотаций и оценочных смыслов), введенный в юридическую практику (как правило, используется в отношении СМИ, а также общественных организаций) для обозначения факта финансирования организации из внероссийского бюджета. Однако, путем частого использования этого выражения чиновниками и политиками в негативном контексте, практически наряду с такими обозначениями как «экстремистская организация», «организация, запрещенная на территории Российской Федерации», слово приобрело негативные коннотации во властном политическом дискурсе. Одновременно с тем, как словосочетание приобрело негативные коннотации в устах представите-

лей государственной власти, для многих представителей молодежи это стало «сигналом» к позитивному восприятию этого статуса, они стали воспринимать его как гарантию качества и доверия. Особенно это заметно по комментариям к этой новости относительно интернет-издания «Медуза» [12]. Кроме того, некоторые рассматривают «иностранного агента» как современный эвфемистичный аналог «врага народа», наряду с «раскачиванием лодки/обстановки/ситуации» вместо «протеста», «хлопками» вместо «взрыва», «провокацией» и другими абстрактными формулировками для описания политически окрашенных событий.

Использование эвфемизации в политическом дискурсе – распространенное явление, однако исследование ее мотивации в широком контексте может способствовать пониманию некоторых общественно-политических процессов. Например, во время протестных акций в январе 2021 года (где подавляющее количество участников составляла молодежь), в социальных сетях (в основном, TikTok и Instagram) вместо слова «митинг» часто использовались слова «прогулка» и «гулять»: вместо призыва/вопроса «идем на митинг 23 января (?)» встречались фразы «идем гулять 23 января», «прогулка 23 января». С одной стороны, целью использования такого эвфемизма было стремление подчеркнуть мирный характер протестных акций, с другой, возможно, у протестующих, в большинстве своем осведомленных о механизмах работы социальных сетей, были опасения по поводу автоматизированных средств анализа больших данных в социальных сетях, которые могли бы распознать тех, кто собирается на митинг, по ключевым словам/тегам. В общем-то, и само слово «митинг» является эвфемизмом. Обозначая в английском нейтральное «встреча», в качестве калькированного заимствования в русском языке «митинг» в 80-х – 90-х годах приобрел значение протестной акции, возможно, еще и потому, что слово «демонстрация» ассоциировалось с советской властью и демонстрациями рабочих, а слово «протест» на фоне казалось слишком «жестким». Также возможно, что слово «прогулка» использовалось для того, чтобы подчеркнуть масштабность акции: так как слово «прогулка» в нейтральном значении является привычным времяпрепровождением большинства людей, создается иллюзия, что «гуляют» (= протестуют) все.

Диалог с молодежью сегодня является одним из приоритетов представителей государственной власти и осуществляется в различных форматах: как он-лайн, так и офф-лайн. Яркими примерами этого диалога могут служить встречи политиков с молодежью в рамках различных молодежных форумов и конференций, а также встречи, приуроченные к каким-либо значимым событиям или праздникам. В частности, одним из последних примеров прямого диалога представителя власти служит он-лайн встреча В.В. Путина со студентами, приуроченная к Дню студента 25 января 2021 года [13]. В частности, интересен эпизод с вопро-

сом студента о предполагаемом наличии у президента дворца в Геленджике, на что президент даёт сначала ясный и конкретный ответ: «Смотрите, я не смотрел этого фильма, просто за отсутствием свободного времени для просмотра такой информации, но листал видеоподборки, которые мне помощники принесли. Сразу хочу ответить на Ваш вопрос: ничего из того, что там указано в качестве моей собственности, ни мне, ни моим близким родственникам не принадлежит и никогда не принадлежало. Никогда. Это первое», что имеет целью сразу создать у аудитории однозначное отношение к данному вопросу, после чего объясняет свою позицию в достаточно абстрактных формулировках. Первая часть ответа, по большому счету, достаточно ясно выражает позицию президента к этой теме, в частности, использование достаточно разговорного «листал видеоподборки». В данном случае интересно также обратить внимание на интонационный рисунок высказывания, а именно, на выделение части «ничего из того, что там указано», что говорит, скорее всего о демонстративном, нарочитом выражении равнодушия к тому, о чем говорилось в фильме, либо же о намеренной провокации для дальнейших обсуждений на тему того, чего в фильме указано не было. Так или иначе, интересен также и сам факт общения с молодежью на эту тему. С точки зрения широкого контекста, общение с молодежью на тему «дворца» может быть вполне удачным «политтехнологическим ходом», особенно с учетом того, что это был первый раз, когда президент прокомментировал данные события. Кроме того, важно учитывать тот факт, что, с точки зрения узкого контекста, данный эпизод выбивался из повестки встречи: ее предметом были проблемы студентов, вопросы, касающиеся образования и студенческой жизни, и вопрос про дворец был обозначен самим студентом как «личный» [13], а ответ президента, как в плане выражения, так и в плане содержания, может служить имплицитным выражением доверия, знаком доверительных, откровенных отношений с данной аудиторией, что отвечает запросу молодежи на искренность и честность политических лидеров и говорит о понимании (как минимум, декларируемом) интересов молодежи и ее обеспокоенности вопросами коррупции.

Что касается принципиально новых форматов политического дискурса, производимого молодежью и публикуемого в социальных сетях – то интересным предметом исследования являются мемы, каламбуры, шутки и другие виды лингвистического творчества в интернете. Социальные сети во многих случаях играют роль своеобразного «кривого зеркала»: здесь политический дискурс представляет собой пространство юмора, иронии, и, самое главное, открытой дискуссии без цензуры. Интернет-мемы характеризуются краткостью, эмоциональностью, юмористической направленностью, полимодальностью, и, зачастую, острой социальной актуальностью. В качестве одного из примеров можно привести запись в одном

из популярных молодежных сообществ в социальной сети Вконтакте от 21.04.2021:

- « Коротко о Послании Путина:
- Деньги беременным и школьникам
  - Кешбэки на детские лагеря и туры по России
  - Медицину – развиваем, заводы – строим
  - С Ковидом – справляемся, вакциной – гордимся
  - Молодежи – помогаем, Туризм – развиваем
  - Пару ядерных тузов в рукаве – имеем, новые – в разработке
  - Со всеми дружим, но наезжать на себя не дадим» [11].

Данный пример и подобные ему короткие юмористические записи в социальных сетях выражает запрос молодежи на ясность и четкость формулировок официального властного дискурса, что, возможно, является частью ценностей и принципов, характерных для молодого поколения, сформировавшегося в эпоху неопределенности. Для отдельного рассмотрения интересен также интернет-мем про «комнату грязи» (возможно, связанный с некорректным переводом слова «mudroom») который стал вирусным среди молодой аудитории [14], что может служить, с одной стороны, примером стремления к юмористическому осмыслению действительности и высмеиванию политических (и околополитических) событий, а, с другой, попыткой манипулирования общественным сознанием.

В целом, на основании рассмотренных примеров можно сделать предварительные выводы о том, что, во-первых, наиболее репрезентативным пространством и достоверным материалом для исследования современного политического дискурса в поколенческом аспекте является интернет и социальные сети, а также коммуникативные ситуации прямого диалога представителей власти с молодежью, а, во-вторых, что у современного поколения молодежи существует запрос на конкретность, четкость и понятность выражений и формулировок в политическом дискурсе старшего поколения в силу того, что сами поколения «миллениалов» и «z» сформировались в эпоху глобальной неопределенности и мировых кризисов (экономических, культурных, этических). Тенденция к искажению смыслов и значений, при этом, наблюдается не только в дискурсе власти, что уже является классикой критического анализа дискурса и теории воздействия, но и в дискурсе «реагирования» – неинституциональном политическом дискурсе, субъектом которого является молодое поколение в том числе. Также, есть достаточные основания говорить об изменениях в некоторых положениях, методах и подходах критического анализа дискурса, так как в условиях господства современных средств коммуникации и тотальном расширении поля воздействия, форматов и средств выражения политического дискурса, понятия «власти», «доминирования», и «доступа» [7, 8] требуют переосмысления. Кроме того, следует отметить важность проведения более

детального анализа интернет-мемов как значимого лингвистического феномена, присущего современному поколению молодежи и являющегося одним из видов «языковых игр», используемых с целью осмысления действительности, что имеет важное значение с точки зрения как социолингвистики, культурологии, так и когнитивистики.

## Литература

1. Борисова, Е.Г. Лингвополитологические аспекты возрастных (эйджинговых) особенностей языка / Е.Г. Борисова // Политическая лингвистика. – 2020. – № 1 (79).
2. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия: Переводы/Сост. В.М. Сергеева и П.Б. Паршина; Общ. ред. В.В. Петрова. М.: Прогресс, 1986.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва: URSS ЛКИ, 2012.
4. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. М.: АСТ: CORPUS, 2019, 512 с.
5. Перельгут Н.М., Сухоцкая Е.Б.. О структуре понятия «политический дискурс» // Вестник Нижневартковского государственного университета, № 2, 2013.
6. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Монография. Волгоград: Перемена, 2000.
7. Dijk T.A. van. Principles of critical discourse analysis // Discourse and Society, Vol. 4, № 2, 1993.
8. Dijk T.A. van. What is political discourse analysis? // Political linguistics / Blommaert J., Bulcaen Ch. (eds.). Amsterdam, 1998.
9. <https://rugenations.su/2019/10/23/o-pokolenii-z-straxah-i-agressii-dvadsca/>, дата обращения: 18.05.2021.
10. <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolencheskiy-podhod-v-gumanitarnyh-naukah/viewer> (Материалы круглого стола «Поколенческий подход в гуманитарных науках»), дата обращения: 15.05.2021.
11. [https://vk.com/mudakoff?w=wall-57846937\\_39288661](https://vk.com/mudakoff?w=wall-57846937_39288661), дата обращения: 18.05.2021.
12. [https://www.instagram.com/p/COLNfm9hM\\_2/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/COLNfm9hM_2/?utm_medium=copy_link), дата обращения: 16.05.2021.
13. <https://www.youtube.com/watch?v=jgJxKl1ae-w>, дата обращения: 16.05.2021.
14. <https://tjournal.ru/internet/326750-glavnyy-mem-o-dvorce-putina-sklad-gryazi-no-v-socsetyah->

sporyat-est-li-on-ili-problema-v-perevode, дата обращения: 16.05.2021.

## ON MODERN POLITICAL DISCOURSE FROM THE GENERATIONAL PERSPECTIVE

Evstigneeva M.E.

Saint-Petersburg State University

Political discourse is a reflection of the socio-political situation in the country and at the same time one of the factors that shape it. Contemporary Russian political discourse has many characteristic features that distinguish it both from the discourse of past years and from the discourse of other countries. In particular, in addition to economic, social and other factors, the political discourse of Russia in the second decade of the 2000s was influenced by such a phenomenon as a rather sharp and obvious gap between generations. The classic problem of “fathers and children” today acquires a new dimension with the development of the Internet and new communication practices, in which political discourse finds expression, which has a critical impact on the attitude of young people and, accordingly, on social processes. The article attempts to examine contemporary Russian political discourse (based on written and oral speech) from the point of view of the generational aspect and to identify some linguistic features of its manifestations.

**Keywords:** political discourse, generational theory, social media, critical discourse analysis.

## References

1. Borisova, EG Linguo-political aspects of age (aging) peculiarities of the language / EG Borisova // Political linguistics. – 2020. – No. 1 (79).
2. Blakar R.M. Language as an instrument of social power // Language and modeling of social interaction: Translations / Comp. V.M. Sergeev and P.B. Parshina; Common ed. V.V. Petrov. Moscow: Progress, 1986.
3. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. Moscow: URSS LKI, 2012.
4. Krongauz M.A. The Russian language is on the verge of a nervous breakdown. M.: ACT: CORPUS, 2019, 512 p.
5. Perelgut NM, Sukhotskaya EB .. On the structure of the concept of “political discourse” // Bulletin of Nizhnevartovsk State University, No. 2, 2013.
6. Shegal E.I. Semiotics of Political Discourse: Monograph. Volgograd: Change, 2000.
7. Dijk T.A. van. Principles of critical discourse analysis // Discourse and Society, Vol. 4, no. 2, 1993.
8. Dijk T.A. van. What is political discourse analysis? // Political linguistics / Blommaert J., Bulcaen Ch. (eds.). Amsterdam, 1998.
9. <https://rugenations.su/2019/10/23/-generation-z-fears-andaggression-20/>, date of access: 05/18/2021.
10. <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolencheskiy-podhod-v-gumanitarnyh-naukah/viewer> (Materials of the round table «Generational approach in the humanities»), date of access: 05/15/2021.
11. [https://vk.com/mudakoff?w=wall-57846937\\_39288661](https://vk.com/mudakoff?w=wall-57846937_39288661), date of access: 05/18/2021.
12. [https://www.instagram.com/p/COLNfm9hM\\_2/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/COLNfm9hM_2/?utm_medium=copy_link), date accessed: 16.05.2021.
13. <https://www.youtube.com/watch?v=jgJxKl1ae-w>, date accessed: 16.05.2021.
14. <https://tjournal.ru/internet/326750-glavnyy-mem-o-dvorce-putina-sklad-gryazi-no-v-socsetyah->

# Лексическо-грамматические аспекты форм вежливости в японском деловом письме

**Ефименко Софья Дмитриевна,**

адъюнкт заочной формы подготовки кафедры  
дальневосточных языков Военного университета  
E-mail: sofya\_efimenko@bk.ru

В статье рассмотрены принципы социального деления в японском обществе – «свой-чужой» и «высший-низший» на примере использования различных форм вежливости в деловых письмах на японском языке с учетом их лексико-грамматических особенностей. Представлен разбор особых почтительных лексем и глагольных форм, которые входят в состав форм категорий вежливости и помогают проявить уважение в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации и статуса участников общения. В данной работе проанализированы способы употребления именных суффиксов, которые указывают на статус участников общения, их отношение друг к другу и на степень их близости. Кроме того, описаны степени форм вежливости и вежливые грамматические конструкции, определяющие четкую субординацию между собеседниками.

**Ключевые слова:** вежливая речь, формулы вежливой речи, *кэйго*, именные суффиксы, деловое письмо.

У всех народов мира социальные отношения находят своё отражение в языке, однако отражаются в нем они по-разному.

Одной из особенностей делового общения на японском языке является обязательное употребление специальных форм вежливости – *кэйго* (敬語). Они используются в деловой переписке как между знакомыми, так и между не знакомыми людьми, а также при разработке распорядительных, отчетных и других служебных документов.

Перед тем как приступить к описанию существующих форм вежливости в японском языке, необходимо разъяснить два фундаментальных принципа социального деления в японском обществе – это принципы взаимоотношений *内-外* (*ути-сото*) «свой-чужой» и *上下関係* (*дзё: гэканкэй*) «высший-низший».

Если попытаться описать один из главных принципов, формирующих японское общество – «свой-чужой», то можно сказать, что все люди, упоминающиеся в речи говорящего, или его непосредственный собеседник должны быть оценены им (говорящим) с точки зрения принадлежности данного лица (собеседника или третьего лица) к его группе «приближенных» – *班* (*хан*) – «группа», «команда». Данный принцип относителен и зависит от многих факторов.

Как подчеркивает В.М. Алпатов, в качестве своих могут рассматриваться члены семьи, друзья, сослуживцы, а также, что для рассмотрения лица как своего или чужого может влиять участие в ситуации других лиц [1, С. 19].

Каждый японец, входя во множество социальных групп, практически ежедневно сталкивается с проблемой включения того или иного человека в «свою» или «чужую» группу, беря за основу разграничения существующие традиции. В отличие от представителей многих других культур, японцы уделяют большее внимание соблюдению правил социально-групповых взаимоотношений, в том числе деловых, как между членами данной социальной группы, так и между социальными группами и строго соблюдают эти правила в языке.

Данный подход к общению объясняет существование таких черт японского характера, как закрытость, эмоциональная скованность и т.п.

Существует и другое важное противопоставление: *上下関係* (*дзё: гэканкэй*) – «высший-низший», отражающее иерархические отношения в японском обществе [2, С. 81].

Эти отношения могут быть переменчивыми. К примеру, выбор формы глагола или изменение существительного будет зависеть не только от то-

го, какие отношения существуют между собеседниками, но и от коммуникативной ситуации. Тот человек, который находится при исполнении служебных обязанностей, одновременно повышает и свой ранг в социальной иерархии. Если, например, на врачебном приёме, пациент будет старше по возрасту и/или занимать более высокую должность по отношению к врачу, то первый, тем не менее, будет выступать в роли низшего по отношению ко второму. Но при встрече в другой обстановке, например, в каком-либо общественном месте, их отношения, по всей вероятности, изменятся в обратную сторону.

Несмотря на наличие подобного рода межличностных отношений в других странах, японскому речевому поведению, однако, свойственна большая формальность, упорядоченность, стандартизованность и обязательное обозначение отношения говорящего к собеседнику и к лицам, о которых идет речь [1, С. 101].

Категории вежливости в японском языке, а именно, адрессив, передающий отношение говорящего к собеседнику, и гоноратив, передающий отношение говорящего к лицу, о котором идет речь, обстоятельно рассмотрены в работе В.М. Алпатова [1, С. 71], на которую мы и будем опираться в нашей работе.

Грамматическая категория адрессива состоит из форм, указывающих на отношение говорящего к собеседнику (адрессивных) – 丁寧語 – (тэйнэйго) – «вежливая речь», и форм нейтральных, которые не несут в себе подобной информации. В категории гоноратива выделяют три группы форм: почтительные (гоноративные), которые «возвеличивают» объекта уважения – 尊敬語 (сонкэйго) – «почтительная речь»; скромные (депрециативные), самоуничижающие говорящего – 謙讓語 (кэндзёго) – «скромная речь»; те формы, которые не несут информации об уважительном отношении говорящего к объекту высказывания (нейтральные).

Главной чертой вежливой речи тэйнэйго является употребление связки -です (-дэсу), вежливой формы глаголов -ます (-масу), почтительного (гонорифического) префикса お- (о-) и суффиксов -さん (-сан), -先生 (-сэнсэй) и т.п. Это стандартная форма общения между незнакомыми людьми.

Вежливость к собеседнику в японском языке выражается в употреблении существительных с присоединением префиксов и суффиксов.

Присоединение префикса お- (о-) к существительному характерно как для вежливой, так и для почтительной речи.

Одной из особенностей японского делового общения является избегание употребления личных местоимений, поэтому японцы используют специальные префиксы, заменяющие притяжательные личные местоимения, например, あなたの (аната-но) «Ваш» или 私の (ватаси-но) «мой».

Для того, чтобы обозначить какой-либо предмет, принадлежащий собеседнику, они присоединяют к существительному префикс お- (о-) или

ご- (го-). Разница употребления зависит от того, к какому слою лексики принадлежит существительное: к китайскому или исконно японскому.

Если слово является канго, то есть словом китайского происхождения – к нему присоединяется морфема ご- (го-), а если ваго, то есть словом японского происхождения, то к нему присоединяют お- (о-). Например, слово из слоя лексики канго – ご家族го-кадзоку 'Ваша семья' или из слоя ваго – お話о-ханаси – «Ваш рассказ».

Таким образом, можно сделать вывод, что префикс お- (о-) выступает в двух вариантах, и так как ご- (го-), при этом не изменяет собственного значения – является алломорфом お- (о-).

Для почтительной речи сонкэйго характерно употребление особых синонимов слов, которые используются при обращении к вышестоящему по положению, старшим. Примером может послужить глагол 見る (миру) – «видеть», который в почтительной речи трансформируется в ご覧になる (го-ран ни нару). Встречаются и такие формы глаголов почтительного стиля, которые соответствуют нескольким глаголам нейтрально-вежливого стиля, например, 食べる табэру «есть» и 飲む ному «пить» превращаются в 召し上がる мэсиагару, а 行く ику «идти», 来る куру «приходить» и 居る иру «быть» становятся いらっしゃる ирассяру.

Существует еще несколько способов образования более вежливого глагола. Например, с помощью суффикса -れ (-られ) -рэ (-парэ), употребляющегося для вежливой речи о действиях второго и третьего лиц или путем присоединения ко второй основе глагола префикса お- (о-) с добавлением показателя に (ни) и вспомогательного глагола なる (нару). Модель お- ...になる (о-...-ни нару) является наиболее распространенной среди всех вежливых форм, не только в устной, но и в письменной речи. Например: 社長様、今朝の新聞をお読みになりましたか (сятё-сама, кэса-но симбун о о-ёми ни наримасита ка?) – букв. «Начальник, Вы читали утреннюю газету?» [5, С. 23].

В кэндзёго, скромной речи, использующейся для описания своих действий, как и в тэйнэйго, характерно использование подобных глаголов-синонимов. Например, глагол 言う (иу) – «говорить» в скромной речи кэндзёго будет – 申し上げる (мо: сиягэру) или 申す (мо: су).

Еще одной особенностью японского языка, которая вызывает особый интерес у каждого, кто его изучает, является наличие в нем так называемых именных суффиксов (яп. 日本語の敬称нихонго но кэйсё:.) [1, С. 36].

Так, например, в японском деловом письме для обращения к адресату отправитель использует именные суффиксы, играющие важную роль в общении японцев. Обычно японцы не используют суффиксы в общении с друзьями. Это же относится ко взрослым, обращающимся с детьми. Стоит отметить, что отсутствие именных суффиксов в деловом письме является откровенной грубостью, так как обращение по фамилии без суффикса – признак фамильярных отношений.

Как было сказано выше, именные суффиксы, наряду с грамматическими средствами выражения уважения к собеседнику, также используются для придания речи учтивого стиля. При этом никакой грамматической или смысловой нагрузки эти слова не несут.

Рассмотрим самые употребляемые именные суффиксы в официальной переписке на японском языке. При этом отметим, что неформальные обращения, характерные для дружеской переписки, в нашей работе не разбираются.

Обратим внимание на общеупотребительные именные суффиксы японского языка [4, С. 24].

Суффикс *-さん (-сан)* – наиболее широко распространен и одновременно наиболее известен за пределами Японии. Суффикс *-сан* является нейтрально-вежливым и употребляется к собеседнику примерно равного по социальному положению. Данный суффикс никогда не употребляется по отношению к себе, но может использоваться по отношению к компании, торговой точке, профессии. Например: *本屋さん (хонья-сан)* – «торговец книгами». В этом случае подсознательно имеется в виду, что обращение направлено к группе или одному человеку, но к живому.

Суффикс *-さま (-sama, -сама)* – более формальная вариация суффикса *-сан*. Широко применяется в деловой переписке или по отношению к лицам, занимающим более высокое социальное положение в обществе. Используется при обращении к должностным лицам, занимающим более высокое служебное положение на фирме, чем говорящий. Часто употребляется в разговоре с клиентами. *Сама*, как самостоятельное местоимение «ты», имеет семантическое и смысловое отличие от суффикса *-сама*. Например: *お疲れさま (о-цукаре-сама)* – букв. «Большое спасибо за Ваши труды» (выражение сочувствия человеку, выполняющему долгую и тяжёлую работу).

Суффикс *-先生 (-сэнсэй)* – это уважительный суффикс, который может присоединяться к фамилии или заменять ее. Употребляется по отношению к лицам определенной профессии, достигшим высокого уровня мастерства в профессии или высокого общественного положения, как правило, в адрес мастеров боевых искусств, писателей, артистов, художников, врачей, адвокатов, школьных учителей, университетских преподавателей, религиозных деятелей или политиков.

Суффикс *-氏 (-си)* формальный, поэтому применяется в официальной переписке при обращении к адресату, а также практикуется при упоминании третьих лиц. При первом упоминании человека в беседе указывается его имя и суффикс *-си*. Дальше в разговоре вместо полного имени используется только *-си*.

Существуют суффиксы, связанные с профессией человека. В японском официальном письме к имени спортсмена часто добавляется суффикс *-選手 (-сэнсю)*.

При общении между сотрудниками одной организации (предприятия), часто к имени собеседника

добавляется его должность: *社長 (сятэ:)* – «президент компании», *部長 (бутэ:)* – «начальник отдела».

Названия профессий имеют два варианта. Например, «переводчик», может называться *翻訳家 (хоньякука)* или *翻訳者 (хоньякуся)*.

Названия, заканчивающиеся на *-家 (-ка – «дом»)* указывают на знания, компетенцию в данной области (частица *ка* имеет примерное значение «эксперт») и не употребляются говорящим по отношению к себе. Простая форма названия профессии, оканчивающаяся на *-者 (-ся)* – «человек», напротив, применяется по отношению к себе и в письменной форме. Почтительные обращения, связанные с профессиями, например *-先生 (-сэнсэй)*, имеют простые аналоги: *-教師 (кэ: си)* – «учитель», *-医者 (ися)* или *-医師 (иси)* – «доктор», *-弁護士 (бэнгоси)* – «адвокат». Вежливые варианты обращения используются при разговоре о человеке, простые – о его профессии.

По правилам ведения деловой переписки в России, от имени организации ведет её руководитель, а в некоторых случаях допускается ведение переписки по некоторым вопросам деятельности организации заместителями руководителя. В японской деловой корреспонденции допускается обращение к фирме в целом, а не к её руководителю. В данном случае используют обращение *御中 (онтю:)* – букв. «Всем Вам». Во время деловых переговоров, для обозначения «наша компания», используется *弊社 (хэсия – букв. «маленькая, небольшая, незначительная компания»);* вместо «ваша компания» *-貴社 (кися – букв. «уважаемая, заслуженная, славная, почтенная компания»)*. Для организаций, предоставляющих профессиональные услуги (например, в таких отраслях как юриспруденция, бухгалтерия), *-ся* часто заменяется на *事務所 (дзимусё – «офис»)* [3].

В последние годы некоторые специальные формы вежливости выходят из употребления, а возрастные различия уже не так строго принимаются во внимание и находят языковые средства выражения. Однако, стандартные формы вежливости, употребление которых обязательно в деловой сфере общения, остаются устойчивыми в употреблении, так как «...функционирование данной системы поддерживается и социальной структурой, и всё той же привычкой выделения своих и чужих» [2, С. 134].

Итак, культура деловой переписки играет важнейшую роль в корпоративной среде. Органично сочетая как лексические, так и грамматические средства выражения вежливости, японцы доводят до мастерства умение строить стилистически выдержанную, правильную и вежливую фразу.

## Литература

1. Алпатов В.М. Категории вежливости в современном японском языке. – Отв. ред. И.Ф. Вардоль. Изд. 5-е. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 152 с.
2. Алпатов В.М. Япония: язык и культура. – М.: Litres, 2017. – 473 с.

3. Ниппон Т. [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://nippon.temerov.org/gramat.php?pad=honorific>] (дата обращения 29.03.21).
4. Яна А. 「日本語メールの書き方」 – Нихонго мэру-но какиката (Пишем электронные сообщения по-японски). – Токио, 2006. – 135 с.
5. Хироюки К. 「新日本語敬語トレーニング」 – Синнихонго кэйго торэ: нингу (Дополненное издание нового пособия по почтительному стилю японского языка). – Токио, 2014. – 207 с.

#### LEXICAL AND GRAMMATICAL ASPECTS OF POLITE FORMS IN JAPANESE BUSINESS LETTERS

**Efimenko S.D.**  
Military University

The article examines the principles of social division in Japanese society – “friend or stranger” and “superior or inferior” on the example of the usage of various forms of politeness in business letters in Japanese, taking into account their lexical and grammatical features. The article represents an analysis of special respectful lexemes and verb forms, which are part of the forms of the categories

of politeness and help to show respect, depending on the specific communicative situation and the status of the participants. This article analyzes the ways of using nominal suffixes, which indicate the status of participants in communication, their relationship and closeness to each other. In addition, there are description of polite lexical forms and polite grammatical constructions, which determine a clear subordination between the interlocutors.

**Keywords:** polite speech, polite speech formulas, *keigo*, nominal suffixes, business letter.

#### References

1. Alpatov V.M. Categories of politeness in the modern Japanese language. – Resp. ed. I.F. Vardul. Ed. 5th. – M.: LENAND, 2015. – 152 p.
2. Alpatov V.M. Japan: language and culture. – M.: Litry, 2017. – 473 p.
3. Nippon T. [Electronic resource. Access mode: <http://nippon.temerov.org/gramat.php?pad=honorific>] (date of access 03/29/21).
4. Yana A. 「日本語メールの書き方」 – Nihongo meru no kakikata (Writing emails in Japanese). – Tokyo, 2006. – 135 p.
5. Hiroyuki K. 「新日本語敬語トレーニング」 – Shinnihongo keigo tore: ningyu (Revised edition of a new manual on respectful Japanese language). – Tokyo, 2014. – 207 p.



# Постметодологическая дидактика в контексте современного обучения иностранному языку

**Игнашина Зоя Николаевна,**

старший преподаватель, Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации  
E-mail: znignashina@fa.ru

В статье рассматриваются характеристики постметодологической дидактики как важного элемента в рамках современной методики преподавания иностранных языков, приводятся основные характеристики и принципы постметодологической дидактики, а также критерии, которым необходимо руководствоваться при введении элементов постметодологической дидактики в план обучения, рассматривается концепция смешанного обучения, подразумевающего сочетание дистанционного обучения и очного обучения в рамках определенной образовательной программы, достоинства и трудности применения данной концепции, а также особенности ее реализации на практике, особенность применения видеоресурсов TED в рамках вышеупомянутых концепций, особенности группового взаимодействия с глоссариями для достижения наибольшей эффективности обучения, а также этапы реализации обучения, основанного на задачах и проектного метода, являющихся важным составным элементом в рамках реализации концепции смешанного обучения, направленного на актуализацию всех полученных языковых навыков, тренировки групповой работы и повышения мотивации обучающихся.

**Ключевые слова:** преподавание ИЯ, постметодологическая дидактика, смешанное обучение, проектный метод

Поиск наиболее адекватных и ситуативно релевантных методов и подходов был и остается ключевой проблемой в области обучения иностранному языку. Постоянно появляющиеся новые методы, направленные на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся с одной стороны, а с другой, поиск универсального, обобщенного, применимого в различных контекстах метода ставит перед исследователями и преподавателями новые задачи. Как известно, эффективное обучение предполагает правильное использование метода в соответствии с заданными принципами. Среди широко распространённых подходов можно выделить следующие:

1. Фундаментальная методология, предполагающая глубокое погружение в структуру языка, применение специальной лингвистической терминологии для объяснения, обязательный путь от теории к практике, большой объем входного материала. Данная техника предполагает строго поступательный подход и требует значительной продолжительности обучения. К достоинствам фундаментального метода можно отнести глубокое усвоение языкового материала; однако часто студенты, обладая значительной теоретической базой, испытывают трудности с ее применением на практике, что создает психологический дискомфорт и значительно снижает мотивацию к обучению.

2. Коммуникативный подход, наиболее популярный в современных условиях. В рамках коммуникативного подхода языковые навыки развиваются одновременно в процессе непосредственного общения, при этом часто предполагается эмпирическое усвоение активных грамматических структур («найди в тексте соответствующие формы», «заверши по аналогии», «послушай диалог и заполни таблицу» и др.). Очевидным преимуществом указанного подхода является исключительно практическая направленность, мгновенная актуализация языкового материала. Однако знания, полученные эмпирическим путем, часто носят несистемный характер, и студенты должны обладать определенными аналитическими навыками для их систематизации и структуризации. При использовании коммуникативного метода на занятиях преподавателей часто просят внести в учебный процесс элементы фундаментального подхода: упражнения на перевод, упражнения на замену грамматических форм и т.д.

3. Лингвистический и социокультурный метод, предполагающий обращение к понятиям «социокультурная среда». Основная цель вышеупомя-

нутаго метода – формирование «вторичной языковой личности», что означает, что обучающиеся должны не только усвоить определенный структурный лингвистический материал, но и комфортно чувствовать себя в социокультурной реальности. Здесь решающее значение имеют значение связи языковых структур с экстралингвистическими факторами. Как утверждает С.Г. Тер-Минасова, язык – мощный социальный инструмент, формирующий человеческий поток в этнос, формирующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций и социальной идентичности данного речевого сообщества [Тер-Минасова 2007].

С 1970-х годов исследователи пришли к выводу, что ни один метод не может достичь полного и безоговорочного успеха в области обучения иностранному языку, особенно, учитывая, что определенные студенты добиваются больших успехов независимо от методов обучения [Brown 2000.]. Данное понимание методики обучения иностранному языку называется постметодической дидактикой, в рамках которой переплетаются все методы, дидактические подходы становятся все более четко направленными, целенаправленными, выбор форм, методов и средств отвечает потребностям конкретной аудитории. К основным характеристикам современной постметодной педагогики можно отнести следующее:

- 1) отсутствие преобладающего метода;
- 2) взаимодополняемость, переплетение, сочетание различных методов;
- 3) широкое применение цифровых технологий;
- 4) интеграция традиционных методов и цифровых технологий.

Постметодологическая дидактика стимулирует преподавателя не к поиску универсального метода, а к выбору эффективных стратегий, формированию собственного гибкого стиля работы с различной аудиторией. Как отмечает Кумаравадивелу, «будучи педагогией возможностей, постметодическая педагогиек отвергает узкий взгляд на обучение иностранным языкам, направленный исключительно на усвоение определенных языковых функциональных элементов в рамках урока. Границы конкретного, практического и возможного неизбежно стираются. Они переплетаются и взаимодействуют друг с другом в синергетических отношениях, в которых целое – это больше, чем просто сумма его частей» [Kumaravadivelu 2000].

В рамках постметодологической дидактики предлагаются не конкретные инструкции, а определенные принципы эффективного обучения. Будучи открытыми и максимально нейтральными, данные принципы не ограничивают творческую свободу преподавателя, позволяя ему эффективно осуществлять педагогическую деятельность. Среди принципов постметодологической педагогики можно выделить следующие:

1. Максимальное использование возможностей обучения. В рамках данного принципа обучение рассматривается как процесс, направлен-

ный на создание и использование возможностей обучения. К примеру, обучающийся задает вопрос о значении слова, преподаватель предлагает аудитории предложить свои варианты. Учитель наблюдает за ходом урока, при возникновении интересных образовательных возможностей, вносит ситуативные изменения в свой образовательный план, ориентируясь на данные возможности.

2. Минимизация несоответствия восприятия. Данный принцип необходим для предотвращения возможности несоответствия методического замысла преподавателя и интерпретации задания учеником. Например, если целью выполнения задания является проверка навыка понимания значения лексической единицы на основе контекста или расширения словарного запаса, несоответствие может возникнуть, если учащийся уже знаком с выбранными предположительно неизвестными лексическими единицами.

3. Поощрение взаимодействия. Студенты свободно задают вопросы, инициируют обсуждение, участвуют в беседе. Задача учителя – мотивировать учеников внести свой вклад в тему обсуждения, инициировать взаимодействие.

4. Поощрение самостоятельности студентов. Надо «научить учиться». Например, преподаватель знакомит с популярными мобильными приложениями, которые могут быть полезны при освоении словарного запаса (LinguaLeo; Busuu и т.д.). Впоследствии полученная информация обновляется в контексте практического очного урока. Данная стратегия позволяет одновременно реализовать две задачи: развитие навыков эффективной самостоятельной работы с материалом, а также освободить преподавателя от необходимости выполнять рутинные технические задания, делегируя их ученикам.

5. Интуитивная эвристика. Необходимо предоставить студентам возможность вывести фундаментальные правила посредством самопознания и анализа большого количества актуального текстового материала.

6. Контекстуализация входного лингвистического материала. Этот принцип предполагает интеграцию синтаксических, семантических, прагматических и дискурсивных аспектов языка.

7. Интеграция языковых навыков: занятия должны быть структурированы таким образом, чтобы учащиеся имели возможность использовать все доступные им языковые навыки

8. Развитие социокультурной компетентности.

9. Знание социально значимых сфер. Преподаватель должен быть чувствителен к социальным, политическим и культурным изменениям в окружающей среде, чтобы использовать эти знания для обновления материалов обучения.

Дополняя вышеупомянутое, Х.Д. Браун (2000) указывает на необходимость принять во внимание следующие дополнительные принципы:

1. Принцип автоматического характера: чрезмерная концентрация на грамматических правилах, долгосрочное понимание функционирования

языковых элементов не всегда выгодно при овладении иностранным языком.

2. Принцип осмысленного обучения

3. Принцип ожидания вознаграждения: несмотря на то, что изучение иностранного языка для достижения успеха в долгосрочной перспективе требует имманентной мотивации, «быстрое вознаграждение» повышает интерес и делает процесс обучения более динамичным.

4. Принцип имманентной мотивации: если в процессе изучения иностранного языка ученик следует своим внутренним потребностям, не нуждаясь в каких-либо внешних стимулах, процесс обучения проходит более успешно.

5. Принцип вторичной языковой личности: при изучении иностранного языка студенты осваивают новую модель мышления и поведения.

6. Принцип языковой и культурной взаимосвязи: обучение иностранному языку нельзя проводить в отрыве от культурного контекста.

7. Принцип влияния родного языка: необходимо спрогнозировать возможный эффект языкового вмешательства.

8. Принцип коммуникативной компетентности: основная цель изучения иностранного языка – реализация эффективного общения.

Важнейшим аспектом современной постметодологической дидактики является широкое использование современных образовательных информационных технологий. В данном контексте мы хотели бы перейти к анализу концепции смешанного обучения, подразумевающего сочетание дистанционного обучения и очного обучения в рамках определенной образовательной программы.

Концепция смешанного обучения зародилась в рамках американской педагогики, где было разработано ее подробное теоретико-методологическое обоснование. К. Рид и Х. Сингх характеризуют смешанное обучение как программу обучения, в которой используется более одного метода для оптимизации затрат на реализацию программы и улучшения результатов обучения за счет использования правильных технологий обучения для тренировки нужных навыков в нужное время [Singh, Reed 2001]. А. Розетт и Ф. Воан указывают, что смешанное обучение сочетает в себе противоположные подходы: прямое личное общение и онлайн-общение, управляемые действия и независимый выбор действий для достижения конкретной цели [Rosett & Vaughan 2003].

Можно выделить ряд достоинств применения концепции смешанного обучения при обучении иностранным языкам:

1. Персонализация обучения: обучающиеся приобретают навык самостоятельного поиска необходимых учебных материалов;
2. Гибкость учебного процесса, умение адаптировать учебный план в соответствии с потребностями обучающихся;
3. Поддержка образовательной деятельности: преподаватель и обучающиеся получают воз-

можность оперативной обратной связи, что положительно сказывается на качестве обучения;

4. Способствует мотивации обучающихся и их вовлечению в процесс обучения;
5. Обеспечение постоянной практики иностранного языка вне аудитории;
6. Способствующие развитию гибкого мышления, а также необходимых практических навыков.

Таким образом, смешанное обучение – это гармоничный подход, сочетающий в себе все самые современные методы обучения. Однако положительный эффект достигается в том случае, если процесс обучения правильно организован путем тщательного планирования курса в соответствии с потребностями аудитории. В настоящее время можно говорить о следующих шести основных моделях смешанного обучения, внедряемых в практику преподавания иностранных языков:

1. Face-to-face driver: преподаватель вводит материал учебной программы в рамках очного занятия; онлайн-материалы используются как вспомогательные ресурсы.

2. Rotation: ротация очных занятий и онлайн-самообучения происходит на основе утвержденных образовательных технологий.

3. Flex: большая часть учебной программы реализуется посредством онлайн-платформы, в рамках которой преподаватель выступает в качестве координатора; при необходимости помогая обучающимся усвоить сложный материал в группе или индивидуально.

4. «Online-lab»: специальная онлайн-платформа, использующаяся в рамках учебной аудитории, где работа выполняется под руководством ассистента. У обучающихся есть возможность посещать традиционные очные занятия.

5. Самостоятельная модель: студенты получают возможность выбрать дополнительные курсы, которые им необходимо пройти помимо основной программы.

6. «Онлайн-драйвер»: основная часть программы реализуется через онлайн-платформу и удаленное взаимодействие с преподавателем. При необходимости в программу обучения могут быть включены очные занятия или консультации.

Кроме того, можно выделить гибридные формы смешанного обучения, например, «перевернутый класс» – модель, которая предполагает теоретическое обучение с помощью определенных онлайн-ресурсов. При этом во время очных занятий учащиеся вовлекаются в практическую деятельность, ориентированную на использование ранее полученных теоретических знаний: упражнения на развитие устной речи, обсуждение и т. Д.

При выборе модели смешанного обучения необходимо учитывать уровень мотивации студентов и их психологические особенности, уровень информационно-коммуникативной компетентности, а также наличие нормативной базы обучения. При выборе системы обучения необходимо учитывать уровень цели, содержания, технической оснащенности и производительности.

Одной из самых популярных образовательных платформ для создания массовых открытых онлайн-курсов является LMS Moodle, основанная на таких принципах, как: учиться через обучение; учиться, создавая и объясняя; учиться, наблюдая за деятельностью других; учиться, узнавая и понимая других; учиться, изменяя среду обучения.

В контексте смешанного обучения можно говорить о четырех интерактивных дидактических инструментах, которые оказались наиболее эффективными при работе с аудиторией нефилологической профессиональной ориентации. Рассмотрим подробнее каждую из них.

При групповой работе с глоссариями студенты получают несколько тематических текстов для групповой переводческой работы, дополняют глоссарий разделами, изученными в ходе аудиторной или самостоятельной работы (в презентациях, текстах, аудиозаписях и т. Д.). Как отмечает В.Ю. Еолян и Э.Д. Муратова, значение одного и того же слова в языке часто может передаваться разными единицами, словами и словосочетаниями, существенно различающимися по значению [Еолян, Муратова 2017, с. 83–85]. В большинстве случаев требуется использовать определенное значение термина без каких-либо вариаций. Таким образом, студенты не только готовят материалы, необходимые для освоения курса, но и получают представление о терминологической синонимии и контексте использования различных терминов, близких по значению, тем самым повышая не только лингвистическую, но и профессиональную компетентность.

Студенты руководствуются следующими принципами:

1. Доступ к глоссарию открывается в начале курса для всех студентов (в формате платформ Moodle, Google docs и др.).

2. Приоритет ведения глоссария отдается студентам: инициатива по введению того или иного термина исходит от учащихся, преподаватель следит за ведением глоссария, дополняя его при необходимости

3. Значение терминов должно быть проиллюстрировано реальными контекстными примерами.

4. Необходимо учитывать терминологическую синонимии; необходимо наличие ссылок на близкие по значению термины. Впоследствии возможно составление дополнительных глоссариев по принципу схожести значений (термины схожие по значению с определенным различием), лексико-семантические поля (термины относятся к одной концептуальной сфере) и т.д. Подобная работа не только способствует успешному усвоению и актуализации словарного запаса в речи, но также развивает системное мышление учащихся.

Рассматривая данный вопрос, необходимо упомянуть работу в программе SmartCat. Редактор CAT («компьютерный перевод») Smartcat сочетает в себе уникальный набор функций, призванных облегчить и ускорить работу с глоссариями как для лингвистов, так и для нефилологов.

Использование курсов на онлайн-образовательных платформах, таких как Coursera ([www.coursera.org](http://www.coursera.org)), FutureLearn ([www.futurelearn.com](http://www.futurelearn.com)) и других для работы над проектами, оказалось эффективным интерактивным инструментом, который повышает мотивацию студентов. Изучение иностранного языка в нефилологической аудитории обычно носит чисто утилитарный характер: язык осваивается для умения эффективно общаться в сфере профессионального общения. Однако довольно часто учебники, включенные в программу курса иностранного языка, не содержат всех актуальных тем, относящихся к профессиональной области студентов. Использование курсов ведущих образовательных организаций, размещенных на образовательных платформах, таких как Coursera, может быть адекватным инструментом решения данной проблемы.

В проекте представлены курсы по физике, инженерным дисциплинам, гуманитарным наукам и искусствам, медицине, биологии, математике, информатике, экономике и бизнесу. Курсы длятся от шести до десяти недель, с 1–2 часами видеолекций в неделю, они содержат задания, еженедельные упражнения и итоговое оценочное задание. Работа с такими курсами положительно влияет на мотивацию студентов: они получают возможность использовать иностранный язык на практике, а также тренируют большинство речевых навыков (письмо, чтение, понимание иностранной речи на слух).

TED («технологии, развлечения, дизайн») – американский частный некоммерческий фонд, известный в первую очередь своими ежегодными конференциями, которые проводятся с 1984 года. Тематами лекций TED являются наука, искусство, развитие технологий и их влияние на человека, жизнь, социальные вопросы, политика, бизнес и т.д. Каждая лекция TED называется «TED Talk». Видеозаписи выступлений публикуются на TED.com и доступны для бесплатного просмотра и скачивания в HD качестве; видео также доступны на YouTube. В большинстве случаев видеолекции могут сопровождаться качественными субтитрами на нескольких языках мира, а веб-страница ресурса удобна для навигации благодаря наличию тегов, тем и ключевых слов для поиска, который может осуществляться по принципу предметности, длительность записи и даты ее загрузки на портал.

Неадаптированные языковые материалы подходят не всем учащимся из-за того, что они могут показаться слишком сложными и, следовательно, менее привлекательными и интересными. Исследования показывают, что новички характеризуют неадаптированные тексты как снижающие их внутреннюю мотивацию [Peacock 1997; Brown 2000; Баева 2017]. Таким образом, неадаптированные материалы актуальны для студентов не ниже среднего уровня.

На наш взгляд, наиболее полезными для изучения иностранного языка являются два типа ресур-

сов TED: персонализированные выступления TED, выражающие личную точку зрения спикера, и TED ed – анимированные образовательные мини-видеоматериалы, посвященные определенной теме. Рассмотрим преимущества и недостатки каждого из них.

Преимуществами выступлений TED являются, с одной стороны, персонализированная речь, содержащая большое количество идиоматических выражений, намеков, элементов юмора, часто требующих знания определенных культурных реалий, а с другой – возможность выбора видеоматериалов, содержащих полемическую точку зрения, что дает широкую основу для обсуждения. Основным недостатком выступлений TED является длина их видеороликов: как правило, такие лекции длятся более 15 минут, что создает определенные трудности для преподавателя, поскольку просмотр одного видеоролика занимает значительную часть урока. При этом повторный просмотр (часто необходимый студентам) невозможен.

Преимущества TED ed:

1. Кратковременность: продолжительность каждого видео составляет примерно 5–6 минут, что позволяет удерживать активное внимание студентов и дает возможность повторного просмотра.

2. Анимированный формат, включающий элементы инфографики, способствующие лучшему восприятию и пониманию материала.

3. Возможность проверки усвоения материала, представленного на платформе в тестовом формате.

Однако конкретность материалов этого типа (во многих видеороликах изложение исключительно фактов) можно рассматривать как недостаток, так как это существенно ограничивает возможность обсуждения.

Таким образом, использование ресурсов TED ([www.ted.com](http://www.ted.com)) помогает тренировать навыки неадаптированного понимания иностранной речи, расширять словарный запас учащихся, а также развивать неподготовленную устную речь на основе активных построений.

В контексте обучения, основанного на задачах, которое имеет большое значение в системе смешанного обучения, центральное внимание в уроке уделяется не усвоению определенной грамматической или лексической единицы, а решению конкретной проблемы, «тематическому исследованию» с помощью языка, который становится средством общения. Однако однозначного решения задачи нет: учащиеся доказывают свою точку зрения, самостоятельно выбирая необходимый языковой материал.

При реализации такого подхода урок разбивается на три этапа:

1. Предварительное задание. Преподаватель дает тему и языковой материал, необходимый для выполнения задания (словарные единицы, тексты, материалы для аудирования и т.д.). Преподаватель объясняет, в чем состоит задача, и организует ее выполнение.

2. Групповая деятельность. Учащиеся выполняют задание парами или небольшими группами. Каждая группа представляет свои результаты остальным учащимся. При этом преподаватель оказывает необходимую поддержку, следит за выполнением задания, фиксирует ошибки, но не исправляет их: упор делается на беглость, а не на точность.

3. В классе обсуждаются конкретные вопросы, связанные с использованием языка, зафиксированные на предыдущем этапе.

Рассмотренный ранее метод может быть эффективен с аудиторией любого уровня владения языком: задания могут быть максимально простыми, например, выбрать вещи, необходимые для поездки, и объяснить свой выбор партнеру.

Основное преимущество вышеупомянутого подхода заключается в том, что он позволяет студентам сосредоточиться на реальном общении, помещая их в аутентичные коммуникативные ситуации и мотивируя их использовать все свои языковые ресурсы для работы над конкретными проблемами. Актуализируются все принципы постметодологической дидактики, такие как повышение мотивации студентов и их вовлечение в процесс обучения, интеграция всех полученных знаний и навыков. Студенты осознают свои сильные и слабые стороны, обращают внимание на материал, требующий дополнительной проработки, осознают свои потребности, берут на себя ответственность за свое обучение, тем самым реализуя принцип автономии.

Подобный подход позволяет интегрировать студентов с разными способностями в учебный процесс, сильные и слабые студенты успешно взаимодействуют для решения конкретной задачи. Групповая деятельность помогает компенсировать дефицит коммуникативной активности студентов, смещает акцент с преподавателя на обучающихся.

Основным недостатком такого подхода является необходимость его интеграции в программу, что не всегда представляется возможным. Кроме того, предполагается, что студенты активно участвуют в коммуникативной деятельности, что требует определенного уровня осведомленности.

Для успешного осуществления групповой деятельности необходимо соблюдение следующих условий:

1. Преподаватель должен уделять внимание формированию групп, помня, что простое группирование обучающихся не делает их командой. При формировании групп студентов необходимо учитывать, как уровень их подготовки, так и личностные особенности, степень вовлеченности в учебный процесс. Грамотно сформированные группы позволяют добиться синергии, необходимой для решения поставленной задачи.

2. Преподаватель должен предоставить хорошо организованные материалы, как для подготовки, так и используемые на занятии.

3. Преподаватель должен разработать эффективную и объективную систему оценивания уча-

ствия в командной работе и заранее ознакомить с ней обучающихся. Система должна быть комплексной и учитывать различные аспекты: изложение, аргументацию, характер используемого в презентации языкового материала и его соответствие уровню учащихся и т.д.

Проектный метод является логичным продолжением вышеописанного метода. Данный подход работает в долгосрочной перспективе: конкретная задача становится в центре внимания на протяжении месяца, семестра или даже учебного года. Проекты успешно интегрируются практически в любой образовательный курс, особенно они эффективны в рамках интенсивного обучения или специализированных курсов иностранных языков.

Метод проекта состоит из четырех основных элементов:

1. Центральная тема, определяющая все виды деятельности, языковой материал, необходимый для решения проблемы.

2. Доступ к различным исследовательским инструментам для сбора, анализа и использования информации. Преподаватель должен быть готов дать консультацию по методам исследования.

3. Возможности для взаимодействия, которое включает обмен идеями, сотрудничество и общение.

4. Конечный продукт, представленный в виде постеров, презентаций, отчетов, видеороликов, веб-страниц, блогов и т.д.

Студенты работают над поставленной перед ними задачей в соответствии со своими представлениями о ее применении на практике. Роль преподавателя – контролировать выполнение заданий, создавать эффективную среду для общения и обмена опытом, обеспечивать доступ к информации и, при необходимости, помогать с выбором языкового материала. Во время презентации полученных результатов, при наличии ошибок или неточностей, преподаватель фиксирует их, не прерывая выступающих; окончательное обсуждение и исправление ошибок происходит позже. Работа над проектом, носящая чисто практический междисциплинарный характер, позволяет студентам применить полученные знания иностранного языка в ситуации, максимально приближенной к реальности.

Как было упомянуто выше, реализация проектной деятельности на уроке иностранного языка включает три основных этапа: начальный аудиторный этап, последующий этап самостоятельной работы и заключительный этап представления результатов исследования. Ряд исследователей, детально исследуя эти стадии, выделяют более конкретизированные подгруппы. [Beckett 2006; Fried-Booth 2002; Pham 2018]:

1) преподаватель и обучающиеся вместе определяют тему обучения;

2) преподаватель и обучающиеся определяют конечную цель исследования и форму результатов этого исследования;

3) преподаватель и обучающиеся обсуждают структуру проекта;

4) преподаватель объясняет требования к языковым средствам в рамках проекта, а также методы поиска информации, необходимой для проекта;

5) обучающиеся собирают информацию;

6) преподаватель объясняет критерии обобщения и анализа полученной информации;

7) обучающиеся обобщают и анализируют собранную информацию;

8) преподаватель объясняет критерии представления окончательных результатов;

9) обучающиеся представляют окончательные результаты проделанной проектной деятельности;

10) преподаватель и обучающиеся проводят совместную оценку результатов [Alan & Stoller 2005].

Российские методисты при исследовании проектной деятельности также концентрируются на своей предметной области и выделяют два основных типа проектов [Полат 2003]. Первый тип – это монопроекты, которые обычно проводятся в рамках одной темы, предполагая выбор тем, сложных для изучения. Например, в области обучения иностранному языку нефилологической аудитории такие темы могут быть связаны с региональными географическими, социальными или историческими проблемами. Ко второму типу относятся междисциплинарные проекты, которые могут осуществляться как в рамках аудиторных занятий, так и предполагать самостоятельное внеклассное обучение. Любой из этих типов может быть эффективно использован в обучении английскому языку для повышения мотивации студентов как важного элемента успешного овладения иностранным языком, предполагающего развитие языковой уверенности в себе [Соловьева 2012], а также для организации взаимодействия преподавателя и обучающегося, обучающегося и обучающегося.

## Литература

1. Alan, B. & Stoller, F. L. (2005). Maximizing the Benefits of Project work in Foreign Language Classrooms // *English Teaching Forum*, 43(4), 10–21. Retrieved from [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/05-43-4-c.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-4-c.pdf)
2. Beckett, G. H. (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
3. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. NY: Longman.
4. Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman. 480 p.
5. Fisher, W. A., Fisher, J. D. & Harman, J. (2003). *The Information – Motivation – Behavioral Skills Model: A General Social Psychological Approach to Understanding and Promoting Health Behavior // Social Psychological Foundations of Health and*

Illness. Edited by Jerry Suls, Kenneth A. Wallston. Blackwell Publishing Ltd. Pp. 82–106.

6. Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
7. Pham, T. (2018). *Project-Based Learning: from Theory to EFL Classroom Practice*. Proceedings of the 6<sup>th</sup> International OpenTESOL Conference. Pp. 327–339. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/331071691>
8. Rosett, A. & Vaughan, F. (2003). *Blended learning* // CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton. URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>
9. Полат, Е. С. (2003). *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. М.: Академия.
10. Тер-Минасова С. Г. (2007). *Язык и межкультурная коммуникация*. М.: Слово / Slovo. – 624 с.

### POST-METHODOLOGICAL DIDACTICS IN THE CONTEXT OF MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Ignashina Z.N.

Financial University under the Government of the Russian Federation

The article examines the characteristics of post-methodological didactics as an important element in the framework of modern methods of teaching foreign languages, provides the main characteristics and principles of post-methodological didactics, as well as the criteria that need to be guided when introducing elements of post-methodological didactics into the curriculum, considers the concept of blended learning, implying a combination distance learning and face-to-face training within the framework of a specific educational program, the advantages and difficulties of applying this concept, as well as the features of its implementation in practice, the peculiarity of using TED video resources within the framework of the abovementioned concepts, the features of the group interaction with glossaries aimed at achieving the learning efficiency, as well as the

stages of implementation of task-based learning and project-based learning, which are an important element of the implementation of the concept of blended learning aimed at teaching mainstreaming all acquired language skills, training group work and increasing students motivation.

**Keywords:** teaching foreign language, post-methodological didactics, blended learning, project method.

### References

1. Alan, B. & Stoller, F. L. (2005). Maximizing the Benefits of Project work in Foreign Language Classrooms // *English Teaching Forum*, 43(4), 10–21. Retrieved from [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/05-43-4-c.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-4-c.pdf)
2. Beckett, G. H. (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
3. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. NY: Longman.
4. Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman. 480 p.
5. Fisher, W. A., Fisher, J. D. & Harman, J. (2003). *The Information – Motivation – Behavioral Skills Model: A General Social Psychological Approach to Understanding and Promoting Health Behavior* // *Social Psychological Foundations of Health and Illness*. Edited by Jerry Suls, Kenneth A. Wallston. Blackwell Publishing Ltd. Pp. 82–106.
6. Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
7. Pham, T. (2018). *Project-Based Learning: from Theory to EFL Classroom Practice*. Proceedings of the 6<sup>th</sup> International OpenTESOL Conference. Pp. 327–339. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/331071691>
8. Rosett, A. & Vaughan, F. (2003). *Blended learning* // CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton. URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>
9. Полат, Е. С. (2003). *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. М.: Академия.
10. Тер-Минасова С. Г. (2007). *Язык и межкультурная коммуникация*. М.: Слово / Slovo. – 624 с.

# Связь фитонимов с мифическими текстами (на основе материалов казахского языка)

## Садирова Кулзат Каниевна,

доктор филологических наук, доцент, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова  
E-mail: kulzat.sadirova@mail.ru

## Исламгалиева Виктория Жанабаевна,

кандидат педагогических наук, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова  
E-mail: ivzh2012@mail.ru

## Жазыкова Раушан Балгалиевна,

магистр гуманитар. наук, докторант, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова  
E-mail: rau\_083@mail.ru

## Карабаев Мунир Иделович,

кандидат филологических наук, доцент, Башкирский государственный университет  
E-mail: munir.karabaev@yandex.ru

*Цель данного исследования – определить связь фитонимов казахского языка с содержанием мифических текстов. В статье рассматриваются мифофитонимы в качестве носителей информации о мировоззрении казахского народа. В ходе исследования авторами в рамках мифологических текстов изучены мифофитонимы *karagai* (сосна), *sekseuil* (саксаул) и их семы как «сакральные эквиваленты», которые выражают познавательное отношение этноса к окружающей среде, к религии. При проведении анализа информация из мифов о фитонимах *карагай* и *сексеул* была соотнесена с внешними особенностями, биологическими характеристиками растений, определена их роль в жанрах фольклора и литературы. Новизна исследования заключается в том, что в работе впервые рассмотрены фитонимы в мифологическом аспекте. В результате нашего исследования были представлены образы сосны и саксаула, утвердившиеся в казахском сознании, и определена широта интертекстового поля мифических текстов казахского народа.*

**Ключевые слова:** фитоним; ономастика; дискурс; мифология; мировоззрение.

## Введение

В ономастическом дискурсе онимы хранят и передают из поколения в поколение информацию, отражающую в своем содержании познавательные модели национального мировоззрения и мировоззрения тех или иных коммуникантов, их взаимоотношения с окружающей средой. С этой целью проведена работа по изучению единиц ономастического дискурса, и полученные результаты научного исследования доступны для использования. Фитонимы, выступающие в качестве единиц ономастического дискурса, позволяют распознавать представления людей о растительном мире. Они в отличие от других ономастических единиц, в частности, топонимов и антропонимов, менее изучены. В филологии существуют различные исследования фитотопонимов, представляющих собой работы по названию растений, географическим наименованиям, их функциям, но практически отсутствуют работы, раскрывающие фитонимы в мифологическом аспекте. В связи с этим важно определить и систематизировать мифологическое описание фитонимов. Это и определяет **актуальность нашего исследования**. Объект данного исследования – мифофитонимы, точнее, наименования растений, в смысловой основе которых сохранилось мифическое понимание. Предмет исследования – мифологический аспект ономастического дискурса.

Для достижения цели необходимо решить следующие **задачи**: 1) общее исследование фитонимов, обобщение, анализ находящейся в научном обращении информации по данной проблеме; 2) выделение из ряда фитонимов названия, относящиеся к мифофитонимам, анализ мифических текстов, связанных с ними.

Для достижения указанных целей и задач используются дискурсивный анализ, описательный метод. Научная гипотеза работы: фитонимы являются составной частью «языковой картины мира» в сознании человека, поэтому особенности мифологического мышления можно определить при изучении фитонимов в тесной связи с содержанием текстов мифов, где можно найти ответы на появившиеся в сознании человека вопросы о происхождении растений.

Согласно анализу классической философии и психоанализа, миф считается системой символов, построенной в архетипическом сознании. В рамках феноменологии и структурализма миф – это не просто текст, а прецедентный текст с широким интертекстовым полем и высокой частотностью. Как объясняет семиотическая шко-



ла Ю.М. Лотмана, миф – это моделирующая система. В современной когнитивной лингвистике и лингвокультурологии миф трактуется как язык и разновидность условного стереотипа мышления. Большая часть исследователей подчеркивает, что мифическая модель мира очень актуальна для современных людей, для национальной культуры и языка.

Мифические тексты, в содержании которых повествуется о фитонимах *қарағай* и *сексеуіл*, и анализ единиц, закрепленных в языке по отношению к указанным растениям, базировались на принципе антропоцентричности (человеческого фактора в языке), лингвокультурном принципе (язык – средство познания), аксиологическом принципе (сформированные в результате анализа фитонимов взгляды человека на растительный мир, его оценка, использование в жизни). Исходя из этих принципов, мы попытались выявить особенности мифологического мышления казахов, проанализировав *karagai* и *sekseuil* в качестве мифофитонимов.

Для осуществления нашего исследования, проведения анализа мифологической характеристики фитонимов, нами выбран следующий материал: мифический текст «Қарағай мен сексеуіл» [3, 293], легенда казахского фольклора, народная песня «Agash olen», а также толковый словарь наименований растений «Osimdik ataularynyn tusindirme sozdigi» [7], откуда взяты определения интересующих нас в рамках исследования названий растений.

Фитонимы *karagai* и *sekseuil* рассматриваются в тесной связи с содержанием данных текстов. Необходимо найти ответ на вопрос: каковы мифические верования, хранящиеся в данных фитонимах, и как они отразились на названии растений? Для ответа на этот вопрос за основу были взяты мифические тексты, объясняющие происхождение подобранных фитонимов. Другими словами, для признания фитонимов мифофитонимами необходимо наличие мифических текстов, в которых изложены причины возникновения фитонимов. Это в свою очередь подтверждает тот факт, что первое мифологическое мышление в сознании казахов, информация, хранящаяся в названиях растений, объясняет причинно-следственную связь жизни человека с растительным миром. Противопоставляя жизнь и смерть, добро и зло, конкретизируются образ и классификация их единства, модель восприятия действительности в связи с названиями растений. На начальном этапе исследования были обобщены, последовательно проанализированы мифические тексты, дана интерпретация мифофитонимов *қарағай* и *сексеуіл* и на основе этого дано их описание.

В конце XIX – начале XX века в научный оборот вошли труды, изучавшие миф в философском, лингвистическом, логическом аспектах. Поэтому **теоретической базой** данного исследования послужили труды следующих ученых: Э. Тайлора, Дж. Фрэзера, Э. Кассирера, Л. Леви-Брюля,

К. Леви-Стросса, а также А. Кайдара, Е. Жубанова, С. Кондыбай и др.

Ценность проведенного исследования выражается в развитии ономастического дискурса через преемственное признание фитонимов другими науками. **Практическая значимость** работы определяется тем, что анализируемые мифофитонимы и информация, которую они несут в себе, могут быть использованы в работе по составлению словаря мифофитонимов, а также есть возможность использовать результаты данного исследования в последующих работах по ономастике. Полученные данные могут найти применение в процессе учебно-методической деятельности при создании учебников, учебных пособий.

### **Образы фитонимов *karagai* и *sekseuil* в мифических казахских текстах**

Анализируя определения и понятия, относящиеся к мифу в рамках данного научного исследования, интересно для нас мнение академика А. Кайдара о том, что на протяжении всей сознательной жизни человека в тесной связи с языком накапливаются сокровища различных мифических мировоззрений, которые появляются в зависимости от знаний и убеждений людей того времени и служат обществу: «Adamnyn sanely gumyrynan bergi kezende onymen bite kainasyp kele zhatkan tildin tupsanalyk katparlarynda aluan turli miftik dunietynym kazynalary kordalanyp zhatyr. Olar sol zamandagy adamdardyn tanymy men nanym-senimderine karai paida bolyp, belgili dengeide sol kogamga kyzmet etedi» [7, С. 91].

При анализе мифических текстов, связанных с понятиями *karagai* и *sekseuil*, было принято во внимание мнение ученого Е. Жубанова: «Миф – это базисный феномен человеческой культуры, очень старое выражение представлений о человеке, его мировоззрении. Поэтому оно распространено на все виды общественного сознания, ко всем относится» [5, С. 90].

В работе «Арғықазақ мифологиясы» («Мифология предказахов») ученый С. Кондыбай, признавая общечеловеческую природу познания, останавливается на сохранении древнеказакской, прототюркской основы мифа, максимальном раскрытии в нем национальных познавательных ценностей. Он считает, что любое слово в Казахском национальном языке и культуре является символом, так как каждое слово имеет мифическое содержание [9, С. 26].

Опираясь на данное положение, предлагаем отрывок текста, где указаны интересующие нас фитонимы *karagai* и *sekseuil*. Мифический текст «*Karagai men Sekseuil*»: «Ulyk Alla agash-taldarga konys aluga erik berdi. Karagai men sekseuil oipatty, zhasyl alkapka zhaigasty. Birak bir-birimen baktalas bolyp syiyspaidy. «Ari tur, beri turmen» kun otkizip, bir-birimen soiyldasady. Sekseuil sabaktaryn silkkip, karagaiga maida inelerin atyp, shanshidy. Karagai kalyn butagy men sekseuidi sabaidy. Baktalastykty zhek koretin Kudai olarga kakharyn togip, sel

kaptatypty. Selden kashyp karagai taudy, sekseuil sholdi panalaidy. Kunarly, oipatty zherlerge taturatti gumyr keshetin korkem minezdi agashtardy zhaigastyrdy.

Karagaidyn dingegi men butagyndagy kyltanak tikenekter bir zamanda sekseuil kadagan usak ineler eken. Karagaidyn auyr sokkysynan sekseuildin tula boiy kedir-budyr bor kalypty» [3, С. 293]. (Всем деревьям Аллах дал возможность выбрать место для поселения. Сосна и саксаул расположились в низине, зеленой долине. Но не стали уживаться друг с другом. Однажды саксаул встряхнул стеблями и стал колоть сосну своими мелкими иголками. В ответ сосна стала бить саксаула своими толстыми ветками. Разгневали они Бога, ненавидящего вражду, и обрушил он на них сель. Сосна, спасаясь от селя, побежала в горы, а саксаул сбежал в пустыню. На плодородных, низменных землях вместо них расположились дружные деревья. Оказалось, что на стволе и ветках сосны крохотные иголки когда-то были оставлены саксаулом. А вот от сильного удара сосны туловище саксаула стало неровным).

Содержание мифического текста, повествующего о месте обитания сосны и саксаула, закрепилось в сознании носителей языка и в других текстовых ситуациях, в частности, в художественном дискурсе, можно увидеть употребление фитонима *karagai* в «Повести Караш-Караш» М. Ауэзова: «*karagai etekten tau basyna kashyp bara zhatkandai, bul oilagan nietten urkip, zhosylgandai*» «Когда вы идете от подножия дерева к подножию горы, вы боитесь намерений этой семьи».

Такое использование фитонима А. Шормакова в своем научном исследовании [14, с. 119] рассматривает как мастерство писателя, продемонстрировавшего то, что и природа имеет характер, как и человек. Данное применение фитонима мы считаем показателем широты интертекстового поля мифических текстов. Можно провести параллель между разладом Бактыгуль и Жарасбая и недружными отношениями саксаула и сосны, что демонстрирует целесообразность использования мифической познавательной модели в художественном дискурсе (прослеживается соответствие художественной модели писателя и мифической модели). Мифофитонимы могут закрепляться в сознании народа не только при наличии связи с информацией, имеющейся в мифическом тексте, но и при отсутствии каких-либо связей с текстом мифов. При этом в сознании человека сохраняются внешние признаки растения, послужившие основой для его наименования, либо характеристики, связанные с его назначением в быту. В связи с этим в казахском языке сохранились следующие употребления: 1) сравнения, которые раскрывают внешнее описание и качество растения, например, *karagaidai tup-tuzu* (стройный как сосна), *karagaidai tik (tip-tik)* (ровный как сосна), *karagaidai kalyn (tolsty* толстый, плотный как сосна), *tuiizi karagaidai (boldy)* (пога как сосна); 2) перифразы, связанные с растениями: *karagai// sibir karagai*

(*сосна// сибирская сосна*) – 1) *taiga nany* (таежный хлеб), 2) *orman patshasy* (царь леса). Сибирская сосна – одно из самых красивых растений в лесу. Издавна сибиряки называли ее «таежным хлебом». (Қ. Сыбанбеков). При произношении сочетания *orman patshasy* (царь леса) человек может чувствовать величие сибирской сосны. Сосна // кедр-Таежная красавица. Большинство растений – это хвойные деревья, особенно кедр. Эти деревья, называемые «мисс тайги», хорошо переносят морозы (Kommunizm tuу. 1966, 12 август, 4). [8, С. 478–479; 481].

В казахской литературе в стихотворении поэта И. Жансугурова «Zher tugi» о популярности сосны в стране повествуется в следующих строках: «*Agashta ozin bilgen karagai, tal, Zhalgyz –ak neshe aluan turlisi bar* (всем известная сосна и другие деревья имеют несколько разновидностей). Как мы видим, слово «*қарағай*» (*Karagaiga karap tal oser; Agashta ozin bilgen karagai, tal* употребляется в речи наравне с другими фитонимами в казахских пословицах, поговорках и стихотворных строках.

В казахском фольклоре издавна бытует легенда о сосне и саксауле: «Саксаул и кедр были родными и имели одинаковый рост. Однажды таволга решила помолвить саксаул с кустом боялычом по древнему обычаю. Саксаул, опасаясь этих действий, сбежал в пески, где и остался навечно. Искривленная внешность саксаула и характеризует его такое качество, как упрямство. А сосна, чтобы узнать, где спрятался саксаул, взобралась на гору, всматриваясь вдаль, растянула себе шею, отчего и стала высокой. Боялыч в гневе превратился в колючий куст. Во всем этом виноватая таволга покраснела от стыда, отчего и стала красной ее кора».

Предполагается, что после этого и появилась народная казахская песня «Agash olen», повествующая примерно о том же (Сосна и саксаул были сватьями, сосна тянулась, вглядываясь вдаль, и вытянулась, таволга, которая хотела быть посредницей в помолвке, от стыда стала красной):

*Karagai, sekseuil kuda bolgan,  
Boilai, boilai, karagai uzyn bolgan.  
Elshilikke tobylgy zhuremin dep,  
Bitire almai uyalgannan kyzyi bolgan* [15].

Если рассматривать взаимосвязь двух мифических текстов, в которых присутствуют сосна и саксаул, то в обоих случаях между героями складываются такие отношения, которые характерны и для человека: в первом случае из-за вражды они подвергаются гневу Божьему, во втором – становятся героями казахского обряда помолвки, сватовства. С помощью данных текстов в сознании казахов сосна закрепила в образе высокомерной души (в первом мифе – соперница, не уживающаяся с саксаулом), а также в образе сильной души (во втором тексте – родственница, которая хотела разыскать сбежавшего от помолвки саксаула, и растянула свою шею, стала высокой) (здесь прослеживаются взаимосвязь текстов мифов со значением глагола «қара» (смотреть)).

Что касается саксаула, то он предстает в образе невинно пострадавшего, а таволга – в образе стеснительной героини. Образ гордой души сосны связан с тем, что она имеет высокий рост. Об этом свидетельствуют и устойчивые фразы на казахском языке «кеудесімен көк тіреу», «басы кекжеу», «кеудесіне нан пісу», «кеудесін көкке көтеру» обозначающие гордость, надменность. Объединяет данные фразы значение «быть выше других». Об ассоциации сосны с силой, героизмом человека свидетельствуют строки из работы А.Б. Шормаковой:

*Zhiembet zhyrau Ensegei boily er Esimge:  
Menimenen khanyum oinaspа,  
Menin erligimdi surasan,  
Zholbarys penen ayudai,  
Periktigimdi surasan,  
Karagai menen kaiyndai.*

(Жиембет жырау сравнивал свой героизм с отвагой льва и медведя, а упорство – с прочностью сосны и березы).

Можно привести пример из жыра Татикара жырау «*Kamystyn basy maida, tubi saida*»:

*«Agashta biikti aitsan, karagaidy ait,  
Zhigittik, erlikti aitsan, Bogembaidy ait».* (Если говорить о росте, то уместно сказать о высокой сосне, а если о героизме, то лучше сказать о батыре Богембае) [14, С. 73].

О сходстве сосны с характером человека свидетельствуют и фразы на казахском языке *karagaidai kaskaigan, karagaiga karsy bitken butaktai kaisar* которые указывают на такие качества, как прочность, упорство.

В человеческом облике сосны переплетаются мифические понятия о том, что деревья «имеют душу», что им характерны такие же человеческие отношения, как сватовство, вражда. Поэтому в научных исследованиях встречается информация о том, что в давние времена алтайцы племени Юсюс считали сосну святой: «*Erteде altailyktardyn yusyus ruynyn ne suieginin adamdary karagaidy kieli деп sanagan*» [13, с. 61].

Важно отметить, что название *қарағай* встречается в составе топонимов. К числу таких фитотопонимов можно отнести: *Қатынқарағай, Қарағайлы, Хан Қарағай, Төртқарағай*. В Башкортостане тоже существуют топонимы, образованные от основы *қарағай* (сосна): *река Қарағайлы (Сосновая), деревня Қарағайлы*.

У казахского народа на устах легенда о происхождении наименования *Қатынқарағай*. Содержание легенды сводится к следующему: в древние времена в сосновом краю жила вдова с единственной дочерью. Она охотилась на зверей, собирала хворост, этим и жила. Однажды дочь тяжело заболела, и женщина не смогла выходить на охоту. Не было еды, стало трудно жить. Однажды, когда дочь уснула, женщина решила выйти на охоту. В буран она заблудилась. А девочка умерла на глазах гостей, которые случайно попали к ним домой. Через несколько дней жители села нашли замерзшее тело в лесу. С тех пор сосновый густой

лес и прозвали *Қатынқарағай*. Со временем это название превратилось в *Катонқарағай* [16].

Г. Сагидоллақызы, комментируя названия *Қарағайлы, Хан Қарағай*, определяя этимологию слова *Қарағай*, сравнила казахский фитоним *қарағай* и монгольский фитоним *харгай*, которые являются основой для наименований в Казахстане *Хан Қарағай, Қарағайлы* и Монголии *Аил Харгайт, Харгайт*, и пришла к выводу, что лексемы *қараған/харгана, қарағай/харгай* являются однокоренными. Было определено, что общее тюркомонгольское имя прилагательное *қара/хар* передает цвет дерева, и что топонимы *Қарағайлы/Харгайт* представлены монгольской лексемой *харгай* и казахской *қарағай*, которая состоит из общего для тюркского и монгольского языков слова *қара/хар*, древнетюркского *ī* – лексемы «ағаш» и общего для тюркского и монгольского языков окончания *үәй / -қай*. Лексема *ī* – «ағаш, бұта», «өсімдік» («дерево», «растение»), находящаяся в основе слова *Ағаш / іүәш*, встречается еще в VII веке на камне Тоникук сына, в древнетюркском словаре (ДТС.216). «В тюркологии Л.В. Дмитриев этимологию слова *ағаш* рассматривает в виде древнетюркского *ī* – «тұқым», «бұта», «ағаш» («семья», «ветвь», «дерево») + аффикс *іүәс*. [4, С. 136–137]. Опираясь на эти данные, можно сказать, что корень *қара* слова *қарағай* несет в себе не только значение имени прилагательного, он имеет синкретичный характер значения глагола *қара (смотри)* в мифических текстах. Таким образом, этимология слова *қарағай* в рамках мифического текста: в значении глагола *қара (смотри)*: 1) «*қарайтын ағаш*»: в рамках второго мифического текста: 2) «*сексеуілді қарайтын ағаш*» («дерево, смотрящее за саксаулом»), в фитотопониме «*Катонқарағай*» «*жоғалған қатынды қараған*» (в данном случае слово «*қараған*» имеет значение «искать», поэтому это сочетание можно перевести так: «искать пропавшую женщину»).

В содержании мифических текстов, с которыми мы работаем, наряду с фитонимом *қарағай* упоминается фитоним *сексеуіл*. Если в первом тексте саксаул был наказан Богом за враждебные отношения с сосной, то во втором тексте он выступает в образе родственника сосны, сбегавшего от помолвки, и наделенным упрямым характером. Можно предположить, что данная черта упрямства соотносится с его внешним видом.

В словаре [8] саксаул описывается как твердое дерево высотой 5–10 метров с темно-серой корой, произрастающее группами на соленых, песчаных землях, с изогнутым стволом и большим количеством ветвей, корни уходят вглубь (8–10 м.), устойчив к засухе, жаре, живет 40–50 лет, не имеет листьев, их функцию выполняют зеленые и молодые побеги, удерживает песок, является хорошим топливом и едой для молодняка [8, С. 346].

В сознании народа растение саксаул ассоциируется с теплом, огнем, топливом. В казахском языке на основе этого имеются такие сравнения: *сексеуілдің шоғындай (как угли саксаула), көздері*

сексеуілдің шоғындай жанып тұр (глаза горят как угольки саксаула), сексеуілдей берік (прочный как саксаул), перифразы: жасыл көмір (зеленый уголь), шөл аруы (красавец пустыни), құмайт шөлдің тас көмірі (каменный уголь пустыни), шөл патшасы (царь пустыни).

Название этого растения можно встретить и в ответах загадок, например, «*Sholde kumdy beluardan keship bir, Maral muiz bir osimdik osip tur*» (перевод: Что за растение стоит по пояс в песках пустыни с рогами марала? (Ө. Дүйсеков)

Жители песчаных, пустынных регионов используют саксаул в качестве топлива, так как он долго горит, имеет высокую температуру при горении. Его использовали даже для подогрева железа при отсутствии угля [6, С. 155]. О том, что температура при горении саксаула высокая можно узнать из следующего мифа: «Однажды, в очень трудное время для народа, появились люди, которые называли себя Ходжами и собирали дань с народа. Народ, который всегда уважал Ходжу, делился последним куском своего хлеба. Однажды старейшины поставили условие тем, кто называл себя настоящим Ходжой, истинным святым, показать свое чудо. Для этого сжигали дрова из саксаула по количеству равное грузу девяноста верблюдов и предлагали пройти через этот огонь, доказав, что он святой. Тогда многие, называвшие себя Ходжой, святыми, исчезли из страны. Данное условие принял только Сейтпенбет кожа, который вышел из огня не вредимым. После этого народ стал считать его святым» [12, С. 14].

В легендах саксаул рассматривали не только во взаимосвязи с сосной, но и стамариском (zhungyl). В своей статье «Сексеуіл мен жыңғыл» Б. Азирханов рассматривает слово *сексеуіл* в виде тюркского слова, что в переводе означает «хвост лошади»: «*Sekseuil-turki soz, kazaksha «attyn kuirygu» degen magyna beredi. Shyndygynda da, zhapyragy tusip, butaktary tomen iilgen tusta sekseuil at kuirygyan ainymai kalady. Grekter ony «kholesilon», yagni «tuzdy agash» dep ataidy*» [2, С. 7].

Саксаул также называют «деревом, которое не дает тени». Поэт Е. Раушанов писал о саксауле как о брате: «*Sekseuil degen agam bar, ana Algidyn ala sholinde, Butagyn zhaigan onip ol. Zhon surar bolsan, zharandar, Agamdy korde meni kor*» (Раушанов Е. «Shol arman»).

В жыре М. Жумабаева «*Koilybaidyn kobyzy*» рассказывается о том, как кобыз известного кобызиста Койлыбая, потомка Баганалыиз рода Найман, принял участие в конных скачках (байге). Скачки были организованы в честь поминок Наймана, куда Койлыбай приехал под покровительством батыра Барака, оседлав дьявола и пери.

В скачках принимает участие кобыз шамана Койлыбая вместе с двумя сотнями лошадей. Койлыбай, подозвав к себе одного джигита, попросил привязать кобыз к одному саксаулу, который растет на месте прохождения скачек:

«...At shabatyn zherde bir sekseuil bar  
Zharyp osken zhapanyn zhartasyna.  
Kobyzdy sekseuilge bailap tasta,  
Men senem zhyn Kakaman zholdasyma»

Найман присоединил кобыз к скачкам, и все стали шумно ждать окончания на вершине холма. В это время Койлыбая затрясло, изо рта потекла пена, глаза налились кровью, поднялась пыль, в центре которой неожиданно оказался саксаул с привязанным к нему кобызом.

Не случайно шаман привязывает кобыз к саксаулу. Об одной из особенностей саксаула в энциклопедии народа Сыра, где был достаточно хорошо распространен саксаул, есть информация о том, что далекие наши предки оставляли несколько веток саксаула на крыше дома с целью защиты от бед, от ударов молний: «*Ilgiride ata-babalarymyz sekseuildin birer butagyn nemese tomaryn uidin ustine shygaryp koyatyn bolgan. Ulkenderdin sozine karaganda, bul yrym «Zhamandyktan saktaidy, tobeden naizagai urmaidy, tusirtkizbeidi*» [11, С. 446–447].

Описание особенностей растения саксаул можно найти и в других текстах. Казахский народ помнит рассказ о саксауле, связанном с сурками. Сурки, как и люди, очень чувствительные животные. Они тоже выдают замуж своих дочерей. У норки сурков, которые живут в горах, всегда лежит саксаул, являющийся растением песчаной почвы. Секрет заключается в том, сурки давали задание жениху, пришедшему просить руку их дочери, принести саксаул. Ему предстояло пройти через трудности, защищаясь от зверей, птиц, охотников. Саксаул принести необходимо было в зубах. Если жених проходил это испытание, то он получал согласие родителей на свадьбу. Неудивительно, что, выполняя такое задание, сурок мог стать чьей-то добычей. Таким образом принесенный саксаул оборонял норку от молний.

В сознании народа саксаул известен не только как растение с упрямым характером, но и как растение, защищающее от молний, также знаком в качестве хорошего материала для топлива. Подчеркивает все эти качества саксаула и тот факт, что победу в скачках одержал кобыз, который был привязан не к другому растению, а именно к саксаулу.

Однозначно, что существует взаимосвязь между мифофитонимами *қарағай* и *сексеуіл* и значениями имеющих к ним отношение единиц языка. Содержание мифических текстов свидетельствует о том, что названия указанных фитонимов даны в зависимости от их внешнего вида и запаха, а также пригодности указанных растений к поеданию животными, использованию людьми в повседневной жизни.

Анализ этих мифофитонимов доказывает, что триада «Человек – язык – мышление», «Человек – вселенная – язык», «Человек – язык – культура» уже очень давно воплощена в мировоззрении человека, а также является обязательным компонентом в познании мира, самосознании человека.

## Заключение

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Любое название растения можно отнести к фитониму, но не любой фитоним может быть мифофитонимом. Для таких наименований мифофитонимами необходимо опираться на мифические тексты, фольклорные произведения, раскрывающие особенности происхождения растения, его свойств либо места его обитания.
2. Мифофитонимы отражают причинно-следственные отношения человеческого и растительного мира, с помощью текстов, связанных с мифофитонимами, можно распознать первые мифологические особенности мышления человека, познавательные модели. В мифическом мышлении мифофитонимы имеют такие взаимоотношения, которые существуют между людьми. Они тоже становятся родственниками (древний обряд помолвки, сватовство) (саксаул и боялыч), для получения руки невесты проходят испытания (сурки).
3. Сосна, определяемая казахами в соответствии с содержанием мифических текстов, выступает в двух образах: 1) сосна в образе высокомерной души (в первом мифе – соперница, не уживающаяся с саксаулом), 2) в образе сильной души (во втором тексте – родственница, которая хотела разыскать сбежавшего от помолвки саксаула, в результате растянула свою шею, стала высокой) (значение глагола «қара» в составе слова *қарағай* также соотносится с содержанием мифического текста).
4. Корень слова *қарағай* – это слово «қара», которое имеет синкретный характер: значение имени прилагательного связано с цветом сосны, второе значение – глагол «қара» (в мифическом тексте выражается в сочетаниях *sekseuildi karau (izdeu) (искать саксаул), karagaily ortmannan adaskan katyn karau (искать заблудившуюся женщину в сосновом лесу), karagaily ortmannan zharaly koyan karap, adasu (искать раненого зайца в сосновом лесу, заблудиться)*).
5. Образ фитонима *sekseuil*, закрепленный казахским сознанием в соответствии с содержанием мифического текста, предстает в следующем облике: упрямый (соответствует внешнему облику растения); обладающий защитными свойствами (привязка кобыза шамана к саксаулу и победа в скачках; саксаул на крыше дома в качестве веры в защиту от молний, саксаул у норки сурков и т.д.).
6. Хотя преемственность содержания фитонимов и мифических текстов изменилась из-за сложности человеческого мышления, она широко используется в содержании современных литературных произведений, иными словами, расширилось интертекстуальное поле мифических текстов.

7. Мифофитонимы соответствуют мифической когнитивной модели.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в изучении других мифофитонимов и создании словаря мифофитонимов казахского языка.

## Литература

1. Tektigul Z.O., Bayadilova-Altybayeva A.B., Sadirova K.K., Kushkarova G.K., Karabaev M.I. Transmissional and magical nature of naming system [Electronic resource] // A multifaceted review journal in the field of pharmacy. Systematic Review Pharmacy. – 2020. -Vol 11. – Issue 4.pp.445–450/ <https://www.sysrevpharm.org/articles/transmissional-and-magical-nature-of-naming-system.pdf>
2. Әзірханов Б. Сексеуіл мен жыңғыл // – Түркістан, 14 маусым, 2007. <https://turkystan.kz/article/84120-sekseuil-2/>
3. Бопайұлы Б., Төлеген М., Наби Ә. Әлдіден эпосқа дейін. – Алматы: «Отбасы хрестоматиясы» ҚҚ. – 2018.-392 с.
4. Дмитриев Л.В. Из этимологии названий растений в тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языка//Исследования в области этимологии алтайских языков. – Л., 1979. С. 136–137
5. Жұбанов Е. Эпос тілінің өрнектері. – Алматы: Ғылым, 1978. – 185 с.
6. Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі// Энциклопедия 3 том. – Алматы, ТОО «Алем Даму Интеграциясы», 2017. – 736 с.
7. Қайдар Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы: Ана тілі, 1998. – 304 с.
8. Қалиев Б. Өсімдік атауларының түсіндірме сөздігі. – Алматы: «Сардар» баспа үйі, 2012. – 504 с.
9. Қондыбай С. Арғықазақ мифологиясы. 4-кітап. – Алматы: Дайк-Пресс, 2004. – 502 с.
10. Сағидоллақызы Г. Түркі (қазақ) және монғол халықтарының тарихи-мәдени байланыстарының топонимияда бейнеленуі. – Алматы, 2000. – 251 с.
11. «Сыр елі: Қызылорда облысы» энциклопедиясы, Қазақ энциклопедиясының бас редакциясы. – Қызылорда, 2001.
12. Толыбеков С. Қазақ шежіресі. – Алматы: Қазақстан, 1992.
13. Чанчибаева Л.В. О современных религиозных пережитках у алтайцев// Этнография народов Алтая и Западной Сибири. – Новосибирск, 1978. – 93 с.
14. Шормакова А. Қазақ тіліндегі өсімдік әлемінің лингвомәдени бейнесі. Диссертация на соискание степени доктора философии (PhD). – Алматы, 2020. – 178 с.
15. [https://el.kz/news/archive/aza\\_folklorında-y\\_a-ash-a\\_baylanysty\\_a-yzdar/](https://el.kz/news/archive/aza_folklorında-y_a-ash-a_baylanysty_a-yzdar/)
16. <http://kray.pushkinlibrary.kz/kz>

## CONNECTION OF PHYTONYMS WITH MYTHICAL TEXTS (BASED ON MATERIALS OF THE KAZAKH LANGUAGE)

Sadirova K.K., Islamgaliyeva V. Zh., Zhazykova R.B., Karabaev M.I.  
K. Zhubanov Aktobe Regional University; Bashkir State University

*The aim of this research* is to determine the relationship of phytonyms of the Kazakh language with the content of mythical texts. The article considers mythophytonyms as carriers of information about the worldview of the Kazakh people. In the course of the research, the authors studied the mythophytonyms karagai (pine), sekseuil (saxaul, haloxylon) and their semes as “sacred equivalents”, which express the cognitive attitude of an ethnic group to the environment, to religion. During the analysis, the information from the myths about the phytonyms *karagai* and *sekseuil* was correlated with the external features, biological characteristics of plants, and their role in the genres of folklore and literature was determined. *The novelty of the research* lies in the analysis of phytonyms in the mythological aspect. As a result of our research, the images of the pine tree and the saxaul were presented, which were established in the Kazakh consciousness, and the breadth of the intertext field of the mythical texts of the Kazakh people was determined.

**Keywords:** phytonym; onomastics; discourse; mythology; worldview.

### References

1. Tektigul Z.O., Bayadilova-Altybayeva A.B., Sadirova K.K., Kushkarova G.K., Karabaev M.I. Transmissional and magical nature of naming system [Electronic resource] // A multifaceted review journal in the field of pharmacy. Systematic Review Pharmacy. –2020. -Vol 11.-Issue 4.pp.445–450/<https://www.sysrevpharm.org/articles/transmissional-and-magical-nature-of-naming-system.pdf>

2. Azirkhanov B. Sekseuil men zhyngyl // – Turkistan, 14 mausym, 2007. <https://turkystan.kz/article/84120-sekseuil-2/>
3. Bopaiuly B., Tolegen M., Nabi A. Aldiden eposka deiin. – Almaty: «Otbasy chrestomatiyası» KK. – 2018.-392 s.
4. Dmitriev L.V. Iz etimologii nazvanii v tyurkskikh, mongolskikh I tunguso-manchzhurskikh yazyka// Issledovaniya v oblasti etimologii altaiskikh yazykov. – L., 1979. S. 136–137
5. Zhubanov E. Epos tilinin ornekteri. – Almaty: Gylym, 1978. – 185 s.
6. Kazakty etnografiyalık kategoriyalar, ugymdar men ataularynyn dasturlı zhuiesi// Entsiklopediya 3 tom. – Almaty, TOO «Alem Damu Integratsiyasy», 2017. – 736 s.
7. Kaidar A. Kazak tilinin ozekti maseleleri. – Almaty: Ana tili, 1998. – 304 s.
8. Kaliev B. Osimdik ataularynyn tusindirme sozdigi. – Almaty: «Sardar» baspa uii, 2012. – 504 s.
9. Kondybai S. Argykazak mifologiyasy. 4-kitap. – Almaty: Daik-Press, 2004. – 502 s.
10. Sagidollakzy G. Turki (kazak) zhane mongol khalyktarynyn tarikhi-madeni bailanystarynyn toponimiyada beinelenui. – Almaty, 2000. – 251 s.
11. «Syr eli: Kyzylorda oblysy» entsiklopediyasy, Kazak entsiklopediyasynyn bas redaksiyası. – Kyzylorda, 2001.
12. Tolybekov S. Kazak shezhiresi. – Almaty: Kazakstan, 1992.
13. Chanchibayeva L.V. O sovremennykh religioznykh perezhitkakh u altaitsev// Etnografiya narodov Altaya i Zapadnoi Sibiri. – Novosibirsk, 1978. – 93 s.
14. Shormakova A. Kazak tilindegi osimdik aleminin lingvomadeni beinesi. Dissertatsiya na soiskanie stepeni doktora filosofii (PhD). – Almaty, 2020. – 178 s.
15. [https://el.kz/news/archive/aza-folklorında-y\\_a-ash-a\\_baylanysty\\_a-yzdar/](https://el.kz/news/archive/aza-folklorında-y_a-ash-a_baylanysty_a-yzdar/)
16. <http://kray.pushkinlibrary.kz/kz>

# Проблема классификации сценарных текстов

**Матехина Ольга Геннадьевна,**

кандидат педагогических наук, кафедра филологии,  
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный  
университет»

E-mail: matehina@yandex.ru

В статье поднимается проблема жанрового определения сценария, выявления и классификации видов сценарных текстов. Автор анализирует подходы к определению сценария как речевого жанра. На основе анализа сценарных текстов дается характеристика сценарию как речевому жанру, определяются интегрирующие и дифференцирующие признаки сценариев. Далее автор предлагает свою разработку классификации сценарных текстов. Классификация включает следующие основания: характер предполагаемого действия (сценарий театрализованного представления, праздника, тренинга, игры и т.д.), каналы передачи информации (сценарии письменные и поликодовые), объем представленной информации (сценарии краткие и детализированные), характер средств выразительности (нетеатрализованные, театрализованные, кинематографические), соотношенность со стилем речи (сценарии литературные, публицистические, разговорные, официально-деловые, научно-популярные, смешанные), оригинальность (сценарии первичные, вторичные, первично-вторичные), характер взаимоотношений между коммуникантами (сценарии официальные и неофициальные). Представленная классификация позволяет определить и систематизировать многообразие сценарных текстов.

**Ключевые слова:** сценарий, речевой жанр, классификация сценариев, жанровые признаки.

Одним из наиболее сложных вопросов лингвистики до настоящего времени остается вопрос характеристики, сравнения и различения отдельных жанров. Особенности функционирования текстов в различных коммуникативных сферах, специфика текстового материала приводят к формированию множества видов и вариантов одного и того же жанра, к динамичности, подвижности жанровых признаков, а также к трудностям выделения жанровой доминанты и дифференциации близких по содержанию и структурно-композиционному построению жанров. С подобной проблемой мы сталкиваемся при попытке определить особенности сценария как речевого жанра и классифицировать разновидности сценариев.

*Цель исследования* – на основе анализа научной литературы по жанрологии, текстологии, сценарной деятельности и образцов сценариев различных видов разработать классификацию сценарных текстов.

*Задачи исследования:*

- проанализировать подходы к определению сценария в научной литературе;
- проанализировать опубликованные образцы сценариев;
- определить жанроопределяющие признаки сценария;
- выделить основания для классификации сценарных текстов, определить виды сценариев.

Анализ литературы по жанрологии, сценарной драматургии и искусствоведению выявил проблему жанровой характеристики сценария и определения данного понятия. В научной и методической литературе к сценариям относят различные тексты – от киносценария до сценария учебной программы. В последнее время сценарием называют тексты предварительного характера, используемые не только в театральной, но и в образовательной, телевизионной, деловой сферах. В частности, в работе М.И. Маршака вводится понятие «нетеатрализованный сценарий» [9]. Вследствие чрезвычайного многообразия сценарных текстов авторы стараются конкретизировать специфику того или иного вида и предлагают узкоспециальные определения, не отражающие общие жанровые черты. Приведем несколько примеров: «литературное произведение с подробным описанием действия, на основе которого создается кинофильм», «своеобразная драматургическая форма, рожденная соответствующим конкретным «социальным заказом», предполагающая литературно-сценическую разработку содержания клубного мероприятия, с последующим подробным описанием действия на его различных сценических площадках» [1; 5]. Более точно, на наш взгляд, специфика сценария

как текста отражена в определении В.М. Кожевникова: «Сценарий – предметно-изобразительная и композиционная основа сценического представления или фильма в кратком суммирующем изложении либо в тщательной детализации...» [8].

Также в литературе отсутствует полная и содержательная классификация сценариев.

Многообразие и динамичность жанровых форм сценарных текстов делает актуальной потребность разработки классификации существующих разновидностей сценариев. Однако на настоящий момент в научной литературе подробной и многоаспектной классификации сценарных текстов не представлено; существующие классификации рассматривают только какой-то один вид сценариев (например, киносценарии) и вводят только одно или два основания для классификации (например, объем текста). Выделение тех или иных видов сценариев в специализированной литературе носит несистемный характер и не дает представления обо всем многообразии сценарных текстов. Таким образом, вопрос о разработке целостной классификации, отражающей многообразие жанровых форм сценарных текстов, является открытым.

Для разработки классификации сценариев потребовалось отобрать тексты для анализа в соответствии с жанровыми признаками, которые являются для них интегрирующими. Для этого мы обратились к определению речевого жанра, представленному в работах М.М. Бахтина [2], А. Вежбицки [3], С. Гайды [4], В.В. Дементьева [6], М.Н. Кожинной [7], Т.В. Шмелевой [12] и др. Нам удалось выяснить, что понятие речевого жанра до настоящего времени в лингвистике трактуется неоднозначно в силу его многоаспектности и сложности. Большинство исследователей рассматривают речевой жанр как тип высказываний, которые создаются на основе воспроизводимых речевых паттернов и структур в типичных речевых ситуациях. Вопрос о жанрообразующих и жанроопределяющих факторах, жанровых признаках интегрирующего и дифференцирующего характера как основания для определения модели жанра также остается открытым.

Вслед за Т.В. Шмелевой для характеристики произведений данного жанра мы опирались на следующие факторы: а) фактор интенции, б) фактор адресанта, в) фактор адресата, г) фактор будущего, д) фактор содержания, е) фактор формальной (структурно-композиционной и языковой) организации речи [12].

Анализ опубликованных текстов сценариев позволил нам выделить *жанроопределяющие признаки* данных текстов:

- 1) двойственный характер адресата (постановщик и зрители) и выраженная авторская инициатива сценариста;
- 2) инструктирующий характер коммуникативной задачи (в коммуникации сценарист – постановщик); воздействующий характер (в коммуникации сценарист – зрители);
- 3) предварительный характер текста, его отнесенность к будущему (постановке);

- 4) комплексное жанровое наполнение, включение оригинальных и неоригинальных компонентов;
- 5) по форме сценарий представляет собой текст-конструктор с эпизодным построением относительно независимых циклов;
- 6) фактор содержания позволяет нам определить сценарий как текст имплицитного характера.

На основе жанроопределяющих факторов сценария было сформулировано определение данного. Под сценарием мы подразумеваем «речевой жанр предварительного характера, в котором представлено подробное описание какого-либо мероприятия (представления) с учетом его темы, участников, сюжета и т.д.». [10]. В определении выделены общие черты сценария как жанра без узкоспециальной конкретики.

Мы предприняли попытку классификации известных нам текстов сценариев с целью систематизировать наше представление о сценарии. Всего мы проанализировали 332 сценарных текста, в том числе: сценарии театрализованных представлений и массовых мероприятий, сценарии концертов, корпоративных и домашних праздников, сценарии тренингов, киносценарии, балетные либретто, сценарии уроков и внеклассных мероприятий и др. При анализе мы определили интегрирующие и дифференцирующие черты, которые позволили нам выделить *основания для классификации* сценарных текстов: характер предполагаемого действия; средства (каналы) передачи информации; объем представленной информации; характер средств выразительности; соотношение со стилем речи; оригинальность текста; характер взаимоотношений между коммуникантами. Мы полагаем, что эти основания позволят представить все многообразие сценарных текстов полно и многоаспектно.

Представим характеристику разработанной классификации сценариев:

1. *По характеру предполагаемого действия* можно выделить сценарий театрализованного представления, сценарий урока или внеклассного мероприятия, сценарий тренинга или игры, сценарий торжества (в том числе массового), сценарий балета, теле- или радиопередачи, сценарий кинофильма, сценарий важного события или ситуации (например, торжественный прием). Будущее действие, его характер влияют на сюжет, композицию, отбор первоисточников, действующих лиц, стилистические особенности и средства выразительности сценарного текста.

2. *По средствам (каналам) передачи информации* сценарии бывают:

- *Письменные* – реализация сценария в виде письменного текста.
- *Поликодовые* – сочетают вербальный и невербальный способ передачи информации, в то время как информационное содержание текста обеспечивается взаимодействием различных кодов. В качестве иконического компонента используются иллюстрации или схемы, их целью является визуальное представ-



ление передаваемой информации для реализации на сцене. Чаще всего иконический компонент располагается в основной части сценария и связан со структурными частями текста, требующими визуализации, – постановочными или внутритекстовыми ремарками. Поскольку иконический компонент в тексте не является обязательным, сценарии можно отнести к текстам частично креолизованным.

### 3. По объему представленной информации.

Сценарий любого вида представляет собой имплицитный текст с различной степенью сжатия информации, поскольку отражает только ключевые, значимые компоненты действия будущего действия. По степени сжатия сценарии могут быть:

- *Краткие сценарии* (сценарный план) отражают только ключевые моменты будущего действия, являясь, по сути, кратким планом или схемой постановки. Краткие сценарии решают конкретную практическую задачу: составить смету, зафиксировать порядок выхода актеров на сцену и т.д.
- *Детализированные сценарии* (литературные сценарии) подробно описывают предполагаемое действие, оформление, реплики действующих лиц и т.д.; на основе детальных описаний они создают целостный образ будущей постановки. Разновидностью детализированных сценариев являются *режиссерские сценарии* – развернутый план литературного сценария с точными и полными текстами эпизодов и связок, указанием сценической площадки, времени, мизансцен, исполнителей и организационных моментов, расписанной светозвуковой партитурой и указаниями для технических служб.

### 4. По характеру средств выразительности.

На текст сценария, выбор средств выразительности, построение сюжета влияет характер будущего действия, его соотносительность с тем или иным видом искусства. В связи с этим можно выделить сценарии:

- *Театрализованные* – это сценарии, использующие средства выразительности театра: оформление игрового (сценического) пространства, перевоплощение (актерскую игру), декорации, мизансценирование, костюмирование, музыкальное сопровождение и др. Данный вид сценариев традиционно используется в клубной драматургии, а также активно используется в педагогической деятельности (театрализованные внеклассные мероприятия). По определению А.И. Четчина, «театрализация предполагает возможность преподнесения в художественной форме и именно театральными средствами той или иной идеи» [11]. Выразительные возможности средств театрализации позволяют создать особое эмоционально-эстетическое воздействие и вовлечь зрителей в игровую атмосферу постановки.
- *Кинематографические* – сценарии, использующие средства выразительности кино (телевидения) как вида искусства. Текст киносценария

содержит специфическую кинематографическую информацию, что отличает его от других видов сценарных текстов и позволяет определить как отдельную жанровую разновидность.

- *Нетеатрализованные* – сценарии, не использующие каких-либо специфических художественных средств выразительности. К такой разновидности относятся большая часть сценариев тренингов, торжественных мероприятий, сценарии уроков и др.

5. По соотносительности со стилем речи. В зависимости от ситуации, в которой используется сценарий, от его темы и коммуникативной задачи в тексте может доминировать тот или иной стиль речи: *литературные* (например, сценарий литературной гостиной), *публицистические* (например, сценарии телепередач), *разговорные* (например, сценарий домашнего праздника), *официально-деловые* (например, сценарий делового совещания), *научно-популярные* (например, сценарий круглого стола по проблемам образования), *смешанные* (например, сценарий внеклассного мероприятия по литературе может сочетать художественный, научный, публицистический и разговорный стиль).

6. По оригинальности. В зависимости от того, какие материалы легли в основу сценария и насколько свободен сценарист в их трансформации и в построении текста, можно выделить различные виды сценариев. В отличие от близкого по характеру жанра инсценировки, сценарий допускает больше вариантов творческой свободы автора – от полностью авторского текста, какими бывают сценарии телепередач до полностью вторичных – например, сценарии экранизаций художественных произведений.

- *Первичные* – сценарии, идея, сюжетно-композиционное построение и весь текст в целом разработаны сценаристом без опоры на какой-либо первоисточник.
  - *Вторичные* – сценарии, использующие в качестве основы другой текст (тексты) и представляющие их сюжетно и стилистически точное переложение. В качестве примера можно привести киносценарии по серии романов Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере.
  - *Первично-вторичные* – сценарии, соединяющие в себе оригинальные и неоригинальные элементы. В большинстве театрализованных сценариев соединяются компоненты разных текстов (художественных, публицистических, документальных, научных произведений и т.д.), при этом текст-первоисточник может трансформироваться сценаристом либо приводиться в сокращенном без трансформации. При разноплановости, жанровом и стилистическом разнообразии включенных фрагментов объединяющим компонентом для таких текстов является оригинальная авторская идея, сюжетная линия и композиционно-стилистическое решение, разработанное сценаристом.
7. По характеру взаимоотношений между коммуникантами. *Официальные* – сценарии, исполь-

зюемые в официальных ситуациях (например, сценарий официального приема). В данных текстах прослеживается регламентированность, клишированность языковых средств и церемониальная стандартность действия.

– *Неофициальные* – сценарии, используемые в неофициальных ситуациях (например, сценарий свадебного торжества), текст этих сценариев допускает свободу неформального общения, что проявляется в разговорном стиле речи, в обращениях к участникам действия – шуточным или уменьшительно-ласкательным, в шутках и т.д.

Безусловно, данная классификация не претендует на полноту характеристики всех разновидностей текстов данного жанра. Важно отметить чрезвычайную распространенность понятия «сценарий», динамичность и изменчивость сценарных текстов вследствие изменчивости самих коммуникативных ситуаций их реализации. Все это затрудняет классифицирование сценарных текстов. Тем не менее выделенные нами основания дают представление о вариативности сценариев и дают возможность ориентироваться в этом многообразии.

## Литература

1. Бабак, М.М. Документ – сценарий – фильм / М.М. Бабак: Москва, 1989. – 68 с.
2. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. – Москва, 1979. – 424 с.
3. Вежбицка, А. Язык, культура, познание / А. Вежбицка. – Москва, 1996. – 416 с.
4. Гайда, С. Проблемы жанра // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая организация. – Пермь, 1986.
5. Генкин, Д.М., Конович, А.А. Сценарное мастерство культпросветработника / Д.М. Генкин, А.А. Конович. – Москва: Советская Россия, 1984. – 136 с.
6. Дементьев, В.В., Седов, К.Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров / В.В. Дементьев, К.Ф. Седов: учебное пособие. – Саратов: Издательство Саратовского педагогического института, 1998. – 107 с.
7. Кожина, М.Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы) // Жанры речи-2. – Саратов, 1999.
8. Литературный энциклопедический словарь. / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – Москва: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
9. Маршак, М.И. Педагогические основы сценарного творчества в культурно-досуговой деятельности (нетрадиционный сценарий) / М.И. Маршак. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 1994. – 32 с.
10. Матехина, О.Г. Текст-конструктор как разновидность первично-вторичных текстов /

О.Г. Матехина: научный журнал // Вестник ВятГГУ. – Киров, 2016 г. – № 5. – С. 82–86.

11. Чечетин, А.И. Основы драматургии театрализованных представлений: история и теория / А.И. Чечетин: учебник для студентов институтов культуры. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.
12. Шмелева, Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка / Т.В. Шмелева // Русистика. – 1990. – № 2. – С. 20–30.

## THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF SCENARIO TEXTS

**Matehina O.G.**

Siberian State Industrial Universit

The article raises a problem of genre definition of script texts (i.e. scripts), their identification and classification. The author studies various ways to define a script as a speech genre. Having analyzed a number of script texts, the script is characterized in terms of the speech genre theory, and the integrating and differentiating attributes of the script are determined. Further, the author proposes an original classification of script texts, including the following aspects: the nature of the intended event (a theatrical performance, a celebration, a workshop, a game, etc.), information channels (written and creolized scripts), the amount of information presented (short and detailed scripts), means of expression (non-theatrical, theatrical, cinematic), correlation with a style of speech (literary, journalistic, colloquial, official, popular science, and mixed scripts), originality (primary, secondary, primary-secondary scripts), relations between communicants (official and unofficial scripts). The presented classification allows to define and systemize the variety of script texts.

**Keywords:** script texts, speech genre, classification of script texts, attributes of the genre.

## References

1. Babak, M.M. Document-script-film / M.M. Babak: Moscow, 1989. – 68 p.
2. Bakhtin, M.M. The problem of speech genres // M.M. Bakhtin. Aesthetics of verbal creativity. – Moscow, 1979 – – 424 p.
3. Vezhbitska, A. Language, culture, cognition / A. Vezhbitska. – Moscow, 1996. – 416 p.
4. Gaida, S. Problems of the genre // Functional stylistics: theory of styles and their linguistic organization. – Perm, 1986.
5. Genkin, D. M., Konovich, A.A. Scenarnoe prowess kultprosve-trabotnika / D.M. Genkin, A.A. Konovich. – Moscow: Soviet Russia, 1984. – 136 p.
6. Dementiev, V. V., Sedov, K.F. Sociopragmatic aspect of the theory of speech genres / V.V. Dementiev, K.F. Sedov: textbook. – Saratov: Publishing house of the Saratov Pedagogical Institute, 1998. – 107 p.
7. Kozhina, M.N. Speech genre and speech act (some aspects of the problem) // Genres of speech-2. – Saratov, 1999.
8. Literary Encyclopedia. / Under the general editorship of V.M. Kozhevnikov, P.A. Nikolaev. – Moscow: Sovetskaya enciklopediya, 1987. – 752 p.
9. Marshak, M.I. Pedagogical bases of scenario creativity in cultural and leisure activity (non-theatrical scenario) / M.I. Marshak. – Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. – Moscow, 1994. – 32 p.
10. Matekhina, O.G. Text-constructor as a variety of primary-secondary texts / O.G. Matekhina: scientific journal // Vestnik VYATGGU. – Kirov, 2016. – No. 5. – pp. 82–86.
11. Chechetin, A.I. Fundamentals of dramaturgy of theatrical performances: history and theory / A.I. Chechetin: textbook for students of cultural institutes. – Moscow: Prosveshchenie, 1981. – 192 p.
12. Shmeleva, T.V. Speech genre. Possibilities of description and use in language teaching / T.V. Shmeleva // Rusistika. – 1990. – No. 2. – pp. 20–30.

# Соотношение функций калмыцкого, русского и английского языков в речи дошкольников (на материале анкетирования детей дошкольного возраста в Республике Калмыкия)

## **Муманжинова Наталья Сергеевна,**

аспирант, кафедра русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: nmumanzhinova@mail.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;

## **Реймбаева Нафиса,**

студент, кафедра германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: nafisa.2014@inbox.ru;

## **Сапарбаева Алана,**

студент, кафедра германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: saparbaevaalana@gmail.com

Данная научная статья имеет своей целью исследование функционального соотношения русского, калмыцкого и английского языков в речи детей дошкольного возраста в Республике Калмыкия. Актуальность работы заключается в возникновении в последние годы всё возрастающего интереса к проблемам полилингвизма в национальных республиках, а также недостаточной степени исследованности данного вопроса. В качестве практического материала нами были использованы данные, полученные методом анкетирования в трёх старших группах детских садов Республики Калмыкия. Отметим, что эти дошкольные учреждения являются детскими садами города Элисты и посёлка Кетченеры. Научная новизна данной статьи определяется тем, что до сих пор явление многоязычия и двуязычия среди детей дошкольного возраста в республике Калмыкия недостаточно изучено.

**Ключевые слова:** билингвизм, двуязычие, дошкольное двуязычие, национально-русский билингвизм, калмыцкий язык, английский язык.

Прежде чем приступить непосредственно к исследованию, считаем необходимым провести краткий обзор научной литературы по вопросам двуязычия.

В связи с этим обратим внимание на точку зрения учёного В.А. Аврорина, который различал два типа билингвизма: региональный и национальный. Региональное двуязычие подразумевает одновременное существование двух или большего количества языков на территории, которая ограничена по административно-государственному или географическому принципу. При этом такая территория населена двумя или большим количеством народов, которые имеют и используют свой язык, преимущественно или единственно применяющийся в процессе повседневного общения. Такой тип двуязычия характерен для многоязычных и двуязычных стран. Также считаем необходимым подчеркнуть, что в случае регионального двуязычия языки существуют «как параллельные линии, нигде не пересекаясь» [Аврорин, 1975: 126–127]. Иными словами, они не никак не взаимодействуют между собой. Если говорить о национальном двуязычии, то в данном случае речь идёт не о географическом факторе, а об этническом. При этом национальный билингвизм предполагает одновременное существование у какого-либо народа двух или большего количества разных национальных языков. Подобное явление, в частности, было характерно для каждого народа бывшего СССР. В случае национального двуязычия языки не только одновременно существуют, но и тесно взаимодействуют, причём отмечается распределение данных языков по областям применения или попеременное использование их в речевом общении в зависимости от конкретной речевой ситуации [Там же].

Если говорить об условиях возникновения двуязычия, то в этой связи можно выделить два самых распространённых его типа: искусственное и естественное. При этом считаем необходимым отметить, что искусственное двуязычие встречаются гораздо чаще, чем естественное, а главную роль в данном случае играет родной язык носителей языка. Второй язык при этом формируется как «продукт изучения через посредство родного» [Вишневская, 1997: 17–24, 41–42].

Исследователь Ж. Багана акцентирует внимание на психологическом понятии индивидуального двуязычия. Это понятие устанавливает, как именно одновременно существуют два языка в сознании билингва. Индивидуальное двуязычие в та-

ком аспекте может являться симметричным, когда отмечается равномерное владение обоими языками, или ассиметричным, когда человек одним из языков владеет лучше, чем другим. Также в научной литературе различаются совмещённый и автономный билингвизм в зависимости от того, как используется два языка в речи билингва. При автономном двуязычии билингв в одинаковой степени применяет два языка, употребляет языковые средства только соответствующего языка. [Багана, 2010: 7].

В случае ситуации с калмыцким языком меры, которые предпринимаются для повышения его функциональной значимости, не дают ему занять основное место в каждой сфере общения. Отмечается в данном отношении только некоторый сдвиг в восприятии статуса родного языка населением Республики Калмыкия [Цзюньфан, 1995: 168].

Акцентируя внимание на практическом исследовании детского двуязычия, важно отметить экспериментально-психологическое изучение явления интерференции при одновременном усвоении детьми двух языков, которая было осуществлено исследователем А.М. Богуш [Богуш, 1969]. В данном случае в качестве предмета исследования выступила интерференция в речи детей в условиях близкородственного двуязычия.

Вопрос раннего двуязычия приобретает всё большую значимость на начальном этапе обучения детей в общеобразовательных учреждениях. При этом трудности обучения на неродном (часто малознакомым или совсем неизвестном) языке затрудняют адаптационные процессы и оказывают не всегда положительное воздействие на личностное развитие в целом [Карпушкина, 2013: 224]. По этой причине перед школами возникают проблемы адаптации учащихся-билингвов, потому что основной проблемой для них следует считать усвоение и применение русского языка как средства получения образования.

Для сохранения калмыцкого языка важно, что перспективы сохранения и дальнейшего развития любого языка можно установить, применяя исследование уровня владения языком среди детей.

Для того чтобы получить наглядное представление о функциональном соотношении русского, калмыцкого и английского языков в детской речи нами был применён метод анкетирования. Отметим, что в исследовании приняло участие в общей сложности 105 детей. Это группы детских садов города Элисты: группа 1 (24 человека), группа 2 (28 человек), группа 3 (23 человека), а также группы дошкольных учреждений посёлка Кетченеры: группа 4 (18 человек) и группа 5 (12 человек). Использование методов анкетирования дало возможность получить представление о функциональном распределении русского, калмыцкого и английского языков в речи информантов. Предложенные для анкетирования вопросы были составлены заранее, исходя из задач, поставленных для настоящей работы. Результаты проведённого исследования представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1. Функционирование калмыцкого языка в речи дошкольников

Вопрос	Да,%	Нет,%
1. Занимаетесь ли Вы в детском саду изучением калмыцкого языка?	100,0	0,0
2. Являются ли такие занятия интересными для Вас?	87,6	12,4
3. Считаете ли Вы, что калмыцкий язык необходимо знать?	86,7	13,3
4. Считаете ли Вы, что Ваш родной язык – калмыцкий?	23,8	73,2
5. Используете ли Вы калмыцкий язык в общении с родителями?	1,9	98,1
6. Используете ли Вы калмыцкий язык дома, общаясь со старшим членами семьи (дедушками и бабушками)?	10,5	89,5
7. Используете ли Вы калмыцкий язык, общаясь с другими детьми в детском саду?	19,0	81,0
8. Используете ли Вы калмыцкий язык, общаясь с воспитателями в детском саду?	44,8	55,2
9. Используете ли Вы калмыцкий язык на улице (в общении со знакомыми, соседями, прохожими)?	14,3	85,7
10. Умеете ли Вы читать на калмыцком языке?	5,7	94,3
11. Знаете ли Вы загадки, песни, стихотворения, пословицы на калмыцком языке?	84,8	15,2
12. Способны ли Вы понимать речь, обращённую к Вам на калмыцком языке?	10,5	89,5
13. В случае, если Вам задают вопрос на калмыцком языке, можете ли Вы ответить так же на калмыцком языке?	13,3	86,7
14. Умеете ли Вы быстро и легко переходить с калмыцкого языка на русский в процессе общения с кем-либо?	35,2	64,8

Из таблицы видно, что каждый из детей дошкольного возраста, который принял участие в исследовании, обучается калмыцкому языку в процессе специальных занятий в детском саду. Кроме того, нами было выявлено, что частота подобных занятий – 2 раза в неделю. При этом занятия по калмыцкому языку в дошкольных учреждениях города Элисты проводятся специалистами-калмыковедами. Примечательно, что каждый урок проводится в соответствии с тематическими разработками, подготовленными заранее. Если говорить о посёлке Кетченеры, то в данном случае занятия по калмыцкому языку проводится воспитателями группы, а не калмыковедами. Обычно они проходят в форме бесед и игр.

Перейдём к определению функций русского языка в речи информантов. Для этого обратимся к таблице с результатами анкетирования.

Таким образом, можно прийти к выводу, что большинство участников исследования применяют преимущественно русский язык в повседневном общении. При этом интересно, что некоторая часть дошкольников не считает русский язык родным.

Таблица 2. Функционирование русского языка в речи дошкольников

Вопрос	Да,%	Нет,%
1. Считаете ли Вы родным языком русский язык?	73,2	23,8
2. Считаете ли Вы необходимым знать русский язык?	100,0	0,0
3. Используете ли Вы русский язык в процессе бытового общения членами Вашей семьи?	100,0	0,0
4. Используете ли Вы русский язык, общаясь с другими детьми в детском саду?	100,0	0,0
5. Используете ли Вы русский язык, общаясь с воспитателями в детском саду?	100,0	0,0
6. Используете ли Вы русский язык, общаясь с кем-либо на улице (со знакомыми, соседями, прохожими)?	100,0	0,0
7. Умеете ли Вы читать на русском языке?	87,6	12,4
8. Знаете ли Вы пословицы, песни, стихотворения и загадки на русском языке?	93,3	6,7
9. Понимаете ли Вы речь, которая обращена к Вам на русском языке?	100,0	0,0

Информанты подчёркивают, что знать калмыцкий язык необходимо в той же степени хорошо, что и русский. Однако некоторое количество дошкольников выражает большее стремление изучать тот или иной иностранный язык. В частности, среди приоритетных иностранных языков были названы английский, китайский и французский языки. Отметим, что 12 участников исследования уже изучают иностранные языки самостоятельно вне дошкольных учреждений.

Метод анкетирования дал возможность понять, что основным языком общения детей является русский язык, на котором осуществляются мыслительные процессы. При этом дети легко строят фразы с применением русского языка, а после переводят их на калмыцкий. Иными словами, в данном случае справедливо говорить о совмещённом, асимметричном двуязычии. Большинство детей калмыцкий язык воспринимается как иностранный.

По причине того, что современные дети активно изучают иностранные языки, нами была выявлена необходимость исследовать функционирование в их речи английского языка. Результаты анкетирования в этом отношении представлены в Таблице 3.

Если говорить о вопросе функционального соотношения русского, калмыцкого и английского языков в речи детей дошкольного возраста важно отметить, что калмыцкий язык используется в процессе проведения различных мероприятий. При этом в достаточной степени изученным можно назвать калмыцкий фольклор. Дошкольники легко запоминают песни, стихотворения, считалки и пословицы на калмыцком языке. Также отметим, что некоторое количество дошкольников демонстрирует знание отрывков из национального эпоса «Джангар».

Таблица 3. Функционирование английского языка в речи дошкольников

Вопрос	Да,%	Нет,%
1. Считаете ли Вы, что необходимо знать английский язык?	91,4	8,6
2. Используете ли Вы английский язык в процессе бытового общения с членами вашей семьи?	58,1	41,9
3. Используете ли Вы английский язык в процессе общения с другими детьми в детском саду?	49,5	50,5
4. Умеете ли Вы читать на английском языке?	66,7	33,3
5. Знаете ли Вы песни, стихотворения, пословицы и загадки на английском языке?	54,3	45,7
6. Понимаете ли Вы английскую речь, обращённую к Вам?	51,4	48,6

Важно также подчеркнуть, что дети дошкольного возраста активно изучают и даже применяют в своей речи английский язык. Это говорит о том, что иностранные языки получают всё большую популярность у подрастающего поколения.

Подводя итоги исследования, отметим, что в речи детей дошкольного возраста в Республике Калмыкия преобладает функционально русский язык, обеспечивающий процессы общения и мышления. Калмыцкие выражения и слова применяются фрагментарно, лишь в некоторых ситуациях общения: при прощании и приветствии, при обращении к старшим членам семьи. Большинство детей калмыцкий язык воспринимается в качестве иностранного, вызывая определённые трудности. Однако на калмыцком языке преимущественно проводятся официальные мероприятия; также дети в достаточной степени знают стихотворения, песни на калмыцком языке, отрывки из национального эпоса «Джангар».

## Литература

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка: к вопросу о предмете социолингвистики / В.А. Аврорин. – М.: Наука, 1975. – 276 с.
2. Багана Ж. Контактная лингвистика: Взаимодействие языков и билингвизм: монография // Ж. Багана, Е.В. Хапилина. – М., 2010. – 128 с.
3. Богущ А.М. Явления интерференции при параллельном усвоении детьми двух языков: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.М. Богущ. – Киев, 1969. – 19 с.
4. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: учебное пособие / Г.М. Вишневская. – Иваново: ИВГУ, 1998. – 98 с.
5. Карпушкина Е.А. Становление двуязычной системы детей с билингвизмом // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – М., 2013. – № 2 (26). – с. 223–230.
6. Цзюньфан Хэ. Двуязычие у калмыков в 80–90-е годы XX века: дис. ... канд. истор. наук / Хэ Цзюньфан. – М., 1995. – 202 с.

## **RATIO OF FUNCTIONS OF KALMYK, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES IN SPEECH OF PRESCHOOLERS (ON THE MATERIAL OF THE QUESTIONNAIRE PRESCHOOL CHILDREN IN THE REPUBLIC OF KALMYKIA)**

**Mumanzhinova N.S., Myradova E., Reyimbaeva N., Saparbayeva A.**  
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This scientific article aims to study the functional relationship of the Russian, Kalmyk and English languages in the speech of preschool children in the Republic of Kalmykia. The relevance of the work lies in the emergence in recent years of an ever-increasing interest in the problems of polylingualism in the national republics, as well as an insufficient degree of research on this issue. As a practical material, we used the data obtained by the questionnaire method in three senior groups of kindergartens in the Republic of Kalmykia. Note that these preschool institutions are kindergartens in the city of Elista and the village of Ketchenery. The scientific novelty of this article is determined by the fact that until now the phenomenon of multilingualism and bilingualism among preschool children in the Republic of Kalmykia has not been sufficiently studied.

**Keywords:** bilingualism, bilingualism, preschool bilingualism, national-Russian bilingualism, Kalmyk language, English.

### **References**

1. Avrorin V.A. Problems of studying the functional side of language: on the issue of the subject of sociolinguistics/ V.A. Avrorin. – M.: Nauka, 1975. – 276 p.
2. Bagana J. Contact linguistics: Interaction of languages and bilingualism: monograph// J. Bagana, E.V. Khapilina. – M., 2010. – 128 p.
3. Bogush A.M. Phenomena of interference in the parallel acquisition of two languages by children: abstract of thesis. dis. ... cand. psychol. sciences/ A.M. Bogush. – Kiev, 1969. – 19 p.
4. Vishnevskaya G.M. Bilingualism and its aspects: textbook/ G.M. Vishnevskaya. – Ivanovo: IvGU, 1998. – 98 p.
5. Karpushkina E.A. Formation of the bilingual system of children with bilingualism// News of higher educational institutions. Volga region. Humanitarian sciences. – M., 2013. – No. 2 (26). – P. 223–230.
6. Junfang He. Bilingualism among Kalmyks in the 80–90s of the XX century: dis. ... cand. history sciences/ He Junfang. – M., 1995. – 202 p.

# К вопросу о переводе имен собственных в ономастике

## **Кушнарёва Татьяна Валериановна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2,  
Иркутский национальный исследовательский технический  
университет  
E-mail: 030470@list.ru

## **Прибыткова Валерия Игоревна,**

студент Института авиационного строительства и транспорта,  
Иркутский национальный исследовательский технический  
университет  
E-mail: valerii-irk@yandex.ru

## **Полонская Олеся Юрьевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры  
иностраных языков и культуры речи, Восточно-Сибирский  
институт МВД России  
E-mail: apolon38@rambler.ru

Лингвистика – одна из самых обширных наук, касающаяся каждой грани языка, однако один раздел, посвященный именам собственным – ономастика – до сих пор остается малоизученным, хотя и представляет собой комплексную науку с собственными методами исследования. Имена собственные, как объект изучения ономастики, всегда играли важную роль в аспекте межкультурной коммуникации. В ходе работы рассматриваются две основные группы онимов, обозначена существующая проблема точной передачи их внутренней формы. Статья знакомит с традиционными способами перевода имен собственных, такими как транскрипция, транслитерация, калькирование, компенсация, конкретизация, формальная передача. В работе приводятся многочисленные примеры, указаны достоинства и недостатки каждого принципа. На примере художественного произведения Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» проведен анализ перевода «говорящих» имен некоторых персонажей, предпринята попытка сопоставления особенностей их характера и смысловой структуры слов. По результатам исследования сделан вывод о необходимости особого творческого подхода при переводе номинативно-характеристических антропонимов.

**Ключевые слова:** ономастика, имена собственные, внутренняя форма, способы перевода, транскрипция, транслитерация, калькирование, художественный текст.

## **Введение**

Проблема «человек и язык» приобретает в последнее время все большую актуальность, поскольку становится очевидным, что полное исследование языка возможно только при условии выхода за его «пределы», при обращении к человеку – творцу и потребителю языка. При этом с переходом к лингвистике, ориентирующейся на изучение языка в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением и духовно-практической деятельностью, сместились исходные моменты в представлениях о языке: язык рассматривается как конститутивное свойство человека, делающее его человеком, – что повлекло за собой выдвижение основных требований к исследованию языковых феноменов – понять природу языка и объяснить его можно лишь исходя из понимания человека и его мира.

В силу этого проблемы восприятия, понимания и интерпретации становятся в антропологической лингвистике центральными, базовыми. В лингвистических работах обращение к проблеме восприятия продуктов речемыслительной и языкотворческой деятельности связано с развитием когнитивного направления, в котором пересекаются интересы представителей самых разных наук – лингвистов, психологов, этнографов [1].

На сегодняшний день когнитивные исследования практически не затрагивают ономастику. Ономастику рассматривают как раздел языкознания, изучающий имена собственные и всевозможные способы их применения, или же имена собственные в целом [2].

Данное исследование посвящено проблеме повышения эффективности переводческой деятельности в области соответствий для имен собственных – словесных знаков, обладающих значительной спецификой в языке и речи как средств идентификации референтов, а также кодификации и передачи информации [3].

## **Материалы и методы**

Материалом исследования служат теоретические работы отечественных авторов, посвященные проблеме ономастики в целом, и категории антропонимики в частности. Классификации способов перевода имен собственных с иностранных языков приводятся на основании работ, опубликованных в области теории перевода. В качестве практического материала был использован отрывок романа английского писателя Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» (1837 г.) [13], а также его перевод, сделанный Евгением Ланном совместно с А.В. Кривцовой (1933–1934 гг.) [12].

В основе методологии работы лежит описательный принцип лингвистического исследования, представленный такими приемами как сбор, обработка и интерпретация материала. Кроме этого, в статье использован метод компонентного анализа, основанный на содержательном определении значения имен собственных.

Что касается практической части работы, здесь основным методом исследования служит метод лингвистического моделирования, где моделью перевода выступают мыслительные операции переводчика по созданию эквивалентных соответствий.

В этой связи уместно привести цитату известного российского лингвиста, специалиста в области лексикологии, стилистики и семантики английского языка Арнольд Ирины Владимировны: «Полнять список методов исследования языка можно до бесконечности» [4].

## Ономастика

Имя собственное – это слово, либо словосочетание, несущее в себе функцию выделения его из всего предложения. Собственные имена определяют систему знаний о мире, участвуют в формировании мировоззрения человека [1].

Изначально, возникшая как наука, исследования которой ориентированы на практику, ономастика была лишь дополнением для этнографов, географов и литераторов. Однако после внедрения в науку лингвистов она стала полноценной дисциплиной с собственными методами анализа материалов [5]. Именно поэтому данный предмет очень специфичен, ведь помимо лингвистики в фундаменте, он состоит из исторических, географических, этнографических, социологических, археологических, биологических и даже теологических, психологических, философских факторов, которые расширяют и облегчают изучение спектра исследуемых объектов, связанных с именами собственными.

Наука ономастика подразделяется на отдельные категории, такие как: топонимика – изучающая географические имена собственные, антропонимика – собственные имена людей, космонимика – изучение зон космического пространства, а также астронимика, зоонимика, хремотонимика и другие [6].

Аспекты ономастических исследований очень разнообразны. Ономастические исследования занимают не только классификацией имен собственных, но также помогают определить межъязыковую связь, культурную составляющую языка и каналы миграции людей, дают информацию о древних языках и народах.

На сегодняшний день можно выделить описательную ономастику, на которой базируются практически все проводимые исследования этой области; теоретическую ономастику, позволяющую оценить общее развитие и функционирование всей системы; прикладную ономастику, связан-

ную с непосредственной практикой и различными рекомендациями; историческую ономастику, изучающую историю возникновения имен собственных; художественную ономастику, описывающую способы появления новых имен в поэзии; этническую ономастику, исследующую появление этносов и их непосредственную связь с историей, эволюцией.

Перечислим основные объекты исследования ономастики: в первую очередь, это образование имен собственных, их изменения и распространение, а также различные преобразования и функционирование в речи человека, создание новых имен собственных, различные исторические, юридические и социальные аспекты, исследование фонетики, морфологии, семантики, этимологии и словообразования имен собственных как современного, так и древнего языка.

Иначе говоря, современная ономастика – это самостоятельная наука, раздел лингвистики, обладающая своими уникальными методами решения различных проблем. Исследования данной области помогают совершенствовать межъязыковую коммуникацию в целом и отвечать на вопросы из других отраслей знания.

## Перевод онимов

Имена всегда занимали особое место в иерархии межъязыковой коммуникации. Презентация себя, знакомство или обращение начинаются с самообозначения, позиционирования, использования в речи имени [7]. Даже при смене языка, когда, казалось бы, меняются абсолютно все нарицательные слова, имена остаются константными. Данный факт также относится ко всем именам собственным, или по-другому, онимам: именам, кличкам, названиям. Таким образом, имена собственные помогают преодолевать некие языковые барьеры, становясь базисом при изучении иностранного языка и перевода.

Каждый оним неизменно представляет собой реалию. Выделяются две обособленные, однако достаточно взаимосвязанные группы онимов: естественные имена, исторически сложившиеся в рамках национально-культурных традиций, а также искусственные имена, созданные по определенным моделям либо выдуманные неким автором. Последние, в свою очередь, подразделяются на имена, употребляющиеся в реальной жизни (новые личные имена, искусственные фамилии, переименования географических объектов), и на литературную ономастику (имена и фамилии персонажей художественных произведений, названия мест действия и пр.) [8].

Транслитерированные ономастические единицы вкпе с остальными реалиями как раз и составляют ту важную часть перевода, которая транслирует определенную национально-культурную специфику языка оригинала в словесном и звуковом выражении.

Однако при этом в результате перевода сама внутренняя форма онима, представляющая собой



смысловую структуру слова, соотношение значений компонентов, составляющих данное имя и отражающих словообразовательные тенденции, имевшие место в момент первичной номинации, способна ярко проявиться, либо остаться «за кадром» как нечто неясное, малозначительное.

В контексте повседневной коммуникации, когда ономастическая лексика употребляется в рамках своих основных номинативных функций, внутренняя форма данных имен при переводе обычно не воспринимается как нечто значимое. Передачей точных значений онимов в таких случаях, как правило, пренебрегают. Даже если смысл некой именной формы достаточно очевиден, она не имеет функции характеристики и не несет оценочной нагрузки в речи, хотя потенциально коннотативно-экспрессивный компонент неизменно присущ данной лексической категории. Внутренняя форма воспринимается как часть исходной структуры слова, предназначенная для именованья конкретных субъектов или объектов, а не для их дефиниции посредством понятия и лексического значения [8].

Зачастую, структуре имен собственных, их форме, связи с другими единицами языка и этимологии уделяется слишком мало времени даже в университетах, готовящих экспертов иностранных языков, оставляя этот раздел формально изученным. Такой подход объясняется недостаточным исследованием отрасли, имеющей различные неточности, расхождения при переводе.

Любой переводчик старается максимально сохранить близость к оригиналу, однако ни один человек не сможет осуществить это в полной степени по причине объективных ограничений, с которыми может столкнуться.

### **Основные способы перевода имен собственных**

Существует несколько способов перевода имен собственных с иностранных языков, и первый принцип, который мы рассмотрим – принцип фонетического подобия, или транскрипция. Именно к ней зачастую обращаются лингвисты, поскольку теоретически устная речь является первичной. Графическая запись звучания слова, позволяющая предельно точно передать средствами языка перевода звучание исходного имени собственного, является самым распространенным способом перевода [9].

Однако стоит отметить, что транскрипция стремится не только передать звучание имени иностранного языка в переводе, а в большей степени соблюсти принцип взаимно однозначного соответствия между фонемами оригинала и их графическими соответствиями в принимающем языке. Это зачастую бывает труднодостижимо, ведь звуковой строй каждого языка уникален, и одна и та же буква может обозначать совершенно разные минимальные смысловоразличительные единицы языка. Также при переводе имен собственных нередко меняются ударения, что связано с постановкой и ритмикой речи, например, при переводе

на русский язык ударение смещается на последний слог (предпоследний), в английском же, наоборот, перемещение происходит на первый [9]. Например, в названии штата *Florida*, столицы США *Washington* ударение при переводе смещается с первого на второй (*Флорида*) или на последний слог (*Вашингтон*).

Тем не менее, обнаружение и последующее изучение иностранных слов происходит на письменных ресурсах. Транслитерация, или принцип графического подобия, представляет собой метод, при котором происходит точная передача графических знаков одного языка знаками другого. Популярность данного способа обуславливается удобством ориентирования на определенную систему символов, подходящих для нескольких языков сразу. То есть, если в тексте, написанном на английском языке, встретилось имя собственное, основанное на латинице, оно останется в первоначальном виде. Основным недостатком данного принципа можно считать неудобство произношения иностранного слова; правила чтения разнообразны, и имя, читаемое на одном языке, может произноситься совершенно по-иному на другом [10]. Обобщая вышеизложенное отметим, что принцип графического подобия используется только с такими языками, которые имеют ряд соответствий, общую основу, согласно которым возможна межкультурная связь. В качестве примера сравним английский и русский языки – они имеют общую основу, то есть буквы данных алфавитов могут быть сопоставлены друг с другом, учитывая фонему.

Так, например, при помощи данного способа было переведено имя сооснователя социальной сети Facebook – Марка Цукерберга. Вряд ли был строго оправдан немецкий вариант практической транслитерации, однако на данный момент он является традиционным. И, несмотря на это, многие переводчики предпочитают перевод на американский манер при помощи принципа фонетического подобия – Марк Закерберг.

Существует иной способ перевода имен собственных – калькирование. Это принцип создания нового слова посредством копирования структуры исходного. Однако при этом перевод будет не просто механической передачей, а целым процессом изменения формы слова, его падежа, порядка, окончания и т.д. (*Non-taxable income* – не облагаемый налогом доход; «*Over the Cuckoo's Nest*» – «Над кукушкиным гнездом»; великий князь Киевский – *the Kievan Grand Duke*; Юрий Долгорукий – *Yury the Long Hands*) [11].

Каждый язык по-своему разнообразен и богат, поэтому зачастую использование метода транслитерации или транскрипции не приведет к необходимой близости к оригиналу. Существование семантически наполненных имен собственных, так называемых «говорящих» имен, которые выполняют характерологическую функцию, вызывают ассоциации с определенным качеством или явлением, обязывает переводчика более детально

проработать вопросы культуры как родного, так и иностранного языков [7].

При переводе «говорящих» имен собственных выделяют следующие способы перевода:

Компенсация. Происходит замена исходного элемента одной культуры на элемент культуры переводимого языка, сохраняя при этом оценочную характеристику. Имя Neville Longbottom известно на русском языке как Невил Долгопупс и производит ироничный, комический эффект.

Конкретизация. Сужение широкого значения слова на более узкое. Например, профессор Sprout в произведении «Гарри Поттер» на русском языке известен, как профессор Стебель.

Формальная передача имени собственного. Расширенная транскрипция и транслитерация с дополнительной информацией, указанной в сноске. Аргус Филч – Argus Filch также является говорящим именем (filch – англ. стащить, стянуть), однако при переводе на русский язык данный фактор не учитывается.

Опытный переводчик знает о существовании таблиц практической транскрипции, к которым необходимо обращаться, унифицируя написание; данные таблицы помогают прийти к целому пониманию написанного, когда речь идет об именах людей, происходящих из иных культур [9].

Именно передача так называемой эстетической ономастики представляет собой главную переводческую проблему, обусловленную необходимостью анализа сущности и функций значимых онимов в пространстве художественного текста. Перевод разного рода номинативно-характеристических антропонимов (в частности, фамилий, имен и прозвищ) и топонимов требует особого творческого подхода в работе переводчика.

Зачастую может показаться, что влияние имен собственных на общую картину произведения незначительно, однако это мнение ошибочно. Работа автора по подбору и созданию имен собственных персонажей обусловлена творческим замыслом и критериями эстетической целесообразности и стилистической функции онима. К примеру, имена и фамилии героев Г. Флобера, по мнению самого писателя, художественно целесообразны, так как подобный выбор был продиктован идеей и замыслом романа, литературно-историческими причинами, а также личными пристрастиями его создателя. В самом сочетании имен и фамилий флюберовских героев «запрограммирована» их сущность и судьба [8].

Без сомнения существует огромное количество нюансов, которые следует учитывать при переводе имен собственных. Иногда для более точной передачи необходимо изучить биографию человека, его принадлежность к определенной нации, культурную составляющую и сделать соответствующие выводы.

## Анализ художественного текста

Одной из целей данного исследования является анализ перевода имен собственных в произведе-

нии известного английского писателя Чарльза Диккенса.

В своем первом романе «Посмертные записки Пиквикского клуба» автор вкладывает немалый смысл в фамилии и имена своих персонажей [13]. Людям, читавшим произведение на русском языке, оно известно в переводе Александры Владимировны Кривцовой и Евгения Львовича Ланна [12]. Переводчики не стали переводить «говорящие» имена и воспользовались методом транскрипции, не передавая дополнительный смысл, заложенный автором изначально.

Большая часть произведения состоит из традиционных имен собственных, соответствующих определенному своду переводческих правил и не нуждающихся в особом внимании. Все они были переведены при помощи метода транскрипции: Арабелла Аллен (Arabella Allen), Балдер (Bulder), Мистер Напкинс (Mr. Nupkins), Мэри (Mary), Джексон (Jackson), Джо (Joe), Эмили (Emily) и т.д.

Однако, что касается главных героев, их фамилии, по нашему мнению, несут в себе важную информацию для полного понимания образов. Главный герой Samuel Pickwick – добрый и честный, богатый джентльмен полного телосложения. Предположим, что именно такую фамилию дал персонажу Диккенс по причине контрастного ироничного сравнения: данное имя собственное образовано путем слияния двух слов «pick», одно из значений которого «лучшая часть, что-либо отборное», и «wick» – «фитиль», означающий на русском языке худощавого человека. Переводчики использовали привычный способ транскрипции и именовали президента Пиквикского клуба Сэмюелем Пиквиком.

Натэниел Уинкль (Nathaniel Winkle) – член Пиквикского клуба, желающий казаться спортсменом, но от природы неловкий, застенчивый и трусливый. В переводе с английского «winkle» – «береговая улитка», основными качествами которой являются медлительность и способность прятаться в раковину при малейшей опасности.

Дамский угодник и действительно влюбчивая натура – Трейси Тапмен (Tracy Turman). «Tur» с английского – «некастрированный баран», что символично соответствует характеру данного персонажа.

Сэмюел Уэллер (Samuel Weller) – слуга и близкий друг основателя и президента клуба. Его фамилия подтверждает качества характера Сэма, ведь «well» с английского переводится как «хорошо». Это человек, который отлично знает свое дело, и действительно, Уэллер ловок, сообразителен и смышлен.

Уверенный в себе авантюрист с четко поставленной речью – Альфред Джингл (Alfred Jingle) – человек, увлекающийся бесконечным количеством нелепых историй. Зная, что «jingle» – «звенеть», читатель понимает, что Альфред – герой, много разговаривающий, но не по делу, невпопад, и верить его словам нельзя.

Мистер Джинкс (Mr. Jinks) – клерк уважаемого судьи, который не может сказать правду в лицо,

постоянно уворачивается от прямого ответа. Видимо, именно за это качество автор наградил его такой говорящей фамилией, ведь «jink» – «увертка, уклонение».

Хитрый и ловкий Джоб Троттер (Job Trotter) – слуга и друг Джингля, в последствии оказавшийся мошенником. Фамилия Trotter берет свое начало от слова «trof» – «рысь, быстрая походка», что подтверждает такие не самые лучшие качества его характера как хитрость и поспешность.

Еще одним представителем «говорящего» имени является Миссис Лио Хантер (Ms. Leo Hunter) – создательница «Оды издыхающей лягушке». Она обладает качествами человека, который пойдет на все ради своей цели, и автор, конечно, отразил это в ее имени: «Leo» – «лев», «Hunter» – «охотник». Эти слова лучше всего описывают характер героини – целеустремленная, деятельная, тщеславная и настойчивая.

## Резюме

На основании проведенного исследования теоретических аспектов проблемы и критического анализа примеров традиционного перевода, основанного на формальном подобию, можно сделать следующие выводы. Сегодня, на современном этапе развития переводческой ономастики необходимо отказаться от общепринятого подхода к переводу имен собственных при помощи привычных формальных способов. Только детальная проработка и тщательный анализ лингвистических, исторических, психологических и других факторов позволит переводчику приблизиться к достижению своей основной цели – максимально полно и близко передать не только содержание, но и дух оригинала, первоначальный замысел автора.

## Литература

1. Голев Н.Д., Дмитриева Л.М. Единство онтологического и ментального бытия топонимической системы (к проблематике когнитивной топонимики) // Вопросы ономастики. – 2008. – № 5. – С. 5–17.
2. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. – С. 366.
3. Ермолович Д.И. Основания переводоведческой ономастики: диссертация ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Ермолович Дмитрий Иванович. – Москва, 2004.
4. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – С. 140.
5. Ковалев Г.Ф. Ономастическое комментирование на уроках русской словесности. В.: Воронежский гос. университет, 2005. – С. 38.
6. Антонова А.И. Ономастика творчества А.А. Шаховского. В.: Наука-Юнипресс, 2019. – С. 183.

7. Тынянов Ю.Н. Архаисты и новаторы [Текст] / Юрий Тынянов. – Ленинград: Прибой, 1929. – С. 27–32.
8. Меркулова Н.В. Основные особенности перевода эстетической ономастики / Меркулова Н.В. // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. – 2015.
9. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – С. 20–28.
10. Способы описания процесса перевода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://belpaese2000.narod.ru/Trad/Komissar/kom07.htm> (04.01.2021)
11. Казакова Т.А. Практические основы перевода English ↔ Russian. СПб.: Издательство Союз, 2001. – С. 88.
12. Чарльз Диккенс. Посмертные записки Пиквикского клуба [Текст]. Пер. А.В. Кривцовой и Е.Л. Ланна. – Москва; Ленинград: Academia, 1933–1934. – 3 т.; 26 см.
13. Charles Dickens. (1933–1934). The Posthumous Papers of the Pickwick Club. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://bookscafe.net/read/dickens\\_charles-the\\_pickwick\\_papers-252687.html#p1](https://bookscafe.net/read/dickens_charles-the_pickwick_papers-252687.html#p1) (04.01.2021)

## ON THE PROPER NAMES TRANSLATION IN ONOMASTICS

Kushnareva T.V., Pribytkova V.I., Polonskaya O. Yu.

Irkutsk National Research Technical University; The East-Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Linguistics is one of the most extensive sciences related to each facet of the language, but one section that is devoted to the proper names – onomastics – remains poorly understood, although it is a complex science with its own research methods. Personal names, as subjects of onomastics study, have always played an important role in intercultural communication. The work examines two major groups of onyms and identifies the existing problem of accurate transmission of their inner form. The article introduces some traditional ways of translating proper names, such as transcription, transliteration, calking, compensation, concretization, and formal transmission. The work provides numerous examples and highlights the advantages and disadvantages of each principle. On the example of the artistic work of Charles Dickens «Posthumous notes of the Pickwick Club» the translation analysis of «speaking» names is carried out, also there is an attempt to compare some character peculiarities and the semantic word structure. The study concludes that there is a need for special creativity in translating nominative-characteristic anthroponyms.

**Keywords:** onomastics, proper names, inner form, translation methods, transcription, transliteration, calking, artistic text.

## References

1. Golev N.D., Dmitrieva L.M. (2008). The unity of the ontological and mental existence of the toponymic system (to the problems of cognitive toponymy). *Onomastic questions*, 1 (5). 5–17.
2. Superanskaya A.V. (1973). *General theory of proper name*, 366.
3. Ermolovich D.I. (2004). *Foundations of translation onomastics*, Moscow.
4. Arnold I.V. (1991). *Fundamentals of Scientific Research in Linguistics*. 140.
5. Kovalev G.F. *Onomastic commentary at the lessons of Russian literature*, 2005.

6. Antonova A. I. (2019). Onomastics of creativity A.A. Shakhovskiy, 183.
7. Tynyanov Yu. N. (1929). Archaists and innovators, 595.
8. Merkulova N.V. (2015). The main features of the translation of aesthetic onomastics.
9. Ermolovich D.I. (2001). Proper names at the junction of languages and cultures, 200.
10. Methods for describing the translation process. Available at: <http://belpaese2000.narod.ru/Trad/Komissar/kom07.htm> (Accessed 04.01.2021)
11. Kazakova T. A. (2001). Translation Techniques English ↔ Russian, 320.
12. Charl'z Dikens. Posmertny'e zapiski Pikvikskogo kluba [Tekst]. Per. A.V. Krivczovoj i E.L. Lanna. – Moskva; Leningrad: Academia, 1933–1934. – 3 t.; 26 sm.
13. Charles Dickens. (1933–1934). The Posthumous Papers of the Pickwick Club. Available at: [https://bookscafe.net/read/dickens\\_charles-the\\_pickwick\\_papers-252687.html#p1](https://bookscafe.net/read/dickens_charles-the_pickwick_papers-252687.html#p1) (Accessed 04.01.2021)

# Стереотипы восприятия социокультурных элементов в контексте фильма А. Сахелашвили и Ся Хао «Как я стал русским» (2019 г.)

**Су Синь,**

магистр по литературе, преподаватель-лектор, Шэньянский политехнический университет  
E-mail: mingxin163@163.com

Существование стереотипов и культурных различий – это нормальное явление, которое обусловлено множеством факторов, таких как характерные национальные особенности, обстановка в стране, история и культура народа, но существование этих различий вовсе не означает, что два народа не смогут общаться и сотрудничать. По мере усиления культурного обмена между Россией и Китаем укрепляется сотрудничество между двумя странами в области кинематографа, причем форма сотрудничества расширилась от организации российско-китайских кинофестивалей и кино-показов до совместного кинопроизводства. Мы должны уважать культуру друг друга, обмениваться опытом и учиться друг у друга, способствовать безбарьерному общению и дружественному обмену между двумя народами, и далее продвигать сотрудничество между двумя странами на более глубокий уровень.

В данной статье анализируются проявления стереотипного мышления о Китае и о России в фильме А. Сахелашвили и Ся Хао «Как я стал русским», а также культурные различия между двумя странами, отраженные в фильме, с целью лучшего понимания культуры и обычаев России и Китая. Автор акцентирует, что изучение данной темы способствует дальнейшему безбарьерному общению и дружественному обмену между двумя народами, а также содействует укреплению сотрудничества между двумя государствами в различных областях.

**Ключевые слова:** китайское и российское кино; культурные различия; стереотипы

По мере усиления культурного обмена между Россией и Китаем укрепляется сотрудничество между двумя странами в области кинематографа, причем форма сотрудничества расширилась от организации российско-китайских кинофестивалей и кино-показов до совместного кинопроизводства. Долгосрочная и многоуровневая совместная работа специалистов двух стран в области кинематографии в рамках продвижения инициативы «Один пояс – один путь» и кинофестиваля БРИКС, а также совместное кинопроизводство является хорошим примером такого сотрудничества. В настоящее время китайско-российские отношения становятся всё более тесными, а усиление культурного взаимодействия и культурного обмена между народами Китая и России обуславливает большое разнообразие сюжетных материалов для фильмов совместного производства, поэтому данный период времени можно считать очень благоприятным для создания фильмов совместного китайско-российского производства [1].

Китай и Россия совместно производят как фильмы на актуальную антивоенную и патриотическую тематику, так и создают совместные современные научно-фантастические фильмы. Например, Китай и Россия совместно сняли антивоенный фильм «Балет в пламени войны» (режиссеры – Дун Ячун, Никита Михалков, 2015 г.), в котором рассказывается история о совместной борьбе против фашизма во время Второй мировой войны и доблести двух народов. Еще один пример – после того, как российский фильм «Он – дракон» собрал высокие кассовые сборы в Китае, продюсеры решили включить в сиквел «Он – дракон 2» элементы китайской культуры, к тому же фильм будет снят Китаем и Россией совместно. Кроме того, российский телесериал «Как я стал русским» (режиссёр Константин Статский, 2015 г.) стал настолько популярным в Китае, что в 2019 году на экраны вышел романтический комедийный фильм «Как я стал русским», снятый совместно российским режиссёром Акаки Сахелашвили и китайским режиссёром Ся Хао. В фильме рассказывается история молодого человека из Шанхая, который едет в Россию, чтобы встретиться со своим будущим русским тестем, который будет устраивать множество препятствий, чтобы помешать будущему браку: соревнование по распитию водки, зимнее плавание в заполярье, купание в жаркой бане, сумасшедшие гонки на машинах и другие удивительные для иностранца испытания с русским колоритом. На протяжении повествования зритель с любопытством ждёт ответа на вопрос –

есть ли у главного героя шанс завоевать сердце красавицы и жениться. В фильме хорошо описаны стереотипные представления китайцев и россиян друг о друге, отражены отличия во взглядах представителей двух стран на вопросы брака и семьи, а также множество других культурных различий между русскими и китайцами.

## **Стереотипы о России и Китае, встречающиеся в фильме**

Фильм «Как я стал русским» снят совместно китайским режиссером Ся Хао и российским режиссером Акаки Сахелашвили (также снявшим сериалы «Пушкин» и «Последний из Магикян»). В фильме показана история о китайце, который безумно влюбляется в русскую девушку Иру и едет в Москву, чтобы произвести впечатление на ее отца, не подозревая, что ее отец подготовился к встрече с ним и собирается показать ему суровую русскую жизнь, чтобы заставить жениха вернуться обратно в Китай, если он не сможет адаптироваться к русской жизни. Молодого китайца ждет настоящий кошмар, полный неожиданностей [2].

Сюжет фильма прост и линеен, а конфликт персонажей понятен любому зрителю. Примечательно, что в Китае и России зрители по-разному интерпретировали фильм. Китайские зрители отреагировали на фильм более позитивно, и большинству из них он понравился. Китайцы любят простые фильмы с понятными сюжетами и проблемами: простота и однозначность сюжета является одной из особенностей китайского кинематографа. Однако российская публика не так высоко оценила фильм, многие критиковали простоту сюжета и показанные в картине стереотипы о России. В фильме повсеместно отражены стереотипы русского и китайского народов друг о друге, как в плане персонажей, так и в плане сюжета и содержания [3].

## **Культурные различия между Россией и Китаем, показанные в фильме**

### **1. Различия в национальных обычаях и традициях**

Основное место действия фильма – Россия, поэтому в фильме отражены многие национальные традиции и обычаи русского народа. Например, русские одеты в теплую одежду. Есть старая русская поговорка: «Сибиряк – это не тот, кто не мерзнет, а тот, кто тепло одевается». Большинство событий в фильме разворачивается в Подмоскovie, где на улице очень холодно зимой, и все герои фильма носят теплую меховую одежду, то есть шубы, шапки ушанки и теплую обувь.

Другая известная особенность русского народа – не улыбаться незнакомым людям. В Китае русских часто называют «боевой народ», и говорят, что русские никогда не улыбаются. Но на самом деле это не так: русские не улыбаются незнакомцам на улице, потому что, по мнению русских,

улыбка должна быть искренним выражением эмоций, а если вы улыбаетесь незнакомцу без причины – такая улыбка воспринимается как фальшивая и считается неискренней, что может быть расценено как невежливость или даже грубость. В фильме, когда главный герой Пен проходит пограничный контроль, офицер-пограничник с очень серьезным выражением лица задает главному герою вопросы. Однако в других странах персонал и работники различных служб обычно улыбаются путешественникам. Но когда Пен и Ира приходят домой, где все члены семьи знакомы, все они искренне улыбаются [4].

Еще один русский обычай, показанный в фильме – использование березовых веников во время купания. Древние русские верили, что если бить человека березовым веником – это может изгнать из него злых духов. Сегодня россияне верят, что битье себя березовыми вениками полезно для здоровья. Также в фильмах русские любят разговаривать друг с другом во время еды, есть сладости и т.д.

Поскольку события фильма происходят в основном в России, в нем мало сцен, показывающих китайские обычаи, однако в конце фильма зрители узнают, что в сиквеле герои отправятся в Китай и фильм будет сниматься там. Возможно, китайские обычаи будут показаны в продолжении фильма.

### **2. Различия в моделях мышления**

Модель мышления – это внутренняя система взглядов, референтных структур и убеждений человека, которая играет решающую роль в поведении и коммуникации (и взаимодействии с окружающим миром в целом). Сам мыслительный паттерн представляет собой органическую систему, состоящую из множества факторов, и относительная стабильность или значительное изменение любого из факторов влияет на стабильность или изменение всего мыслительного паттерна [5].

Считается, что русские люди отличаются широтой души, коллективизмом и прямоотой характера. Русское гостеприимство описывается в фильме как одна из характеристик «широты» русской души. Несмотря на то, что отцу главной героини не нравится парень Иры, он встречает Пена с энтузиазмом, готовит множество блюд, а на следующий день они вместе идут в баню и отправляются кататься на лошадях.

В конце фильма отец Иры говорит Пenu: «Русские никогда не бросают своих друзей». Одной из важнейших черт российской национальной идеологии является коллективизм. Человек не может выжить в одиночку в сложных климатических условиях, и чтобы выжить, людям необходимо сотрудничать друг с другом. Отец привел Пена в свою семью, пообещав поддерживать и защищать как члена своей семьи [5].

### **3. Различия во взглядах на семейные ценности**

Несмотря на внешние различия, китайские и российские семьи очень похожи. В прошлом и в китай-

ских, и в русских семьях было большое количество детей, и обычно три поколения семьи (бабушки и дедушки, родители и их дети) жили вместе. В настоящее время ситуация в семьях в обеих странах отличается от того, как было в прошлом. В наши дни в китайских семьях обычно только один ребенок, а бабушки и дедушки не живут с детьми и внуками. С другой стороны, в российских семьях обычно двое и более детей, а бабушки и дедушки так же живут отдельно от детей. В фильме описана только одна китайская семья, и эта семья состоит из пяти или шести человек. Глава семьи – отец, и отец Пена расстроен, что его сын хочет жениться на иностранке. «Твоя прабабушка – китаянка, твоя бабушка – китаянка, твои мать и отец – китайцы, иностранцев нет». У китайцев может быть много иностранных коллег и друзей, но родители главного героя не готовы принять невесту-иностранку [6].

Семья Иры отличается от семьи ее китайского парня тем, что ее семья состоит только из двух человек – её самой и её отца. Отец Иры, Анатолий Анатольевич, являет собой патриархального главу семьи, его решения подобны закону и не могут быть поставлены под сомнение. Ира не может выйти замуж без его разрешения. Анатолию Анатольевичу не понравился парень Иры. Несмотря на то, что Россия – многонациональная страна, русские семьи в европейской части страны не хотят, чтобы их дети вступали в брак с представителями других национальностей. Отцу Иры было трудно принять азиата, далекого от русской культуры и быта, поэтому он сделал все возможное, чтобы жених дочери уехал. «Как кошка не может жить с собакой, так и европеец не может жить с азиатом, поэтому собака пойдет и будет жить с собакой, а кошка – с кошкой», – так он подумал вначале. Однако после того, как он понял, что этот китаец действительно любит его дочь и готов сделать для нее все, что не сделал бы для нее ни один другой русский, он, наконец, кивнул головой и решил своей дочери выйти замуж за Пена.

Из фильма можно сделать вывод, что и китайцы, и русские очень неохотно позволяют своим детям выходить замуж за иностранцев, но если молодые люди сходятся характерами и искренне любят друг друга, то родители в конце концов соглашаются.

#### **4. Различия в гастрономических привычках и в одежде**

В фильме также показаны гастрономические традиции. В начале фильма, когда Ира ела в одном из ресторанов Шанхая, она подавилась китайской едой. Ире неудобно и непривычно есть китайскую пищу: в Китае еду режут на мелкие кусочки и едят палочками, в то время как европейские блюда обычно сначала режут ножом, а затем нанизывают на вилку и едят.

Однако в русской и китайской кухне есть схожее блюдо – пельмени. Когда Пен, Ира и ее отец ужинали вместе, Анатолий Анатольевич утверждал, что пельмени – национальное блюдо русской

кухни, а Пен утверждал, что пельмени – это китайское блюдо. На самом деле, пельмени – это блюдо уральского народа, с давних пор ставшее частью русской кухни. Китайские пельмени отличаются тем, что начинка обычно готовится из различных овощей, зелени и мяса или морепродуктов, причем мясо можно использовать любое по своему усмотрению, а тесто для китайских пельменей очень тонкое. Русские пельмени имеют более толстый слой теста, в них обычно нет овощей кроме лука, для мясной начинки обычно используют только свинину или говядину.

Русские любят сладкое, особенно шоколад. Российские шоколадные конфеты известны во всем мире, и качество российских шоколадных конфет очень хорошее, так как производители тщательно следят, чтобы продукция соответствовала всем необходимым стандартам. В фильме Ира дает Пenu шоколадную конфету, чтобы подбодрить его: это связано с тем, что русские верят, что поедание сладостей помогает улучшить настроение.

Особый акцент в фильме сделан на русском алкогольном напитке – водке. Знаменитый русский напиток можно купить в любой точке мира, во многих странах даже производят аналоги и имитации. Почти все русские пьют водку, некоторые пьют водку очень часто и считают ее лучшим алкогольным напитком. Но на самом деле сибиряки употребляют алкоголь не только ради удовольствия, а также для того, чтобы согреться в холодную погоду, поэтому они пьют много, что создает впечатление, что все русские – сильно пьющие люди. Китайцы также пьют крепкий алкогольный напиток Байцзю, похожий на водку. Также, и русские, и китайцы любят пить более слабые алкогольные напитки, такие как пиво [7].

В фильме Пен и отец Иры пьют водку и играют в игру, в которой, если Пен выигрывает, то получает возможность жениться на Ире, а если проигрывает – немедленно возвращается в Китай. Но в итоге они оба сильно напиваются, и победителя в игре нет. Таким образом, в фильме показаны традиционные национальные китайские и русские блюда и напитки.

«Как я стал русским» – простой комедийный фильм, но он не только показывает зрителям стереотипы о России и Китае, например, что в России всегда зима и очень холодно, что русские пьют водку и водят танки, а Китай огромен и в китайских семьях только один ребенок, но в фильме также описаны различия между культурой и традициями России и Китая, разность образа мышления, представления о семейных ценностях и даже отмечены гастрономические привычки двух народов.

Существование стереотипов и культурных различий – это нормальное явление, которое обусловлено множеством факторов, таких как характерные национальные особенности, обстановка в стране, история и культура народа, но существование этих различий вовсе не означает, что два народа не смогут общаться и сотрудничать; мы

должны уважать культуру друг друга, обмениваться опытом и учиться друг у друга, способствовать безбарьерному общению и дружественному обмену между двумя народами, и далее продвигать сотрудничество между двумя странами на более глубокий уровень.

## Литература

1. Xi Yanyan. A Study on the Interaction and Dynamic Relationship between Chinese and Russian Films in the New Media Age [J]. *Art Education*, 2019(2)35–36
2. Kuang Jie. On Stereotypes and the Construction of National Image in Movies. Can all Chinese people know how to use Kung Fu? – Chinese and Russian youths talk about stereotypes [J]. *Film literature*, 2014(22)9–10.
3. Wu Yifei. The International Dissemination of Chinese Films and Overseas Market Competition Strategies [J]. *Communication Research*, 2019(9)3–5.
4. Гаврилова А. Интеллектуальное кино России стоит с протянутой рукой [J]. *Скепсис*, 2006.
5. Гашева Н.Н. Современное российское кино: культурологический аспект [J], *Вестник КемГУ-КИ*. 2011.
6. Федоров А. Российское кино: очень краткая история [М], *Кино-театр.ру*. 2019.
7. ИноСми. Русские: мы не понимаем, почему китайцы называют нас боевой нацией [J]. *Иносми*. 2019.06.25.

## STEREOTYPES OF THE PERCEPTION OF SOCIOCULTURAL ELEMENTS IN THE CONTEXT OF THE FILM BY A. SAKHELASHVILI AND XIA HAO “HOW I BECAME RUSSIAN” (2019)

Su Xin

Shenyang Polytechnic University

The existence of stereotypes and cultural differences is a normal phenomenon, which is due to many factors, such as characteristic national characteristics, the situation in the country, history and culture of the people, but the existence of these differences does not mean that two peoples will not be able to communicate and cooperate. As the cultural exchange between Russia and China intensifies, the cooperation between the two countries in the field of cinema is strengthening, and the form of cooperation has expanded from organizing Russian-Chinese film festivals and film screenings to joint film production. We must respect each other's culture, share experiences and learn from each other, promote barrier-free communication and friendly exchange between the two peoples, and further advance cooperation between the two countries to a deeper level. This article analyzes the manifestations of stereotypical thinking about China and Russia in the film by A. Sakhelashvili and Xia Hao “How I Became Russian”, as well as the cultural differences between the two countries, reflected in the film, in order to better understand the culture and customs of Russia and China. The author emphasizes that the study of this topic contributes to further barrier-free communication and friendly exchange between the two peoples, as well as contributes to the strengthening of cooperation between the two states in various fields.

**Keywords:** Chinese and Russian cinema; cultural differences; stereotypes

## References

1. Xi Yanyan. A Study on the Interaction and Dynamic Relationship between Chinese and Russian Films in the New Media Age [J]. *Art Education* 2019(2)35–36
2. Kuang Jie. On Stereotypes and the Construction of National Image in Movies. Can all Chinese people know how to use Kung Fu? – Chinese and Russian youths talk about stereotypes [J]. *Film literature* 2014(22)9–10.
3. Wu Yifei. The International Dissemination of Chinese Films and Overseas Market Competition Strategies [J]. *Communication Research* 2019(9)3–5.
4. Gavrilova A. The intellectual cinema of Russia stands with an outstretched hand [J]. *Skepticism*, 2006.
5. Gasheva N.N. Modern Russian Cinema: cultural aspect [J] *Bulletin of KemGUKI*. 2011
6. Fedorov A. Russian Cinema: a Very brief History [M]. *Кино-театр.ру*. 2019
7. InoSMI. Russians: We don't understand why the Chinese call us a fighting nation. *Inosmi*. 2019.06.25.



# О некоторых якутских терминах, обозначающих украшения (семантика, этимология, сравнительная типология и символика)

**Федорова Елена Петровна,**

к. филол.н., доцент, Институт зарубежной филологии и регионоведения, кафедра «Иностранные языки по гуманитарным специальностям», Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова  
E-mail: lfedor84@mail.ru

**Акимова Александра Спартаковна,**

к. филол.н., научный сотрудник, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук  
E-mail: sikkier84@mail.ru

Каждое украшение народа Саха имеет свое особенное назначение и значение. Современные украшения могут заимствовать некоторые свойства, такие как вид, форма, материал и орнамент. Поэтому комплексное изучение украшений особенно важно с точки зрения сохранения традиций народа Саха. В статье рассматриваются термины *бѳбѳх* и *кылдьыы*, обозначающие якутские украшения, анализируется их семантическое значение, этимология и символика изделий, приводятся некоторые результаты сравнительно-типологического исследования. Результаты комплексного анализа показывают, что такого рода исследования предоставляют возможность дать более развернутую картину о якутских украшениях. Более того, в ходе исследования были обнаружены некоторые интересные сведения, которые могут быть полезны не только для исследователей, но и для широкого круга читателей, которые проявляют интерес к ювелирным изделиям народа Саха.

**Ключевые слова:** якутский язык, якутская культура, украшения народа Саха, шейные украшения, гривны, браслет.

На протяжении последних десятилетий мы наблюдаем процесс реконструкции и сохранения традиций народа Саха. Это коснулось и многих традиционных украшений, которые возрождаются и становятся частью жизни якутян. В этой связи, изучение семантического значения, этимологии, а также символики украшений особенно важна, так как каждое изделие имеет свое особенное назначение и значение. Сегодня это особенно актуальный вопрос, так как рассматривая современные украшения, можно заметить, что вид, форма, материал и орнамент некоторых изделий может быть сильно искажен. Некоторые ювелиры, чтобы сделать украшение отличительным и особенным, вносят какие-либо авторские дополнения, и, таким образом, вносят значительные изменения, что может привести не только к искажению внешнего вида украшений, а также нарушить их семантическое и символическое значение. Статья ставит целью изучить имеющиеся материалы словарей якутского и тюркских языков, а также материал, содержащийся в научных и научно-популярных трудах по теме исследования и провести комплексный анализ терминов *бѳбѳх* и *кылдьыы*.

*Бѳбѳх* – данная лексическая единица обозначает в якутском языке два вида украшений: 1. 'браслет'; 2. 'шейное украшение'.

Браслет у якутов имеет вид усеченного конуса и изготавливается из серебряной пластинки с диаметром около 6–8 см. Число выпуклых опоясков составляет 3–4, 5 штук, ширина 5–7.5 см., застегивается загнутыми застежками [4]. Браслет якуты носили в комплекте с шейным браслетом по торжественным случаям, одевали редко и ненадолго [8]. Браслет, также как и шейное украшение *бѳбѳх*, был орнаментирован геометрическими и растительными мотивами. «В растительном орнаменте якутского народного творчества наиболее ярко отразилось свойственное народу поэтическое восприятие природы, связанное с одухотворением растительных сил, почитанием духов трав, деревьев и растений» [8, с. 66], а также «содержат в себе заклинания на плодородие, жизнестойкость, рост благосостояния» [Там же]. Автор отмечает, что «в наручных украшениях часто используются гребенчатый мотив *хабарба* (букв.: гортань), от *ойуу* (букв.: рисунок травы), которые имеют глубокую семантическую нагрузку. Просительная формула ниспослания с верхнего мира в средний мир разного рода благ: обильного дождя, молочных струй, солнечных лучей. И ответного произрастания вверх всех жизнепорождающих сил: высокий травостой, умножение приплода конного и рогатого скота и т.д.» [Там же].

По данным археологических раскопок существовали браслеты из бронзы, которые были отнесены к середине XVIII века. В захоронении начала XVIII века был обнаружен браслет из бересты [4]. Также есть сведения о том, что существовали шейные украшения из бересты [Там же]. Есть мнение, что берестяные украшения были погребальным видом украшения [Полевой материал, 2020]. Известно, что на территории Якутии археологи находили гробы, покрытые берестой, а также захоронения человека, завернутые в бересту, датируемые XIV–XVI вв. Использование бересты в погребальной обрядности встречается и у других неродственных якутам народах. Так, например, у славянских народов эта деталь захоронения известна еще по находкам в курганных древностях вплоть до средневековой Руси XI–XVI [8]. Интересные моменты использования бересты описаны в погребальной обрядности хантов, «ориентированной на создание необходимых условий для перехода человека в иной мир, иную форму существования» [12, с. 97]. Ханты также оборачивали тело берестой для того, чтобы «обезопасить себя от возможного вредоносного воздействия умершего...ею же накрывали гроб, могилу и крышу погребального домика. В роли оберега, охранителя выступает и орнамент, а потому орнаментированная береста обладает двойной защитной силой в культуре хантов. Разнообразие орнаментированной берестяной утвари насыщает всё окультуренное человеком пространство и наполняет его охраняющей аурой» [Там же].

В качестве шейного украшения *бѳѳех* имеет несколько переводов. Перевод 'шейное украшение' или 'ожерелье' мы находим у Зыкова Ф.Н. [4]. У Саввинова А.И. данный вид украшения переводится как 'шейный браслет' [13]. Оба автора указывают на то, что украшение по виду похоже на браслет, но тоньше (3–4 см), имел идентичный с браслетом характер орнамента. Также существует вариант перевода 'плоская гривна' [8]. Р.К. Маак определяет рассматриваемое шейное украшение как тонкую гравированную пластинку, которую носят поверх обруча (гривен *кылдьыы*) [6].

Что касается этимологии, мы нашли следующие возможные варианты происхождения. В «Этимологическом словаре тюркских языков» находим форму *боғ-/вог-* [14, с. 164] центральным значением которого является 'душить', 'сдавливать'. Эта основа имеет древнетюркские корни *boγ-* 'душить', 'сдавливать'. У Радлова В.В. находим некоторые словарные единицы, в основе которых присутствует *боғ-*: *бобас* 'горло' [11, стлб. 1649], *бобаз* 'горло', 'зев' [11, стлб. 1649], *бобок* 'зоб' [11, стлб. 1650], *бобас* 'горло' [11, стлб. 1649], *бобус* 'горло' [11, стлб. 1652]. А также более интересные для нас варианты *бобуру* 'железный ошейник' [Там же], *бобум* (*боб+м*) 'шейное кольцо' [11, стлб. 1653], *бобмак* 'шейное кольцо', 'кольце' [11, стлб. 1656], *бобуру* 'железный ошейник' [11, стлб. 1652]. Более того, в древнетюркском словаре присутствует словарная единица, содержащая ту же основу: *боγтаq* 'о-

жерелье, надеваемое на невесту перед брачной ночью' [3, с. 109], «которое маркировало переход в другую социально-возрастную группу и свидетельствовало о том, что девушка уже несвободна» [7, с. 85]. Если учесть тот факт, что ожерелье у многих тюркских народов являлось обязательной частью свадебного подарка, и то, что якутское шейное украшение *кылдьыы*, которое по данным, зафиксированным у Маак Р.К. [6] и Пекарского Э.К. [10], носили под *бѳѳех*, также являлось частью брачного обряда в состоятельных семьях – «отец невесты должен был отдать с дочерью различные предметы» и, среди прочих, отмечается «серебряное ожерелье с навесами спереди и сзади *кылдьи-белэх*» [1, с. 53], то можно предположить, что *бѳѳех*, имея древнюю производящую основу *boγ-*, является продолжением древнетюркского обряда. В пользу этого предположения также говорит растительный орнамент на *бѳѳех*: «Семантика растительного орнамента в пластическом фольклоре якутов трактуется как алгыс – благопожелание со следующим содержанием: «Улахан ийэ ууһа буол, тэний, ууһаа» (подобно этим победам, во славу своего рода, разрастайся, процветай, став матерью большого рода!)» [8, с. 66].

Если принять данное предположение во внимание, то *боғ-* является основой для полисемичного в якутском языке термина *бѳѳех*, и, возможно, лексико-семантический вариант 'шейное украшение' является номинативным, а 'браслет' производным.

Но здесь мы наталкиваемся на противоречащую мысль Зыкова Ф.Н. Он предполагает, что шейное украшение *бѳѳех* появилось у якутов в более поздний период. Этнограф объясняет это тем, что при раскопках данный тип украшения не был обнаружен. Более того, утверждается, что украшение было создано якутскими ювелирами по образцу браслета. Автор также отмечает, что «ожерелье не имеет у якутов собственного названия (называется *бѳѳех* т.е. браслет)» [4, с. 49]. Следует учесть и то, что глагол *боғ* в тюркских языках также имеет значение 'связывать', 'завязывать' [14, с. 166], судя по всему, производный лексико-семантический вариант от 'душить', 'сдавливать', которое могло послужить в качестве основы для *бѳѳех* в значении 'браслет' (имеют выпуклые опояски и застегиваются загнутыми застегками). Более того, зафиксирована словарная единица *боғум/воғум*, производящей основой которого является глагол *боғ* и, которое, среди прочих значений обозначает 'запястье' (турецкий диал.) [14, с. 170].

*Кылдьы* 'гривны'. Саввинов А.И. отмечает, что «гривны являются одним из архаичных и устойчивых видов традиционных украшений якутов» [13, с. 44]. «Они представляют собой древнейший вид металлических обручей, широко бытовавших у многих племен и народов ближнего и Среднего Востока, Западной и Восточной Европы» [Там же]. «В прошлом, по-видимому, бытовали как самостоятельный вид украшения» [Там же]. В XVIII в. гривны были частью женского наряда. Однако,

данный вид украшения был обнаружен в мужском погребении, датируемом XVII веком [4]. Константинов И.В. выделяет три типа гривен: «с петлеобразными изгибами в средней части; плоские с гравированной поверхностью; круглые с ложновитым рельефом» [5, с. 66], который считается наиболее архаичным.

В якутском языке *кылдьыы* является полисемичным термином, номинативное из которых – ‘дужка, кольцо (котла, чайника и т.п.)’ [15, с. 206]. Параллели приводятся у В.В. Радлова – *кылчы* (сагайское наречие) ‘душко у котла’ [11, стлб. 783], *кылъы* (алтайское наречие) ‘дужка, ушко у котла’ [11, стлб. 781], *кылды* (киргизское наречие) ‘маленький котел с ручкой’ [11, стлб. 782]. Значение ‘гривны’ является вторичным и, судя по всему, получила свое название в силу схожести украшения на форму дужки или кольца. По крайней мере, параллелей в других языках со схожим значением в качестве украшения мы не обнаружили. Таким образом, можно сказать, что словарная единица *кылдьыы* в качестве украшения является собственно якутским образованием, взявший свое начало от номинативного значения. Существует также весьма интересная запись, зафиксированная О.Н. Бетлингом. Исследователь определяет *кылдьыы* как «обруч, который женщины носят на шее и через грудь, на котором висят котел и т.п.» [2, с. 507]. Это говорит о том, что *кылдьыы* также мог представлять собой длинную дужку, к которому прикреплялся некий сосуд и надевался на шею или через плечо. Возможно, в последующем эта дужка стала обозначать шейное украшение.

Судя по всему, в дохристианский период представляло собой самостоятельное украшение. Со времен распространения христианства на территории Якутии, когда замужние женщины стали покрывать волосы платками, ранее украшавшие волосы *илин* и *кэлин кэбиһэр* (украшение, которое пришивали к затылочной части начельника или прикрепляли к косе) постепенно стали прикреплять к гривне. Такой тип *илин кэбиһэр/кылдьыы быата* является украшением более позднего периода (в ранних дохристианских захоронениях XVIII в. не обнаружены), который состоит из «гривны, центральной части и двух параллельно к ним опущенных полосок цепей» [13, с. 47]. До этого периода *кылдьыы* так же был частью мужского наряда, о чем говорят данные раскопок.

С.В. Никифорова отмечает, что гривны чаще всего обнаруживали в погребениях женщин пожилого возраста, и предполагает, что ношение *кылдьыы* «позволялось с того возраста, когда женщина выходит замуж и тем самым обретает самостоятельность, становится хозяйкой» [8, с. 56]

Комплексный анализ терминов, обозначающих украшения народа Саха с точки зрения семантики, этимологии, сравнительной типологии и символики показал, что такого рода исследования предоставляют возможность дать более развернутую картину о якутских украшениях, что важно для сохранения традиций народа Саха.

## Литература

1. Берг, Н.С. Свадебные обряды якутов // Вестник ИРГО. – СПб., 1853, – Ч. VII. – Отд. 8. – 74 с.
2. Бетлингк О.Н. О языке якутов. / Пер. В.И. Рассадина. – Новосибирск: Наука, 1990. – 646 с.
3. Древнетюркский словарь. – Л.: Наука, 1969. – 676 с.
4. Зыков Ф.М. Ювелирные изделия якутов. – Якутск: Якутское книжное изд-во, 1976. – 60 с.
5. Константинов, И.В. Материальная культура якутов XVIII века: (По материалам погребений). – Якутск: Якуткнигоиздат, 1971. – 212 с.
6. Маак Р.К. Вилюйский округ Якутской области. – Санкт-Петербург: Типография и хромо-литография А. Траншеля, 1887. – Ч. 3. – 288 с.
7. Москвина М.В. Статусный символизм традиционных женских украшений тюркских народов саяно-алтая // Гуманитарные науки в Сибири – 2013. – 3 – С. 83–86
8. Никифорова С.В. Символика женских украшений: культурные коды традиционной повседневности саха (якутов). – СПб.: Астерион, 2010. – 220 с.
9. Панова Т.Д. Царство смерти. Погребальный обряд средневековой Руси XI–XVI веков. – М.: Радуница, 2004. – 188 с.
10. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка. – Л.: Изд-во АН СССР, 1959. – 3858 стлб.
11. Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий. – М.: Тип. Импер. акад. наук, 1911. – Т. 4. – 2230 стлб.
12. Рындина О.М., Боброва А.И., Ожередов Ю.И. Ханты Салымского края: культура в археолого-этнографической ретроспективе. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. – 412 с.
13. Саввинов А.И. Традиционные металлические украшения якутов XIX – начало XX века: историко-этнографическое исследование. – Новосибирск: Наука, 2001. – 170 с.
14. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б» – М.: Наука, 1978. – 349 с.
15. Якутско-русский словарь / Под ред. П.А. Слепцова. – М.: Сов. энцикл., 1972. – 608 с.

## YAKUT JEWELRY TERMS (SEMANTICS, ETYMOLOGY, COMPARATIVE TYPOLOGY AND SYMBOLOGY)

Fedorova E.P., Akimova A.S.

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North of Siberian Branch of Russian Academy of Sciences

Every jewelry item of the Sakha people has its own special purpose and significance. Therefore, the comprehensive study of jewelry is especially important from the point of view of preserving the traditions of the Sakha people, as some modern items can be highly modified from the traditional ones. The article considers the terms *begek* and *kyldyy* denoting Yakut jewelry, analyzes their semantic meaning, etymology and symbology of products, gives some results of a comparative typological study. The results of the comprehensive analysis show that this kind of research provides an opportunity to give a more detailed information about Yakut jewelry. Moreover, the study discovered some interesting information. This could be

useful not only for researchers, but also for a wide range of readers who are interested in jewelry of the Sakha people.

**Keywords:** the Yakut language, the Yakut culture, jewelry of the Sakha people, neck jewelry, bracelet.

#### References

1. Berg, N.S. Svadebnye obrjady jakutov // Vestnik IRGO. – SPb., 1853, – Ch. VII. – Otd. 8. – 74 s.
2. Betlingk O.N. O jazyke jakutov. / Per. V.I. Rassadina. – Novosibirsk: Nauka, 1990. – 646 s.
3. Drevnetjurkskij slovar'. – L.: Nauka, 1969. – 676 s.
4. Zykov F.M. Juvelirnye izdelija jakutov. – Jakutsk: Jakutckoe knizhnoe izd-vo, 1976. – 60 s.
5. Konstantinov, I.V. Material'naja kul'tura jakutov HVIII veka: (Po materialam pogrebenij). – Jakutsk: Jakutknigoizdat, 1971. – 212 s.
6. Maak R.K. Viljujskij okrug Jakutskoj oblasti. – Sankt-Peterburg: Tipografija i hromolitografija A. Transhelja, 1887. – Ch. 3. – 288 s.
7. Moskvina M.V. Statusnyj simbolizm tradicionnyh zhenskih ukrashenij tjurkskih narodov sajano-altaja // Gumanitarnye nauki v Sibiri – 2013. – 3 – S. 83–86
8. Nikiforova S.V. Simvolika zhenskih ukrashenij: kul'turnye kody tradicionnoj povsednevnosti saha (jakutov). – SPb.: Asterion, 2010. – 220 s.
9. Panova T.D. Carstvo smerti. Pogrebal'nyj obrjad srednevekovoj Rusi XI–XVI vekov. – M.: Radunica, 2004. – 188 s.
10. Pekarskij Je.K. Slovar' jakutskogo jazyka. – L: Izd-vo AN SSSR, 1959. – 3858 stlb.
11. Radlov V.V. Opyt slovarja tjurkskih narechij. – M.: Tip. Imp. akad. nauk, 1911. – T.4. – 2230 stlb.
12. Ryndina O.M., Bobrova A.I., Ozheredov Ju.I. Hanty Salymsko-go kraja: kul'tura v arheologo-jetnograficheskoj retrospektive. – Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2008. – 412 s.
13. Savvinov A.I. Tradicionnye metallicheskie ukrashenija jakutov XIX – nachalo XX veka: istoriko-jetnograficheskoe issledovanie. – Novosibirsk: Nauka, 2001. – 170 s.
14. Sevortjan Je.V. Jetimologicheskij slovar' tjurkskih jazykov. Obshhetjurkskie i mezhtjurkskie osnovy na bukvu «B» – M.: Nauka, 1978. – 349 s.
15. Jakutsko-russkij slovar' / Pod red. P.A. Slepceva. – M.: Sov. jencikl., 1972. – 608 s.

# Топонимический код культуры (на материале китайского языка)

**Шевчук Оксана Павловна,**

к. филол.н., доцент, кафедра образования в области восточных языков и востоковедения, филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске (Школа педагогики)  
E-mail: kitaist.uspi@mail.ru

Данная статья посвящена раскрытию топонимического кода Китая на основе анализа современных географических названий данной страны. В основу исследования положен структурно-семиотический метод, который позволяет систематизировать топонимические единицы китайского языка и выявить заложенную в них лингвокультурологическую информацию.

Коды культуры являются достаточно новым и актуальным объектом научных исследований, предполагающим изучение языка во взаимосвязи с культурой его носителей. В соответствии с компонентами, составляющими топоосновы китайских географических имен, автор статьи выделяет ряд топонимических групп и подгрупп, на материале которых раскрывает способность топонимов эксплицировать сведения исторического и культурного характера. В статье также обобщаются принципы, положенные в основу китайскоязычной топонимической номинации.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, код культуры, топонимический код, имя собственное, топонимы, китайский язык.

В настоящее время центральным понятием лингвокультурологических исследований является понятие «лингвокультурного кода». В самом общем виде такие коды представляют собой передающуюся из поколения в поколение идентификационную информацию о культуре народа, зашифрованную в определенной форме, в том числе, в виде разноуровневых единиц национального языка. Данная информация оказывает огромное влияние на формирование мировоззрения человека, его ценностей, идеалов, жизненных ориентиров и т.п.

Очевидно, что культурная информация не может являться однородной. Исходя из этого, В.В. Красных заключает, что «код культуры может быть определен как «сетка», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [4, с. 5]. В.А. Маслова и М.В. Пименова так же подчеркивают, что коды культуры проявляются в процессах категоризации мира [5, с. 23]. Соответственно, принято выделять большое количество разнообразных кодов, например, соматический, колоративный, пищевой и др.

Топонимический код культуры базируется на наименовании разнообразных географических объектов – населенных пунктов, лесов, гор, рек, морей и т.п. Попадая в окружающую среду, у человека с древности возникала необходимость дать наименование не только растениям и животным, среди которых он существовал, но и тем территориям, на которых он жил. Географические названия являются неотъемлемой частью цивилизации на протяжении всей истории её существования. Каждое из них обладает своей уникальной этимологией и семантикой и неотделимо от культурного наследия того или иного народа. Неоспоримо то, что на номинативный аспект человеческой деятельности оказывают влияние особенности историко-культурного характера, в которых осуществлена деятельность предыдущих поколений. Таким образом, И.А. Королёва высказывает мысль о правомерности рассмотрения любого топонима как свернутого культурного кода [3, с. 32].

Традиционно принято выделять следующие основные классы топонимов:

- гидронимы (от греч. ὕδωρ вода + ὄνομα имя, название) – названия водных объектов (рек, озер, морей, заливов, проливов, каналов и т.п.);
- оронимы (от греч. ὄρος гора + ὄνομα имя, название) – названия объектов рельефа местности: гор, хребтов, долин, холмов и т.д.;
- хоронимы (от греч. ὄρος – межевой знак, граница, рубеж + ὄνομα имя, название) – названия больших географических областей и административно-территориальных единиц, имеющих фиксированные границы;

- ойконимы (от греч. οἶκος – жилище, дом + ὄνυμα имя, название) – названия любых населённых пунктов, от города до отдельно стоящего дома;
- урбонимы (от лат. urbanus – городской) – названия любых внутригородских топографических объектов.

Существует и более дробное деление топонимических классов. Так, например, ойконимы представлены астионимами (названиями городов) и комонимами (названиями сельских поселений); среди оронимов присутствуют спелеонимы – названия подземных объектов, и т.д. Однако для нашего исследования иерархическое деление топонимов не представляется актуальным. Целью написания данной статьи является выявление особенностей китайского топонимического кода культуры на материале современных географических названий Китая.

Прежде всего, необходимо отметить, что топонимы в китайском языке, как и во многих других языках мира, включают в свой состав так называемые топооснову и топоформант. Топооснова – это смысловой компонент географического названия (даже если в данном языке смысл не вполне очевиден), а топоформант – служебный элемент, который участвует в построении топонимов [6, с. 101–102]. В качестве топоформантов в географических названиях Китая используются лексемы китайского языка, раскрывающие природу географического объекта и выполняющие, таким образом, классообразующую функцию, например: 河 – река, 江 – (крупная) река, 山 – гора, 市 – город, 街 – улица, и т.д. В названиях однородных объектов они повторяются: 黄河 река Хуанхэ, 淮河 река Хуайхэ, 穆稜河 река Мулинхэ; 恒山 гора Хэншань, 泰山 гора Тайшань, 华山 гора Хуашань, и т.д.

Основная культурная информация, заложенная в китайских топонимах, находит свое выражение в смысловом содержании их топооснов. Как отмечают Н.Л. Глазачева и Д.В. Кувардина на материале анализа географических названий провинции Хэйлунцзян, топоосновы в китайской лингвокультуре формируются на основе шести основных принципов, а именно: пространственного, природно-климатического, пространственно-образующего, физико-географического, культурологического и принципа состояния и оценочного значения [1, с. 66]. Опираясь на данную классификацию в качестве исходной, мы проиллюстрируем ее примерами китайских топонимов, охватывающих территорию всей страны, а также дополним недостающими принципами.

В процессе исследования китайских географических названий нами были выделены следующие топонимические группы.

### 1. Топонимы, указывающие на местоположение географического объекта

Базовой функцией топонимики является ориентация в пространстве, поэтому названия географических объектов, созданные на основе пространственного

принципа, занимают определенную «нишу» в китайской топонимической картине мира. В свою очередь, их можно разделить на подгруппы:

- топонимы, ориентирующие объект относительно сторон света (东 – восток, 西 – запад, 北 – север, 南 – юг), например: 东江 река Дунцзян (досл.: Восточная река), 西湖 озеро Сиху (досл.: Западное озеро), 北京 город Пекин (досл.: Северная столица), 南山 горы Наньшань (досл.: Южные горы);
- топонимы, указывающие на ориентацию объекта по сторонам света относительно других географических объектов. В большинстве своем данная подгруппа представлена хоронимами и ойконимами: 山西省 провинция Шаньси (досл.: к западу от гор (Тайханшань)), 济南市 город Цзинань (досл.: к югу от (реки) Цзишуй (совр. Хуанхэ)), 渝北区 район Юйбэй (досл.: к северу от (реки) Юйцзян (совр. Янцзы)), и т.п. Иногда в топонимических единицах такого рода южное направление, кроме традиционного 南, передается при помощи иероглифа 阳 – «к солнцу», например: 沈阳市 город Шэньян (досл.: к югу от (реки) Шэнь) или 涡阳县 уезд Гоян (досл.: к югу от (реки) Го);
- топонимы, ориентирующие объект относительно других географических объектов без отсылки к сторонам света, например, 上海 город Шанхай (досл.: выходить к морю), 临河区 район городского подчинения Линьхэ (досл.: находится близ реки), 谷河 река Гу (досл.: река в долине);
- топонимы, получившие одноименное название с другими географическими объектами на основании их территориальной общности. Очень часто к данной категории относятся названия населенных пунктов и административно-территориальных единиц, примыкающих к одноименным рекам, озерам, горам и т.д.: 黑龙江省 провинция Хэйлунцзян (по наименованию реки Хэйлунцзян (Амур)), 巢湖地区 уезд Чаоху (по названию озера Чаоху), 鞍山市 город Аньшань (по названию горы Аньшань), 黄河乡 деревня Хуанхэ (расположена на реке Хуанхэ), и др.;
- топонимы, указывающие на территориальную принадлежность географических объектов: 四川盆地 Сычуаньская впадина (на территории провинции Сычуань), 三门峡 город Саньмэнься (на территории ущелья Саньмэнься), 天津大学 Тяньцзиньский университет (в городе Тяньцзинь), и др.

### 2. Топонимы, мотивированные цветовой характеристикой географического объекта

В культуре Китая символика цвета играет важную роль, например, красный – это самый любимый китайцами цвет – цвет радости, он же – революционный цвет; белый выражает скорбь и в то же время ассоциируется с зернами риса; желтый цвет берет свое начало от легендарного предка всех китайцев “Желтого императора” Хуанди и представ-

ляет китайскую нацию; и т.д. Однако колоративы, как компонент топонимических единиц, чаще всего употребляются в своем прямом значении и входят в состав оронимов и гидронимов, где указывают, соответственно, на цвет почвы или воды, присущие географическому объекту. Приведем несколько примеров: *黄山* горы Хуаншань (досл.: Желтые горы), *红水河* река Хуншуйхэ (досл.: река с красной водой), *青海湖* озеро Кукунор (Цинхай) (досл.: Синее море), и т.д.

Иногда для передачи цвета в топонимах используются метафорические компоненты, например, в названии реки *墨江* (досл.: «Тушь»-река / Чернильная река) иероглиф 墨 означает «черный», а название *Огненных гор* 火焰山 имеет двойственную семантику – топооснова 火焰 (досл.: пламя) подразумевает и стекавшую когда-то по склонам этого отрога вулканическую лаву, и красный цвет песчаника, придающий горам пламенеющий вид.

И только в отдельных случаях цветовые компоненты топонимов выражают символическое значение. В качестве примера укажем три географических названия, каждое из которых переводится на русский язык как «Красный восток»: *丹东* город Дандун, *红东村* деревня Хундун, *红东路* улица Хундун. Революционная песня «Красный восток» являлась неофициальным гимном КНР во времена Культурной революции (1966–1976 гг.), в ней воспевалась коммунистическая партия Китая во главе с председателем Мао, что повлекло появление подобных топонимов. Как отмечают В.И. Супрун и Ли Инъин, в 80-ые гг. XX в. было развернуто движение за возвращение революционным топонимам их исконных названий [2, с. 158], но часть из них продолжает существовать и в наши дни.

### 3. Топонимы, отражающие размеры географического объекта

Они могут включать в себя разные адъективы, например: *嵩山* гора Суншань (досл.: Высочайшая гора), *延河* река Яньхэ (досл.: Протяженная река), *洪泽湖* озеро Хунцзэху (досл.: Большой водоем), *广州* город Гуанчжоу (досл.: Обширная область). Но наиболее часто встречающиеся компоненты в составе таких топонимов – 大 «большой» и 长 «длинный», например: *大方县* уезд Дафан (досл.: Большой квадрат), *大雪山* горы Дасюэшань (досл.: Большие заснеженные горы), *长白山* гора Чанбайшань (досл.: Длинная белая гора), *长江* река Янцзы (досл.: Длинная река), и т.д.

### 4. Топонимы, указывающие на качественную характеристику географического объекта

Данная топонимическая группа представлена двумя видами топонимических единиц. Первые из них содержат в своем составе адъективные лексемы, дающие оценочную характеристику географического объекта, например: *怒江* река Нуцзян (*Салунин*) (досл.: Бурная река), *阴山* горы Иньшань (досл.:

*Мрачные / темные горы*), *富裕县* уезд Фууй (досл.: Богатый уезд), и т.д.

Второй вид топонимов, принадлежащих к данной категории, содержит не оценочную, а контекстную информацию об объекте, например, ойконим *通辽市* город Тунляо дословно означает «Город-проход к провинции Ляодун», хороним *密云县* уезд Миюнь подчеркивает, что в указанных местах часто наблюдается сплошная облачность, а гидроним *草海湖* озеро Цаохай описывает его как «озеро, где море травы».

### 5. Топонимы, включающие в свое название наименование полезного ископаемого или минерала, добываемого в месте расположения географического объекта

Как правило, к данной категории относятся оронимы, ойконимы и хоронимы, например: *铅山* горы Яньшань (досл.: Свинцовые горы), *白银市* город Байинь (досл.: Белое серебро), *盐源县* уезд Яньюань (досл.: Источник соли). Однако в составе других топонимических классов также можно найти соответствующие компоненты. Так, река *Чжуцзян* 珠江 (досл.: Жемчужная река) получила свое название благодаря жемчужному промыслу.

### 6. Топонимы, мотивированные названиями животных, птиц или насекомых

Нередко географические названия, относящиеся к данной группе, отражают особенности местной фауны. Например, название города *Хулинь* 虎林市 свидетельствует о том, что в рядом расположенных лесах водятся тигры (досл.: Тигриный лес), топоним *燕山* горы Яньшань указывает на то, что на склонах представленных гор гнездятся ласточки (досл.: Ласточкины горы), а ороним *蝴蝶谷* Уцелье бабочек содержит прямую отсылку к главным обитателям данного заповедника на острове Хайнань.

Некоторые зооморфные названия географических объектов обусловлены особенностями их конфигурации. Например, одна из «визитных карточек» Гуйлиня холм *Сянбишань* 象鼻山 (досл.: гора Слоновьего хобота) имеет очертания огромного слона, опустившего хобот в реку и пьющего воду; а форма принадлежащего озеру Тайху *полуострова Юантоучжу* 鼋头渚 (досл.: остров Черепаховой головы) напоминает голову именно этой рептилии.

Нередко анималистические компоненты в составе китайских топонимов обозначают основных мифических животных Китая – дракона или птицу-феникс. В китайской культуре дракон ассоциируется с мужским началом «ян», на протяжении многих веков он также являлся символом императорской власти в этой стране. В свою очередь, китайский феникс воплощает женское начало «инь» и символизирует высокую добродетель и изящество. Союз дракона и феникса выступает олицетворением вселенской гармонии и идеального супружества. Как следствие, данные образы можно встретить в названии самых разных географических объек-

тов Китая: 龙岩市 город Луньянь (досл.: Скала дракона), 龙庆峡 ущелье Лунцин (досл.: Праздник дракона), 凤凰县 уезд Фэнхуан (досл.: уезд Феникс), 凤凰岛 остров Фэнхуан (досл.: остров Феникс), 龙凤区 район Лунфэн (в городе Дацин) (досл.: район Дракона и Феникса), и т.п.

Ещё один вариант образования топонимов этой группы – отражение не столько местной фауны, сколько легенд и мифов, связанных с представителями животного мира. Например, знаменитая 黄鹤楼 Хуанхэлоу – Башня желтого журавля в городе Ухань получила свое название благодаря истории о том, как нарисованный стариком-даосом на стене корчмы журавль по хлопку ладоней оживал и танцевал, а затем улетел на небо, унося своего создателя; легенда о появлении названия 虎跳峡 Хутяся – Ущелье прыгающего тигра рассказывает о быстром и ловком тигре, который, спасаясь от охотников, перепрыгнул реку Янцзы в месте, где ее ширина составляет 30 метров.

### 7. Топонимы, в основе которых находятся компоненты-флоронимы, т.е. названия деревьев, кустарников, цветов и других видов растений

Природные реалии, которые окружают человека с самого начала его существования, представлены не только животными, но и разнообразными растениями, которые так же активно вовлекаются в процесс топонимической номинации: 柳州 город Лючжоу (досл.: Ивовая область), 荆山 горы Цзиншань (досл.: Терновые горы), 莲花县 уезд Ляньхуа (досл.: Лотосовый уезд), 黄柏河 река Хуанбо (досл.: Бархат амурский), и т.п.

### 8. Топонимы, включающие в себя числовой компонент

Нумерологии в китайской культуре отводится значительная роль. Китайцы свято верят во влияние чисел на происходящие события и, в целом, на жизнь человека. Уже стал хрестоматийным пример об исключении номера четвертого этажа в некоторых зданиях Китая по причине ассоциации в этой стране цифры «4» со смертью. К числу же «успешных», и поэтому популярных в словообразовании чисел, следует отнести «три», «пять», «шесть», «восемь» и «девять».

В составе китайских топонимических единиц цифра или число, чаще всего, передают количественную характеристику географического объекта, например: 五台山 гора Утайшань (досл.: Гора пяти высот), 九寨沟 заповедник Цзючжайгоу (досл.: Долина девяти сёл), 十堰市 город Шиянь (досл.: Город с десятью плотинами), и т.д.

В отдельных случаях топонимы из этой категории указывают на расстояние от одного географического объекта до другого. Так, 八里桥 мост Балицяо (досл.: Мост в восьми верстах) получил свое название по местонахождению в четырех километрах от Пекинского района Тунчжоу (通州).

В то же время, существуют китайские географические названия с числовым компонентом, ха-

рактеризующиеся метафорическим смыслом, например: 五常市 город Учан (досл.: Город пяти добродетелей (в конфуцианстве – гуманность, справедливость, вежливость, мудрость, доверие)), 六和塔 пагода Люхэта (досл.: Пагода шести гармоний (в буддизме – небо, земная твердь и четыре стороны света)), 九华山 горы Цзюхуашань (досл.: Горы девяти прелестей (согласно преданиям, источником названия послужила восторженная фраза известного танского поэта Ли Бо об этих местах)).

### 9. Топонимы, отражающие религиозные воззрения носителей китайского языка

Многочисленное и многонациональное население Китая исповедует ряд религий, основными из которых считаются буддизм, конфуцианство и даосизм. Как утверждают СМИ, лишь 15% жителей этой страны можно отнести к абсолютным атеистам. Как следствие, названия религиозного характера присущи не только культовым сооружениям Китая (храмам, пагодам и т.п.), но и присутствуют среди самых разных топонимических классов: 佛山市 город Фошань (досл.: Гора Будды), 仙居县 уезд Сянцзюй (досл.: Жилище небожителей), 梵净山 гора Фаньцзин (досл.: Буддийское очищение), 灵隐寺 храм Линьиньсы (досл.: Прибежище души), и т.д.

К ним примыкают топонимы, отражающие категории конфуцианской этики и даосской философии, например, 孝感市 город Сяогань (досл.: Чувство сыновей почтительности), или 隆德县 уезд Лундэ (досл.: Высочайшая добродетель).

### 10. Топонимы, включающие в свой состав названия народностей и национальностей, проживающих или проживавших ранее на территории Китая

На территории современного Китая официально насчитывается 56 национальностей. По месту локализации некоторых из них получили свое название ряд современных хоронимов. Большая их часть является сложносоставными образованиями и обозначает национальные округа, уезды, районы: 恩施土家族苗族自治州 Энши-Туцзя-Мяоский автономный округ (досл.: автономный округ народностей Туцзя и Мяо со столицей в городе Энши), 海西蒙古族藏族自治州 Хайси-Монгольско-Тибетский автономный округ (досл.: автономный округ тибетского и монгольского народов к западу от озера Цинхай (Кукунор)), 东乡族自治县 Дунсянский автономный уезд (досл.: автономный уезд народности Дунсян), 广西壮族自治区 Гуанси-Чжуанский автономный район (досл.: автономный район народности Чжуан на обширной западной территории), и т.п.

В то же время китайские гидронимы содержат информацию о народах, селившихся на берегах китайских рек на протяжении пятитысячелетней истории. Эти географические названия, как правило, имеют простую структуру, например: 汉水 (汉江) река Ханьшуй (досл.: река Ханьцев), 哈尼河 река Хани (досл.: река народности Хани), 闽江 ре-



ка Минь (досл.: река народности Минь), 滇池 озеро Дяньчи (досл.: водоём народности Дянь), и т.п.

## 11. Топонимы, образованные от личных имен, фамилий или прозвищ людей

Как правило, данные лица являлись основателями того или иного населенного пункта или первооселенцами той или иной местности, как в примерах ниже: 张家坡村 деревня Чжанцзяпо (досл.: деревня семьи Чжан на склоне горы), 王庄镇 поселок Ванчжунан (досл.: поселок [семьи] Ван), 徐汇区 район Сюйхуэй (досл.: земля (семьи) Сюй у слияния двух рек).

Ряд географических объектов Китая получили название в память или в знак уважения известных исторических деятелей. Например, 韩江 река Ханьцзян названа в честь Хань Юя – китайского философа, историка, писателя, поэта и каллиграфа конца VIII–начала IX вв.; в основе названия 中山市 город Чжуншань находится китайское имя Сунь Ятсена – основателя и первого президента Китайской республики; топоним 志丹县 уезд Чжидань образован от имени Лю Чжиданя – революционно-го деятеля Китая 30-х гг. XX в.

Также необходимо отметить, что к рассматриваемой категории относится большое количество урбонимов, указывающих на бывшего владельца внутригородского объекта или же на хранящееся внутри объекта культурное наследие: 恭王府 Дворцово-парковый ансамбль Гунванфу (досл.: Дворец князя Гуна – по титулу государственного деятеля Цинской империи Айсиньгёро Исиня (XIX в.)), 李大钊故居 Дом-музей Ли Дачжао (одного из основателей Коммунистической партии Китая), 徐悲鸿纪念馆 Мемориальный музей Сюй Бэйхуна (известного китайского художника XX в.), и т.д.

В ряде китайских топонимов имя человека не конкретизируется, хотя их этимология имеет отсылку к реально существовавшим людям, например: 公主岭市 город Гунчжулин (досл.: Перевал принцессы) получил такое название, поскольку в нем захоронена одежда принцессы Хэцзин, жившей во времена Цинской династии (XVIII в.); 太子河 река Тайцыхэ (досл.: Река наследника престола) напоминает всем, что в этих местах умер Дань – наследник престола царства Янь (III в. до н.э.).

## 12. Топонимы, смысл которых указывает на род деятельности жителей той или иной местности

Их значения могут относиться к торговой, производственной или бытовой сфере: 商都县 уезд Шанду (досл.: Большой торговый город), 运城地区 городской округ Юньчэн (досл.: Город перевозок), 青弋江 река Циньби (досл.: Река охоты на лугах), 牧马河 река Мума (досл.: Река, возле которой пасут лошадей), и т.д.

Некоторые топонимы из этой группы содержат указание на первоначальное предназначение географического объекта, как например, названия городов 驻马店市 Чжумадянь (досл.: Трактир у места смены лошадей) и 韶关市 Шаогуань (досл.: Ша-

очжоуская застава (Шаочжоу – округ при династии Суй, IV в.)).

В эту же категорию, на наш взгляд, следует включить современные урбонимы, названия которых отражают их хозяйственную деятельность, такие как 重庆环保建材厂 Чунцинский завод по производству экологических строительных материалов или 中国茶叶博物馆 Китайский национальный музей чая.

## 13. Топонимы, образованные от названий древних объектов

Некоторые географические объекты Китая, имеющие многовековую историю, сохраняют свои исторические названия, в которых содержится указание на принадлежность к ранее существовавшим княжествам, царствам и т.п.: 赵县 уезд Чжао (в Эпоху сражающихся царств (V–III вв. до н.э.) являлся частью царства Чжао), 邳州市 городской уезд Пичжоу (от названия княжества Пи Эпохи Весен и осеней (VIII–V вв. до н.э.)), 鄱阳湖 озеро Поянху (от названия уезда Поян времен династии Цинь (III в. до н.э.)), и др.

## 14. Топонимы, получившие свое название в память о тех или иных исторических событиях

Географические названия из этой категории напоминают нам как об истории Древнего Китая, так и о событиях прошлого столетия. Например, в ойкониме 平凉市 город Пинлянь (досл.: умиротворенная Лян) увековечено завоевание в IV веке царства Лян царством Цинь, а ойконим 遂宁市 город Суйнин (досл.: Достигнутое спокойствие) повествует о победе империи Восточная Цзинь над «варварским» государством Чэн чуть ранее в том же веке. В свою очередь, название района Цзэфань解放区 (досл.: Освобожденный район) отсылает нас ко второму этапу Гражданской войны в Китае (1946–1950 гг. XX в.), а урбоним 建国路 улица Цзяньголу дословно переводится как «Основание государства» (имеется в виду КНР).

## 15. Топонимы с образным значением топонимов

Данная группа представлена достаточно большим пластом лексических единиц, среди которых можно выделить следующие подгруппы:

- топонимы, дающие метафорическое описание географического объекта, как в примерах ниже: 长沙市 город Чанша (досл.: Бесконечные пески), 石臼湖 озеро Шицзю (Шиджиу) (досл.: Каменная ступа), 外伞顶洲 остров Вайсаньдин (досл.: Купол зонта), 峨眉山 гора Эмэйшань (досл.: Высокая бровь), и т.п.;
- топонимы, наделенные благоприятным смыслом, такие как: 永康市 город Юнкан (досл.: Вечное благополучие), 荣昌县 уезд Жунчан (досл.: Процветание), 长寿山 гора Чаншоу (досл.: Долголетие), 颐和园 парк Ихюань (досл.: Безмятежное спокойствие), и т.п.;

- топонимы абстрактно-идеологической направленности: 高雄市 *город Гаосюн* (досл.: *Высокий героизм*), 友谊县 *уезд Юи* (досл.: *Дружба*), 团结湖 *озеро Туаньцзе* (досл.: *Солидарность*), 劳动公园 *парк Труда* (в городе Даляне), и т.д.;
- поэтические названия: 日照市 *город Жичжао* (досл.: *Свет солнца*), 晚霞湖 *водоем Ванджакса* (досл.: *Закатное озеро*), 天门山 *гора Тяньмэнь* (досл.: *Небесные врата*), 东方明珠广播电视塔 *телебашня Жемчужина Востока*, и др.

## 16. Топонимы, являющиеся заимствованными

Их источником выступают монгольский, маньчжурский, тибетский и многие другие национальные языки. Анализ заимствованных китайских топонимов показывает, что они были образованы в соответствии с теми же категориями, которые перечислены выше, например: 乌鲁木齐市 *город Урумчи* (с древ. монг. – *Прекрасное пастбище*), 阿什河 *река Ашихэ* (с маньчж. – *Золотая река*), 塔克拉玛干沙漠 *пустыня Такла-Макан* (от араб.-уйгур. – *Покинутое место*), 珠穆朗玛峰 *гора Джомолунгма* (пик Эверест) (с тибет. – *Божественная мать Земли*), и т.д.

Подводя итог исследованию топонимического кода Китая, необходимо отметить, что в китайских географических названиях зашифрована информация двух видов, а именно – реальная характеристика топонимических объектов и сведения историко-культурного характера. Особенности материальной и духовной культуры Китая зафиксированы более чем в половине выявленных нами топонимических категорий. В них отражаются мифы и легенды, религиозно-философские верования и особенности мышления, образ жизни и сферы деятельности китайского народа, как на современном этапе развития, так и на протяжении многовековой истории.

Отдельно следует обратиться к принципам, положенным в основу китайской топонимической номинации. Как показывает анализ, проведенный в рамках данной статьи, классификация, рассматриваемая в работе Н.Л. Глазачевой и Д.В. Кувариной, должна быть дополнена еще двумя из них, а именно – антропонимическим принципом, который базируется на личных именах, фамилиях и прозвищах людей, а также указании многочисленных народностей и национальностей Китая; и историческим принципом, который воспроизводит знаковые события прошедших эпох и территориальное деление этой страны в давние времена.

## Литература

1. Глазачева Н.Л., Куварина Д.В. Макротопонимия китайского языка как фрагмент языковой картины мира // *Россия и Китай: аспекты взаимодействия и взаимовлияния: материалы IV Международной заочной научно-*

*практической конференции.* Благовещенск, 2013. С. 60–68.

2. Китайская лингвокультура в современном глобальном мире: коллективная монография / под ред. О.А. Леонтович, Ли Иньин. Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, «Перемена», 2010. 340 с.
3. Королёва И.А. Топонимы как свернутый лингвокультурный код // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* 2015. Вып. 8. С. 31–38.
4. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // *Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов.* М.: МАКС Пресс, 2001. Вып. 19. С. 5–19.
5. Маслова В.А., Пименова М.В. Коды лингвокультуры. М.: изд-во «Флинта»; «Наука», 2016. 180 с.
6. Суперанская А.В. Что такое топонимика. М.: Наука, 1985. 182 с.

## THE TOPONYMIC CODE OF THE CULTURE (BASED ON THE MATERIAL OF THE CHINESE LANGUAGE)

Shevchuk O.P.

Branch of Far Eastern Federal University in Ussuriysk (School of Education)

This article is devoted to the disclosure of the toponymic code of China based on the analysis of modern geographical names of this country. The research is based on the structural-semiotic method, which makes it possible to systematize the toponymic units of the Chinese language and to reveal the linguoculturological information embedded in them.

Culture codes are a fairly new and relevant object of scientific research, which involves the study of a language in connection with the culture of its speakers. In accordance with the components that make up the toponymic bases of Chinese geographical names, the author of the article identifies a number of toponymic groups and subgroups, on the basis of which she reveals the ability of toponyms to explicate information of a historical and cultural nature. The article also summarizes the principles underlying the Chinese-language toponymic nomination.

**Keywords:** cultural linguistics, culture code, toponymic code, proper name, place names, Chinese language

## References

1. Glazacheva N.L., Kuvardina D.V. Macro toponymy of the Chinese language as a fragment of the linguistic picture of the world // *Russia and China: Aspects of Interaction and Mutual Influence: Materials of the IV International Correspondence Scientific and Practical Conference.* Blagoveshchensk, 2013. P. 60–68.
2. Chinese linguoculture in the modern global world: a collective monograph / Edited by O.A. Leontovich, Li Yingying. Volgograd: Volgograd State Socially Pedagogical University, "Change", 2010. 310 p.
3. Koroleva I.A. Place names as a convoluted linguocultural code // *Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant.* 2015. Issue 8. P. 31–38.
4. Krasnykh V.V. Codes and standards of culture (invitation to talk) // *Language, consciousness, communication: digest of articles / Executive editors are V.V. Krasnykh, A.I. Izotov.* M.: MAKS Press, 2001. Issue 19. P. 5–19.
5. Maslova V.A., Pimenova M.V. Linguoculture codes. M.: Publishing House "Flinta"; "Science", 2016. 180 p.
6. Superanskaya A.V. What is toponymy. M.: "Science", 1985. 182 p.

# Применение игровых технологий при организации учебного процесса обучения РКИ

## **Шестакова Екатерина Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент 5 кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске  
E-mail: katja81-07@mail.ru

## **Исаева Лилия Расиховна,**

кандидат филологических наук, доцент 5 кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске  
E-mail: fatt86@rambler.ru

## **Ульянова Евгения Павловна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ Института лингвистики и международных коммуникаций Южно-Уральского государственного университета (Национально-исследовательский университет)  
E-mail: marzhenya@yandex.ru

Статья посвящена способам организации учебного процесса обучения русскому языку как иностранному на основе креативного подхода, а именно игровым технологиям. В статье подчеркивается роль дидактической игры в процессе формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенции, обосновывается актуальность игровой деятельности в целях поддержания познавательной активности обучающихся и повышения эффективности учебного процесса. В работе представлено несколько классификаций обучающих игр, особо отмечены сюжетные игры-путешествия как наиболее результативные с точки зрения активизации всех видов речевой деятельности и формирования вышеуказанных компетенций. Подчеркивается, что применение игр данного типа способствует мотивации студентов к получению знаний в непринужденной форме, а также успешному освоению и закреплению основного лексического и грамматического материала по русскому языку и развитию навыков общения.

**Ключевые слова:** игра, игровые технологии, креативные формы обучения, компетенции, русский язык как иностранный.

В целях реализации национального проекта «Образование», в основе которого значится достижение конкурентоспособности российского образования, предусмотрен целый комплекс мер, направленных на увеличение количества иностранных слушателей в российских вузах и научных организациях.

Комплексный подход к выполнению этой задачи включает в себя модернизацию образовательного процесса, в том числе внедрение инновационных образовательных технологий, повышающих эффективность обучения, мотивацию к освоению программ слушателями и вовлеченность в их процесс. В сфере обучения русскому языку как иностранному данный подход нашел отражение в использовании креативных форм, позволяющих не только обеспечить формирование языковой компетенции, но и создать на занятии психологически комфортную обстановку, необходимую для прочного усвоения языкового материала.

Системный подход к формированию навыков коммуникативного взаимодействия предполагает использование различных способов организации учебного процесса. На уроках обучения русскому языку как иностранному, где особое место занимает благоприятная атмосфера урока, способствующая раскрытию потенциала обучающихся, использование игровых приемов наиболее значимо и, как следствие, актуально.

В разное время игра привлекала внимание ученых-исследователей. Так, игру как психологический и социальный феномен осветили в своих трудах зарубежные (Э. Берн, З. Фрейд, Г.-Х. Гадамер и др.) и отечественные (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и т.д.) авторы. Обучающий потенциал игры привлек внимание исследователей Н.Н. Богомоловой, С.А. Смирновой, С.А. Шмакова.

Игровые технологии в обучении, в целом, и в обучении русскому языку как иностранному, в частности, – явление не новое. Психологические аспекты игры и влияние игровых технологий на процесс усвоения материала и активизацию познавательных процессов в своих работах описывал Л.С. Выготский [1]. Ученый отмечал огромный потенциал игры в процессе овладения новыми знаниями и их применения на практике. В свою очередь, другой известный психолог Д.Б. Эльконин указывает на социологическую функцию игры, поскольку в процессе игры формируются навыки межличностного взаимодействия [5]. Роль этих аспектов игры в обучении РКИ трудно переоценить. Г.А. Китайгородская отмечала, что учебно-

ролевая игра позволяет воспитывать личность в коллективе и посредством коллектива, она является ведущей формой учебно-педагогического процесса. «Профессионально-ориентированная учебно-ролевая игра – это развернутая форма осмысленной коллективной профессионально-направленной игровой познавательной деятельности (под руководством преподавателя в соответствии с требованиями дидактических принципов), направленной на овладение умениями иноязычного общения на основе специально смоделированных предметных (игровых) действий в процессе выполнения проблемных задач и принятия решений в условиях игрового поля» [3, 132].

Важный вклад в изучение потенциала игровых технологий в области обучения иностранным языкам внесли работы Е.И. Пассова, П.И. Пидкасистого, Е.В. Вайшноре, Л.С. Крючковой, Л.Н. Федотовой и других ученых.

Как уже было отмечено, применение в образовательном процессе нетрадиционных (игровых) форм обучения играет немаловажную роль, поскольку способствует более прочному усвоению полученных знаний, помогает поддерживать мотивационную составляющую обучающихся, влияет на развитие не только лингвистических, но и коммуникативных навыков, облегчает процесс запоминания какой-либо языковой модели, способствует развитию различных видов речевой деятельности обучающихся.

Выбор той или иной дидактической игры в процессе обучения русскому языку как иностранному зависит от множества факторов. В первую очередь, целевой направленности игры, уровня владения обучающимися русским языком как иностранным, изучаемой темы (лексической и/или грамматической), планируемого места использования игры в рамках занятия, психологической готовности обучающихся к данному типу заданий, формы игры, требуемого времени, количества участников, материально-технической составляющей учебного процесса.

В зависимости названных критериев выделяется несколько классификаций дидактических игр.

#### **Классификация по форме:**

##### **1. Игра-упражнение**

Игра-упражнение является одной из форм закрепления пройденного материала. Такая игра способствует активизации мышления, укрепляет познавательный интерес обучающихся. Как правило, занимает 10–15 минут от урока. К играм-упражнениям относятся различного рода викторины, кроссворды, ребусы, чайнворды, шарады, головоломки, загадки.

##### **2. Игра-соревнование**

Игра-соревнование может включать в себя игру-упражнение в качестве одного из элементов. Данная форма направлена на поддержание мотивации к обучению благодаря соревновательному компоненту. Кроме того, дидактические игры данной группы способствуют развитию коммуникативных навыков, поскольку основаны

не только на противостоянии нескольких команд, но и на элементе сотрудничества внутри одной команды.

В зависимости от целей и содержания игра-соревнование позволяет использовать материал различной степени сложности.

##### **3. Игра-путешествие**

Преимущество игр-путешествий заключается в том, что они позволяют решить комплекс задач: использовать максимально разнообразный дидактический материал, направленный на формирование и развитие всех видов речевой деятельности, ввести новый языковой материал, представить обучающимся фактологическую информацию об изучаемом языке, традициях и культуре страны изучаемого языка, активизировать познавательную активность, углубить и упрочить полученные знания.

#### **Классификация по количеству участников:**

1. *Парные;*
2. *Групповые;*
3. *Коллективные.*

#### **Классификация по наличию сюжета:**

1. *Сюжетные ролевые игры;*
2. *Неролевые.*

Проведение сюжетной ролевой игры требует предварительной подготовки, которая состоит из выбора сценария игры, распределения ролей, доведения до сведения участников игры четких правил (предигровая фаза); далее – непосредственное проигрывание ситуаций, обусловленных сюжетом (игровая фаза) и анализ результатов игры, обсуждение (постигровая). В сюжетных ролевых играх могут принимать участие как малые группы до 4 человек, так и группы большей численности.

Игры данного типа способствуют развитию творческого мышления, коммуникативных, языковых и речевых навыков.

#### **Классификация с точки зрения уровней языка:**

- 1) фонетические;
- 2) лексические;
- 3) грамматические;

**Коммуникативные игры** представляют собой задания, направленные на развитие коммуникативной и речевой компетенции. Сюда относятся дебаты, дискуссии, мозговой штурм.

#### **Классификация на основе привлекаемого дидактического материала:**

- 1) игры с использованием предметов;
- 2) игры с использованием лингвокультурологического материала;
- 3) игры с привлечением аудио- и видеоматериалов.
- 4) настольные игры.

Подробнее остановимся на настольных играх с привлечением планов и карт. Данный тип игр по другой классификации относим к играм-путешествиям, или, как часто их называют, бродилкам с развитой сюжетной основой.

Дидактические игры-бродилки могут иметь сложную структуру, способствующую развитию

всех видов речевой деятельности, формированию сформировать комплекса компетенций: языковой, речевой, лингвокультурологической, коммуникативной.

Приведем варианты реализации игр-бродилок на занятии по русскому языку. Главная задача этой игры – дойти до финиша первым, но вместе

с ней решается и ряд дополнительных, не менее важных задач: учащиеся узнают новую страноведческую информацию, закрепляют полученные знания и отрабатывают изученный грамматический материал. Скорость прохождения пути зависит не только от количества выпавших точек на кубиках, но и общей подготовки учащегося (см. рис. 1).



Рис. 1

Игровое поле содержит клетки, ведущие от старта к финишу, каждой клетке соответствует определенное задание, кроме того здесь встречаются ловушки (игрок, давший неправильный ответ перемещается на несколько клеток назад и выполняет штрафное задание, а игрок, давший правильный ответ, перемещается на несколько клеток вперед) и порталы (информационные поля, содержащие короткие интересные факты).

Отметим, что задания для удобства записаны на специальных карточках, которые легко дополнять и менять. Варианты заданий выбираются на усмотрение преподавателя в соответствии с уровнем группы и изучаемой темой. Нами были апробированы разные типы заданий, перечислим наиболее компактные и динамичные: назовите лишний предмет (рисунок), слово, вставьте пропущенное слово, поставьте слово в правильную форму, найдите ошибку (рисунок или фраза), ответьте на вопрос, выполните команду, начните коммуникативную ситуацию, прочитайте/послушайте текст и ответьте на вопрос. Данные типы заданий быстро выполняются игроками и не увеличивают продолжительность общего хода игры.

Универсальность и наличие вариантов заданий делают данный вид игры – игры-бродилки, максимально интересным для учащихся, поскольку не повторяются и не дают возможности заскучать. Разные типы заданий напрямую связаны со всеми видами речевой деятельности – чтением, письмом, аудированием, говорением. Такое креативное оформление традиционных для занятий РКИ заданий не только мотивирует студентов к изуче-

нию русского языка, но и позволяет им в комфортной атмосфере продемонстрировать свои умения.

## Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. – № 6 – С. 56–67.
2. Колесова Д.В., Харитонов, Х.А. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка. – СПб.: Из-во «Златоуст», 2011. 152 с.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Высш.шк., 2009. 277 с.
4. Крючкова, Л.С., Мощинская, Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – М., 2009. 480 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. 360 с.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с.

## THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Shestakhova E.V., Isaeva L.R., asikhovna, Ulyanova E.P.

Air Force Academy named after professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin (Voronezh) of the Ministry of Defence of the Russian Federation (branch, Chelyabinsk); South Ural State University

The article is devoted to the methods of organizing the educational process of teaching Russian as a foreign language on the ba-

sis of a creative approach, namely, game technologies. The article emphasizes the role of didactic play in the formation of language, speech and communicative competence, substantiates the relevance of play activity in order to maintain the cognitive activity of students and increase the effectiveness of the educational process. The work presents several classifications of educational games, the plot games-travels are especially noted as the most effective in terms of enhancing all types of speech activity and the formation of the above competencies. It is emphasized that the use of games of this type contributes to motivating students to acquire knowledge in an easy way, as well as to successfully master and consolidate the basic lexical and grammatical material in the Russian language and the development of communication skills.

**Keywords:** game, gaming technologies, creative forms of education, competencies, Russian as a foreign language.

## References

1. Vygotskij L.S. The role of a game in the mental development of a child // Questions of psychology. 1966. – № 6 – P. 56–57.
2. Kolesova D.V., Haritonov A.A. Game of words: What game and how to play at the Russian language lesson. – Saint Petersburg: Zlatoust Publ., 2011. 152 p.
3. Kitajgorodskaja G.A. Intensive teaching of foreign languages: theory and practice, 2009. 280 p.
4. Kruchkova L.S., Moschinskaya N.V. Practical Methods of Teaching of Russian as a Foreign Language. Instruction Manual for Beginning Teachers, for Philology Students of Russian as a Foreign Language. – M., 2009. 480 p.
5. El'konin D.B. Psychology of a game. – M., Vlos, 1999. 360 p.
6. El'konin D.B. Selected psychological works. – M., Pedagogy, 1989. 560 p.

## Педагогические условия формирования ответственного лидерства как фактор успешной деятельности управленцев в сфере закупок

### Гладилина Ирина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»  
E-mail: gladilinalP@edu.mos.ru

### Сергеева Светлана Александровна,

кандидат экономических наук, соискатель кафедры управления активами Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации  
E-mail: ugmzmag@yandex.ru

### Талан Марина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры управления государственными и муниципальными закупками, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»  
E-mail: talanmv@mail.ru

### Фокина Анна Николаевна,

старший преподаватель кафедры управления государственными и муниципальными закупками, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»  
E-mail: fokinaan@mos.ru

В статье рассматриваются педагогические условия формирования ответственного лидерства как один из факторов успешной профессиональной деятельности управленцев в сфере закупок в условиях изменений, так как именно данное качество способствует разработке и принятию управленческих решений с пониманием ответственности за полученные результаты, ожидаемые управленческие, социальные и экономические эффекты каждой закупки, сферы закупок в целом. . Необходимость исследования данной темы определяется тем, что решение приоритетных государственных задач, в том числе в рамках Национальных проектов, требует глубокого анализа эффективности расходования бюджетных средств в процессе осуществления закупок. Все это предъявляет новые требования к подготовке специалистов в данной области. Анализ научной литературы и передовых закупочных практик показал, что профессионализм управленцев в сфере закупок в процессе достижения высокого качества закупаемых товаров, работ и услуг является одним из ведущих условий положительной динамики в рассматриваемом вопросе. С учетом того факта, что структура профессионализма управленцев в сфере закупок явление многофакторное, мы рассматриваем лидерскую компетентность как один из приоритетных факторов успешности профессиональной деятельности управленца. При этом данное качество рассматривается как необходимая характеристика черта ответственности управленца – лидера за принимаемые решения.

**Ключевые слова:** государственные закупки, профессионализм заказчика, лидерская компетентность, ответственное лидерство.

Государственные закупки остаются в центре внимания и государства, и общественности. Решение приоритетных государственных задач, в том числе в рамках Национальных проектов, требует глубокого анализа эффективности расходования бюджетных средств в процессе осуществления закупок. Анализ научной литературы и передовых закупочных практик показал, что профессионализм управленцев в сфере закупок в процессе достижения высокого качества закупаемых товаров, работ и услуг является одним из ведущих условий положительной динамики в рассматриваемом вопросе. Структура профессионализма управленцев в сфере закупок – многофакторна. Один из приоритетных факторов – лидерская компетентность, которую мы рассматриваем как необходимую характерную черту ответственности за принимаемые решения. С учетом реалий работы проектных офисов, проектных групп, команд, в том числе виртуальных, и внедрения технологий гибкого управления управленцы в сфере закупок должны обладать лидерской компетентностью на высоком уровне ее проявления[1;8].

Мы считаем, что лидерские компетенции относятся к интегративным парадигмам индивида (сотрудника), основная задача которых заключается в решении профессиональных задач, которые определены занимаемой должностью, но с учетом нравственных аспектов [6]. Лидерская компетентность управленца в сфере закупок, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях изменений, трактуется нами как многофакторное психологическое качество личности, способствующее эффективному управлению своей деятельностью для решения оперативных и стратегических задач конкретной закупки и закупок в целом. При этом, предлагаем рассматривать данный феномен как в профессии, так и в личностном росте [2;4;7]. Очевидно, что можно говорить о создании педагогических условий формирующих данную компетентность.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что психологические особенности лидерской компетентности успешного профессионала в постоянно изменяющемся мире необходимо рассматривать на основе сущности лидерства, отраженного в содержании компетентностных характеристик личности.

Основные проблемы в формировании и развитии лидера изучали множество ученых, которые в своих трудах определяли и систематизировали основные составляющие лидера:

- основные факторы, которые оказывают влияние на формирование лидерских особенностей [2, 4, 13];
- определённые личностные черты, такие как независимость, стабильность в эмоциональном плане, личностная уверенность и энергичность [13];
- основные механизмы пересечения социальных, психологических и биологических факторов, которые оказывают значительное воздействие на становление лидера [2, 4, 13];
- изучение лидерства как определённого феномена группового развития (в первую очередь, в педагогической и психологической парадигмах) [9, 11].

Важно понимать, что проблематика психологических парадигм лидерских качеств, несмотря на огромную историю вопроса, остается недостаточно изученной, особенно в части их формирования как целенаправленного педагогического процесса. Одна из причин этого по мнению авторов заключается в отсутствии устоявшегося содержания самой научной категории «лидер». Для более подробного изучения проблемы, в первую очередь, нужны единые подходы к пониманию термина «лидерство».

С позиции изучения проблематики лидерства ряд ученых, изучающих лидерскую парадигму с позиции личностных свойств индивида, которые нужно непрерывно улучшать и развивать. Ученые считают, что сила лидера появляется вместе с опытом и устремленностью, чётким видением путей развития и своего будущего. В этой идее индивид, обладающий лидерскими качествами, имеет следующие компетенции:

- понимание правильного направления;
- получение желаемых результатов;
- умение объяснить другим как достичь поставленных целей;
- несёт прогресс не только для себя, но и для всех окружающих [6;7;14;15;16].

Н. Плесс и Т. Маак, в своих работах по изучению лидерства, основываются на философских парадигмах Платона и Конфуция. Изучая альтруизм с позиции нравственного стандарта абсолютно этичного лидерства они пишут, что Конфуций относил альтруизм к основному правилу жизни индивида «Поступай с окружающими так, как хочешь, чтобы они поступали с тобой» [10].

Ряд ученых считают, что лидеры в больших корпорациях эффективны тогда, когда основным мотивом их деятельности является забота об окружающих, когда в своих поступках они ориентируются на идеи пользы для всех, даже с ущербом для себя. Н. Плесс и Т. Маак, поддерживая идеи Платона, отмечают, что в трудах Платона, базовой парадигмой лидера является «эгоизм просветления» (принося в жертву мелкие и временные ин-

тересы, настоящий правитель не должен искать личностной выгоды – работаю ради подданных) [12].

В парадигме ответственного лидерства идеи Платона показывают, почему люди, которые часто сомневаются по поводу принятия власти в свои руки, более популярны в социуме, по сравнению к индивидам, которые стремятся к личной власти [10;12].

Наука советского пространства одной из основ изучения лидерских парадигм взяла деятельностную парадигму, предложенную А. Леонтьевым [9]. Данная парадигма подразумевает, что фундаментом лидерства являются задачи и цели рабочей группы, в которой лидер осуществляет трудовую деятельность [5;9]. Ковалев А., Афанасьев В. и др. считают, что с точки зрения целенаправленного педагогического процесса по его формированию лидерство базируется на таких компетенциях:

- масштабы (желание работать как в малых, так и в больших группах);
- историзм (эпоха оказывает сильное влияние на лидерский архетип);
- понимания социальной структуризации (разрушающие, стабилизирующие, функциональные);
- классовость;
- умение лидера становиться во главе как вопреки, так и при помощи личностных способностей;
- разделение лидеров на исполнителей и инициаторов [5;13].

Анализ известных психологических теорий лидерства позволяет понять, что в основном они основываются на множестве философских идей, относящихся к парадигме роли индивида в истории. Психологические парадигмы базируются на уникальных трактовках научной категории лидера и показывают недостаток единого понимания в этой сфере.

В результате психологическими особенностями лидера можно назвать многогранную парадигму, которая основывается на целом комплексе качественных и количественных характеристиках компетенций индивида, которые в ряде работ предлагается формировать с целью развития целостной компетенции в данной области.

Зарубежные и отечественные исследователи продолжительное время разрабатывают определённые критерии, направленные на оценку лидерского уровня индивида. Множество взглядов на проблематику как в практике, так и в педагогике последовательно трансформируются. Основным измерителем оценки можно назвать критериальный ряд, который даёт возможность понять суждения, которые лежат в основе оценки определённого психологического явления. В исследованиях в области психологии и педагогики, выявление оценочных критериев определённых психологических парадигм индивида является одной из наиболее сложных и важных проблем.

Приведённый в данной статье анализ авторских подходов к определению критериев лидер-



ства руководителя позволяет сделать вывод, что чаще всего используются такие критерии, как:

- способность к саморазвитию;
- постоянный самоанализ;
- нестандартность мышления;
- ценностные ориентации;
- гибкость;
- коммуникативность;
- настойчивость;
- выносливость;
- эмоциональность.

В результате можно утверждать, что качества лидера выступают в роли важного дополнения формальных властных парадигм руководителя и увеличивают общий уровень успешности их профессиональной деятельности. Также, можно сделать вывод о том, что их возможно сформировать посредством соответствующих педагогических условий. Ответственное лидерство – важнейший аспект деятельности руководителя. Если руководитель им является, он может оказывать влияние на систему личностной организации коллектива, соединять групповые и индивидуальные интересы сотрудников, позволяют максимально полно понимать потребности и интересы работников. Нехватка лидерских компетенций оказывает негативное влияние на работников, ухудшает психологических и моральный климат и понижает общий уровень эффективности.

Говоря о педагогических условиях формирования данного качества по отношению к руководителям в области государственных закупок, определим специфические качества, отражающие данную компетенцию в данной профессиональной области. Ответственное лидерство руководителя в сфере закупок с позиции деятельности напрямую связано с умением управлять развитием и работой в сфере закупок в непрерывно меняющейся среде: постоянные изменения законодательства, изменения рынка, глобальные и локальные вызовы, текучка кадров и др. Сущность основных концепций и понятийного аппарата термина «лидерство», которые содержатся в научных источниках, аналитических материалах о практиках деятельности успешных управленцев – лидеров даёт возможность конкретизировать понятие «лидерская компетентность руководителя закупочной системы» с точки зрения разноплановых психологических качеств индивида, которые дают возможность повышать уровень эффективности управления деятельностью каждого работника и дальнейшего развития закупочной системы как отдельной организации, так и в целом. Таким образом, совокупность данных качеств должна быть развита посредством соответствующих педагогических инструментов и технологий.

## Литература

1. Баширова М.М. Технология управления проектами и проектными командами на основе методологии гибкого управления проектами //

НАУКА: ОБЩЕСТВО, ЭКОНОМИКА, ПРАВО. – 2020. – № 2. – С. 178–183.

2. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие. – М., 1998. – 263 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности // Избр. психологические труды. – М., 1995. – 352 с.
4. Газман, О.С. Неклассическое воспитание / О.С. Газман. – М., 2002. – 289 с
5. Дафт, Р.Л. Уроки лидерства / Р.Л. Дафт; при участии П. Лейн; [пер. с англ. А.В. Козлова; под ред. проф. И.В. Андреевой]. – М., 2007. – 480 с.
6. Дианин-Хавард А. Нравственное лидерство. Путь формирования личности. – М., 2008. – 210с.
7. Киселев Е.С. Новая модель ответственного лидерства – почему сейчас//Экономические науки. – 2016. – с. 75–82.
8. Кожевникова Л.В., Старовойтова И.Е. Трансформационное лидерство в виртуальных командах//Вестник университета. – 2021. – № 2. – с. 30–35
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005. – 352с.
10. Маак Т., Плесс Н. Ответственное лидерство – М., 2008. – 322с.
11. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб, 1999. – 592с.
12. Платон. Государство // Древнегреческая философия: От Платона до Аристотеля / предисл. В.В. Шкода. М., 2003. – С. 91–43.
13. Стогдилл Р. Справочник по лидерству. – 1974. – 800с.
14. Юкл, Г. Теория и исследование лидерства в организации // под общ.ред. Г. Юкл, Д. Ван Флит. –М., 1992. – 2-е изд. – С. 147–197.
15. Bass, B.M. Current developments in transformational leadership: research and applications // Psychologist Manager Journal. – 1999. – Vol. 3. – No. 1. – PP. 5–21
16. Hogan, R. What we know about leadership / R. Hogan, G. Curphy, L. Hogan // American psychologist. – 1994. – Vol. 49. – Pp. 493–504.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF RESPONSIBLE LEADERSHIP AS A FACTOR IN THE SUCCESSFUL ACTIVITIES OF MANAGERS IN THE FIELD OF PROCUREMENT

Gladiilina I.P., Sergeeva S.A., Talan M.V., Fokina A.N.

Moscow City University of Management of the Moscow Government named after Yu.M. Luzhkov; Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

The article discusses the pedagogical conditions for the formation of responsible leadership as one of the factors of successful professional activity of managers in the field of procurement in the context of changes, since it is this quality that contributes to the development and adoption of managerial decisions with an understanding of responsibility for the results obtained, the expected managerial, social and economic effects of each procurement, procurement in general. ... The need to study this topic is determined by the fact that the solution of priority state tasks, including within the framework of National Projects, requires a deep analysis of the efficiency

of spending budget funds in the procurement process. All this makes new demands on the training of specialists in this field. Analysis of scientific literature and advanced procurement practices showed that the professionalism of managers in the field of procurement in the process of achieving high quality of purchased goods, works and services is one of the leading conditions for positive dynamics in the issue under consideration. Taking into account the fact that the structure of professionalism of managers in the field of procurement is a multifactorial phenomenon, we consider leadership competence as one of the priority factors for the success of professional activities of a manager. At the same time, this quality is considered as a necessary characteristic feature of the responsibility of the manager – the leader for the decisions made.

**Keywords:** public procurement, customer professionalism, leadership competence, responsible leadership.

#### References

1. Bashirova M.M. Technology for managing projects and project teams based on the methodology of flexible project management // SCIENCE: SOCIETY, ECONOMY, LAW. – 2020. – No. 2. – P. 178–183.
2. Burlachuk L.F., Korzhova E. Yu. Psychology of life situations: Textbook. – M., 1998. – 263 p.
3. Bozovic L.I. Problems of personality formation // Izbr. psychological works. – M., 1995. – 352 p.
4. Gazman, O.S. Non-classical education / O.S. Gazman. – M., 2002. – 289 s
5. Daft, RL Leadership lessons / RL Daft; with the participation of P. Lane; [lane. from English A.V. Kozlova; ed. prof. I.V. Andreeva]. – M., 2007. – 480 p.
6. Dianin-Havard A. Moral leadership. The path of personality formation. – M., 2008. – 210s.
7. Kiselev E.S. A new model of responsible leadership – why now // Economic sciences. – 2016. – p. 75–82.
8. Kozhevnikova L.V., Starovoitova I.E. Transformational leadership in virtual teams // Bulletin of the University. – 2021. – № 2. – pp. 30–35
9. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. – M., 2005. – 352s.
10. Maak T., Pless N. Responsible leadership – M., 2008. – 322p.
11. Parygin B.D. Social Psychology. Problems of methodology, history and theory. – SPb, 1999. – 592s.
12. Plato. State // Ancient Greek Philosophy: From Plato to Aristotle / foreword. V.V. Shkoda. M., 2003. – S. 91–43.
13. Stogdill R. Handbook of leadership. – 1974. – 800s.
14. Yukl, G. Theory and research of leadership in the organization // ed. G. Yukle, D. Van Fleet. -M., 1992. – 2nd ed. – S. 147–197.
15. Bass, B.M. Current developments in transformational leadership: research and applications // Psychologist Manager Journal. – 1999. – Vol. 3. – No. 1. – PP. 5–21
16. Hogan, R. What we know about leadership / R. Hogan, G. Curphy, L. Hogan // American psychologist. – 1994. – Vol. 49. – Pp. 493–504.

# Выявление составляющих психологической компетентности будущего учителя

**Баязитова Гузель Расимовна,**  
магистрант, НИУ ВШЭ  
E-mail: grbayazitova@edu.hse.ru

**Федоров Олег Дмитриевич,**  
канд. ист. наук, доцент, директор Сибирского института  
управления РАНХиГС  
E-mail: fedorov-od@ranepa.ru

В работе показано, что проблема профессиональной подготовки учителя является одной из самых значимых в рамках педагогической науки. Вместе с тем существуют малоизученные аспекты в анализе развития личности педагога, а также соотношения личностного и профессионального портрета. В статье показано, что на вопрос о том, какие черты и качества объединяют всех тех, кто выбрал педагогический труд, наука ответа так и не сформулировала. В рамках данной статьи авторы обосновывают расширительную трактовку понятия психологической компетентности будущего учителя, исследуя его составляющие. Показано, что в него включаются не только специальные знания, внутреннюю готовность, но и социальный и эмоциональный интеллект, а также жизнестойкость. В завершении формулируется приглашение к дискуссии о содержательном наполнении структуры психологической подготовки педагога.

**Ключевые слова:** подготовка учителей, психологические компетенции учителя, портрет современного учителя, модернизация педагогического образования.

## Введение в дискурс

Социально-исторически обусловленное изменение целевых установок образования привело к трансформации набора задач, решаемых современным учителем, новая картина современного детства изменяет систему разделения педагогического труда. Всё это приводит нас к необходимости осмысления модели компетенций учителя. [14, с. 79]

Подготовка учителя – самая популярная для исследований тема в области педагогических наук. Ежегодно защищается около ста диссертаций, посвященных разнообразным аспектам обучения педагогов, развития тех или иных компетенций. Авторы предлагают различные концепции, ищут способ сочетания глубоких знаний и методического мастерства в портрете выпускника педагогического вуза. Продолжается дискуссия о том, что делает человека подходящим для того, чтобы быть учителем. Некоторые авторы утверждают, что мастерство в опыте, а значит, необходимы годы реальной практики в школе. Другие исследователи подчеркивают необходимость глубокой психологической подготовки, основанной на знаниях возрастной психологии. Практики образования, родительская общественность нередко говорят о личностных качествах учителя, его способности к эмпатии, к верной интерпретации детских эмоций.

Исследований такой точки зрения (важности личностного совершенствования и психологических аспектов подготовки будущего учителя) значительно меньше. Например, в наукометрической системе РИНЦ за 2015–2020 индексированы только 24 статьи, освещающие те или иные ракурсы формирования психологической готовности к учительской профессии.

Но даже здесь исследования ведутся в основном в направлениях, обозначенных более 30 лет назад: психологизации содержания педагогического образования, психологизации методов педагогического образования, психологизации цели педагогического образования. [10]

Многие специалисты пришли к важным выводам о необходимости гуманизации профессиональной подготовки учителя. Например, В.В. Пономарева в результате проведенного исследования приходит к выводу о том, что «усвоение идей гуманистической психологии будущими учителями позволит понять, что человек обладает потенциями к непрерывному развитию, а также определенной степенью свободы от внешних детерминаций благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе». [11, с. 82]

Нередко предлагается изменение акцента в психологической подготовке учителя «на изучение социально-психологических сторон будущей профессиональной деятельности и психологии профессии в частности». [7, с. 178] Это созвучно с базовой идеей современного этапа модернизации педагогического образования – превращения деятельности научения и организации учения в ведущую в рамках первичной профессиональной подготовки.

Мы согласны с характеристикой личности педагога, в котором нуждается школа, данной Л.М. Митиной: «открытый, обаятельный, добрый и внимательный к другим, страстно увлеченный процессом познания – вот какой учитель нужен сегодня детям». [9, с.5] На конкретно-методическом уровне это формирует необходимость «расширения интерактивных, игровых, социально-моделирующих и тренинговых форм и методов в процессе аудиторной работы со студентами». [4, с. 17]

Ряд авторов отмечает теоретический дефицит, связанный с размытым пониманием собственно психологической компетенции учителя. Например, Ю.В. Гатен в своем исследовании, посвященном ситуации столетней давности, ставит практическую задачу для современности: «необходимо четко определить структуру психологической компетенции педагога в рамках его профессиональной деятельности, исключая формирование у него компетенций профессионального психолога». [5, с. 51]

Однако педагогического внимания в большей степени заслуживает, на наш взгляд концепт, скрывающийся за фразой Л.М. Митиной «внимательный к другим», или вписывающийся в общепсихологический контекст как «социально-эмоциональный интеллект».

С одной стороны, на сегодняшний день очевидно, что даже столь консервативная и, казалось бы, индивидуальная по своему характеру профессия учителя «умения работать в команде, быть способным сотрудничать в различных социальных группах, то есть обладать социальным интеллектом» [2, с.18]. С другой стороны многие трудности и проблемы возникают из-за недостаточного внимания к эмоциям и психологическому состоянию учеников, неспособности собрать и интерпретировать проявления детских эмоций.

Проведенные исследования показывают, что на уровень методики подготовки через «рекомендации по развитию навыков невербального общения учителей с детьми, а также личностному развитию как для педагогов, так и для образовательных учреждений» [16, с. 335] проблема развития социально-эмоциональных навыков еще не вышла. Вместе с тем это позволило бы вовремя и правильно реагировать в различных ситуациях, а еще обучать детей распознавать эмоции свои и других.

К настоящему моменту уже установлено, что различия в процессе идентификации эмоций могут быть обусловлены индивидуальными различиями,

например, педагогическим стажем. Однако единого объяснения этих различий на сегодняшний день не существует, вместе с тем в процессе профессиональной подготовки игнорировать эти аспекты невозможно.

Здесь важно сделать оговорку о том, что некоторые авторы считают, что психологическая готовность учителя является врожденной, своего рода талантом. Например, Э. Шкеди в результате опроса учителей с педагогическим стажем от 15 лет пришел к выводу о том, что «чувство класса, чувство людей вокруг должно быть где-то внутри. Оно либо есть, либо нет» [1]

Но даже если согласится с такой точкой зрения, то исследовать психологический компонент педагогического образования целесообразно хотя бы потому, что любой талант и врожденный дар требует совершенствования и развития, усилий, прилагаемых человеком для этого, условий и возможностей.

Итак, в рамках данной статьи мы предпринимаем попытку предложить контуры методической модели развития психологической компетенции будущих педагогов.

## **Модель психологической подготовки учителя**

Целевыми установками такой модели являются компетенции, позволяющие решать профессиональные задачи. В основе этих компетенций лежат знания возрастной психологии и физиологии, психологии развития, понимание структуры и процессов в развитии личности ребенка.

Однако данные знания не имеют практического воплощения без опыта применения, а также актуализации в конкретных жизненных ситуациях. Уже отмечалось, что «быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт». [13, с. 6]

Итак, психологическое знание лежит в основе модели. Процессуальная часть ее порождается гуманистическими идеалами современного бытия, то есть принципами человекоцентричности и ориентированности на всестороннее и гармоничное развитие личности. [6, с. 67]

Компонентная структура включает в себя социальную компетентность и эмоциональный интеллект.

В понятие «социальная компетентность» исследователи включают такие составляющие как «обобщенные качества личности, отличающиеся социальной зрелостью, которые необходимы для выполнения социальных ролей в профессиональном сообществе; стремление быть в гармонии с социумом, продуктивное выполнение различных социальных ролей; владение приемами профессионального общения; субъективная готовность к самоопределению; ответственность за результаты своего труда; социально-психологическая зрелость, включающую мотивацию, эмпатию, коммуникации, рефлексии, а также бесконфликтность» [12, с. 45].

Важным аспектом социальной компетентности будет являться так же и жизнестойкость, что особенно важно в контексте тех сложностей, с которыми сталкивается педагог в начале своей карьеры. Под жизнестойкостью мы понимаем такую личностную составляющую, которая включает в себя чувство долга, самоконтроль, резистентность к стрессу и различным профессионально-личностным испытаниям. При этом согласимся, что «чувство долга в аспекте жизнестойкости выражается в тенденции быть вовлеченным в процесс и находить смысл и значение в жизненных ситуациях и столкновениях, а не впадать в дезадаптивное состояние».[3, с. 100]

Структуру эмоционального интеллекта предлагают авторы Гордеев К.С., Ермолаева Е.Л., Жидков А.А., Илюшина Е.С., Федосеева Л.А., утверждая что он состоит из трёх компонентов: «самопознание, саморегуляция и социальные навыки; и включает в себя способность распознавать свои эмоции, понимать, как разные мысли приводят к определённым эмоциям; не отделять себя от своих эмоций, признаваться себе и разбирать в тех эмоциях, которые у вас возникают; анализировать источник эмоций и их уместности; искать верные пути выражения своих чувств, подбирать те эмоции, которые отражают ваши истинные ощущения».[15, с. 5]

Подчеркнём, что эмоциональный интеллект важен не только как результат профессиональной подготовки педагога, но и как важный целевой ориентир будущей деятельности. Это связано с тем, что «эмоциональный интеллект является способностью управлять и понимать собственные эмоции и эмоции других людей и наиболее интенсивно эмоциональный интеллект развивается в возрасте от 15 до 16 лет». [8, с. 14] А значит для учителей, работающих со старшим подростковым возрастом это направление работы будет иметь важное значение.

## Выводы

Итак, изменение спектра задач образования и профессиональных ролей педагога требует переосмысления структуры профессионального портрета современного учителя. Хрестоматийная трактовка понятия психологическая компетенция, включая в себя внутреннюю готовность к решению профессиональных задач, а также взвешенную и научно обоснованную методику решения разнообразных психологических конфликтов в детско-взрослом сообществе, требует уточнения.

Мы полагаем, что портрет начинающего учителя следует расширить включением в модель психологической компетенции социальной и эмоциональный интеллект. Такое содержательное дополнение предполагает гуманитарное ценностное основание, а также личностно-развивающего подхода при реализации как в образовательных учреждениях, так и в постдипломном сопровождении учителя.

Мы убеждены, что ключевыми трудностями, обуславливающими невысокий эффект модернизационных процессов в педагогическом образовании, являются недостаточная проработанность психологического аспекта в структуре профессиональной личности, а также формально-знаниевый подход в психологическом модуле высшего образования, что в совокупности с технократическим подходом к оценке труда педагога порождает эскалацию подростковых кризисов, нередко, до уровня насилия.

## Заключение

Предложенный нами подход – это лишь контуры психологической модели профессиональной подготовки будущего учителя. Нам представляется эвристически ценным категория опыта при проектировании и реализации ее программ, при этом опыта разнообразного, включающего осмысление разнообразных жизненных ситуаций. Это означает, что если опыт – категория результата образования, то структурно-деятельностная его основа – это событие, или ситуация, на основе которой предлагается проектировать учебно-воспитательный процесс, тем самым ликвидируя разрыв между содержательной и процессуальной частью образования.

## Литература

1. Asher Shkedi Teacher Education: what we can learn from experienced teachers, *Journal of In-Service Education*, 1996, 22:1, 81–97
2. David R. Caruso, Peter Salovey. *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. Jossey-Bass, – San Francisco, 2004. – P. 11–63
3. Валиева, Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения / Ф.И. Валиева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. – 2016. – № 4. – С. 97–101.
4. Вяткин, Б.А. Психологическая подготовка учителя в школе В.С. Мерлина: традиции и современность / Б.А. Вяткин, Е.А. Силина, М.Р. Щукин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 5–18.
5. Гатен, Ю.В. Становление психологической компетенции в системе профессиональной подготовки педагогов в России в конце XIX - начале XX века / Ю.В. Гатен // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 45–52.
6. Журавлева, О.Н. Гуманитарно-психологический подход в изучении основ финансовой грамотности в современной школе (на примере УМК ОИГ «Дрофа – Вентана-граф») / О.Н. Журавлева, О.Д. Федоров // Преподавание истории в школе. – 2017. – No 2. – P. 65–69.

7. Лавров, А.И. Психологическая подготовка будущего учителя в контексте компетентного подхода / А.И. Лавров // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 46–2. – С. 176–180.
8. Матренин, Д.И. Эмоциональный интеллект как ресурс социально-психологической адаптации / Д.И. Матренин, И.В. Харитоновна // Universum: психология и образование. – 2019. – № 1(55). – С. 13–15.
9. Митина, Л.М. Психологическая подготовка учителя: Учебное пособие / Л.М. Митина. – 2-е изд.. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 1 с.
10. Орлов, А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16–26.
11. Пономарева, В.В. Психологическая подготовка учителя: традиционный и инновационный курсы / В.В. Пономарева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 3. – С. 75–82.
12. Сидорина, Т.В. Аксиоматика социально-эмоционального интеллекта в структуре профессиональной компетентности специалиста / Т.В. Сидорина // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 9–3(18). – С. 43–46.
13. Федоров, О. Д. К вопросу о взаимосвязи формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления педагога / О.Д. Федоров // Непрерывное образование. – 2015. – № 4(14). – С. 4–9.
14. Федоров, О.Д. Эволюция педагога: новый ролевой набор / О.Д. Федоров, Е.И. Казакова, Е.М. Сатановская // Образовательная политика. – 2019. – № 3(79). – С. 76–87.
15. Эмоциональный интеллект / К.С. Гордеев, Е.Л. Ермолаева, А.А. Жидков [и др.] // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – № 12(92). – С. 5.
16. Эффект предпочтения лиц из своей возрастной когорты (own-age bias) в образовательном контексте / Г.Р. Баязитова, Е.И. Лебедева, А.В. Петракова, О.Д. Федоров // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2. – № 4. – С. 329–336.

#### IDENTIFICATION OF THE COMPONENTS OF THE PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

Bayazitova G.R., Fedorov O.D.

National Research University Higher School of Economics; Siberian Institute of management

The paper shows that the problem of teacher professional training is one of the most significant in the framework of pedagogical science. At the same time, there are little-studied aspects in the analysis of the development of the teacher's personality, as well as the relationship between the personal and professional portrait. The article shows that science has not formulated an answer to the question of what traits and qualities unite all those who have chosen pedagogical

work. Within the framework of this article, the authors substantiate an expansive interpretation of the concept of psychological competence of a future teacher, examining its components. It is shown that it includes not only special knowledge, internal readiness, but also social and emotional intelligence, as well as resilience. At the end, an invitation is formulated to discuss the content of the structure of the teacher's psychological training.

**Keywords:** teacher training, psychological competencies of teachers, portrait of a modern teacher, modernization of teacher education.

#### References

1. Asher Shkedi Teacher Education: what we can learn from experienced teachers, *Journal of In-Service Education*, 1996, 22:1, 81–97
2. David R. Caruso, Peter Salovey. *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. Josses-Bass, – San Francisco, 2004. – P. 11–63
3. Valieva, F.I. Individual-personal prerequisites of resistant behavior / F.I. Valieva // *Bulletin of the North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov*. – 2016. – No. 4. – pp. 97–101.
4. Vyatkin, B.A. Psychological training of a teacher in the school of V.S. Merlin: traditions and modernity / B.A. Vyatkin, E.A. Silina, M.R. Shchukin // *Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series # 1. Psychological and pedagogical sciences*. – 2013. – No. 1. – p. 5–18.
5. Gaten, Yu.V. Formation of psychological competence in the system of professional training of teachers in Russia at the end of the XIX -beginning of the XX century / Yu.V. Gaten // *Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences*. – 2014. – No. 2. – pp. 45–52.
6. Zhuravleva, O.N. Humanitarian-axiological approach in the study of the basics of financial literacy in a modern school (on the example of the UMK OIG "Bustard – Ventana-graf") / O.N. Zhuravleva, O.D. Fedorov // *Teaching history at school*. – 2017. – No 2. – P. 65–69.
7. Lavrov, A.I. Psychological training of the future teacher in the context of the competence approach / A.I. Lavrov // *Problems of modern pedagogical education*. – 2015. – No. 46–2. – pp. 176–180.
8. Matrenin, D.I. Emotional intelligence as a resource of social and psychological adaptation / D.I. Matrenin, I.V. Kharitonova // *Universum: psychology and education*. – 2019. – № 1(55). – P. 13–15.
9. Mitina, L.M. *Psychological training of a teacher: A textbook / L.M. Mitina*. – 2nd ed.. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. – 1 p.
10. Orlov, A.B. Problemy perestroika psikhologo-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya [Problems of perestroika of psychological and pedagogical training of a teacher]. – 1988. – No. 1. – p. 16–26.
11. Ponomareva, V.V. Psychological training of teachers: traditional and innovative perspectives / V.V. Ponomareva // *Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences*. – 2014. – No. 3. – pp. 75–82.
12. Sidorina, T.V. Axiomatics of social and emotional intelligence in the structure of professional competence of a specialist / T.V. Sidorina // *Eurasian Union of Scientists*. – 2015. – № 9–3(18). – Pp. 43–46.
13. Fedorov, O.D. On the question of the relationship of formal, informal and informal education in the process of professional formation of a teacher / O.D. Fedorov // *Continuous education*. – 2015. – № 4(14). – P. 4–9.
14. Fedorov, O.D. Evolution of the teacher: a new role set / O.D. Fedorov, E.I. Kazakova, E.M. Satanovskaya // *Educational policy*. – 2019. – № 3(79). – Pp. 76–87.
15. Emotional intelligence / K.S. Gordeev, E.L. Ermolaeva, A.A. Zhidkov [et al.] // *Modern scientific research and innovation*. – 2018. – № 12(92). – P. 5.
16. The effect of preference of persons from their own age cohort (own-age bias) in the educational context / G.R. Bayazitova, E.I. Lebedeva, A.V. Petrakova, O.D. Fedorov // *Human psychology in education*. – 2020. – Vol. 2. – No. 4. – p. 329–336.

# Содержание категории «воспитательный потенциал» в современных исследованиях

**Дьяков Иван Александрович,**

аспирант, кафедра педагогики и психологии высшей школы,  
АНО ВО «Московский гуманитарный университет»  
E-mail: vansanit@yandex.ru

В данной статье представлен системно-методологический анализ понятия «воспитательный потенциал» как особой характеристики образовательного процесса. Определение «воспитательного потенциала» рассмотрено с помощью контент-анализа. Автор, в рамках данной работы, обращает внимание на актуальные и важные вопросы воспитания и воспитательного потенциала. В современных условиях образования и государственной молодежной политики этому уделяется перво-степенное значение, поскольку применение результативного подхода к воспитанию является ключевой причиной стабильности и процветания всего общества. В статье даётся подробный анализ понятий «потенциал» и «воспитательный» с точки зрения разных авторов и исследователей, исследовавших данные понятия. Особое внимание, в рамках данного исследования, уделено современному этапу развития образования, характеризующегося наличием масштабных инновационных процессов и использования рассматриваемых понятий в современных педагогических исследованиях.

**Ключевые слова.** Воспитательный потенциал, воспитание, потенциал, образовательный процесс, возможность и действительность.

**Постановка проблемы.** Современные тенденции развития общества являются причиной значительных перемен в сфере образования. Существует большое количество исследований, посвящённых проблеме воспитательного потенциала образовательного процесса различных видов деятельности, методов и средств. Среди работ, посвящённых воспитательному потенциалу образовательного процесса различных видов деятельности, можно выделить исследования Е.В. Ароновой, В.О. Гусаковой, З.Б. Ефловой, А.Н. Лутошкиной, А.Г. Кирпичниковой и др.

Анализируя понятийное поле можно отметить, что ведущими понятиями является «воспитание» и «потенциал».

Анализируя понятие «воспитание» можно отметить, что это одно из ведущих понятий в педагогике, которое может употребляться как в широком, так и в узком смысле. Под воспитанием принято понимать целенаправленный и организованный процесс, которые в конечном результате приводит к развитию личностных качеств и личности в целом.

Процесс воспитания является социальным фактором развития личности, и современные многочисленные исследования доказывают, что формирование человека как личности происходит в социальной среде, где и вырабатывается программа социального поведения человека.

Тесно связанное с понятием «воспитание» понятие «потенциал» определяют как совокупность возможностей и средств, необходимых для достижения поставленных воспитательных и образовательных целей.

**Объектом исследования** является потенциал процесса воспитания в современном образовании.

**Предметом исследования** стало научное понимание воспитательного потенциала по средствам контент-анализа.

**Цель статьи** – выразить ключевые особенности понятия «воспитательный потенциал» с использованием метода контент-анализа; с точки зрения характеристик данных разными авторами – исследователями; с точки зрения современной социокультурной парадигмы.

## Методы исследования

В статье были использованы методы общенаучного познания: анализ и синтез теоретического материала, сравнение, обобщение, систематизация и классификация, а также метод контент-анализа, применение которого позволило осуществить коли-

чественный анализ научных работ, содержащих эти два понятия и организацию дальнейшую интерпретацию признаков и особенностей «воспитательного потенциала».

**Анализ исследований и публикаций.** Содержание понятия «потенциал» в научной литературе в основном характеризуется следующим образом:

- совокупность реальных возможностей, умений, определяющих уровень их развития (Г.Л. Пихтовников, Л.Н. Москвичева);
- синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности в осуществляемой деятельности (И.О. Мартынюк, В.Ф. Овчинников);
- социально-психологическая установка на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (Е.В. Колесникова);
- является особым качеством, характеризующим степень соответствия активности качеств отдельным социальным нормам, необходимых для личного творческого самоопределения (С.Р. Эвенсон);
- характеристика личности, определяющая степень ее возможностей в творческой деятельности (М.В. Колосова);
- развитое чувство нового, открытость ко всему новому, гибкость мышления, оригинальность в своей деятельности (Т.Г. Браже, Ю. Кулюткин) и др.

Следует отметить, что несмотря на высокую разработанность понятий «воспитательный потенциал» в научной литературе не сложилось единства в его понимании.

Г.И. Белошарпа воспитательный потенциал определяет как социально-психологический фактор, способствующий личностному развитию человека. Воспитательный потенциал образовательного процесса по мнению автора способствует созданию и функционированию воспитательной системы, а также формирует условия для взаимоотношений между участниками воспитательного процесса. Воспитательный потенциал общества может быть охарактеризован с точки зрения целостных объективных и субъективных характеристик.

И.В. Герлах отмечал что воспитательный потенциал образовательного процесса представляется в форме способности к творческой деятельности, который в конечном счете обеспечивает развитие личности в зависимости от ее возможностей и творческих способностей.

Г.В. Дербенева определяла воспитательный потенциал как реальное структурное условие необходимое для создания цели каждой личностью, актуализации различных интересов и потребностей, обеспечение значимой деятельностью, эффективного межличностного общения. Г.В. Дербеневым была выделена структур воспитательного потенциала образовательного процесса, которая состоит из ряда компонентов:

- социальной активности,
- самореализации личности,

– позитивно направленной деятельности.

Воспитательный потенциал Е.А. Дмитриенко представлен системным образованием, который сочетает в себе различные актуальные ценности, инициативы, эксперименты. Воспитательный потенциал образовательного процесса ориентирован на удовлетворение индивидуальных потребностей и преобразование окружающей среды, модернизацию стереотипов и убеждений.

Воспитательному потенциалу образовательного процесса посвящены многочисленные исследования зарубежных авторов. Особое место занимают исследования немецких педагогов, которые определяли «воспитательный потенциал» как основную тенденцию становления и развитию воспитательного направления в Германии конца 19 начала 20 веков. Именно Германия отличается наличием авторских воспитательских систем, направленных на отражение общечеловеческих и этнокультурных направлений социализации молодого поколения. Поэтому для определения понятия «воспитательный потенциал» часто ссылаются на труды Г. Гегеля, В. Гумбольдта, И. Канта, И. Песталоцци и др. По их мнению, процесс воспитания может выполнять различные аксиологические функции, среди которых отмечают:

- трансляцию культуры,
- сохранение национальных традиций,
- обеспечение стабильности общественной жизни,
- социализацию человека и адаптацию к новым ситуациям.

**Результаты исследования.** Рассматривая проблему воспитательного потенциала детских молодежных объединений, можно выделить ряд компонентов:

- содержательные основы взаимодействия, реализуемые в педагогически значимых программах и направлениях (клубы, семинары, встречи, форумы, кемпинги, акции и т.д.)
- определенные нормы поведения и взаимодействия, различающиеся по содержанию и сферам деятельности.
- набор социальных ролей, важных с точки зрения реализации функций воспитания на разных уровнях (федеральных, региональных, муниципальных и локальных) и с участием различных специалистов.
- определенные санкции, которые применяются по отношению к организаторам, воспитателям и воспитуемым. Санкции могут подразделяться на позитивные и негативные.
- материальное обеспечение различных воспитательных объединений.

Таким образом, можно говорить о том, что основным критерием состоятельности воспитательного потенциала образовательного процесса может выступать оптимальная результативность в повседневной жизни.

В современное время происходит интенсивное развитие инновационных процессов. При этом отмечается что индивидуальное и общественное



сознание готово к таким изменениям. Все новое воспринимается как ценность. В таких условиях индивид рассматривается как активный субъект, способный к творческой созидательной деятельности.

Современное образование отличается тем, что передача знаний осуществляется посредством мыслительной творческой деятельности.

По мнению А.Н. Лутошкина, эффективность воспитательного потенциала зависит от самочувствия личности в коллективе, отражает сложную социальную жизнь с ее нравственными сторонами [8]. А.Г. Кирпичник рассматривал воспитательный потенциал образовательного процесса как социально-культурный феномен обеспечивающий развитие детей и молодежи [4].

В современном образовательном процессе важное значение приобретает не только развитие личности, но и личностного потенциала. Человек должен быть ориентирован на свое будущее развитие, на повышение профессионального и духовно-нравственного потенциала.

При этом следует отметить, что именно духовно-нравственный потенциал способствует самоопределению и саморазвитию человека в социальной и профессиональной жизни. И в первую очередь, это касается личности учителя.

Педагог – это профессия, требующая постоянного творческого и личностного развития. Таким образом, современный педагог должен обладать высоко развитыми духовными и личностными качествами.

С точки зрения системного анализа человек является сложной биосоциальной системой, наделенной определенным природным, социокультурным и педагогическим потенциалом. При этом развитие данного потенциала может осуществляться как самостоятельно, так и окружающей средой.

Для демократического общества является важной задачей достижение соответствия личных и общественных интересов.

Творческая реализация личности позволяет успешно адаптироваться к любой ситуации, выполнять свою жизненную программу и активно развиваться в соответствии с динамично меняющимися условиями.

**Выводы исследования.** Таким образом, воспитательный потенциал можно представить в качестве социально-психологического фактора, способствующего личностному развитию человека и созданию и функционированию воспитательной системы, а также формированию условий для взаимоотношений между участниками воспитательного процесса. На основании изложенного можно сделать вывод о том, что образовательный потенциал образовательного процесса представляет собой объект педагогического управления. Воспитательный потенциал представлен системным образованием, который сочетает в себе различные актуальные ценности, инициативы, эксперименты. Воспитательный потенциал образовательного процесса ориентирован на удовлетворение

индивидуальных потребностей и преобразование окружающей среды, модернизацию стереотипов и убеждений. Поэтому, изучение и использование образовательного потенциала способствует наиболее эффективной реализации образовательной функции профессионального образования.

## Литература

1. Белозубова Ю.А., Тарасова О.М. Применение контент-анализа для выявления показателей нравственного развития младших школьников // Воспитание, обучение, образование и развитие: новые технологии и исследования сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2018. С. 22–27.
2. Гусакова В.О. Контент-анализ понятий: духовно-нравственное, нравственное и моральное воспитание // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2015. № 5 (88). С. 33–36.
3. Ефлова З.Б., Перхина С.М. Трудовое воспитание современных младших школьников по результатам контент-анализа опыта учителей России // Школа и производство. 2018. № 8. С. 53–59.
4. Кирпичник А.Г. Изучение активности детей в социуме / А.Г. Кирпичник, М.: Просвещение, 2010. – 289с.
5. Козлова А.Г., Козлова А.Г., Аксенова А.Ю. Применение контент-анализа в изучении проблем воспитания этнотолерантности подростков // Санкт-Петербург, 2005. Сер. В помощь классному руководителю.
6. Ларионова С.О. нравственное воспитание детей: научный контент-анализ // Европа и Современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве Материалы XIV Международной научной конференции. 2018. С. 140–146.
7. Леутина А.Л. Социализация детей в современных педагогических исследованиях // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 152–173.
8. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М, 1988–128 с.

## THE CONTENT OF THE CATEGORY «EDUCATIONAL POTENTIAL» IN MODERN RESEARCH

Diyakov I.A.

Moscow University for the Humanities

This article presents a systematic and methodological analysis of the concept of «educational potential» as a special characteristic of the educational process. The definition of «educational potential» is considered with the help of content analysis. The author, within the framework of this work, draws attention to topical and important issues of upbringing and upbringing potential. In modern conditions of education and state youth policy, this is of paramount importance, since the application of an effective approach to education is a key reason for the stability and prosperity of the whole society. The article provides a detailed analysis of the concepts of «potential» and «educational» from the point of view of different authors and researchers who have studied these concepts. Particular attention, within the framework of this study, is paid to the current stage of education development, characterized by the presence of large-scale

innovative processes and the use of the concepts under consideration in modern pedagogical research.

**Keywords:** educational potential, education, potential, educational process, opportunity and reality.

#### References

1. Belozubova Yu.A., Tarasova O.M. The use of content analysis to identify indicators of the moral development of primary schoolchildren // *Upbringing, training, education and development: new technologies and research collection of scientific papers based on the materials of the I International scientific and practical conference*. 2018.P. 22–27.
2. Guskova V.O. Content-analysis of concepts: spiritual-moral, spiritual and moral education // *Bulletin of the Novgorod State University. Yaroslav the Wise*. 2015. No. 5 (88). P. 33–36.
3. Eflova Z.B., Perkhina S.M. Labor education of modern junior schoolchildren based on the results of content analysis of the experience of teachers in Russia // *School and production*. 2018.No. 8.P. 53–59.
4. Kirpichnik A.G. *Studying the activity of children in society* / A.G. Kirpichnik, M.: Education, 2010. – 289 p.
5. Kozlova A.G., Kozlova A.G., Aksenova A. Yu. The use of content analysis in the study of the problems of education of ethno-tolerance in adolescents // *St. Petersburg, 2005. Ser. Helping the class teacher*
6. Larionova S.O. moral education of children: scientific content analysis // *In the collection: Europe and Modern Russia. The integrative function of pedagogical science in a single educational space. Materials of the XIV International Scientific Conference*. 2018.P. 140–146.
7. Leutina A.L. Socialization of children in modern pedagogical research // *Education Issues*. 2014. No. 3. P. 152–173.
8. Lutoshkin A.N. Emotional potentials of the team. – M, 1988–128 p.

# Долг в аксиологической системе русской народной педагогики

**Измайлова Алла Борисовна,**

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

В статье рассматриваются представления о долге в русской народной педагогике, исследуемые в процессе преподавания курса «Русская народная педагогика» в педагогическом вузе. Долг входит в число компонентов аксиологической системы русской народной педагогики, поэтому исполнение долга является необходимым условием нравственного самосовершенствования. Представления о долге исследуются на материале таких источников русской народной педагогики, как русские волшебные сказки и притчи. Для выявления исполнения долга персонажами сказок осуществлен педагогический анализ педагогических ситуаций с помощью case-method по специально разработанной автором схеме. Поэтапно отвечая на предлагаемые схемой вопросы, студенты определяют нравственное или безнравственное поведение персонажей сказки. После нравственной оценки поступков персонажа делается доказательное заключение об исполнении или неисполнении им своего долга. На основе притчи «Разум и сердце» показан универсальный способ определения того, что является долгом человека.

**Ключевые слова:** case-method, добродетели и пороки в нравственном воспитании, методы и средства русской народной педагогики, идея совершенного человека в русской народной педагогике, русская волшебная сказка, притча.

В процессе преподавания курса «Русская народная педагогика» мы обращаем особое внимание студентов на нравственные представления русского народа, сформировавшиеся на протяжении веков и зафиксированные в русской народной педагогике. Представления о нравственности отражены в различных фольклорных источниках, являющихся одновременно и средствами русской народной педагогики.

В аксиологической системе русской народной педагогики наиболее значимы нравственные представления русского народа, составляющие совокупность добродетелей. Уточняющая и дополняющая ее противоположная по значению совокупность пороков входит в антиаксиологическую систему русской народной педагогики. Если совокупность добродетелей используется в процессе воспитания для формирования потребности действовать в соответствии с ними, то совокупность пороков служит для предотвращения действий, обусловленных безнравственными желаниями воспитуемых.

В перечне добродетелей, который мы считаем наиболее подходящим для использования в процессе преподавания курса «Русская народная педагогика», понятие «долг» отсутствует, но оно сближается по смыслу с такой добродетелью, как «Обязательность – потребность прилагать все силы для выполнения своих обязанностей, обусловленных положением, должностью или взятыми на себя произвольно» [1, с. 181].

В других источниках находим такие определения понятия «долг».

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля, наиболее близкого к традиции русской народной педагогики: «Долг – все должное, что должно исполнить, обязанность. Общий долг человека вмещает долг его к Богу, долг гражданина и долг семьянина; исполнением этих обязанностей он в долгу, они составляют долг его, как взятые у кого взаймы деньги» [2, т. 1, с. 461].

В.И. Даль обращает внимание на сближение понятий нравственного и финансового долга.

Отметим, что в современных условиях в состав общего долга человека добавляется еще и его долг перед самим собой.

В «Философском словаре»: «Долг – одно из фундаментальных понятий этики, которое обозначает нравственно аргументированное принуждение к поступкам, нравственную необходимость, выступающую в качестве субъективного принципа поведения. Долг воплощает императивность морали. Сами действия, поскольку они мотивированы долгом, именуются обязанностями; понятие обязанности говорит о том, что (какое конкретное

действие) совершается, а понятие долга – о том, почему оно совершается» [3, с. 166].

В этом источнике подчеркивается взаимодействие между понятиями «долг» и «обязанность» как между причиной и следствием.

В «Российской педагогической энциклопедии»: «Долг – категория этики, выражающая нравственную задачу отдельного человека, группы лиц, социальной группы, народа в конкретных социальных условиях и ситуациях и становящаяся для них внутренне принимаемым обязательством. <...> Как морально-этическое понятие долг обозначает безусловную необходимость воплощения в поступках морального идеала, т.е. соблюдение справедливости, содействие благу других людей и стремление к личному самосовершенствованию» [4, т. 1, с. 281].

В этом определении для нас значимо упоминание морального идеала как компонента идеи совершенного человека [5], являющейся одной из фундаментальных категорий в русской народной педагогике.

Для рассмотрения представлений о долге как одном из важнейших нравственных императивов в русской народной педагогике обратимся к таким ее источникам, как русские народные сказки и притчи. На примере русских народных сказок наиболее эффективно осуществляется рассмотрение представлений о нравственности в русской народной педагогике. С этой целью с помощью case-method проводится педагогический анализ имеющихся в сказке педагогических ситуаций.

Многие русские народные сказки описывают принятие и исполнение героем сказки взятых на себя обязательств перед другими ее персонажами. Наиболее часто герой сказки исполняет долг перед родителем. В некоторых случаях родителем является царь, который предлагает сыновьям испытание для определения по его результатам наследника престола. В других сказках родителем является крестьянин, который тоже испытывает своих сыновей, проверяя, как они понимают свой сыновний долг, а сына, выдержавшего испытание, награждает волшебным наследством. В некоторых сказках исполнителем долга перед родителем становится дочь, что приводит ее к благополучному замужеству. В сказках нередки ситуации, когда свой долг исполняют хозяин перед гостем или гость перед хозяином.

Для рассмотрения представлений о долге в русской народной педагогике обратимся к русской народной сказке «Сивко-бурко». Там отец перед смертью объявил сыновьям свою последнюю волю: «*Дети! Как я умру, вы каждый поочередно ходите на могилу ко мне спать по три ночи*», – и умер» [6, с. 5].

Другой вариант этой сказки [7, с. 8] уточняет, что сыновья должны были приходиться на могилу отца, чтобы читать молитвы.

Старшие сыновья не пошли, а послали вместо себя младшего брата. За исполнение сыновнего долга отец, вышедший из могилы, подарил

сыну волшебного коня (наследство): «*Вот тебе, сын мой, добрый конь, а ты, конь, служи ему, как мне служил*» [6, с. 5]. С помощью этого коня младший сын победил в состязании женихов и женился на царевне.

Рассмотрим эту сказочную педагогическую ситуацию, связанную с исполнением сыновнего долга, более подробно с помощью case-method по разработанной нами схеме [8, с. 6–7]. Целью нашего педагогического анализа будет подтверждение нравственности поступка младшего сына и безнравственности поступка его братьев с тем, чтобы продемонстрировать доказательность педагогики как науки.

Предварительно отметим, что отец применил к сыновьям метод из группы методов стимулирования поведения воспитуемых – приказ или просьбу [9, с. 10]. Сказка не дает дополнительных сведений для более точного определения примененного метода, например, интонации, с которой это было произнесено. Если исходить из того, что отец был не простой старик (мог выходить после смерти из могилы и распоряжаться волшебным конем), то, скорее всего, это был приказ.

Однако приказ только казался единственным методом воздействия, которым старшие братья позволили себе пренебречь. Отец применил к своим сыновьям метод испытания [10], чтобы определить, кто из них достоин наследства (волшебного коня Сивко-бурко).

В этой педагогической ситуации воспитателем был отец, а воспитуемыми – его сыновья.

Старшие сыновья, отказавшиеся исполнить волю отца, обнаружили целый ряд пороков. Это были следующие пороки: беззаботность (хотели избавиться себя от забот ночевать на могиле), безнаказанность (полагали, что умерший отец не сможет их наказать), безрассудство (не рассуждали о том, правильно ли поступают, не исполняя последнюю волю отца), грубость (нарушили нормы поведения – почитания отца и после смерти), коварство (не отказались выполнять отцовскую волю у его смертного одра, а потом не исполнили ее), лень (не хотели обременять себя исполнением воли отца, а про лень старшего брата сказка особо упоминает), лживость (обманули отца, не исполнив его волю), неблагодарность (не воздали отцу как благодетелю должное исполнением его воли), независимость (показали свою неподвластность умершему отцу), пренебрежительность (повели себя небрежно по отношению к умершему отцу и его памяти), своеволие (поступили вопреки воле отца), трусость (боялись ночевать на могиле, о чем тоже говорится в сказке) и др. [1, с. 92–160].

Одновременно у старших братьев не оказалось и добродетелей, которые могли бы удержать их от совершения безнравственного поступка. Вот эти добродетели: аккуратность (не содержали в порядке свое дело – почитание отца), благодарность (не отблагодарили отца дежурством у могилы), благодущие (не считали исполнение воли отца благом – последней службой, которую они могут ему

сослужить), безропотность (были недовольны приказом отца), вежливость (нарушили нормы поведения), верность (отказались от взятых на себя обязательств исполнить волю отца), воодушевленность (не сделали то, что трудно, но хорошо), добродетель (нарушили 5 Заповедь: «*Почитай отца твоего и мать твою, чтобы продлились дни твои на земле*» [Исх. 20. 12]), заботливость (не трудились для выполнения должного ради отца), исполнительность (не исполнили волю отца), кротость (не укрощали свое желание пренебречь волей отца), любовь (не имели потребности быть едиными с отцом через исполнение его воли), мудрость (не рассуждали о приказе отца беспристрастно), мужество (не готовы были принять на себя обязанности сыновей по отношению к отцу), надежность (сделали тщетной надежду отца на них), негодование (не признали негодным план уклониться от исполнения воли отца), обязательность (не приложили силы для выполнения своих обязанностей, обусловленных сыновним долгом), откровенность (не отказали отцу в исполнении его воли, но не выполнили ее), отважность (не совершили опасный для них поступок, важный для отца), подчиняемость (не подчинились воле отца), послушание (кроме 5 Заповеди, не исполнили и Заповедь «*Возлюби ближнего твоего, как самого себя*» [Мф. 22. 39]), преданность (стали чуждыми отцу), рассудительность (не рассуждали о правильности своего отказа исполнить волю отца), ревностность (упустили возможность выполнить Заповеди), самовластие (не сохранили власть над своим желанием не исполнять волю отца), самоотверженность (не отказались от удобства ночевать дома, а не на могиле отца), серьезность (не признавали, что для них могут наступить значительные последствия за нарушение воли отца), справедливость (предполагали получить наследство, не исполняя волю отца), усердие (не послужили отцу от «*всего сердца*»), храбрость (не поставили себя в опасную ситуацию ради блага отца), чело-веколюбие (не послужили отцу), честность (не послужили добру) и др. [1, с. 169–188].

У младшего сына перечисленные пороки братьев отсутствовали, зато обнаружили те добродетели, которых не было у его братьев.

Эти перечни пороков и добродетелей подтверждают, что неисполнение долга означает безнравственное поведение, тогда как исполнение долга соответствует нравственному поведению героя сказки.

Когда младший сын выполнил свой долг и успешно прошел испытание, отец применил к нему метод из группы методов поощрения в русской народной педагогике [9, с. 10] – вознаграждение. Средством реализации метода стал дар [Там же, с. 11], волшебный конь.

Разрешение этой педагогической ситуации можно считать целесообразным для отца и младшего сына, поскольку их цели совпали. Исполнение младшим сыном своего долга как важнейшего нравственного императива в аксиологической системе русской народной педагогики было вознагра-

ждено получением «волшебного помощника» [11, с. 213–217].

Для старших сыновей эта педагогическая ситуация разрешилась нецелесообразно, поскольку их цель (ночевать дома, в тепле) не совпала с целью отца, приказавшего им ночевать на его могиле. К старшим сыновьям, не прошедшим испытание, отец применил метод из группы методов наказания в русской народной педагогике – лишение наследства (волшебного коня), хотя они об этом узнали не сразу. Они думали, что за неисполнение воли умершего отца никак не будут наказаны.

При обсуждении этой сказки в современных условиях воспитания для формирования представлений о долге у воспитанников, следует задать им вопросы, по ответам на которые можно будет судить о том, правильно ли они поняли смысл рассматриваемого понятия «долг». Студенты предложили следующие вопросы: «Зачем отец приказал сыновьям ночевать на его могиле?», «В чем состоял долг братьев перед отцом?», «Почему старшие братья не исполнили свой долг перед отцом?», «Почему младший сын исполнил свой долг перед отцом?», «Почему отец не устроил испытание сыновьям еще при своей жизни?» и др.

В еще одной похожей «Сказке об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке» царь послал сыновей караулить сад, куда по ночам пробирался вор, чтобы клевать золотые яблоки. Старшие царевичи пошли, но всю ночь проспали и не видели вора. Иван-царевич увидел, что яблоки клюет жар-птица и даже выдернул у нее из хвоста одно перышко.

Здесь царские сыновья повели себя точно так же, как крестьянские: старшие пренебрегли своим сыновним долгом, а младший его исполнил.

Обратимся теперь к еще одной известной сказке «Аленький цветочек» С.Т. Аксакова [12, с. 135–152]. Хотя она является литературной, с французскими корнями, но в авторском пересказе вполне соответствует менталитету русского народа и традиции русской народной педагогики. Некоторые нравственные аспекты этой сказки, связанные с преподаванием курса «Русская народная педагогика», нами были ранее рассмотрены [13].

В этой сказке герои несколько раз исполняют свой долг: сначала купец исполнил родительский долг и привез дочерям те подарки, которые он им обещал. Затем младшая дочь исполнила свой долг дочери и вместо отца отправилась к Чудищу. Еще раз исполнила свой долг младшая купеческая дочь, когда вернулась к Чудищу, как и обещала, через три дня.

Отметим, однако, что купец, исполняя родительский долг, нарушил долг гостя, сорвав без спроса в саду единственный аленький цветочек.

Проанализируем эту педагогическую ситуацию по той же схеме. Воспитателем в этой ситуации являлось Чудище, имевшее одновременно статус хозяина зачарованного дворца и сверхъестественного существа, а воспитуемым был купец как гость.

Сорвав аленький цветочек, купец обнаружил следующие пороки: безнаказанность (не считал, что будет наказан), безрассудство (не обдумал свой поступок), бесстыдство (для хозяина, который ласково его принял, такое поведение огорчительно), властолюбие (распоряжался цветком), воровство (хотел присвоить себе цветок), грубость (не следовал нормам поведения в гостях), жестокость (хотел показать свою власть и предлагал за цветок золото), зложелательство (нанес вред хозяину), лень (не захотел обременять себя поисками хозяина, чтобы попросить у него цветок), лихоимство (хотел воспользоваться кажущимся отсутствием свидетелей, чтобы забрать цветок), напористость (совершил поступок, который вызвал протест хозяина), неблагодарность (не воздал хозяину как благодетелю должное своим отношением), независимость (хотел обнаружить свою неподвластность хозяину), поспешность (сорвал цветок, не осмыслив возможные последствия этого поступка), пренебрежение (не оценил, насколько хозяин заслуживал такое отношение), самонадеянность (считал, что ему позволительно сорвать цветок), самоуправство (пренебрег обязанностями гостя и повел себя как хозяин), своеволие (поступил по своей воле, не считаясь с хозяином), упрямство (сорвал цветок, хотя хозяину это вряд ли бы понравилось) и др. [1, с. 92–167].

При этом у купца как у нарушившего долг гостя не хватило целого ряда добродетелей, которые могли бы его удержать от совершения этого проступка. Это такие добродетели: бесстрашие (удерживал вниманием помыслы о цветке), благодарность (не признал благодати даров хозяина и не воздал ему благом), вежливость (нарушил нормы поведения в гостях), воздержание (не удержал своего желания сорвать цветок), добродетель (нарушил Заповедь «*Не кради*» [Исх. 20. 15]), кротость (следовал своему желанию сорвать цветок), мудрость (не рассуждал о цветке беспристрастно), надежность (сделал тщетной надежду хозяина на благородное поведение гостя), негодование (не признал негодным свой план сорвать цветок), обязательность (не приложил все силы для выполнения своих обязанностей гостя), осторожность (исключил непредвиденное появление хозяина), послушание (нарушил Заповеди), почтительность (не оказал невидимому хозяину почет), рассудительность (сорвал цветок, не рассуждая о том, правильно ли это будет), самовластие (не сохранил власть над желанием сорвать цветок), справедливость (сам себе назначил воздаяние – цветок), честность (не служил добру) и др. [1, с. 169–188].

Чудище применило к купцу метод из группы методов стимулирования поведения воспитуемого в русской народной педагогике – выбор. При этом купец должен был выбрать для себя метод наказания: лишение жизни или лишение дочери. Средством реализации метода было слово.

Однако и в этом случае примененный воспитателем очевидный метод был не единственным, по-

скольку Чудище применило к купцу и метод испытания. Средством реализации этого метода был сам аленький цветочек («*на пригорочке зеленом цветет цветок цветку алого, красоты невиданной и неслыханной. <...> запах от цветка по всему саду ровно струя бежит*» [12, с. 140]).

Разрешение этой педагогической ситуации целесообразно, потому что воспитатель достиг своей цели: к нему приехала девушка, которая своей любовью могла снять с него заклятие [14].

Купцу разрешение ситуации на этом этапе развития событий представлялось нецелесообразным, поскольку его цель не совпадала с целью Чудища. При этом Чудище не могло объяснить купцу свою истинную цель, так как это противоречило условию снятия наложенного на него заклятия.

Сорвав цветок, купец, проявил целый ряд пороков, нарушил долг гостя, заслужил свое наказание и под страхом смерти вынужден был согласиться на разлуку с любимой дочерью.

В современных условиях при обсуждении этой сказки для формирования у воспитанников представлений о долге следует предложить им следующие вопросы: «Почему купец пренебрег правилами поведения в гостях?», «Почему купец не попросил разрешения у хозяина сорвать цветок?», «Почему долг отца (привезти дочери цветок) оказался более значимым для купца, чем долг гостя перед хозяином?» и др.

Еще одна ситуация в этой сказке показывает, как младшая дочь исполнила свой дочерний долг по отношению к купцу, согласившись отправиться к Чудищу, чтобы спасти отца от смерти.

Проанализируем эту педагогическую ситуацию по той же схеме. Воспитателем был купец (это определял его статус, хотя он обращался к дочери с просьбой, делая, тем самым, воспитателем ее), а воспитуемой – дочь. Она никак не обозначила свой статус воспитателя, продолжая оставаться послушной дочерью («*стала перед ним на колени дочь меньшая, любимая, и сказала: / – Благослови меня, государь мой батюшка родимый: я поеду к зверю лесному, чуду морскому, и стану жить у него. Для меня достал ты аленький цветочек, и мне надо выручить тебя*» [12, с. 143]).

В этой ситуации младшая дочь, исполняя свой дочерний долг, проявила только добродетели, что подтверждает воплощение в ней идеи совершенного человека в русской народной педагогике [15], в данном случае – девушки и дочери. Это были следующие добродетели: благодарность (воздала отцу как благодетелю благом), благодушие (считала, что всё происходящее сохраняет для нее возможность трудиться ради благой цели), благородство (служила благим побуждениям, спасая отца от смерти), безропотность (признавала, что ее обстоятельства не могут быть причиной ропота и недовольства), бескорыстие (спасала отца по собственному почину), вежливость (следовала нормам поведения), верность (не отказывалась от обязательств заплатить за получение цветка), воодушевленность (с душевным расположением

ем делала то, что трудно, но хорошо), дерзновение (приняла на себя заповеданное отцом), добродетельность (делала то, что избавляло отца от смерти), добродетель (исполняла 5 Заповедь), достоинство (служила добру), жалость (разделяла с отцом труд перенесения скорбей и страданий), заботливость (трудилась ради выполнения дочернего долга), исполнительность (безотлагательно исполняла свои обязанности по отношению к отцу), любовь (была едина с отцом через самоотдачу), мудрость (рассуждала о ситуации беспристрастно), мужество (приняла на себя труд жить у Чудища и ответственность за сорванный отцом цветок), надежность (не сделала тщетной надежду отца на нее), обязательность (прилагала все силы для выполнения своих обязанностей дочери), отвага (не считалась с собственным комфортом ради служения отцу), отважность (совершила опасный для нее поступок из-за его важности для отца), подчиняемость (выполнила волю отца), послушание (исполнила Заповеди), преданность (не отчуждалась от отца, как это сделали старшие сестры), решительность (следовала принятому решению), самоотверженность (ради отца отказалась от того, что полезно и удобно), смирение (относилась мирно к необходимости отправиться к Чудищу), сострадание (разделяла с отцом труд перенесения невзгод), справедливость (была готова принять назначенное воздаяние за свою просьбу привезти ей цветок), терпение (принимала реальность и беспристрастно выбирала свое поведение в ней), усердие (служила отцу «от всего сердца»), храбрость (поставила себя в опасную ситуацию ради отца), целеустремленность (следовала цели спасти отца от смерти), человеколюбие (служила отцу) и др. [1, с. 169–188].

Отец применил к дочери методы из группы методов стимулирования поведения в русской народной педагогике – просьбу и благословение [16]. Средствами реализации этих методов были слово, плач и жесты [8, с. 11].

Разрешение этой педагогической ситуации следует признать целесообразным, поскольку цель купца как воспитателя была достигнута (спасти от смерти), и эта цель совпала с целью его дочери (спасти отца).

При обсуждении педагогической ситуации в целях формирования у воспитанников представлений о долге, следует сформулировать для них следующие вопросы: «Почему младшая дочь согласилась поехать к Чудищу?», «Поехала бы младшая дочь к Чудищу, если бы не просила у отца аленький цветочек?», «Почему отец плакал, а дочь его утешала, а не наоборот?», «Почему старшие сестры отказались ехать к Чудищу ради спасения отца?» и др.

Еще один аспект, связанный с исполнением долга, следует упомянуть в заключение нашей статьи. Вот как о долге рассказывает христианская притча «Разум и сердце» [17, с. 434]: «– Как, по-твоему, отче, чему лучше следовать: разуму или сердцу? – спросил у старца один молодой мо-

нах. / – Сердцу, – отвечал тот. – Ведь сердце ука- зывает нам наш долг, а разум отыскивает поводы отлынивать от его исполнения. / – Но ведь не всегда легко узнать, в чем состоит наш долг, – не от- ставал юноша. / – Напротив, очень легко! – возра- зил ему старец. – Это то, чего менее всего хочется делать».

Старец подал молодому монаху универсаль- ный совет, как определить, в чем состоит долг. Слушать сердце полезнее, чем разум, потому что «совесть – это голос Бога» [18, с. 629] в сердце че- ловека.

Поскольку этот совет приложим к любой ситуа- ции, то следующий этому совету человек (слушаю- щий сердце) проявит только добродетели. Тот же, кто будет заглушать голос совести, прислушива- ясь к разуму, обнаружит только пороки.

В зависимости от содержания ситуации это бу- дут либо конкретные добродетели, либо конкрет- ные пороки.

Таким образом, подводя некоторые итоги на- шего рассмотрения представлений о долге в рус- ской народной педагогике, можно сделать следу- ющие выводы. Представления о долге основы- ваются на аксиологической системе русской на- родной педагогике. Русские народные сказки как наиболее значимый источник русской народной педагогике предлагают многочисленные приме- ры исполнения и неисполнения долга персонажа- ми, имеющими различные статусы. Эти источни- ки целесообразно использовать для исследования представлений о долге в курсе «Русская народная педагогика» в педагогическом вузе. Выполнен- ный анализ педагогических сказочных ситуаций позволил доказательно подтвердить нравствен- ность персонажей сказки, выполнявших свой долг, и безнравственность тех персонажей сказки, кото- рые не исполняли свой долг. Приведенная притча формулирует представление о долге в правосла- вной традиции русской народной педагогике как противопоставление искренности сердца лукав- ству разуму. При этом дается оригинальный со- вет, как определить свой долг на пути нравствен- ного самосовершенствования.

## Литература

1. Гурьев, Н.Д. Страсти и их воплощение в бо- лезнях (соматических и нервно-психических) / Н.Д. Гурьев. – М., 2000. – 192 с.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого велико- русского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М., 1978– 1980.
3. Гусейнов, А.А. Долг / А.А. Гусейнов // Фило- софский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М., 2001. – С. 166–167.
4. Апресян, Р.Г. Долг / Р.Г. Апресян // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1. – С. 281–282.
5. Волков, Г.Н. Идея совершенного человека в народном воспитании / Г.Н. Волков // Вол- ков Г.Н. Педагогика любви: избранные этно-

педагогические сочинения. В 2 т. – М., 2002. – Т. 1. – С. 439–447.

6. Сивко-бурко (№ 179) // Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: в 3 т. – М., 1985. – Т. 2. – С. 5–7.
7. Сивко-бурко (№ 180) // Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: в 3 т. – М., 1985. – Т. 2. – С. 8–9.
8. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика: программа, методические рекомендации и материалы к курсу / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2002. – 48 с.
9. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика (семейная педагогика): программа, материалы к курсу и методические рекомендации / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2011. – 48 с.
10. Измайлова, А.Б. Метод испытания в русских народных сказках / А.Б. Измайлова // Педагогика: семья – школа – вуз – общество (инновации и технологии). Колл. монография. – Воронеж; М., 2016. – Кн. 37. – С. 161–181.
11. Пропп, В.Я. Русская сказка / В.Я. Пропп. – М., 2000. – 416 с.
12. Сказки русских писателей / сост. В.П. Анкин. – М., 1980. – 687 с.
13. Измайлова, А.Б. Методика проведения практического занятия по сказке С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» в курсе «Русская народная педагогика» / А.Б. Измайлова // Мониторинг качества образования: опыт работы, проблемы: материалы IV Всерос. науч.-практ. конференции. – Тверь, 30.06.2007. – Тверь, 2007. – С. 48–55.
14. Измайлова, А.Б. Заклятие в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова // Педагогика: семья – школа – общество. Колл. монография. – М.; Воронеж, 2013. – Кн. 28. – С. 57–76.
15. Измайлова, А.Б. Принцесса как воплощение идеи совершенной девушки в народной педагогике / А.Б. Измайлова // Педагогика и жизнь: материалы Междунар. науч. конференции. – Воронеж, 22.03.2018. – Воронеж; М., 2018. – Вып. XXI. – С. 5–25.
16. Измайлова, А.Б. Благословение как метод воспитания в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова. // Вестник Владимирского государственного педагогического университета. – Владимир, 1999. – Вып. 4. – С. 77–81.
17. Притчи. – М., 2018. – 480 с.
18. Полный церковнославянский словарь / сост. Г. Дьяченко. – М., 1993. – 1120 с.

## DUTY IN THE AXIOLOGICAL SYSTEM OF THE RUSSIAN FOLK PEDAGOGY

Izmailova A.B.

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

The article deals with the concepts of duty in Russian folk pedagogy, which is studied in the course «Russian Folk Pedagogy» at a pedagogical university. Duty is one of the components of the axiological system of Russian folk pedagogy, so the fulfillment of duty is a necessary condition for moral self-improvement. Russian folk pedagogy sources, such as Russian fairy tales and parables, are used to study the concept of duty. To identify the fulfillment of duty by the characters of fairy tales, a pedagogical analysis of pedagogical situations was carried out using the case-method according to a scheme specially developed by the author. Gradually answering the questions proposed by the scheme, students determine the moral or immoral behavior of the characters of the fairy tale. After a moral assessment of the character's actions, an evidentiary conclusion is made about the performance or non-performance of their duty. Based on the parable «Mind and Heart», a universal way of determining what is a person's duty is shown.

**Keywords:** case-method, virtues and vices in moral education, methods and means of Russian folk pedagogy, the idea of a perfect person in Russian folk pedagogy, Russian fairy tale, parable.

### References

1. Guryev, N.D. Passions and their embodiment in diseases (somatic and neuropsychiatric) / N.D. Guryev. – М., 2000. – 192 p.
2. Dal, V.I. Thesaurus dictionary of the living Russian language: in 4 vol. / V.I. Dal. – М., 1978–1980.
3. Guseinov, A.A. Duty / A.A. Guseinov // Philosophical dictionary / ed. by I.T. Frolov. – М., 2001. – pp. 166–167.
4. Apresyan, R.G. Duty / R.G. Apresyan // Russian pedagogical encyclopedia: in 2 vol. / edited by V.V. Davydov. – М., 1993. – Vol. 1. – pp. 281–282.
5. Volkov, G.N. The idea of a perfect person in folk education / G.N. Volkov // Volkov, G.N. Pedagogy of love: selected ethnopedagogical works. In 2 vol. – М., 2002. – Vol. 1. – pp. 439–447.
6. Sivko-burko (No. 179) // Russian folk tales of A.N. Afanasyev: in 3 vol. – М., 1985. – Vol. 2. – pp. 5–7.
7. Sivko-burko (No. 180) // Russian folk tales of A.N. Afanasyev: in 3 vol. – М., 1985. – Vol. 2. – pp. 8–9.
8. Izmailova, A.B. Russian folk pedagogy: the course program, methodological recommendations and materials / A.B. Izmailova. – Vladimir, 2002. – 48 p.
9. Izmailova, A.B. Russian folk pedagogy (family pedagogy): the course program, materials and methodological recommendations / A.B. Izmailova. – Vladimir, 2011. – 48 p.
10. Izmailova, A.B. The test method in the Russian folk tales / A.B. Izmailova // Pedagogy: family – school – university – society (innovations and technologies). Coll. monograph. – Voronezh; М., 2016. – Book 37. – pp. 161–181.
11. Propp, V. Ya. Russian fairy tale / V. Ya. Propp. – М., 2000–416 p.
12. Fairy Tales of Russian writers / comp. V.P. Anikin. – М., 1980. – 687 p.
13. Izmailova, A.B. Methodology of conducting a practical lesson on the fairy tale of S.T. Aksakov «Scarlet Flower» in the course «Russian Folk pedagogy» / A.B. Izmailova // Monitoring the quality of education: work experience, problems: materials of the IV All-Russian scientific and practical conference. – Tver, 30.06.2007. – Tver, 2007. – pp. 48–55.
14. Izmailova, A.B. Conjuraton in the Russian folk pedagogy / A.B. Izmailova // Pedagogy: family – school – society. Coll. monograph. – М.; Voronezh, 2013. – Book 28. – pp. 57–76.
15. Izmailova, A.B. Princess as the embodiment of the idea of a perfect girl in folk pedagogy / A.B. Izmailova // Pedagogy and Life: materials of the International Scientific Conference. – Voronezh, 22.03.2018. – Voronezh; М., 2018. – Issue XXI. – pp. 5–25.
16. Izmailova, A.B. Blessing as a method of education in Russian folk pedagogy / A.B. Izmailova // Bulletin of Vladimir state pedagogical University. – Vladimir, 1999. – Issue 4. – pp. 77–81.
17. Parables. – М., 2018. – 480 p.
18. Complete Church Slavonic dictionary / comp. G. Dyachenko. – М., 1993. – 1120 p.



# Управленческие компетенции преподавателя как фактор успеха в реализации педагогического менеджмента в вузе

**Морохова Ольга Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой профессиональной языковой подготовки, ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний»

E-mail: olgamorokhova@gmail.com

Цель статьи – проанализировать, каким образом концепция педагогического менеджмента и управленческие компетенции преподавателя могут быть востребованы в образовательном процессе. Автор статьи доказывает, что педагогический менеджмент является современным концептом, который отвечает запросам современного общества и позволяет реализовать режим развития и внедрения инноваций в сфере образования. Новизна статьи состоит в выявлении положительного влияния на образовательный процесс концепции педагогического менеджмента и практических рекомендаций по формированию технологических, коммуникативных, организационных, содержательных аспектов управленческих компетенций преподавателя вуза. Результаты исследования показали, что концепция педагогического менеджмента применима к разным уровням сферы образования и коррелирует с положительными изменениями, а управленческие компетенции преподавателя вуза служат фактором успеха в создании инновационной среды в образовательной организации.

**Ключевые слова:** педагогический менеджмент, управленческие компетенции преподавателя, качество образования, факторы успеха.

Применение методов управления в образовании отвечает запросам образовательного процесса и потребностям определенной личности, способствует формированию конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда. Данный тип управления активно развивается в контексте педагогического менеджмента.

В научной литературе накоплен достаточный опыт, показывающий необходимость применения концепции педагогического менеджмента в сфере образования, однако практические аспекты по внедрению в образовательный процесс управленческих компетенций преподавателя разработаны недостаточно. В качестве ресурса, способствующего обеспечению качества образования и его инновационному развитию, предлагается использовать такой элемент педагогического менеджмента как управленческие компетенции преподавателя.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, раскрыть особенности педагогического менеджмента и управленческих компетенций преподавателя и потенциал их применения в сфере образования, во-вторых, раскрыть технологические, коммуникативные, организационные, содержательные аспекты управленческих компетенций преподавателя вуза, которые являются факторами успеха в обеспечении качества образования в вузе.

Особенности и характерные признаки концепции педагогического менеджмента выявляются на основе содержательного и сопоставительного анализа отечественных и зарубежных научных источников. Исследование управленческих компетенций преподавателя вуза проведено на основе метода функционального анализа.

Теоретической базой исследования послужили отечественные исследования Б.А. Жетписбаевой, С.А. Михеевой, О.А. Косиновой, О.А. Сазыкиной, В.А. Симоновой, В.А. Ситарова, Г.Т. Смагуловой, С.Д. Резника, Ф.Л. Ратнер, Н.В. Тихонова, И.Ф. Фильченковой, Г.Б. Фомина, Р.Р. Шакирова, В.А. Шевченко и работы зарубежных авторов С. Зайн, Р. Дж. Марзано, Я.С. Марзано, Э. Дж. Саборни. Э.Т. Эммер по теоретическим и практическим вопросам реализации педагогического менеджмента в образовательной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении характеристик управленческих компетенций преподавателя вуза, которые служат фактором успеха при обеспечении качества образования в вузе, и могут быть рекомендованы для формирования в курсах дополнительного профессионального образования.

Компетенции преподавателя признаются решающим фактором в обеспечении качества образования [1]. В связи с этим необходимо сформулировать основные критерии педагогического менеджмента и управленческих компетенций преподавателя, которые будут способствовать повышению качества образования.

Термин «менеджмент» используется для обозначения набора действий или процедур, которые будут способствовать реализации какого-либо вида деятельности или проекта. «Менеджмент рассматривает объекты исследования как саморазвивающиеся системы, которые могут с определенной степенью гибкости реагировать на изменения внешней среды, адекватно изменять свою стратегию, цели, формальные структуры, организационную культуру и поведение персонала» [2, с. 4].

Как отмечает С.А. Михеева, термин «педагогический менеджмент» не является устоявшимся в отечественной педагогике, но он востребован педагогическим сообществом [3]. По определению В.А. Шевченко педагогический менеджмент – это «совокупность принципов, методов, организационных форм, технологических приемов управления образовательным процессом, способствующих повышению его эффективности и качества» [4, с. 5]. В.А. Ситаров, раскрывая сущность педагогической деятельности, указывает, что она «приобретает активный социальный статус и целенаправленно реализует задачи повышения образовательного уровня управленцев и руководителей, направленные на совершенствование результативности работы муниципальных и государственных служащих» [5, с. 18].

В.А. Симонова к педагогическому менеджменту относит «совокупность методов, форм, средств управления для достижения намеченных целей» [6, с. 18]. О.А. Косинова отмечает, что педагогический менеджмент в нашей стране, аккумулируя зарубежные теории, развивается как оригинальная концепция [7]. Педагогический менеджмент позволяет реализовать режим постоянного, непрерывного развития в образовательной деятельности, внедрить инновации в образовательный процесс, применять гибкие технологии управления образовательным процессом [8]. Деятельность менеджеров образовательных организаций направлена на обеспечение реализации процессов, отвечающих новым экономическим, социальным и культурным потребностям, которые в результате смогут обеспечить благосостояние нашей страны [9].

Педагогический менеджмент востребован на разных уровнях образования: от организации дополнительного образования до вопросов управления учебной аудиторией. Например, на основе идей педагогического менеджмента в вузах Колумбии были созданы языковые институты, которые предлагают студентам университетов комплексное качественное образование, включающее изучение второго языка, особенно английского. В исследовании С. Зайн показано, что применение методов управления в учебной аудитории

создает основу для оптимального обучения [10]. Исследование Р. Дж. Марзано и Я.С. Марзано наглядно демонстрирует важность эффективного управления классом. В исследовании показано, что действия учителей в классах имеют вдвое большее влияние на успеваемость учащихся, чем учебные программы. Применение методов управления классом положительно коррелирует с более высокой посещаемостью учащихся, большей удовлетворенностью обучением, предотвращением отсева и снижением деструктивного поведения, а даже оказывает положительное влияние на успеваемость учащихся [11]. Педагогический менеджмент в управлении обучающимися состоит в создании учителями и поддержании такой среды, которая будет способствовать их интеллектуальному, психическому и физическому развитию [12].

Исследования показывают, что в управленческие компетенции могут включаться различные виды деятельности преподавателя. [13]. Исследователи Э.Т. Эммер и Э. Дж. Саборни доказывают, что применение методов управления в учебной аудитории касается способности преподавателей устанавливать и поддерживать порядок в классе, способствовать социальному взаимодействию и эмоциональному росту учащихся, а также изучению их поведение [14]. Авторы показывают, что организационный аспект управления учебной группой включает в себя такие виды деятельности преподавателя, как группирование и рассадка, регулирование распорядка в классе, определение времени занятий, постановку и упорядочение задач, предоставление инструкций, обеспечение обратной связи и наблюдение за обучающимися. Поведенческий аспект управления включает в себя такие действия, как предотвращение, исправление и перенаправление ненадлежащего поведения обучающихся, развитие саморегуляции обучающихся, создание мотивации для стиля поведения. Р.Р. Шакиров, раскрывая особенности педагогического менеджмента США, важным элементом такой среды называет формирование дисциплинированности, самодисциплины и ответственности у обучающихся [15].

Важной задачей педагогического менеджмента является внедрение инноваций в образовательный процесс. Инновационные процессы – это внедрение в образовательный процесс нового содержания и методов, связанных с изменением смысловых точек. Выделяют такие инновационные педагогические процессы как внедрение оригинальных концепций и новых моделей образовательных организаций; переход на вариативные программы подготовки, методы обучения и воспитания; реализация программ развития образования с учетом социальных, экономических, культурных и этнических факторов; изменение содержания образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации; совершенствование организационных форм и методов обучения и воспитания с учетом личностно-ориентированного

и личностно-ориентированного подходов; управление качеством образования на диагностической основе; осуществление непрерывного повышения квалификации педагогических кадров; развитие творческой инициативы, профессиональной компетентности и педагогической культуры педагогов [16].

Обзор научной литературы показал, что педагогический менеджмент – это комплексная деятельность, направленная на реализацию определенных задач, достижение поставленных целей, обеспечение необходимыми ресурсами в области совершенствования педагогического и дидактического процесса. Педагогический менеджмент в сфере образования включает в себя разработку учебных программ и своевременное обновление учебных планов, разработку и внедрение методик преподавания, направленных на подготовку современных конкурентоспособных специалистов. Основные задачи педагогического менеджмента включают постановку целей, планирование, контроль и координацию процессов, предоставление ресурсов, обеспечение высокой мотивации, продвижение инноваций и анализ результатов. Педагогический менеджмент в преподавании – это комплексная деятельность преподавателя по управлению образовательным процессом как на стадии разработки сценария учебного занятия и использования технологий обучения, так и непосредственно в образовательном процессе при управлении деятельностью обучающихся, организации обратной связи с ними.

Факторы успеха в педагогическом менеджменте – это элементы, которые позволяют менеджеру достичь поставленных целей и выделяют учебное заведение среди других, делая его уникальным. Направления деятельности включают внедрение технологических нововведений, разработку новых учебных планов и соответствующее обучение новым программам, внедрение инноваций как в методологии преподавания, так и в методологии обучения. Полагаем, что к таким направлениям деятельности относится и развитие управленческих компетенций преподавателя.

Практические аспекты исследования связаны с разработкой рекомендаций по развитию управленческих компетенций преподавателя. Практические рекомендации по развитию управленческих компетенций преподавателя выявляются на основе функционального анализа видов деятельности преподавателя вуза.

От сформированности управленческих компетенций преподавателя зависит не только умение управлять собой и своим временем, т.е. владение навыками самоуправления и тайм-менеджмента, но и умение управлять командой учащихся, возможность участвовать в управлении образовательной организацией, умение использовать принципы и методы управления для воздействия на группу коллег или социально-психологические особенности коллектива [17]. Данного определения оказывается недостаточно для понимания

управленческих компетенций преподавателя вуза. Осмысленное использование принципов педагогического менеджмента в преподавательской деятельности можно охарактеризовать как владение преподавателем управленческими компетенциями, которые служат факторами успеха в обеспечении качества образования в вузе.

Управленческие компетенции преподавателя подразумевают готовность преподавателя к инновационной деятельности и владению умениями, направленными на реализацию технологических, коммуникативных, организационных, содержательных аспектов в образовательном процессе для обеспечения качества образования. Технологический аспект связан с владением преподавателем информационно-коммуникационными технологиями и их применением в образовательном процессе. К таким технологиям можно отнести технологии дистанционного обучения, электронного обучения и интерактивной связи с обучающимися посредством электронной информационно-образовательной среды вуза, мессенджеров, форумов, чатов. Коммуникативный аспект связан с проявлением преподавателем в образовательном процессе лидерских качеств, которые можно назвать ключевым фактором успеха в педагогической деятельности. Проявление лидерских качеств в работе с обучающимися поможет преподавателю в создании мотивации к обучению и созданию в учебной аудитории атмосферы творческого поиска и сотрудничества, определению и выбору перспективных образовательных технологий, разработке индивидуального инновационного стиля преподавания. Организационный аспект управленческих компетенций связан с планированием, организацией, управлением, мониторингом учебной деятельности обучающихся. Оценка деятельности обучающихся складывается из ряда составляющих, к которым относятся как учебные достижения, так и достижения внеучебные, связанные с научно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Содержательный аспект управленческих компетенций помогает более гибко подходить к решению учебных задач и позволяет преподавателю находить новые подходы к содержанию обучения. В таких подходах можно отнести продуктивно-ориентированный подход и проектный метод обучения. Продуктивно-ориентированный подход ориентирует обучающихся на разработку и подготовку индивидуального продукта в форме эссе, научного исследования, статьи на основе анализа и синтеза общественно значимых и профессионально значимых тем. Проектный метод обучения позволяет преподавателю гибко подходить к отбору общественно значимых и профессионально значимых тем с учетом достижений науки и практики и интересов обучающихся. Содержательный аспект основан на концепции управления знаниями. Деятельность преподавателя по управлению знаниями состоит в использовании процедур, связанных с приобретением знаний, их усвоением, хранением, передачей и применением.

Таким образом, концепция педагогического менеджмента и управленческие компетенции преподавателя вуза направлены на обеспечение качества образования и его инновационное развитие. Педагогический менеджмент является современным концептом, который отвечает запросам современного общества и позволяет реализовать режим постоянного, непрерывного развития и внедрения инноваций в сфере образования. Применение принципов педагогического менеджмента позволяет генерировать в образовательных организациях необходимые изменения, которые гарантируют качество образования и обеспечивают возможности для его получения. Владение преподавателями управленческими компетенциями является одним из факторов успеха в образовательной деятельности. Управленческие компетенции охватывают технологические, коммуникативные, организационные, содержательные аспекты. Реализация данных аспектов необходима для обеспечения качества образования. Перспективы дальнейшего исследования связаны с рассмотрением таких концептов сферы образования как образовательные технологии, воспитательная и внеучебная деятельность в контексте факторов успеха при реализации педагогического менеджмента в сфере образования для обеспечения качества образования.

## Литература

1. Ратнер Ф. Л., Тихонова Н.В. Качество образования: педагогический аспект // Высшее образование в России. 2019. № 12. С. 87–96.
2. Современные проблемы менеджмента: монография / под общ. ред В.Д. Резника. М.: Инфра-М, 2018. 243 с.
3. Михеева С.А. Управление образованием и педагогический менеджмент: терминологический аспект // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 2 (30). с. 54–58.
4. Шевченко В.А. Педагогический менеджмент в процессе обучения. / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата наук. 2003. Ростов-на-Дону. 25 с.
5. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления педагогическим процессом // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. с. 18–24.
6. Симонова В.А. Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании: монография. М.: Инфра-М. 2019. 134 с.
7. Косинова О.А. Педагогический менеджмент: историографический обзор // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 4. С. 205–213.
8. Фильченкова И.Ф. Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований // Вестник Мининского университета. 2019. № 4 (29). С. 3–9.
9. Резник С.Д., Сазыкина О.А., Фомин Г.Б. Управленческий потенциал высших учебных заведе-

ний России: оценка, опыт, перспективы: монография. М.: Инфра-М, 2018. 288 с.

10. Zein S. Classroom management for teaching English to young learners. // Routledge handbook of teaching English to young learners Publisher: Routledge. 2018. P. 154–168.
11. Marzano R. J., Marzano J.S. The key to classroom management // Educational Leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A. № 61 (1). 2003. P. 6–13.
12. Сергеева М.Г. Функции педагогического менеджмента в повышении качества процесса подготовки менеджеров образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–3. С. 269–272.
13. Шамси А. Управление знаниями и управленческие компетенции: роль творческого мышления // Форсайт. 2017. № 4. С. 44–151.
14. Emmer E. T., and Sabornie E.J. Handbook of Classroom Management, 2nd ed. New York – 2014. 616 p.
15. Шакиров Р.Р. Особенности педагогического менеджмента США // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. –2009. –№ 8. – С. 58–61.
16. Zhetpisbayeva B.A., Smagulova G.T. Principles of innovative pedagogical process in the sphere of polylingual education // Bulletin of the Karaganda University – 2015 – С. 215–218.
17. What is Managerial Competencies of a Teacher [Электронный ресурс] URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/managerial-competencies-of-a-teacher/51444> (дата обращения 15.03.2021).

## MANAGERIAL COMPETENCE OF A TEACHER AS A SUCCESS FACTOR IN THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Morokhova O.A.

Vladimir Law Institute of the Federal Penal Service

The purpose of the article is to analyze how the concept of pedagogical management and the managerial competencies of a teacher can be in demand in the educational process. The author of the article proves that pedagogical management is a modern concept that meets the needs of modern society and allows you to implement the mode of development and implementation of innovations in the field of education. The novelty of the article consists in identifying the positive impact on the educational process of the concept of pedagogical management and practical recommendations for the formation of technological, communicative, organizational, substantive aspects of the managerial competencies of a university teacher. The results of the study showed that the concept of pedagogical management is applicable to different levels of education and correlates with positive changes, and the managerial competencies of a university teacher serve as a success factor in creating an innovative environment in an educational organization.

**Keywords:** pedagogical management, managerial competence of a teacher, quality of education, success factors.

## References

1. Ratner F.L., Tikhonova N.V. Quality of education: pedagogical aspect // Higher education in Russia. 2019. № 12. P. 87–96.
2. Modern problems of management: monograph / Ed. by V.D. Reznik. M., Infra-M, 2018. 243 p.

3. Mikheeva S.A. Education management and pedagogical management: terminological aspect // Education management: theory and practice. 2018. № 2 (30). P. 54–58.
4. Shevchenko V.A. Pedagogical management in the learning process. / Abstract of the dissertation for the degree of candidate of sciences. 2003. Rostov-on-Don. 25 p.
5. Sitarov V.A. Pedagogical management as theory and practice of pedagogical process management // Knowledge. Understanding. Skill. 2014. № 3. P. 18–24.
6. Simonova V.A. Innovation-oriented preparation for pedagogical management in continuing professional education: monograph. M., Infra-M. 2019 134 p.
7. Kosinova O.A. Pedagogical management: a historiographic review // Knowledge. Understanding. Skill. 2016. № 4. P. 205–213.
8. Filchenkova I.F. Educational management of the innovative activity of teachers as an object of pedagogical research // Bulletin of the Minin University. 2019. № 4 (29). P. 3–9.
9. Reznik S.D., Sazykina O.A., Fomin G.B. Management potential of higher educational institutions of Russia: assessment, experience, prospects: monograph. M., Infra-M. 2018. 288 p.
10. Zein S. Classroom management for teaching English to young learners. // Routledge handbook of teaching English to young learners. Publisher: Routledge. – 2018. P. 154–168.
11. Marzano R. J., Marzano J.S. The key to classroom management // Educational Leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A. № 61 (1). 2003. P. 6–13.
12. Sergeeva M.G. Functions of pedagogical management in improving the quality of the process of training education managers // Problems of modern pedagogical education. 2019. № 64 3. P. 269–272.
13. Shamsi A. Knowledge management and managerial competencies: the role of creative thinking // Foresight. 2017. № 4. P. 44–151.
14. Emmer E. T., and Sabornie E.J. Handbook of Classroom Management, 2nd ed. New York 2014. 616 p.
15. Shakirov R.R. Features of pedagogical management in the United States // Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. 2009. № 8. P. 58–61.
16. Zhetpisbayeva B.A., Smagulova G.T. Principles of innovative pedagogical process in the sphere of polylingual education // Bulletin of the Karaganda University – 2015 – C. 215–218.
17. What is Managerial Competencies of a Teacher [Electronic resource] URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/managerial-competencies-of-a-teacher/51444> (date of the application 15.03.2021).

# Идея личности в психолого-педагогическом творчестве русского мыслителя А.Е. Светилина

**Сизинцев Павел Васильевич,**

кандидат богословия, выпускник аспирантуры МПДА

E-mail: sizinpash@yandex.ru

Статья посвящена анализу личности в психолого-педагогическом творчестве русского мыслителя А.Е. Светилина с психолого-антропологическим осмыслением всех элементов его произведений (с учетом привлеченных источников, рассматриваемых тенденций мышления, оценки применяемых им критериев). Культурное общество для него означало разумное общество, и своего рода общественный идеал, к которому стремится все человечество, и в котором должен править закон взаимной любви. В сущности, это не что иное, как общечеловеческий союз. Автором проведен историко-критический обзор в социально-философских представлениях. Ибо если мы проанализируем схему исторических моделей культурного человека, то увидим, что во все времена основными требованиями к воспитываемому человеку была любовь. Он не требовал признания в качестве истинно научной исключительно экспериментальной психологии, которая основывалась на объективных методах, приближающих психологию к сферам естественных наук. Но при обсуждении границ потенциальных применений экспериментов, областей исследований, доступных применяемой технике, достигался высокий уровень научности, верификации получаемых результатов. В то же время, русский психолог вел и систематические научные исследования в сфере различных проявлений психологического развития детей школьного возраста.

**Ключевые слова:** Личность, общество, философско-критический подход, человек, достоинство, культура, любовь, воспитание, идеал, человечество, историческая модель.

К числу психологов-педагогов, оказавших влияние на русскую мысль XIX–XX веков следует отнести А.Е. Светилина (1842–1887). Он происходил из сословия сельского священства. Он окончил сначала Рязанскую духовную семинарию, а затем поступил в Санкт-Петербургскую духовную академию (далее – СПбДА), окончив (1865) которую, через 2 года защитил диссертацию на степень магистра богословия. После преподавания предметов «логика» и «психология» в Смоленской духовной семинарии, он получил перевод (1867) в столичную духовную семинарию. А далее в 1868 г. был принят на должность бакалавра кафедры логики и психологии в СПбДА. Будучи уже доцентом А.Е. Светилин напечатал свой «Учебник формальной логики», выдержавший к 1908 г. тринадцать изданий. Большой научный резонанс вызвала дискуссия с М.И. Владиславлевым по поводу его учебника [2] «Логика» [3]. Его актовая речь «Умеренный материализм» была опубликована в православном сборнике «Христианское Чтение», (Часть 1 в 1878), однако его литографированный курс лекций по психологии так и не был напечатан ни при его жизни, ни после нее. В год его безвременной смерти православный журнал «Церковный Вестник» вышел с прекрасной статьей о его научно-преподавательском творчестве [5].

А.Е. Светилин открыто признавал в первом же предложении своего «учебника логики», что его первое издание было составлено по немецкому тексту учебника чешского философа Г.А. Линднера (1867). Последний был подданным Австро-Венгерской империи, и первым чешским профессором педагогики, психологии и этики (1882) Пражского университета. Но далее А.Е. Светилин указывал, что последующие издания отличались от первого издания тем авторским дополнением, что имели «психологический элемент». Наибольшие изменения были им сделаны также в разделах о законах мышления, о понятии, умозаключении и методе. Философия религии, преподававшаяся на кафедрах основного богословия и философии в российских духовных академиях, была ограничена особым способом истолкованной христианской (православной) догматики, весьма жесткой критикой западной философии религии, защитой идеи первобытного монотеизма [6, 29] и подчеркиванием разрыва преемственности у «естественной» и «богооткровенной» религий. Однако имели место и:

- Активное развитие историко-философских и психолого-религиозных исследований,
- Высокий уровень централизации и систематичности в работах, наряду с большим чис-

лом издаваемой в журнальном виде научно-богословской литературы,

- Интерес именно к психологическим, душевным элементам религиозности человека,
- Целостная система проверки знаний и аттестаций научных работников российского образования,
- Разработка системы мотиваций населения по его переходу от низших уровней религиозной жизни (примитивно-архаическим и анимационным) к высшим (церковно-монашеским).

Рассматривались структурно-логические способы развития религиозных сознания и опыта, а противостояние позитивизму вызвало в научной жизни расширение методологической базы исследований в виде феноменологии, герменевтики и психоанализа. Следствием явилось возникновение этнографически-антропологического тренда исследований с превалированием идей эволюционизма, метода «через простое на сложное», разбор и усвоение идей европейской антропологии. Побочным явлением этих событий науки возник интерес к марксистским идеям в русской интеллигентной среде.

Жизнедеятельность А.Е. Светилина была важна для российской науки его вкладом в преподавательскую деятельность, в процессе осуществления которой многообразные его научные воззрения обрели максимально полную выразительность. В его курсе психологии были отражены разнообразнейшие влияния европейской мысли, в основном течений немецкого идеализма и английского позитивизма. Но, как педагогические творения его лекционных курсов несли в себе огромные достоинства. Вопросы о значениях и целях общей эмпирической психологии ставились с его стороны предельно научно и преподавались с полноценной критичной рассудительностью.

Он признавал самостоятельную сущность духовной субстанции и существование в человеке независимых от материальных факторов источников психологических феноменов и энергий, выступая тем самым против взглядов как вульгарных, так и классических материалистов. Но русский логик требовал также полное освобождение не только экспериментальной, но даже интроспективной и умозрительной психологии от метафизических предпосылок, категорически не желая делать объектом всестороннего исследования собственно субстанцию духовности, и предлагая исследовать лишь душевно-телесные феномены. Мышление, по его мнению, есть двоякий предмет исследований как особое состояние мыслящего существа и одновременно как орудие для приобретения познаний обеспечивающее деятельность ума человека [4, 2]. Ведь согласно православному священному Преданию Сам «Христос призывает человека к осуществлению Божественного идеала» но «мы еще неандертальцы духа и нравственности потому что евангельская стрела нацелена в вечность» [7, 534].

А.Е. Светилин сводил сущность познания человека к процессам различения отождествления

и относительности к другим предметам. Содержанием познания доцент философии СПбДА называл то, что человек знает о каком-либо предмете. При этом прямыми, личными предметами познания для каждого человека «служат (сознательные) состояния его собственной души: представления, чувствования, желания». А собственно «сознательными состояниями» он полагал «состояния сознания, которые в момент своего существования в душе познаются или замечаются ею». Примечательно, что состояния своего человеческого тела и факты окружающего его внешнего мира человек также «по тем состояниям сознания, которые вызываются ими в душе – ощущениям и следствиям ощущений – представлениям» [4, 3]. Ощущения боли, усталости, пресыщения, как и пяти чувств человека – зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания относятся сознанию и к душевной природе. В то же время, если ощущение относится к предмету или его качеству, то налицо перцепция как восприятие чувств. Представления могут воспроизводиться в сознании человека на основе первичных восприятий им действительности. Механизм воспроизведения основан на ассоциациях смежности – одновременности восприятия, сходства по внешнему виду или свойствам и контрасте. Вещь со многими свойствами или многоцветной окраской требует сложного ее представления в сознании. Сознанию доступен лишь итоговый синтез представлений, ибо самосознание просто рефлексировало образовавшееся из них общее представление о человеке, которое сложилось на основе впечатлений эмпирического опыта. сам процесс слияния частных представлений в единое целое человек не способен ни осознать, ни объяснить, ни представить [4, 10]. Такие же особенности касаются согласно А.Е. Светилину и процессов мышления. Способность мыслить называется им «рассудком, и проявляется в составлении понятий, суждений и умозаключений» [4, 12]. Собственно, исследования психологической жизни человека он обосновывал на фактах, полученных из сведений не только результатов самонаблюдений, но подробно учитывая и чужой опыт, а также выводы, базирующиеся на внешних наблюдениях. Принципиальную значимость русский философ-психолог видел в психологических наблюдениях писателей-драматургов, полагая многих чуткими исследователями духовной жизнедеятельности, максимально высоко ценя творчество английского классика У. Шекспира. Следует добавить, что первые философские курсы с психологической составляющей в православной образовательной системе были прочитаны в середине XVII века по программе Киево-Могилянской коллегии. А формальное их закрепление в структуре предметов духовных академий России произошло лишь к концу первой трети XIX века. Сначала этим занимался в духовно-академической школе прот. Ф. Голубинский, связывая психологию с метафизикой, а в университетской среде – первый русский философ-антрополог А.И. Галич,

на базе шеллингианских идей и принципов. Следующий психологический интерес возник после обсуждения труда, написанного Н.Г. Чернышевским «Антропологический принцип в философии» со стороны П.Д. Юркевича. А также в ходе полемики И.М. Сеченова, К.Д. Кавелина и Ю.Ф. Самарина о целях психологических знаний. В процессе дискуссии материалистическая идея детерминированности душевно-психологической жизни посредством рефлексов головного мозга (И.М. Сеченов) получила яростное противодействие как со стороны идеалистической идеи об автономной свободе воли для «явлений психической жизни» (П.Д. Кавелин), так и со стороны формального славянофильства, представителем которого был Ю.Ф. Самарин, утверждавший уникальность человеческой личности и ее свободу в Боге. В результате возникли следующие направления психологической ориентированности российской науки:

- Концепции медицинского материализма на базе физиологических опытов телесной рефлексологии, изучающей фанатизм, бред «демономании», религиозную эпилепсию, непосредственное содержание религиозного сознания верующего человека,
- Концепции умеренного позитивизма на базе эмпирической науки о душевных явлениях и религиозном внутреннем опыте и опыте церковной жизни, психологии фантазий и эмоциональных состояний, чувства зависимости,
- Концепции философски-метафизического подхода апеллирующих к психологической конкретности религиозной жизнедеятельности, учитывающая веру как проявление связи человека с Богом, влияющую на становление человеческого самосознания, интеллекта, чувствований и воли.

К сожалению, А.Е. Светилин наотрез отказывался признавать метафизические принципы и понятия фундаментальной основой психологических наук, хотя частично отмечал пользу метафизических понятий в методологических отношениях. К ним он относил понятие «способности», но, однако, лишь в смысле общепринятых терминов для многообразных группировок душевных явлений. Но абсолютно полная не сравнимость психических явлений с материальными, равно, как и очевидность единства сознания, как сущностного стержня человеческой личности, хоть и показывает определенную самодостаточность сферы психологии от пространства физиологии, в тоже время не исключает весьма тесных связей феноменов как одного, так и другого толка. Подлинное «философствование может реализовываться практически на любой основе, даже в речевом акте и жанре речевого и языкового общения и наррации. Противоречивая полнота есть выражение целостной неповторимости личности» [10, 485]. Уже век спустя было предложено «наличие трех разных путей человеческого познания – субъективный, объективный (бихевиористского типа) и межличностный», сочетание которых инициировало максимально

«научный подход к поведению» [1, 503] человека. Следовало «пробудить в другом человеке его личность», подлинную «любовь в отношениях «Я-Ты» как бескорыстие, самораскрытие, неразделимую целостность» [8, 281], веру в его высшее предназначение. «Вера есть непостижимая творческая сила.

Величайший и ни с чем не сравнимый дар Божий», который «не может и не хочет превращаться в знание» [9, 395]. В то же время, для русского логика образование в человеке способности к последовательному и предметному мышлению есть плод продолжительной умственной тренировки. Он учил, что «изучение правильных форм мышления важно для оценки объективной состоятельности мысли, относящейся к таким предметам и отношениям в существовании которых мы убеждаемся через комбинацию восприятий и представлений» [4, 16]. Ибо при оценке философской системы важнейшее значение имеет определение ее логической состоятельности. Как состояние сознания личности, ощущения человека есть бесспорные факты. Но в качестве восприятий, эти состояния личностного самоощущения должно критически оценивать. При этом следует всячески избегать в личностной оценке:

- Неправильных понятий,
- Ошибочных суждений,
- Ложных выводов,
- Неверных восприятий в виде галлюцинаций или иллюзий.

Важно понимать, что многие процессы в психике человека происходят бессознательно и в этих случаях умение логически мыслить приобретает огромное значение. Немалую важность имеет и интуитивное, естественное, здоровое понимание мира что помогает человеку «уметь выражаться правильно, не зная грамматики или поступать добродетельно, не зная этики. Эти идеи характерны и для «естественного богословия» православия.

А.Е. Светилин, признавал, что одна из фундаментальных целей психологии – выяснить закономерность отношения психических актов не просто друг к другу, но к феноменам внешнего мира (чем и занималась его экспериментальная психология). Но полагал главным условием исследований духовной жизнедеятельности человека полное уяснение сопутствующих обстоятельств и анализ условия проявлений психических фактов. Но поскольку любое душевное проявление всегда сопровождается последствиями физиологического характера, то для полноправного рассмотрения его следует учитывать и данные человеческой физиологии. Ошибкой значительного числа современных ему психологов, с точки зрения А.Е. Светилина была склонность к отвлеченности душевных феноменов от бытия их конкретных форм. В итоге их мышление создавало логические построения, а не последовательность научных гипотез и окончательность выводов, хотя и основывалось на фактически полученных данных. Однако, научной объективности ради следует признать



тот факт, что далеко не просто выводами физиологического характера обязан руководствоваться подлинный психолог. А.Е. Светилин безоговорочно принимал, что человек занимает высшую, разумно-свободную ступень в эволюционной цепи живых природных организмов. Поэтому, изучение духовной деятельности человека требовало и подробного знакомства с природными законами органической жизни. Он определял себя противником восприятия человеческого духа, как нематериального состояния, чужого для живой жизни, или внешнего дара, присущего исключительно человеку. Ученый противопоставлял ему теорию разновидности наивного идеализма – анимизма, в соответствии с которым душа есть принцип жизни всего живого на земле. Такой взгляд на духовную сущность, известный еще древним мыслителям и снятый в XVII веке декартовским дуализмом, в XIX веке опять заявил свои права на объяснение бытия и в самом деле больше соответствует принципу эволюционного развития. В самом событии того, что многие сторонники дарвиновского учения не способны механически прояснить возникновение органической жизни на земле и сочли возможным включение психического компонента в число эволюционных факторов развития, А.Е. Светилин видел подтверждение онтологической и психологической гипотез анимизма и последующее торжество анимизма в общей и экспериментальной, эмпирической психологии как опытно оправданной теории. Одновременно с этим он видел фундаментальной базой психической жизни человека феномен человеческого сознания. Ибо с психологической позиции анализа нет тождественных мыслей, поскольку существует влияние фактора времени и одна мысль высказывается и возникает вслед за другою, а значит они хоть в чем-то, но различны. Отсюда допустимо сделать вывод о том, что закон логического тождества неприменим с ракурса психологического анализа, – ибо нельзя утверждать и отрицать одну и ту же мысль, так как утверждение и отрицание есть два разных акта мышления. Так же противоположные мысли сознания человека не подлежат логическому закону исключенного третьего, хотя и подчинены закону противоречия [4, 21]. Сознание формирует понятие о предмете, которое означает мысль о нем и о его отличиях от других. Таким образом, понятие есть отражение предмета в сознании, как и представление, но с определенными отличиями. Понятие отражает предмет не в простом восприятии, – как представление сознания, – а в состоянии упорядоченного чувственного восприятия предмета, как отрефлексированной вещи бытия. Представление сознания дает схему или образную копию предмета, а понятие дает уразумение предмета. Для получения представления о предмете достаточно пассивного его наблюдения. Для формулировки понятия требуется выяснение и изучение признаков предмета путем сравнения его с другими или его признаков [4, 23–24]. Визуальное представление о увиденном живом существе

называется «человек», «внешность человека» или «лицо человека». Понятие же о живом существе включает помимо слов «человек» или «лицо» указание на его отличительные от других предметов или субъектов бытия признаки:

- существенные (основные), – от которых зависят остальные:
  - род: социальность, природность, личностность, одушевленность,
  - вид: по социальности – ученый; по природности – телесно-разумный; по личностности – творческий, самосознательный; по одушевленности – созданный по образу Божию, и способный к богоуподоблению.
- несущественные признаки человека —
  - свойства (производные особенности) предмета в зависимости от существенного признака – прямоходящий, обладающий речью, волевой (как следствия природности),
  - свободный, обладающий достоинством, верой, любовью (как следствия личностности),
  - философствующий (как следствия социальности),
  - духовный – имеющий внутреннее единство духа и совести (как следствие одушевленности).
- акциденции (особенность случайности), которые делятся на отделимые и неотделимые от человека (или иного предмета рефлексии).

Содержание понятие включает в себя совокупность мыслей о признаках предмета. Так, понятие «Бог» состоит «из мыслей о существе, святости, всемогуществе, всеведении и т.д.» [4, 28]. Представление о человеке как «христианине» подразумевает определенное философское содержание этого понятия включая в него «нравственные качества истинного христианина» [4, 31].

## Литература

1. Ждан А.Н. История психологии: от Античности до наших дней. – М: Академический проект, 2018. – 587 с.
2. Журнал Министерства Народного Просвещения. 1874. (Часть 174. Август).
3. Журнал Министерства Народного Просвещения. 1875. (Часть 179. Май).
4. Светилин А.Е. Учебник логики. – СПб: Издатель Н.П. Карбасников, 1908. – 128 с.
5. «Церковный Вестник». 1887 г. № 31.
6. Психология религии в России XIX – начала XX века: коллективная монография. – М: ПСТГУ, 2019. – 536 с.
7. Лаут Э. прот. Современные православные мыслители: от «Добротолубия» до нашего времени. – М: Паломник, 2020. – 620 с.
8. Рябов П.В. Экзистенциализм. Возраст зрелости. –М: Панглосс, 2019. – 368 с.
9. Рябов П.В. Экзистенциализм. Период становления. –М: Панглосс, 2019. – 463 с.
10. Философский проективный словарь. Новые термины и понятия. – СПб: Алетейя, 2020. – 544 с.

## THE IDEA OF PERSONALITY IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK OF THE RUSSIAN THINKER A.E. SVETILIN

**Sizintsev P.V.**

Graduate of the graduate school of MPDA

The article is devoted to the analysis of the personality in the psychological and pedagogical work of the Russian thinker A.E. Svetilin with a psychological and anthropological understanding of all the elements of his works (taking into account the sources involved, the considered tendencies of thinking, and the evaluation of the criteria used by him). For him, a cultured society meant a rational society, and a kind of social ideal to which all humanity aspires, and in which the law of mutual love should rule. In essence, it is nothing more than a universal human union. The author conducted a historical and critical review in social and philosophical views. For if we analyze the scheme of historical models of a cultured person, we will see that at all times the main requirements for a person being brought up were love. It did not require recognition as a truly scientific exclusively experimental psychology, which was based on objective methods that bring psychology closer to the realms of natural sciences. However, when discussing the limits of potential applications of experiments, areas of research available to the applied technology, a high level of scientific knowledge and verification of the results obtained was achieved. At the same time, the Russian psychologist conducted

systematic scientific research in the field of various manifestations of the psychological development of school-age children.

**Keywords:** Personality, society, philosophical and critical approach, man, dignity, culture, love, education, ideal, humanity, historical model.

### References

1. Zhdan A.N. History of Psychology: from Antiquity to the Present. – M: Academic project, 2018. – 587 p.
2. Journal of the Ministry of Public Education. 1874. (Part 174. August).
3. Journal of the Ministry of Public Education. 1875. (Part 179. May).
4. Svetilin A.E. Logic textbook. – SPb: Publisher N.P. Karbasnikov, 1908. – 128 p.
5. "Church Bulletin". 1887, No. 31.
6. Psychology of religion in Russia XIX – early XX century: a collective monograph. – M: PSTGU, 2019. – 536 p.
7. Louth E. prot. Contemporary Orthodox thinkers: from "Philanthropy" to our time. – M: Pilgrim, 2020. – 620 p.
8. Ryabov P.V. Existentialism. Age of maturity. –M: Pangloss, 2019. – 368 p.
9. Ryabov P.V. Existentialism. Formation period. –M: Pangloss, 2019. – 463 p.
10. Philosophical projective dictionary. New terms and concepts. – SPb: Aletya, 2020. – 544 p.