

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

- Данилова И.С.* Способы взаимодействия субъектов образования в условиях первой волны COVID-19 пандемии ..... 5
- Ечмаева Г.А., Малышева Е.Н.* Анализ российского опыта организации просветительской деятельности в области астрономии ..... 12
- Яркова Т.А., Селяков М.И.* Гуманная педагогика в современной практике образования ..... 17
- Ярыгина Н.А.* Управление учебно-методическим комплексом по предметам математического цикла в военном вузе ..... 23

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Богданова Е.В.* Методическое сопровождение интеграции деятельности Российского движения школьников и воспитательной работы образовательной организации ..... 29
- Приходько Н.К., Закасовская И.Н., Бурьянова А.А., Ключникова А.Н.* Методика работы тренера по конному виду спорта в группах начальной подготовки ..... 34
- Захарищева М.А., Леонтьева Н.В.* Теоретические аспекты технологии оценивания качества знаний студентов высшей школы ..... 38
- Сальков А.В., Касьяненко-Божок Р.В.* Ценностные ориентации студентов в университете как основа их ценностного самоопределения ..... 44
- Кисляков А.В., Щербаков А.В., Задорин К.С., Журба Н.Н.* Фестиваль образовательного кино как ресурс неформального повышения квалификации педагогов как воспитателей ..... 49
- Мамедова Л.В., Перебоева А.С.* Развитие познавательного интереса у детей младшего школьного возраста к изучению английского языка ..... 56
- Ослякова И.В., Прокопчук А.Р., Гаврилова Е.А., Фролова О.А.* Педагогические особенности образовательной деятельности в цифровой среде ..... 61
- Фомина А.В., Осипова Л.А., Сликишина И.В.* Интерактивное обучение как средство формирования профессиональных компетенций в условиях цифровизации образования ..... 65
- Фалей М.В.* Управленческая культура современного руководителя образовательного учреждения ..... 70
- Ребикова Ю.В., Чипышева Л.Н.* Интеграция общего и дополнительного образования как инструмент инновационного развития школы, обеспечивающий достижение нового качества общего образования ..... 74
- Можаров М.С., Читайло К.С.* Разработка профессиональных проб по 3D-моделированию для старших классов ..... 81
- Шевцова Н.А.* К вопросу о внедрении структурно-функциональной модели формирования опыта исследовательских умений старшеклассников в образовательной среде школы ..... 86

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Яо Ли, Чжан Ваньюй.* Методология построения массовых открытых онлайн-курсов на примере MOOC «История английской литературы» ..... 90

Учредитель: Компания «КноРус»

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

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

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Гаджиев Гаджияв Магомедович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фурьева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **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. Акмуллы; **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 РАН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчугева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

Главный редактор:

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

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.12.2020 Цена свободная

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

<i>Мамедова Л.В., Кобазова Ю.В.</i> Роль психолого-педагогической поддержки в процессе адаптации студентов ТИ (Ф) СВФУ г. Нерюнгри.....	94
---	----

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Асриев А.Ю., Бикбаев В.М.</i> Прогнозирование проблемы иноязычной коммуникации офицеров сухопутных войск: общие основы специфики.....	98
<i>Буксикова О.Б., Амелина М.Н.</i> Взаимовлияние традиционных и инновационных педагогических методов в подготовке педагогов – хореографов в вузе культуры и искусства.....	104
<i>Данилова С.В.</i> К вопросу о разработке программы по иностранному языку в неязыковой магистратуре с учетом профессиональных потребностей студентов.....	108
<i>Базавлуцкая Л.М., Коняева Е.А., Алексеева Л.П., Хабибуллин Ф.Х., Демчура С.С.</i> Процесс развития кадрового потенциала в образовательном пространстве.....	112
<i>Ефимова А.Д., Иванова В.И.</i> Формирование лингвострановедческой компетенции бакалавров в процессе участия в конкурсах.....	116
<i>Мещерякова Л.В., Деревянченко Е.А., Мартынова Ю.В., Тебенькова Н.Г.</i> Подготовка будущих учителей к работе с детьми с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).....	120
<i>Попова Е.А.</i> Критерии успешности преподавателя вуза и их оценка в современной педагогической науке.....	127
<i>Салынская Т.В., Толкунова М.С.</i> Преимущества индивидуального подхода в образовательной среде.....	130
<i>Северюкова А.А., Пронина Л.О.</i> Инструменты развития инновационного потенциала учителей.....	133
<i>Селимханов М.С.</i> Педагогические условия совершенствования социального опыта студентов университета.....	138
<i>Бикбаев В.М.</i> Методы и инструменты диагностического исследования квалификационной оценки иноязычной коммуникации офицера.....	143
<i>Фокина Г.В., Шуранова Е.Н.</i> Развитие творческого мышления в изучении графических дисциплин.....	148

## НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Варламова В.Н., Александрова Д.С.</i> Формирование когнитивной компетенции у студентов языковых специальностей на материале мифологемы «Птица».....	151
<i>Куриленко В.Б., Бирюкова Ю.Н., Марьянович Д.</i> Дистанционное методическое сопровождение иностранных специалистов в изучении русского языка в условиях пандемии.....	156
<i>Бородина А.Е.</i> Учебно-методический комплекс «Зарни бугор» как современная педагогическая технология этнокультурного дошкольного образования Удмуртской Республики.....	161
<i>Емельянова О.Б.</i> Создание развивающей коммуникативной среды в ходе преподавания дисциплины «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке».....	165
<i>Кричевцова Е.И.</i> Развитие инициативности в старшем дошкольном возрасте.....	168
<i>Колычева З.И., Мирюгина Т.А., Цапцова Т.Н.</i> Естествознание вне стен классной комнаты.....	174
<i>Николаева Е.А.</i> Вербальный и невербальный компоненты содержания этнокультурного образования детей дошкольного возраста.....	181
<i>Рябина Е.С.</i> Дидактический потенциал дружеских писем удмуртских писателей в обучении старшеклассников эпистолярному этикету.....	185
<i>Студников П.Е., Позняков П.В.</i> Подход к проведению практического занятия в современных условиях.....	192

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Гонек А.О.</i> Рекомендации по совместному обучению танцевальной деятельности детей и подростков с нормальным и нарушенным двигательным развитием.....	196
<i>Мальцева Е.Ю., Левченко В.В.</i> Инклюзивные педагогические технологии: анализ понятия.....	201

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Аксенова А.А.</i> Образ осознанного молчания в произведениях О.Э. Мандельштама.....	204
<i>Нарушевич А.Г., Анохина В.С.</i> Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе работы с текстом на уроках русского языка.....	208
<i>Буданова И.Б.</i> Использование сленга в преподавании итальянского языка и русского языка как иностранного.....	212
<i>Григорян М.И.</i> Влияние игрового сленга на поведенческие особенности подростков поколения Z.....	216
<i>Гун Лэй, Лю Лифэнь, Касымова О.П.</i> Фонетическая адаптация заимствований из русского языка в китайском языке (на примере гласных звуков).....	221
<i>Досджанова Ш., Ибрагимова Ф., Отемурдова З., Батырова Р.</i> Лексико-семантическая группа глаголов движения в русском и туркменском языках.....	225
<i>Дубровская Е.А.</i> К вопросу о конфликте этнической идентичности в романе Дидо Соттириу «Павшие ждут».....	228
<i>Игнатъева Е.М., Дорджиева К.В., Савченко В.В., Тоджаева В.С., Басангов С.В.</i> Внутренняя структура текстов английских анекдотов.....	233
<i>Литвяк О.В., Каменчук А.С.</i> Репрезентация «кафкианской» и «оруэлловской» реальности в литературном движении модернизма XX века.....	236
<i>Лукина М.П.</i> Особенности словообразования глаголов в тундренном юкагирском языке.....	241
<i>Лун Чжичао.</i> Анализ форм изложения и синтаксической структуры пословиц.....	245
<i>Бекиров Р.А., Марашли И.Х.</i> Причины типичных переводческих ошибок при переводе диалектных арабских поговорок на русский язык.....	248
<i>Панченко Л.Н.</i> Медведь, как один из персонажей мансийского фольклора.....	251
<i>Снежкова И.А., Щербина С.Ю.</i> Окказиональные сложные слова в новелле Т. Манна «Марио и волшебник».....	256

## ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Токарева А.С., Лавров М.Н.</i> Геймификация как элемент повышения эффективности обучения экономике в общеобразовательных организациях.....	259
<i>Ван Син, Янь Мэн.</i> Анализ альтернативных методов и инструментов повышения качества обучения в магистратуре за рубежом.....	263
<i>Власова Л.В.</i> Проблемы формирования профессиональной компетенции студентов вузов в рамках существующей системы высшего образования в РФ.....	269
<i>Галямова Г.С., Бабшанова Г.Н.</i> Национальный колорит в региональной литературе.....	272
<i>Горшенина Я.Л., Киселева Н.М., Чичерина Н.Н., Лопатина М.В.</i> Тенденции процесса академической мобильности в Европе.....	277
<i>Грасс Т.П., Петрищев В.И.</i> Экономическая грамотность обучающихся как ключевой фактор развития национальной экономики.....	280
<i>Петрова И.М.</i> Особенности вариативности когнитивного фокуса у биномов одного фреймового сценария (абстрактные существительные) в русском и английском языках.....	285
<i>Белова С.В., Ботова С.Н.</i> Безопасность жизнедеятельности человека в гуманитарной модели образования.....	290

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Danilova I.S.</i> Ways of interaction of actors of education under the first wave of COVID-19 pandemic.....	5
<i>Echmaeva G.A., Malysheva E.N.</i> Analysis of the Russian experience in organizing enlightenment activities in the domains of astronomy.....	12
<i>Yarkova T.A., Selyakov M.I.</i> Humane pedagogy in the modern educational practice.....	17
<i>Yarygina N.A.</i> Management of the educational and methodological complex in the subjects of the mathematical cycle at a military university.....	23

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Bogdanova E.V.</i> Methodological support for the integration of the activities of the Russian Movement of Schoolchildren and the educational work of an educational organization.....	29
<i>Prihodko N.K., Zakasovskaya I.N., Buryanova A.A., Klyuchnikova A.N.</i> Working methods of the trainer in equestrian sports in the groups of initial training.....	34
<i>Zaharishcheva M.A., Leont'eva N.V.</i> Theoretical aspects of technology for assessing the quality of knowledge of higher school students.....	38
<i>Salkov A.V., Kasyanenko-Boschok R.V.</i> Value orientations of students at the university as a basis of value self-determination.....	44
<i>Kislyakov A.V., Shcherbakov A.V., Zadorin K.S., Zhurba N.N.</i> Festival of educational cinema as a resource for informal professional development of teachers as educators.....	49
<i>Mamedova L.V., Pereboeva A.S.</i> Developing the interest of primary school students in learning English.....	56
<i>Osl'yakova I.V., Prokopchuk A.R., Gavrilova E.A., Frolova O.A.</i> Pedagogical aspects of education in the digital environment.....	61
<i>Fomina A.V., Osipova L.A., Slikishina I.V.</i> Interactive learning as a means of forming professional competencies in the context of digitalization of education.....	65
<i>Faley M.V.</i> Management culture of a modern head of an educational institution.....	70
<i>Rebikova Yu.V., Chipysheva L.N.</i> Integration of general and additional education as a tool for innovative development of the school, ensuring the achievement of a new quality of general education.....	74
<i>Mozharov M.S., Chitaylo K.S.</i> Development of professional professionals for 3d modeling for higher classes.....	81
<i>Shevtsova N.A.</i> To the question of introducing structural and functional model of formation of experience of research abilities of senior pupils in educational environment of school.....	86

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Yao Li, Zhang Wanyu.</i> Methodology for constructing massive open online courses on the example of the MOOC "History of English Literature".....	90
<i>Mamedova L.V., Kobazova Ju.V.</i> Role of psychological and pedagogical support in the process of adaptation of students ti (f) nefu neryungri.....	94

### PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Asriev A. Yu., Bikbaev V.M.</i> Forecasting the problem of foreign language communication of officers of the Ground Forces: general foundations.....	98
<i>Buksikova O.B., Amelina M.N.</i> Interaction of traditional and innovative pedagogical methods in the training of choreographers at the University of culture and art.....	104

<i>Danilova S.V.</i> On some development issues of an efl programme for the non-linguistic master's course in view of students' professional needs.....	108
<i>Bazavlutskaya L.M., Konyaeva E.A., Alekseeva L.P., Khabibullin F. Kh, Demtsura S.S.</i> The process of development of human resources in the educational space.....	112
<i>Efimova A.D., Ivanova V.I.</i> Formation of linguistic and cultural competence of bachelors in the process of participation in competitions.....	116
<i>Meshcheryakova L.V., Derevyanchenko E.A., Martynova Yu.V., Tebenkova N.G.</i> Training of future teachers to work with children with attention deficit hyperactivity disorder.....	120
<i>Popova E.A.</i> Criteria for success of a University teacher and their assessment in modern pedagogical science.....	127
<i>Salynskaya T.V., Tolkunova M.S.</i> The benefits of an individual approach in the educational sphere.....	130
<i>Sevruckova A.A., Pronina L.O.</i> Tools for developing teachers' innovation capacity.....	133
<i>Selimkhanov M.S.</i> Pedagogical conditions for improving the social experience of university students.....	138
<i>Bikbaev V.M.</i> Methods and tools diagnostic study evaluation of the officer's foreign language communication.....	143
<i>Fokina G.V., Shuranova E.N.</i> Development of creative thinking in the study of graphic disciplines.....	148

### PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Varlamova V.N., Aleksandrova D.S.</i> The Development of Cognitive Competence in Students of Language Specialties Through Mythologem «Bird» Interpretation.....	151
<i>Kurilenko V.B., Biryukova Yu.N., Maryanovich D.</i> Distant methodical support of foreign specialists in learning Russian under the conditions of COVID-19 Pandemic.....	156
<i>Borodina A.E.</i> Educational-methodological complex «Zarni Bugor» as a modern pedagogical technology of ethnocultural preschool education of the Udmurt Republic.....	161
<i>Emelyanova O.B.</i> Creating a developing communication environment in the course of teaching the discipline «Language communication in the professional sphere in Russian».....	165
<i>Krichevtsova E.I.</i> Children's initiative in the historical context: essence, conditions, methods.....	168
<i>Kolycheva Z.I., Miriugina T.A., Tsapstova T.N.</i> Natural science outside the classroom.....	174
<i>Nikolaeva E.A.</i> Verbal and non-verbal content of ethno-cultural education of preschool children.....	181
<i>Ryabina E.S.</i> The didactic potential of Udmurt writers' friendly letters in teaching students epistolary etiquette.....	185
<i>Studnikov P.E., Poznyakov P.V.</i> Approach to practical training in modern conditions.....	192

### SPECIAL PEDAGOGY

<i>Gonek A.O.</i> Recommendations for joint teaching of dance activities for children and adolescents with normal and impaired motor development.....	196
<i>Maltceva E. Yu., Levcheno V.V.</i> Inclusive pedagogical technologies: term analysis.....	201

### LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Aksenova A.A.</i> The image of conscious silence in O. Mandelstam's work.....	204
<i>Narushevich A.G., Anokhina V.S.</i> Formation of communicative universal educational data in the process of working with text in Russian language lessons.....	208

<i>Budanova I.B.</i> Using of slang in teaching Italian and Russian as a foreign language .....	212
<i>Grigoryan M.I.</i> Impact of gaming slang on behavioral characteristics of Gen Z adolescents .....	216
<i>Gong Lei, Liu Lifan, Kasymova O.P.</i> Phonetic adaptation of borrowings from Russian into Chinese (using vowel sounds as an example) .....	221
<i>Dosjanova Sh., Ibragimova F., Otemuradova Z., Batyrova R.</i> Lexico-semantic group of verbs of motion in Russian and Turkmen languages .....	225
<i>Dubrovskaya E.A.</i> The conflict of ethnic identity in Dido Sotiriou's novel «The Dead Are Awaiting» .....	228
<i>Ignatieva E.M., Dordzhieva K.V., Savchenko V.V., Todzhaeva V.S., Basangov S.V.</i> Internal structure of texts English anecdotes .....	233
<i>Litvjak O.V., Kamenchuk A.S.</i> Representation of «Kafkaian» and «Orwell» reality in the literary movement of modernism of the 20 <sup>th</sup> century .....	236
<i>Lukina M.P.</i> Features of word formation verbs in the Tundern Yukagir language .....	241
<i>Long Zhichao.</i> Analysis of the Diction and Sentence Structure of Proverbs .....	245
<i>Bekirov R.A., Marshli I. Kh.</i> Reasons for typical translation errors when translating dialect Arabic sayings into Russian.....	248
<i>Panchenko L.N.</i> Медведь, как один из персонажей мансийского фольклора .....	251

<i>Snezhkova I.A., Shcherbina S. Yu.</i> Occasional compound words in the novel of T. Mann «Mario and the magician» .....	256
---	-----

## DISCUSSION TOPICS

<i>Tokareva A.S., Lavrov M.N.</i> Gamification as an element of improving the efficiency of teaching economics in general education organizations.....	259
<i>Wang Xing, Yan Meng.</i> Research on the path selection of the quality improvement of foreign professional degree and master education .....	263
<i>Vlasova L.V.</i> Problems of formation of professional competence of University students within the existing system of higher education in the Russian Federation .....	269
<i>Galjamova G.S., Babshanova G.N.</i> National peculiarities of the regional literature.....	272
<i>Gorshenina Ya.L., Kiseleva N.M., Chicherina N.N., Lopatina M.V.</i> International Students Mobility Trends in Europe .....	277
<i>Grass T.P., Petrishchev V.I.</i> Economic literacy of high school students as a key factor in the development of the national economy .....	280
<i>Petrova I.M.</i> Specificity of cognitive focus variability in binomials of a single frame scenario (abstract nouns) in Russian and English .....	285
<i>Belova S.V., Botova S.N.</i> Human life safety in the humanitarian education model .....	290

## Способы взаимодействия субъектов образования в условиях первой волны COVID-19 пандемии

**Данилова Ирина Сергеевна,**

докторант ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Институт педагогики, ФГБОУ ВО «Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
E-mail: danilovais@yandex.ru

Педагогической науке еще предстоит в полной мере осмыслить последствия, обусловленные закрытием школ в эпоху COVID-19 пандемии в разных регионах мира, оценить эффективность предпринятых мер в образовании. Данная статья является такой попыткой интерпретировать аксиологически и педагогически те актуальные способы, которые субъекты образования избрали для «преодоления» социального дистанцирования в интересах взаимной поддержки и взаимодействия в мировом и национальных контекстах. Конкретизирована роль международных организаций в консолидации государств и научно-образовательных сообществ для обеспечения непрерывности процесса обучения в массовом (школьном) образовании, в поддержке родительства и защите детства. В национальных контекстах выявлены и охарактеризованы способы взаимодействия субъектов в дистанционном образовании, обсуждается проблема цифрового неравенства.

**Ключевые слова:** COVID-19 пандемия, взаимодействие, массовое (школьное) образование, поддержка родительства, защита детства, цифровое неравенство.

**Введение.** На мировом уровне масштабность и скорость закрытия школ в марте-апреле 2020 года явилось беспрецедентной проблемой для образования. Это непростое решение для правительств более 160 стран мира явилось чрезвычайной мерой для сдерживания распространения COVID-19 эпидемии, обусловило трансформацию ландшафта образовательного пространства, изменение контекста обучения, способы коммуникации всех субъектов, вовлеченных в образование. Экстренное закрытие школ в разных странах явилось своеобразным испытанием для национальных и региональных систем образования, как и для их непосредственных участников – педагогов и семей с детьми. Образовательное пространство цифрового мира стало для них в одночасье необходимым пространством взаимодействия в интересах недопущения нарушения образовательного процесса детей, сохранения активности и социальных контактов педагогов и родительства, необходимых для обучения и воспитания детей.

В настоящее время профессионалы в сфере семьи, детства и образования во всем мире осуществляют попытки для оценки опыта обучения в разных странах, сложившегося в условиях COVID-19 эпидемии, однако, количество подобных исследований еще незначительное [3; 4; 14]. Педагогической науке предстоит в полной мере осмыслить последствия, обусловленные закрытием школ в разных регионах мира, как и оценить эффективность тех способов, которые школы и родительство избрали для «преодоления» социального дистанцирования в интересах взаимодействия и взаимной поддержки в цифровом образовательном пространстве, новом, но чрезвычайно быстро ставшего привычным для субъектов образования реальной действительности.

**Постановка проблемы.** Настоящая работа является частью авторского исследования, нацеленного на изучение компетентного родительства как педагогического феномена современного дискурса и образовательного пространства. Выделение и раскрытие педагогического аспекта в оценке способов «преодоления» субъектами образования социального дистанцирования в опыте поддержки взаимодействия родительства и школ в разных странах, обретенного в условиях COVID-19 пандемии, является одним из этапов нашего научного поиска по выше обозначенной проблематике. Это

обусловило исследовательский вектор данной работы в рамках педагогической компаративистики, которая традиционно опирается на диалогичность, текстуальность, гуманистический дискурс в исследовании, сохраняет научные национальные традиции и вовлекает мировые инновации, объединяя отечественных и зарубежных ученых и педагогов для решения насущных проблем современного образования. Их обсуждение и решение требует взаимной научно-педагогической коммуникации, способствующей взаимообогащению и расширению педагогического видения в поисках педагогической сути феноменов современного образования.

**Цель исследования** – осветить опыт, обретенный образованием в условиях COVID-19 пандемии, аксиологически и педагогически раскрыв способы взаимодействия субъектов в мировом и национальных контекстах образовательного пространства.

**Методы исследования:**

- аналитический метод способствовал отбору и систематизации научно-педагогических понятий и статистических данных, раскрывающих проблемы образования в условиях COVID-19 пандемии в мировом и национальных контекстах разных стран;
- методы конкретно-социологической техники: анализ нормативно-правовых документов и статистических данных международных организаций ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ; количественная и качественная интерпретация данных;
- критических анализ и сравнение позволили конкретизировать актуальные для образования феномены, раскрывающие своеобразие и сущность сложившегося опыта массового (школьного) образования в национальных контекстах разных стран в условиях дистанционного формата обучения.

**Результаты исследования и их обсуждение.**

*1. Мировой контекст.* ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ – наиболее значимые международные организации, которые во многом формируют перспективы образования, распространяя по миру и поддерживая современный дискурс об образовании. Они определяют политику образования в мире, обозначают преимущества образования, как для каждой личности в отдельности, так и для всех субъектов образовательных сообществ, ориентируют и стимулируют все страны мира на необходимость инвестиций в образование, оказывая большое влияние на создание и проведение в действие инициатив в национальных образовательных системах.

Выделяя знания и обучение как «... наиболее ценные возобновляемые ресурсы, имеющиеся в распоряжении человечества» [13], ЮНЕСКО утверждает их приоритет в сфере образования, науки и культуры, стимулируя современные сообщества людей по всему миру на поддержку и продвижение этих ресурсов, которые не только учат «... отвечать на возникающие вызовы и находить нестандартные решения...» [13]. Они способству-

ют преобразению современного мира, для того, чтобы он стал более демократичным, более разнообразным и обширным, открытым «экономике знаний» XXI века для развития большого прогресса в различных социальных, экономических и культурных областях.

С момента заявления ВОЗ о том, что «...распространение COVID-19 можно охарактеризовать как пандемию» и призыва «...предпринять срочные решительные действия» [1], ЮНЕСКО явилась одной из первых организаций, которая в контексте своей миссии в сфере образования, начала планомерную работу по консолидации мирового сообщества в решении гуманитарных вопросов в условиях COVID-19 пандемии. Так, закрытие школ, введение карантина или продление каникул в образовательных учреждениях как меры по сдерживанию распространения эпидемии, принятые правительствами многих стран, незамедлительно стали предметом особой озабоченности ЮНЕСКО.

Неблагоприятные последствия экстренного закрытия школ и прогноз от последствий социального дистанцирования для поддержки взаимодействия школ и семей с детьми были оценены экспертами организации [18], стимулировало на более широкоформатную деятельность ЮНЕСКО. В условиях первой волны COVID-19 пандемии действия этой организации, обусловили ее чрезвычайно важную роль, в формировании мирового ландшафта в сфере образования. Они выразились в:

- информировании, консультировании, технической поддержке правительств тех стран, которые предоставили учащимся доступ к дистанционному образованию;
- организации взаимобмен в опыте дистанционного образования в разных странах; оценивании приоритетных потребностей в национальных системах образования; регулярном информировании министров образования разных стран о возможностях и новых цифровых инструментах для дистанционного обучения;
- создании Глобальной коалиции с привлечением государственных и частных секторов из разных стран мира с целью интенсификации внедрения систем дистанционного обучения для обеспечения всеобщего доступа к образованию и устранения социального неравенства среди семей с детьми в мире;
- мониторинге образовательного процесса в национальных системах образования, в том числе для выявления случаев нарушения этого процесса;
- экспертном оценивании мероприятий в национальных образовательных системах по предоставлению доступа и включению в дистанционное образование учащихся, относящихся к категориям уязвимых или находящихся в неблагоприятном положении, которые требуют особого внимательного отношения и незамедлительного реагирования в случаях нарушения (отсутствия доступа) к образованию или потери с ними социальных контактов.

- содействию укрепления международного сотрудничества в сферах образования и технологий в условиях COVID-19 пандемии;
- мобилизации мировых научных сообществ в борьбе с пандемией и глобальным кризисом, в объединении стран в готовности к вызовам и угрозам современности.

Предпринятые инициативы ЮНЕСКО способствовали сохранению и поддержке взаимодействия всех субъектов, вовлеченных в дистанционное образование из-за COVID-19 пандемии. «Отправным пунктом в образовательном маршруте личности является школа, закладывающая основы тех знаний и компетенций, которые впоследствии могут развиваться на протяжении всей жизни» [2, с. 76]. На мировом уровне внимание и действия организации были направлены, на школу как наиважнейшего субъекта, оказавшегося в условиях формирующегося образовательного пространства в режиме онлайн во многих странах. Выделяя школы как приоритетные субъекты образования, негативные последствия их закрытия, ЮНЕСКО призывало национальные образовательные системы разных стран к обеспечению гарантированного продолжения обучения.

Семьи с детьми как непосредственные и также приоритетные участники образования, которые оказались в условиях домашнего карантина и требовали многоформатной поддержки. Родительство испытало невероятно тяжелую нагрузку, обусловившую диверсификацию роли родителей и их родительских компетентностей в разнообразных сферах жизнедеятельности детей: здоровьесбережение, обучение и развитие, досуг, в целом, благополучие, которые, казалось бы, являются первичной заботой родителей с момента появления ребенка в семье. Однако, оказалось, что родители как никогда остро нуждались в помощи и сопровождении, во взаимодействии со многими субъектами образования и социальной защиты [15]. В период закрытия школ в разных странах диапазон направлений по осуществлению разной помощи семьям с детьми, непосредственно родительству, был неодинаковым, обусловленным разнообразными факторами, касающимися не только сферы образования и здравоохранения. ЮНЕСКО выступила посредником в разработке рекомендаций по решению конкретных задач для обеспечения необходимого сопровождения родителей в период карантина из-за COVID-19 пандемии в разных странах. Подчеркивая важность родительских прав, уважения ответственности родителей и их способности принимать собственные решения в наивысших интересах ребенка, ЮНЕСКО призывала родителей как можно быстрее адаптироваться к новому укладу жизни в семье, обеспечить моральное и образовательно-воспитательное руководство, необходимое ребенку, которому важно видеть, что родители по-прежнему заботятся о нем.

В условиях пандемии совместно с ЮНЕСКО на мировой арене активно предпринимала опе-

ративные меры для поддержки семей с детьми ЮНИСЕФ, которая всегда определяла свою миссию – в обеспечении благополучия каждого ребенка в мире. Как члены общества, семьи и дети неизбежно, испытывают, каждый по-разному, те социальные издержки, которые обусловил кризис из-за COVID-19. Исходя из того, что все семьи разные, как и модели родительства и их семейный контекст, а также социальный, то защита детей и соблюдение их прав должны являться первоочередной задачей для местных сообществ, и далее – по восходящей. Организация призывает правительства стран и соответствующие ведомства, в первую очередь, акцентируется внимание на следующих категориях семей: многодетные семьи, живущие в стесненных условиях; семьи с детьми, в которых происходит межличностное насилие или родители имеют пагубные пристрастия; семьи, в которых дети разлучены с одним из родителей или проживают с другими членами семьи; семьи, в которых проживают представители разных поколений, испытывающие стресс, связанный с повышенным риском для пожилых родственников; семьи, которые уже испытывают эмоциональные последствия тяжелой утраты близких и знакомых из-за COVID-19 инфекции [8]. Все категории этих семей, а главное – дети в них, должны быть защищены максимально возможными способами от рисков, которые уже проявились и тех, которые еще появятся.

Социальный характер действий организации в разных уголках мира стал важным в глобальной и региональной координации, в первую очередь, в борьбе и профилактике инфекции COVID-19; в гарантировании доступа к основным медицинским услугам женщин и детей; в защите детей, особенно уязвимых в условиях любого кризиса, через предоставление им доступа к образованию; в сборе данных о воздействии пандемии на детство и родительство. Организации осуществляла интенсивную работу в следующих направлениях:

- информационно-просветительское, которое заключалось в широкой коммуникации и взаимодействии с сообществами на местном уровне по вопросам рисков и профилактики COVID-19. Разработка и распространение печатных и цифровых ресурсов, в том числе посредством специально разработанных цифровых платформ, явившихся инновационными, U-Reporti RapidPro, так и уже существующих. Это позволило объединить семьи с детьми и всех субъектов, вовлеченных в цифровое образовательное пространство, в целях собственного просвещения и информирования по вопросам профилактики инфекции, безопасности и защите, услугам, предоставляемым государствам в рамках социальной защиты семей [14];
- финансово-партнерское. Продолжая реализовывать миссию в рамках программы ЮНИСЕФ «Гуманитарная деятельность в интересах детей» как мировая ответная мера на пандемию, организация стимулировала вовлеченность го-

сударственных и частных финансовых структур в оказании помощи маргинализированным детям и семьям;

- образовательно-воспитательное. Социальные медиакампании ЮНИСЕФ, такие как #LearningAtHome, #LearningFromHome и #FunAtHome, ориентированные на семьи, осуществляли работу на различных языках, предоставляя возможность детям многих стран получать доступ к обучению, оставаться вовлеченными в образование в условиях COVID-19 пандемии. Так, детям народности рома, детям семей беженцев и мигрантов в ряде стран ЮНИСЕФ предоставила наборы для домашнего обучения, планшеты, сим-карты с бесплатным доступом к образовательным приложениям, «обеспечив им возможность получать образование в режиме онлайн» [17]. Кроме того, специальный контент, включающий инфографику и видеоматериалы, на разных, в том числе на малочисленных языках, был разработан для поддержки родительства в разных регионах мира. В нем эксперты по вопросам COVID-19 и профессионалы в сфере семьи и защиты детства делились медико-социальными и психолого-педагогическими рекомендациями, его трансляция была доступна в режиме реального времени в широко известных социальных сетях. С особой заботой о психологическом здоровье всех членов семей в мире ЮНИСЕФ «мобилизовал подростков из различных районов страны, с тем чтобы они могли поделиться своими историями о том, как оставаться дома и сохранять позитивный настрой в период самоизоляции» [7].
  - профессионально-педагогическое. Во всех регионах действия ЮНИСЕФ были организованы вебинары и учебные видеоконференции для педагогов, нацеленные на консультации и взаимобмен опытом организации учебного процесса для детей, которые находятся дома из-за закрытия школ в условиях COVID-19 пандемии. Практико-ориентированный характер подобных мероприятий обусловлен участием разных экспертов в сфере детского обучения, которые делились с педагогами современным знанием по проблематике индивидуальных рисков для разных половозрастных детей, образовательных потребностях их семей, особенностях педагогического сопровождения детей и родительства, оказавшихся в пандемию в неравных условиях к доступному образованию. Специально разработанные ЮНИСЕФ и ВОЗ онлайн-ресурсы, содержащие практический контент для обучения на разных уровнях стали в тот период «настоящими» книгами для учителей, способствовали значительному расширению профессиональных компетентностей педагогов, занимающихся педагогической деятельностью в условиях кризиса [6].
- На мировом уровне оперативные меры, принятые наиболее влиятельными международ-

ными организациями ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ, способствовали минимизации рисков из-за COVID-19 в сфере образования, стимулировали максимальную вовлеченность субъектов образования, поддерживали непрерывность процесса обучения в дистанционном формате, которым были охвачены многие страны мира. Сегодня этими данными уже представлены промежуточные данные и их анализ, раскрывающие видимые последствия кризиса. Они представлены педагогической общественности мира и ожидают откликов и обсуждения ученых-исследователей и педагогов-практиков, требуют научно-педагогического осмысления педагогической наукой.

*Национальные контексты.* Обсуждения последствий кризиса первой волны COVID-19 эпидемии, его последствий и затрат быстро перешли от проблем здравоохранения к проблемам и сложившейся ситуации в сфере образования. Во многих странах активно обсуждаются избранные правительствами чрезвычайных меры – социальная изоляция и закрытие школ, повлекшие за собой широкомасштабные трансформации, в которые оказались вовлеченными все субъекты образовательного пространства. Оно «погрузилось» в цифровой мир, в котором в реальном времени актуализировались многообразные проблемы этой цифровой трансформации в обучении, изучении и оценке. Несмотря на то, что исследования разных аспектов, трансформирующих этих процессы, продолжаются уже ни один десяток лет в разных областях современной науки [14; 16], феномен цифровой трансформации в условиях COVID-19 пандемии обострил больше вопросов в образовании, нежели способствовал ответам на уже существующие проблемы.

Опрос стран, в которых осуществлялись программы ЮНИСЕФ в период нынешнего кризиса COVID-19, показал, что 93% стран избрали дистанционное обучение для школьного образования [9], тем самым, озадачив школы в разных регионах мира вопросами, требующих незамедлительного решения. А сама проблема цифровой трансформации явилась еще более насущной для школы – социального института, который на протяжении уже ни одного столетия является, одновременно, одним из самых критикуемых и стабильных в обществе, предоставляющего доступ к массовому образованию.

Каким способом обеспечить взаимодействие субъектов школьного образования в новых условиях дистанционного формата? Этот вопрос явился первоочередным для школ всего мира, консолидировал участников национальных научных и образовательных сообществ в стране [11; 12; 15]. Телевизионные образовательные программы и онлайн-платформы, в том числе разработанные и поддерживаемые государством, были обозначены как наиболее реальные, обеспечивающие включенность учащихся в обучение, тем самым, сохраняющие непрерывность массового образования. Их комбинированное использование



во многих странах позволило охватить максимальное количество детей в мире, но и подтвердило важность проблем, которые обсуждались педагогическими сообществами ранее, как и обусловило появление новых.

Так, цифровое неравенство, ставшее еще более очевидное. По данным Института статистики ЮНЕСКО, «...у 826 миллионов учащихся, которые были затронуты закрытием образовательных учреждений из-за пандемии, отсутствует доступ к домашнему компьютеру. ... Телевидение и радио оказались хорошей альтернативой в условиях, когда онлайн-обучение невозможно» [18]. В разных регионах мира трансляция телекурсов с дидактическим контентом явилась одним из способов недопущения нарушения обучения в массовом образовании. В странах Африки с крайне дифференцированным уровнем их социально-экономического развития теле- и радио трансляции образовательного контента оказались единственной мерой поддержки включенности школьников в обучение, предоставленной национальными системами образования (Ангола, Центральная Африканская Республика, Ботсвана, Камерун, Мали, Мозамбик, Сьерра Леоне, Южный Судан). Востребованными явились «телешколы» наравне с онлайн-платформами, которые были специально разработаны в условиях пандемии национальными структурами в сфере образования и ИКТ-технологий в партнерстве с ЮНИСЕФ (Уганда, Буркина Фасо). Педагогические сообщества стран, в которых имелся уже определенный опыт использования онлайн-платформ в образовании, направили усилия на расширение их дидактического контента, так медико-социального, нацеленного на информирование о COVID-19 инфекции, риски и профилактику, а также на продвижение этических, моральных и гражданских ценностей в среде детей школьного возраста. Онлайн-платформы с бесплатным доступом к ресурсам для субъектов разных ступеней обучения, а также для учителей и родителей были двуязычные (Чад: арабский/французский; Южно-Африканская Республика: английский/местные языки).

В регионах Европы, в которых опыт цифровых трансформаций в сфере образования является значительно более продолжительным, и использование онлайн-платформ, как и разных моделей дистанционного обучения уже приобрел некий статус нормы в ряде стран [16; 17]. Но в период COVID-19 пандемии перевод массового (школьного) образования на удаленный формат не освободило от острых вопросов, и педагогических, и родительских сообществ. Они требовали оперативной поддержки государства и, в целом, она была обеспечена, но характер ее был неоднородным. Для недопущения нарушения процесса образования и предоставления школьникам доступа к нему в европейских странах были доступны национальные онлайн-платформы, предоставляющие бесплатный доступ к высококачественным интерактивным урокам, дидактическим ресур-

сам по всем предметам, входящих в программы обучения детей разных возрастных групп [6; 10]. В целом, цифровые инструменты, предлагаемые национальными системами образования, могут оцениваться как идентичные, нацеленные на сохранение возможностей и расширение способов взаимодействия субъектов цифрового образовательного пространства. В этом аспекте, мы можем констатировать, что в Российской Федерации, как и в других странах, дистанционное образование было поддержано в условиях COVID-19 пандемии, столкнулось с похожими проблемами. В России цифровыми инструментами государственной поддержки массового (школьного) образования стали: официальный портал Министерства образования Edu, открытая образовательная платформа Российская электронная школа, национальные и региональные образовательные ТВ-каналы, образовательный портал Worldskills России. Нацеленная на всех вовлеченных в образование субъектов, поддержка государства заключалась в их информировании о дистанционном обучении на разных уровнях в каждом регионе страны; в предоставлении доступа к дидактическим ресурсам для обучающихся, к методическим ресурсам для педагогов разных предметных областей, к психолого-педагогическим ресурсам для семей с детьми. Практика показала, что поддержка государства оказалась востребованной [4], однако, в первую очередь, проблема цифрового неравенства, включающая разнообразные сферы такого неравенства, явилась одной из насущных в российском образовании. И не только. Образование в европейских странах уже не одно десятилетие «демонстрирует деградационные тенденции неравенства, культурной и этнической сегрегации, функциональной неграмотности» [5, с. 107]. В условиях пандемии проблемное поле цифрового неравенства в сфере образования четче визуализировалось, стало настоящей преградой для продуктивного взаимодействия субъектов для обмена знаниями и обучения в цифровом образовательном пространстве. В период первой волны COVID-19 пандемии тенденция цифрового неравенства к увеличению приобрела общемировой формат, обуславливает новые задачи перед образованием сегодняшнего дня.

**Заключение.** COVID-19 пандемия явилась глобальным кризисом для сферы образования, обусловившим крупнейшее нарушение системы образования в истории. Его разрушительные последствия уже видимы в мировом контексте:

- нарушение системы образования затронуло почти 1,6 миллиарда детей школьного возраста в более чем 190 странах. 24 миллиона детей никогда не вернутся в школу, и среди них непропорционально большое количество девочек [18]. Это дестабилизирует десятилетия прогресса, что может стать настоящей катастрофой для многих поколений;
- дистанционное образование как мера, избранная при закрытии школ из-за COVID-19 панде-

мии, явилась необходимой и своевременной в национальных системах образования, смягчила нарушение процесса массового (школьного) обучения. Но именно оно и усугубило укоренившиеся неравенства. «Школы, какими бы несовершенными они ни были, играют важнейшую роль в выравнивании социально-экономического положения различных слоев общества. Поэтому, когда они закрываются, неравенство усиливается» [6];

- цифровое неравенство в образовательном пространстве явилось общемировым трендом, закрыло возможности для взаимодействия субъектов образования. Оно не позволило стать этому взаимодействию по-настоящему продуктивным в обучении и развитии, это притом, что цифровые медиа и широкополосные технологии открыты образованию, расширяют возможности массового (школьного) образования. И некий опыт и свидетельства их использования в преодолении кризиса в сфере образования накоплен в ряде образовательных сообществ. В интересах все субъектов образования уже имеющийся опыт требует научной консолидации научного сообщества для дальнейшего изучения эффективности дистанционного обучения в долгосрочной перспективе.

## Литература

1. Вступительное слово Генерального директора ВОЗ на пресс брифинге по COVID-19 11.03.2020 г. URL: <https://www.who.int/ru/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (03.09.20).
2. Данилова И.С., Орехова Е.Я., Шайденко Н.А. Школа, семья, родительство за рубежом: попытка теоретико-методологического обоснования в сравнительном исследовании // Известия Российской академии образования. 2018. № 1 (45). С. 76.
3. Ливенец М.А. Онлайн-обучение в период пандемии COVID-19 и неравенство доступа к образованию. Федерализм. 2020;(3):188–206. / М.А. Ливенец, М.Л. Агранович, Ю.В. Ермачкова // Федерализм. – 2020.-С. 188–206.
4. Международный опыт управленческих решений в сфере общего (школьного) и высшего образования в условиях пандемии коронавируса / М.Л. Агранович, Т.Л. Клячко, А.О. Полушкина, Е.А. Семионова // Мониторинг экономической ситуации в России: тенденции и вызовы социально-экономического развития. – М.: Институт экономической политики имени Е.Т. Гайдара, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. – 2020.-С. 99–104.
5. Орехова Е.Я., Данилова И.С., Шайденко Н.А. Семья, родительство и школа Европы в современном социокультурном контек-

сте // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 4 (52). С. 107.

6. ЮНЕСКО. 2020. URL: <https://ru.unesco.org/> (10.10.20).
7. ЮНИСЕФ. Ситуационный отчет по COVID-19 от 3 от 7–14 апреля 2020. URL: <https://www.unicef.org/esa/ru/юнисеф-принимает-ответные-меры-в-связи-с-пандемией-covid-19-в-европе-и-центральной-азии> (03.09.20).
8. Alban Conto, Carolina; Akseer, Spogmai; Dreesen, Thomas; Kamei, Akito; Mizunoya, Suguru; Rigole, Annika (2020). COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss, *Innocenti Working Papers* no. 13, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence – 30 p.
9. Bailey, J. P., and J. Schurz. 2020. COVID-19 Is Creating a School Personnel Crisis. Washington, DC: American Enterprise Institute. URL: <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-Is-Creating-a-School-Personnel-Crisis.pdf>
10. Brook Ch. Action learning in the time of corona, *Action Learning: Research and Practice*, 2020, № 17(2), pp. 167–168, DOI: 10.1080/14767333.2020.1761148
11. Darling-Hammond, L., A. Schachner, A.K. Edgerton, A. Badrinarayan, J. Cardichon, P.W. Cookson, M. Griffith, et al. 2020. *Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
12. Fishbane, L., & Tomer, A. (2020, March 20). As classes move online during COVID-19, what are disconnected students to do? Brookings. URL: <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2020/03/20/as-classes-move-online-during-covid-19-what-are-disconnected-students-to-do/> (10.09.20).
13. *Futures of Education: Learning to Become* report. UNESCO. 2020 URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/initiative> (12.10.20).
14. Memon, AsifSaeed; Rigole, Annika; Nakashian, TaleenVartan; Taulo, WonganiGrace; Chávez, Cirenía; Mizunoya, Suguru (2020). COVID-19: How prepared are global education systems for future crises?, *Innocenti Research Briefs* no. 2020–21, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. P.5.
15. Richardson, Dominic; Cebotari, Victor; Carraro, Alessandro; Damoah, Kaku Attah (2020). *Supporting Families and Children Beyond COVID-19: Social protection in Southern and Eastern Europe and Central Asia*, *Innocenti Research Report* UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence – 118 p.
16. Olasile Babatunde Adedoyin & Emrah Soykan (2020): Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities, *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180
17. Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning*

Research Communications, 10(1), 2. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179>

18. UNESCO. 2020. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions> (12.11.20).

## WAYS OF INTERACTION OF ACTORS OF EDUCATION UNDER THE FIRST WAVE OF COVID-19 PANDEMIC

**Danilova I.S.**

Herzen State Pedagogical University, Institute of Pedagogy, Tula State Tolstoy Pedagogical University

Pedagogy has yet to fully comprehend the consequences of the closure of schools under the COVID-19 pandemic in different regions of the world and to assess the effectiveness of the measures taken in education. This article is an author's attempt to interpret axiologically and pedagogically the actual ways that the actors of education have chosen to "overcome" social distance in the interests of mutual support and interaction in the global and national contexts. The paper specified the role of international organizations in the consolidation of States and scientific and educational communities to ensure the continuity of schooling, to support parenting and to protect childhood. In national contexts, the ways of interaction of actors in distance education are identified and characterized; the problem of digital inequality is discussed.

**Keywords:** COVID-19 pandemic, interaction, school education, parenting support, child protection, digital inequality.

### References

1. Vstupitel'noe slovo General'nogo direktora VOZ na press bri-finge po COVID-19 11.03.2020 g. URL: <https://www.who.int/ru/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19—11-march-2020> (03.09.20).
2. Danilova I.S., Orekhova E.YA., SHajdenko N.A. SHkola, sem'ya, roditel'stvo za rubezhom: popytka teoretiko-metodologicheskogo obosnovaniya v sravnitel'nom issledovani-i // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2018. № 1 (45). S. 76.
3. Livenec M.A. Onlajn-obuchenie v period pandemii COVID-19 i neravenstvo dostupa k obrazovaniyu. *Federalizm*. 2020;(3):188–206. / M.A. Livenec, M.L. Agranovich, YU.V. Ermachkova // *Federalizm*. – 2020.-C. 188–206.
4. Mezhdunarodnyj opyt upravlencheskih reshenij v sfere obshchego (shkol'nogo) i vysshego obrazovaniya v usloviyah pandemii koronavirusa / M.L. Agranovich, T.L. Klyachko, A.O. Polushkina, E.A. Semionova // *Monitoring ekonomicheskoy situacii v Rossii: tendencii i vyzovy social'no-ekonomicheskogo razvitiya*. – M.: Institut ekonomicheskoy politiki imeni E.T. Gajdara, Rossijskaya akademiya narodnogo hozyajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii. – 2020.-C. 99–104.

5. Orekhova E.YA., Danilova I.S., SHajdenko N.A. Sem'ya, roditel'stvo i shkola Evropy v sovremennom sociokul'turnom kontekste // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018. T. 1. № 4 (52). S. 107.
6. YUNESKO. 2020. URL: <https://ru.unesco.org/> (10.10.20).
7. YUNISEF. Situacionnyj otchet po COVID-19 ot 3 ot 7–14 aprelya 2020. URL: <https://www.unicef.org/eca/ru/yunisef-prinimaet-otvetnye-mery-v-svyazi-s-pandemiej-covid-19-v-evrope-i-central'noj-azii> (03.09.20).
8. Alban Conto, Carolina; Akseer, Spogmai; Dreesen, Thomas; Kamei, Akito; Mizunoya, Suguru; Rigole, Annika (2020). COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss, *Innocenti Working Papers* no. 13, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence – 30 p.
9. Bailey, J. P., and J. Schurz. 2020. COVID-19 Is Creating a School Personnel Crisis. Washington, DC: American Enterprise Institute. URL: <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-Is-Creating-a-School-Personnel-Crisis.pdf>
10. Brook Ch. Action learning in the time of corona, *Action Learning: Research and Practice*, 2020, № 17(2), pp. 167–168, DOI: 10.1080/14767333.2020.1761148
11. Darling-Hammond, L., A. Schachner, A.K. Edgerton, A. Badri-narayan, J. Cardichon, P.W. Cookson, M. Griffith, et al. 2020. Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
12. Fishbane, L., & Tomer, A. (2020, March 20). As classes move online during COVID-19, what are disconnected students to do? *Brookings*. URL: <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2020/03/20/as-classes-move-online-during-covid-19-what-are-disconnected-students-to-do/> (10.09.20).
13. Futures of Education: Learning to Become report. UNESCO. 2020 URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/initiative> (12.10.20).
14. Memon, AsifSaeed; Rigole, Annika; Nakashian, TaleenVar-tan; Tauro, WonganiGrace; Chávez, Cirenía; Mizunoya, Suguru (2020). COVID-19: How prepared are global education systems for future crises?, *Innocenti Research Briefs* no. 2020–21, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. P.5.
15. Richardson, Dominic; Cebotari, Victor; Carraro, Alessandro; Damoah, Kaku Attah (2020). Supporting Families and Children Beyond COVID-19: Social protection in Southern and Eastern Europe and Central Asia, *Innocenti Research Report* UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence – 118 p.
16. Olasile Babatunde Adedoyin & Emrah Soykan (2020): Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities, *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180
17. Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 2. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179>
18. UNESCO. 2020. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions> (12.11.20).

# Анализ российского опыта организации просветительской деятельности в области астрономии

## **Ечмаева Галина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет  
E-mail: g.a.echmaeva@utmn.ru

## **Мальшева Елена Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физики, математики, информатики и методик преподавания, Тюменский государственный университет  
E-mail: el.n.malysheva@utmn.ru

Просветительская деятельность в России имеет глубокие исторические корни. Просветительство всегда было неотъемлемым призванием российского учительства. Актуальность данной деятельности сегодня закреплена в нормативных документах подготовки педагогических кадров. Сегодня просвещение является важным инструментом создания и сохранения образовательного, культурного и научного поля страны. Одной из интересных областей знаний, формирующих научное мировоззрение об устройстве окружающего мира, является астрономия. Зародившись в древние времена, она не потеряла актуальности и сегодня. Мало того, именно астрономия в наши дни играет приоритетную роль в определении вектора развития современной науки и техники. В работе представлены результаты исследования интереса населения страны к вопросам астрономии и анализа организации научно-просветительской деятельности по данной предметной области. Если в крупных городах и областных центрах, имеющих значительные научно-образовательные ресурсы, организация качественных образовательных и научно-просветительских мероприятий в области астрономии и космических технологий решена, то для небольших городов, сельской местности и отдаленных территорий проблема остается не решенной.

**Ключевые слова:** астрономия, образование, просвещение, научно-просветительская деятельность.

Просветительская деятельность в России традиционно имеет инновационную направленность. Она является одним из действенных каналов и важным инструментом создания и сохранения образовательного, культурного и научного поля. Считаясь одной из граней воспитания человеческого капитала, научно-просветительская деятельность привлекает к себе достаточно пристальное внимание ученых-исследователей различных предметных областей (историков, культурологов, педагогов, правоведов, методистов и т.д.). В российских и зарубежных литературных источниках отсутствует информация о том, когда и кем была заложена идея просветительской деятельности. В разные периоды существования человечества просветительская деятельность приобретала различные формы в зависимости от того, что признавалось источником знаний: бог, идеология, среда, наука и т.д. [1].

Ретроспективный взгляд на феномен просветительской деятельности в России позволяет говорить о том, что, исходя из сложившихся традиций, просветительство всегда было неотъемлемым призванием, присущим российскому учительству. Именно российской педагогической мысли принадлежит первенство в разработке методологии просветительной работы, внешкольного воспитания и образования. В этом плане можно отметить таких известных педагогов-новаторов как А.С. Пругавин, Е.Н. Медынский, Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Каптерев, С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой, Н.К. Крупская и др.

С.А. Морозова, исследуя исторический вопрос развития культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании указывает на суждение М.В. Ломоносова о том, что целью просвещения является научное образование человека. Согласно его воззрению, «у подрастающего поколения развивать следует не просто разум, а пылливый ум, ориентированный на творчество», а Л.Н. Толстой придавал особое значение взаимодействию школы с семьей, оказывая образовательное воздействие не только на детское, но и на взрослое население [2]. Таким образом, в рамках отечественной теории, просветительская работа понимается как деятельность, организованная вне образовательных занятий, и направленная на повышение общего культурного уровня подрастающего поколения и взрослых. Традиционно используемые формы, методы и средства просветительской деятельности (экскурсии, классные часы, выставки, кружки, публичные мероприятия и т.д.) рождены в народной сре-

де и профессиональном творчестве неравнодушных патриотов своей Родины.

Бесценный опыт, накопленный многими поколениями российских педагогов в организации просветительской деятельности, не потерял значимости и в современных условиях. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего педагогического образования с 2009 г. одной из профессиональных сфер деятельности учителя (педагога) указана культурно-просветительская. Опираясь на современные достижения науки, она направлена на расширение круга знаний обучающихся, формирование их научного мировоззрения, пропаганду идей гуманизма [3]. Просветительская деятельность ориентирована не только на работу с детьми, но и со взрослыми: родителями, коллегами, представителями власти и широким кругом общественности.

Правовой основой организации и проведения различных мероприятий образовательного и просветительского характера среди различных категорий населения является модельный закон «О просветительской деятельности», принятый на двадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ (постановление № 20–15 от 7 декабря 2002 года). В соответствии с данным законом, просвещение – целенаправленный процесс информирования населения об имеющемся социально-культурном опыте, рассчитанный на большую, обычно не расчлененную на устойчивые группы аудиторию, и не предполагающий каких-либо формализованных процедур контроля за успешностью освоения сообщаемых сведений [4].

Основными принципами организации и проведения образовательных и научно-просветительских мероприятий являются: целенаправленность, адресность, достоверность доносимых аудитории сведений; доступность; научность; учет многообразия потребностей населения; учет региональных и местных особенностей территории. Согласно данному закону, просветительская деятельность может осуществляться по двум направлениям: организация мероприятий общего популяризационного характера, адресованные всем категориям населения, и просветительские программы, адресованные профессионалам в области специализированных занятий [4].

Научно-просветительская деятельность имеет большие преимущества, которые малодоступны для традиционной классно-урочной системой обучения, поскольку: она допускает неформальное взаимодействие участников процесса; имеет большую свободу в определении содержания, форм и методов обучения и развития; обладает гораздо более широким спектром организационных форм деятельности; позволяет учитывать текущие образовательные запросы целевой аудитории; обладает гибкостью и оперативностью в реализации инновационных подходов и применении технологий.

Важнейшим условием организации образовательных и просветительских мероприятий явля-

ется профессионально осуществляемое педагогическое воздействие на аудиторию посетителей. Возможная неоднородность участников просветительских мероприятиях накладывает требование учета возрастных и психолого-педагогических особенностей восприятия информации у разных целевых групп. Это требует от организаторов мероприятий знания особенностей психических процессов, психологического развития и закономерностей поведения обучающихся разного возраста. Эти знания – есть основа правильного выбора форм, методов, средств и содержания мероприятий, что является необходимым условием их эффективности.

Одной из интересных областей знаний, способной формировать как научное мировоззрение, так и лженаучные представления об устройстве окружающего мира, является астрономия. Зародившись в древние времена, астрономия не потеряла актуальности и сегодня. Мало того, именно астрономия сегодня играет приоритетную роль в определении вектора движения современной науки и техники. От ее научных данных зависит развитие таких отраслей знаний как космология, космонавтика, планетология, метеорология, с ней связаны перспективные исследования в физике, биологии и т.д. Астрономия сегодня может составить основу политехнического воспитания подрастающего поколения [5]. Ее знания являются базовой платформой таких перспективных инженерно-технических и научных направлений, как астрофизика, астробиология, космическая медицина, системы связи и телевидения, системы навигации и мониторинга, робототехника, мехатроника и т.д. Именно эти отрасли обеспечивают стратегическое развитие России.

Вместе с тем, регулярно проводимые в последнее десятилетие опросы населения разных возрастных групп по вопросам астрономии, не только нашей страны, но и за рубежом, дают неутешительные выводы о знаниях в данной предметной области. Например, в 2017 году ученые Уральского федерального университета проводили социологический опрос среди жителей города Екатеринбурга (вопрос звучал так: знаете ли вы, почему происходит смена времен года?) и получили неожиданные результаты: оказалось, что 95% респондентов не знали, что смена времен года определяется круговым движением нашей планеты вокруг Солнца, а также наклоном ее оси вращения по отношению к плоскости орбиты [6]. Как сообщает «Коммерсантъ», согласно опросу ВЦИОМ (Всероссийский центр изучения общественного мнения), 32% россиян всерьез полагают, что Солнце вращается вокруг Земли [7].

Падение научности знаний в области астрономии у современной молодежи можно объяснить несколькими причинами:

Во-первых, астрономия, как учебный предмет, довольно большой промежуток времени (более 25 лет) была исключена из учебных планов общеобразовательных школ. Изучаемый мир сузился

до пределов чувственного опыта, до размеров места, в котором живем – и это в том возрасте, когда закладывается основа мировоззрения.

Во-вторых, в последние десятилетия значительно уменьшились возможности для непосредственного наблюдения за небесными телами и явлениями. Это связано с целым рядом причин:

- перевод уличного освещения на натриевые газоразрядные, или светодиодные лампы желто-оранжевого спектра, как наиболее энергоэффективные в Российских условиях, является причиной усиления засветки ночного неба в окрестностях населенных пунктов;
- высотная застройка городов приводит к тому, что в крупных городах на ночном небе практически не видно звезд, и тем более Млечного пути;
- значительным образом за последнее столетие изменившийся ритм жизни людей, которые все меньше времени проводят на улице и потому мало проявляют интерес к различным астрономическим событиям (часто попросту не знают о них). Например, такие явления, как изменение вида звездного неба в течение года, ретроградное движение планет Солнечной системы на небе, либрация Луны (небольшое «покачивание», вызываемое приливными силами со стороны Земли) и др.

В-третьих, исследование окружающей действительности в значительной мере перешло в плоскость виртуального мира. Научные знания подменяются информацией, почерпнутой из ком-

пьютерных игр, фильмов и новостей, часто недостоверного характера. Более популярны быстро усваиваемые сведения, чем знания, требующие методичного наблюдения и осмысления. У многих отсутствует личный опыт простейших визуальных наблюдений астрономических явлений, в связи с чем уменьшается потребность в объяснении увиденного.

Однако, следует отметить, что за последнее время произошли кардинальные изменения в вопросах проявления интереса жителей России к астрономической тематике. Об этом можно судить на основе изменения характера запросов, например, к поисковой системе Yandex.ru по ключевым словам «астрономия» и «астрология». Исследователи О.С. Бартунов и В.А. Самодуров в своей работе, посвященной вопросам взаимосвязи астрономии и Интернета, приводят сравнительную статистику запросов за 2008 г. по указанным ключевым словам. Авторы утверждают, что до середины 2008 г. с большим отрывом преобладали запросы по слову «астрономия», но потом ситуация резко изменилась, и первенство получили запросы по слову «астрология» [8]. Подобное исследование было проведено в 2013–2014 г. А.О. Новичонком, и Н.С. Скориковой. Авторы показали, что в это время поисковые запросы со словом «астрология» прочно лидировали по отношению к запросам со словом «астрономия» [9]. В рамках данной работы авторами было так же проведено подобное исследование. Результаты анализа за последние два года представлены в таблице 1.

Таблица 1. Статистика запросов по словам «астрономия», «астрология» и «космос»

Год	Ключ «астрономия»		Ключ «астрология»		Ключ «космос»	
	найден ресурсов	количество запросов	найден ресурсов	количество запросов	найден ресурсов	количество запросов
2019	8 млн.	75 тыс.	12 млн.	190 тыс.	10 млн.	57 тыс.
2020	13 млн.	729 тыс.	6 млн.	264 тыс.	21 млн.	2 млн.

Это позволяет сделать вывод о том, что за последнее время наблюдается значительный рост интереса к изучению вопросов астрономии и космических технологий. Одной из причин повышения интереса к астрономии, безусловно, является возвращение в 2017 г. в школы страны учебного предмета «Астрономия», а также широкого распространения не только образовательной практики, но и научно-просветительской деятельности в этих вопросах [10].

Изучение российского опыта просветительской деятельности в области астрономии и космических технологий показывает, что реализация этой работы сегодня осуществляется различными организациями, образовательными учреждениями и частными лицами:

- *Общеобразовательные школы.* Как показывает практика, традиционно организация просветительской деятельности возлагается на школьных учителей. При этом совсем небольшое количество образовательных организаций плани-

рует массовую просветительскую деятельность, связанную с вопросами астрономии и освоением космического пространства. Основными формами такой деятельности являются: кружки или клубы любителей астрономии; факультативные занятия по решению олимпиадных задач; тематические лекции и мероприятия в рамках предметных недель. Однако, анализ содержания наполнения таких мероприятий показывает, что оно редко выходит за тематику школьной программы, поскольку подавляющее большинство учителей астрономии сегодня не обладают соответствующими профессиональными знаниями. При этом следует еще констатировать факт того, что большинство школ не обладают необходимой материально-технической базой для реализации образовательной и просветительской деятельности на качественно-высоком научном уровне.

- *Образовательные учреждения системы дополнительного образования.* Изучая образо-

вательные программы центров и дворцов дополнительного образования для школьников можно отметить, что во многих городах страны есть технические кружки и объединения, посвященные вопросам авиа- и ракетостроения. Во многих российских городах (даже небольших) и районных центрах, есть кружки робототехники, где рассматриваются вопросы проектирования, конструирования и программирования роботов, в том числе и космического назначения. Организуются выставки технического творчества и робототехнические соревнования. Так же есть центры и кружки любителей астрономии, предлагающие детям факультативное изучение и наблюдение астрономических событий и явлений. Некоторые кружки имеют солидный опыт и десятки-сотни обучающихся. Как правило такие центры организуют наблюдательные акции редких или впечатляющих астрономических явлений (например, затмений). Однако деятельность таких центров направлена исключительно на работу со школьниками.

- *Научно-образовательные центры (НОЦ).* Таковыми центрами являются планетарии, обсерватории, тематические музейные центры, центры дополнительного образования при университетах. Основными формами просветительской и образовательной деятельности в них являются: тематические экскурсии; познавательные развлекательные программы; познавательные аудиовизуальные шоу; научно-популярные лекций, семинары и встречи с учеными; обзорные и демонстрационные наблюдения; тематические викторины; предметные олимпиады; исследовательские и практические работы на базе обсерватории (планетария); профильные каникулярные смены и т.д.

Уровень организации и содержательного наполнения таких мероприятий достаточной высок, однако их доступность определяется наличием соответствующих НОЦ, а это как правило крупные областные и республиканские центры.

- *Добровольные неформальные объединения.* Клубы и астрономические сообщества – представляют собой объединение разновозрастных любителей астрономии. Деятельность таких сообществ имеет довольно широкую направленность: организация городских («тротуарных» т.е. доступных всем желающим), и выездных наблюдений, организация экскурсионных и экспедиционных поездок, проведение тематических собраний и т.д. Такие объединения в своей работе активно используют социальные сети, информационную рассылку по электронной почте и SMS-сообщения о планируемых мероприятиях, наблюдениях. На страничках и постах активно публикуются результаты и фотоотчеты прошедших мероприятий, отзывы посетителей. К сожалению, такие объединения – явление довольно редкое в масштабах страны.

- *Средства массовой информации и сеть Интернет.* Наиболее простым вариантом просвещения в области астрономии является просмотр научно-популярных фильмов по каналам центрального телевидения. Однако большой объем информации, получаемый зрителем в этом случае, не позволяет сосредоточиться на узкой теме, глубоко разобраться в особенностях вопроса. Специфика данной формы так же не предполагает какой-либо интерактив или диалог со зрителем.

В условиях цифровизации и масштабного распространения компьютерной техники и смартфонов большое значение в просвещении играет Интернет. Именно он с начала двухтысячных годов стал основным фактором объединения разрозненных любителей астрономии и местом реализации просвещения в этой области. Основной задачей любителей астрономии в Интернет-сообществе стала пропаганда научных астрономических знаний среди широких слоев населения посредством проведения интернет-трансляций астрономических явлений, организации наблюдательных акций и мероприятий в местах массового скопления населения (городские площади, площадки у крупных гипермаркетов и торговых центров т.д.), организация научных семинаров с участием ученых и преподавателей ВУЗов, организация выставок и работ на астрономическую тематику в соцсетях, размещение публикаций и постов с фотографиями систематических наблюдений за космическими объектами Солнечной системы, объектов дальнего космоса и метеоявлениями (полярные сияния, грозы, гало, серебристые облака и т.д.).

В последнее десятилетие появились многочисленные программы-планетарии для персональных компьютеров и/или мобильных устройств (Stellarium, Spacegid, Celestia, RedShift и др.). Как указывают исследователи сегодня существует более 1000 астрономических Интернет-ресурсов на русском языке. Несмотря на это, русскоязычный сектор ресурсов не отличается полноценностью и комплексностью и требует определенного развития [9].

Подводя итоги, можно утверждать, что за последнее время наблюдается резкое повышение интереса населения страны к изучению вопросов мироздания. Именно просветительская деятельность здесь играет ведущую роль как для подрастающего поколения, так и взрослого населения. Крупные научно-образовательные, музейные и научно-исследовательские центры (планетарии, обсерватории, политехнические музей, научно-производственные предприятия, университеты и т.д.) стали организаторами просветительской деятельности в виде лекториев, тематических экскурсий, демонстрации научно-популярных фильмов, занимательных мастер-классов, интерактивных занятий и пр. Однако в небольших городах, в сельской местности и отдаленных территориях проблема с организацией качественных образовательных и научно-просветительских мероприятий

в области астрономии и космических технологий остается не решенной.

## Литература

1. Илакавичус М.Р. Просветительство в СНГ сегодня: традиции и уроки советского и постсоветского периода / М.Р. Илакавичус // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 4. С. 1–6.
2. Морозова С.А. История развития культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании (конец XVIII – начало XXI века) / С.А. Морозова // Человек и образование. 2013. № 4(37). С. 174–179.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный документ]; URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 12.03.2020)
4. Модельный закон «О просветительской деятельности», пленарное заседание Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ (постановление № 20–15 от 7 декабря 2002 года) [Электронный ресурс]; URL: <http://base.garant.ru/2569505/> (дата обращения: 10.03.2020)
5. Ечмаева Г.А., Малышева Е.Н. Инженерно-техническая STEM-игра «Индустрия 4.0 и освоение ближнего космоса» как средство политехнического воспитания старшеклассников / Г.А. Ечмаева, Е.Н. Малышева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 6–16.
6. Интерес к космосу есть, а знаний – нет: 95% екатеринбуржцев не знают, почему сменяются времена года; [Электронный ресурс] URL: <https://66.ru/news/society/196258/> (дата обращения: 13.03.2020)
7. Социологи: треть россиян верит, что Солнце вращается вокруг Земли. [Электронный ресурс]; URL: <https://ekaterinburg.bezformata.com/listnews/sotciologi-tret-rossiyan-verit/472860/> (дата обращения: 10.03.2020)
8. Бартунов О.С., Самодуров В.А. Астрономия и интернет: история взаимоотношений / О.С. Бартунов, В.А. Самодуров // Земля и Вселенная. 2010. № 1. С. 49–59.
9. Новичонок А.О., Скорикова Н.С. Состояние и перспективы астрономического образования школьников в России: проблемы непрерывности и вариативности / А.О. Новичонок, Н.С. Скорикова // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 1(9), С. 62–80.
10. Ечмаева Г.А., Малышева Е.Н. Ключевые аспекты изучения школьного курса астрономии / Г.А. Ечмаева, Е.Н. Малышева // Современное педагогическое образование. 2019. № 3. С. 162–166.

## ANALYSIS OF THE RUSSIAN EXPERIENCE IN ORGANIZING ENLIGHTENMENT ACTIVITIES IN THE DOMAINS OF ASTRONOMY

Echmaeva G.A., Malysheva E.N.  
University of Tyumen

Educational activity in Russia has deep historical roots. Enlightenment has always been an integral vocation of Russian teachers. The relevance of this activity today is enshrined in the regulatory documents for the training of pedagogical personnel. Education is an important instrument for creating and preserving the educational, cultural and scientific part of the country, today. Astronomy is one of the interesting domains of knowledge that form the scientific worldview about the structure of the surrounding world. Originating in ancient times, it hasn't lost its relevance today. In addition to that, specifically, astronomy plays a priority role defining vector for modern science and technology. This study presents the results of research and analysis of the country's population interest on matters of astronomy and organization scientific activities in that domain. The organization of high-quality educational events in astronomy and space technologies was solved in large cities and regional centres which have large scientific and educational resources. The problem remains unsolved for small towns, rural and remote areas.

**Keywords:** astronomy, education, enlightenment, scientific and educational activities.

## References

1. Ilakavichus M.R. Enlightenment in the CIS today: traditions and lessons of the Soviet and post-Soviet period / M.R. Ilakavichus // The internet-periodical "World of science". 2016. Vol. 4. No. 4. P. 1–6.
2. Morozova S.A. History of development of cultural and educational activities in domestic education (late XVIII-early XXI century) / S.A. Morozova // People and education. 2013. No. 4 (37). P. 174–179.
3. Federal state educational standard of higher education-bachelor's degree in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) [Electronic document]; URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (accessed: 12.03.2020).
4. Model law «On enlightenment activities», plenary session of the Interparliamentary Assembly of the CIS member States (resolution No. 20–15 of december 7, 2002) [Electronic resource]; URL: <http://base.garant.ru/2569505/> (accessed: 10.03.2020)
5. Echmaeva G.A., Malysheva E.N. Engineering and technical STEM-game "Industry 4.0 and the development of near space" as a means of polytechnic education of high school students / G.A. Echmaeva, E.N. Malysheva // Bulletin of the Moscow state regional University. Series: Pedagogy. 2019. No. 3. P. 6–16.
6. There is Interest in space, but there is no knowledge: 95% of Yekaterinburg residents do not know why the seasons change; [Electronic resource] URL: <https://66.ru/news/society/196258/> (accessed: 13.03.2020)
7. Sociologists: a third of Russians believe that the sun revolves around the earth. [Electronic resource]; URL: <https://ekaterinburg.bezformata.com/listnews/sotciologi-tret-rossiyan-verit/472860/> (accessed: 03/10/2020)
8. Bartunov O.S., Samodurov V.A. Astronomy and the Internet: a history of relationships / O.S. Bartunov, V.A. Samodurov // Earth and Universe. 2010. No. 1. P. 49–59.
9. Novichonok A.O., Skorikova N.S. State and prospects of astronomical education of schoolchildren in Russia: problems of continuity and variability / A.O. Novichonok, N.S. Skorikova // Continuing education: XXI century. 2014. No 1(9), P. 62–80.
10. Echmaeva G.A., Malysheva E.N. Key aspects of studying the school course of astronomy / G.A. Echmaeva, E.N. Malysheva // Modern pedagogical education. 2019. No. 3. P. 162–166.



## Яркова Татьяна Анатольевна,

д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики, психологии и социального образования, Тюменский государственный университет  
E-mail: t.a.yarkova@utmn.ru

## Селяков Михаил Иванович,

игумен, Русская Православная Церковь, Иордания  
E-mail: mi4475@mail.ru

В статье рассмотрены основные идеи гуманной педагогики с позиции их востребованности современной практикой образования. Делается попытка определить сущность понятия и его содержательные характеристики. В основу понимания гуманной педагогики положены представления Ш.А. Амонашвили и его последователей, рассматривающих гуманную педагогику не как строго научное понятие, а как стиль педагогического мышления, образ проживания ребенком и его наставниками человеческого в человеке.

Основное внимание сосредоточено на характеристике отдельного передового опыта реализации идей гуманной педагогики в отечественной практике образования, выявлении перспектив его использования в изменяющейся ситуации развития образования.

На основе анализа теории и практики гуманной педагогики обозначено видение структурных компонентов модели ее реализации. Интегративным свойством такой модели является гуманистическая направленность деятельности педагога как посредника между обществом и личностью ребенка.

**Ключевые слова:** образование, гуманная педагогика, гуманно-личностная педагогика, гуманистическая педагогика, модель реализации гуманной педагогики.

Идеи гуманизации являются традиционными для теории и практики отечественного и зарубежного образования. Они имеют длительную историю развития, но не потеряли своей актуальности и сегодня.

Данные идеи определяют и направления научных поисков современных исследователей. В подтверждение приведем данные из электронной научной библиотеки Российского индекса научного цитирования eLibrary. По запросу использования понятия «гуманная педагогика» в научных статьях, диссертационных исследованиях были получены следующие результаты:

- понятие «гуманная педагогика» (духовно-гуманная педагогика, гуманная педагогика Ш. Амонашвили, современная гуманная педагогика) использовано в 137 публикациях (Галицких Е.О., Гришина Г.Н., Дронова Е.В., Зицер О.В., Макаров М.И., Мапельман В.М., Соколова Н.Д., Соловьева М.Ф., Титеева Т.В., Шишова М.И., и др.);
- понятие «гуманистическая педагогика» (современная гуманистическая педагогика, цифровая гуманистическая педагогика, рефлексивно-гуманистическая педагогика, гуманистическая педагогика Аристотеля и др.) встречается в 370 публикациях;
- понятие «гуманно-личностный» (подход, стиль общения, отношение, мышление, пространство, обучение, педагогика, технология, направленность и т.п.) представлено в более, чем 100 публикациях (Александрова В.Г., Амонашвили Ш.А., Богуславский М.В., Козырева О.А., Кошелев А.А., Корепанов В.А., Редлих С.М., Скрыбина Н.Ю. и др.).

Значительное число работ по данной тематике принадлежит Ш.А. Амонашвили: 73 публикации автора, а суммарное число цитирований его работ составляет 1195. Такое количество обращений к работам Ш.А. Амонашвили и вообще к проблематике гуманистической парадигмы образования подтверждает востребованность и актуальность идей разработчика и пропагандиста гуманной педагогики, в целом интерес к проблеме гуманизации образования.

Наиболее распространенным и более научно определенным является понятие «гуманистическая педагогика»: «направление в современной теории и практике воспитания, возникшее в конце 50-х – начале 60-х годов XX в. в США как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии» [3].

Учитывая разнообразие подходов к реализации идей гуманизации образовательного подхода, гуманистическая педагогика рассматривает-

ся и более широко, как «система научных теорий, утверждающая воспитанников в роли активных, сознательных, равноправных участников учебно-воспитательного процесса» [2].

Анализ научных и публицистических источников показывает, что само понятие «гуманная педагогика» не имеет четких формальных границ, определяющих его с позиций науки. Гуманная педагогика в большинстве работ рассматривается с позиций допущения, выхода за рамки формальной логики, как духовная категория, педагогика, с помощью которой «ребенок находит свет в себе и в окружающих» (Ш.А. Амонашвили).

Развивая свою мысль, Ш.А. Амонашвили рассматривает гуманную педагогику как метанауку, величайшее из искусств, в подлинном значении этого слова, которое может оказывать влияние на становление Личности, только при высокой духовности и гуманистической направленности учителя. Причем, автор достаточно часто в своих публикациях и выступлениях гуманную педагогику рассматривает через призму гуманно-личностного подхода, иногда эти понятия используются им как синонимичные, что подчеркивает личностную составляющую педагогических идей педагогики очеловечивания образования [1].

Современная гуманная педагогика опирается на классические гуманистические идеи зарубежных и отечественных педагогов прошлого – В. Де Фельтре, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского и др.

Эволюцию идей гуманной педагогики можно проследить на разных этапах развития педагогической науки и образовательной практики. Наиболее ярко эти идеи были представлены в эпоху Возрождения, что нашло отражение в признании природного равенства всех людей на воспитание и образование; в развитии активности человека в его стремлении к совершенству (Эразм Роттердамский);

обучении и воспитании в школах, основанных на уважении к личности ребёнка, признании его человеческого достоинства (Витторино да Фельтре, Гуарино Гуарини) и др. Можно сказать, что в этот период были заложены базовые основы гуманной педагогики.

На следующем этапе развитие этих идей нашло отражение в таких позициях, как: «всеобщая любовь к человеку», «деятельная любовь к людям», миру (И.Г. Песталоцци); «человек есть личность и самоцель», ребенок индивидуален, это не «некая статичная данность, ..., а открытый процесс развития» (И.Ф. Гербарт); ориентация на воспитание национального самосознания в духе добра, справедливости, гуманности, религиозной терпимости, солидарности и человечности (А.В. Дистерверг); «человек – главная ценность, его основная черта – любовь к людям» (К.Д. Ушинский); «ребенок – «первообраз гармонии, правды, красоты и добра» (Л.Н. Толстой) и др.

Концептуальные основы отечественной гуманной педагогики, по нашему мнению, были сформу-

лированы во второй половине XX века в Манифесте педагогики сотрудничества, одним из разработчиков которого был и Ш.А. Амонашвили. Такие идеи, как свобода выбора, обучение без принуждения, личностная направленность обучения, обучение как творческое взаимодействие и другие, во многом определили гуманистическую направленность образования в последующие годы.

В связи с этим можно рассматривать гуманную педагогику как своеобразную мировоззренческую позицию, определяющую понимание ребенка как самой главной ценности образования. Соответственно, гуманная педагогика переосмысливает и все традиционные характеристики обучения и воспитания, аккумулируя лучшие передовые гуманные практики образования в современную, зачастую, негуманную педагогическую реальность.

Сегодня, гуманная педагогика приобретает все больше последователей среди широкой общественности, а также непосредственных субъектов образования – педагогов и родителей обучающихся. Это не просто умозрительный интерес, а интерес, который реализуется в создании общественных центров гуманной педагогики как на территории России, так и на постсоветском пространстве. Свою основную функцию они видят во внедрении идеи гуманной педагогики и распространении опыта, создании и выпуске учебно-методических пособий, создании и поддержании педагогического сообщества, разделяющего идеи гуманно-личностной педагогики [1].

Основоположником этого движения можно назвать Ш.А. Амонашвили. Именно Шалва Александрович долгие годы «несет свет» гуманной педагогики в сердца и умы как педагогов, так и родителей. Им создан Международный Центр гуманной педагогики», написано множество книг и научных трудов. И сейчас Шалва Александрович и его последователи продолжают проводить работу по популяризации гуманно-личностного подхода в образовании. В рамках этой работы проводится ряд мероприятий разного масштаба по творческому объединению широкого круга людей, разделяющих идеи гуманной педагогики [1].

Основные цели деятельности Центра и его отделений направлены на освоение и внедрение идей и принципов гуманной педагогики в образовательный процесс и сознание работников образования [1].

За достаточно длительный период времени Центром накоплен богатый опыт по разработке авторских подходов к реализации идей гуманной педагогики. Основанием для выбора этих организаций является один из ключевых признаков гуманной педагогики – школа как «мастерская человечности» (Я.А. Коменский).

Достаточно эффективно в этом направлении работает Волгоградское отделение Центра гуманной педагогики. Им курируется тридцать шесть экспериментальных площадок. Внимание заслуживает Школа-лаборатория инновационного развития, работающая на базе МОУ лицей № 9 г.

Волгограда [4]. Идеи гуманной педагогики нашли воплощение в перестройке деятельности школы, ориентированной на каждого ученика, в том числе имеющего особые образовательные потребности. Механизмом гуманизации образования в школе стали индивидуальные образовательные маршруты обучающихся.

Положительный опыт реализации идей гуманной педагогики накоплен в Кемеровском отделении Центра. Так, например, в общеобразовательной школе № 97 г. Новокузнецка педагоги идеи гуманной педагогики внедрили в деятельность вечерней школы. Интерес к этой теме неслучаен. Вечерняя школа – это особый тип образовательного учреждения, в котором обучаются люди разных возрастов с разными судьбами. Результативность образовательной деятельности, во многом, определяется тем, насколько педагоги смогли пробудить потребность в знаниях у своих воспитанников. Творческим коллективом педагогов разработана концепция гуманной педагогики в условиях вечерней школы, уникальная воспитательная система «Школа гуманной педагогики» [1].

Активным пропагандистом идей гуманной педагогики является Махачкалинское региональное отделение центра гуманной педагогики при гимназии № 13. Популяризация идей гуманной педагогики осуществляется через организацию семинаров, научно-практические конференции, «круглых столов».

Кировское региональное отделение Центра освоение и внедрение в образовательный процесс принципы гуманной педагогики осуществляет через деятельность творческой группы педагогов «Союз учительских сердец».

Хакасское региональное отделение ежегодно проводит научно-практический семинар «Гуманно-личностные ориентиры в образовании». По материалам Международных педагогических чтений, проводятся эхо-семинары. В помощь учителю члены Хакасского отделения выпускаются методические материалы, конспекты уроков на основе идей гуманной педагогики.

Каждая школа ищет свои варианты гуманизации образовательного процесса. Так, в гимназии № 3 г. Аксая Ростовской области идеи гуманный педагогической пронизывают весь образовательный процесс, включая оценочную деятельность. Уже в начальной школе ведется работа по выстраиванию гуманной оценочной деятельности, которая включает способность ученика оценивать границы собственных знаний, участвовать в формировании критериев оценки и эталонов деятельности. Планируемые результаты рассматриваются как система личностно ориентированных целей образования и показателей их достижения [1].

Школы г. Тюмени также используются отдельные «инструменты» гуманной педагогики. Так, например, в МАОУ «Гимназия № 5» учителя не пользуются красными чернилами, а все записи в тетрадях и дневниках учеников вносят разноцветными

(зелеными, розовыми и т.д.) чернилами. Это способствует снижению уровня стресса в ситуации «оценивания». В МАОУ «Гимназия № 1» г. Тюмени вот уже несколько лет ведет свою работу педагогический клуб «Искры радости». В рамках этого клуба состоялась серия семинарских под руководством представителя «Клуба гуманной педагогики г. Тюмени» Ирины Измалковой, ученицы Ш.А. Амонашвили.

В МАОУ СОШ № 22 также используются идеи гуманной педагогики. Классный руководитель 5 «Ж» класс ведет вместе с обучающимися «Книгу класса». В этой красиво оформленной самими ребятами книге они записывают самые яркие впечатления из жизни школы и класса, поздравления и пожелания. Также в этом классе есть традиция поздравлять с Днем Рождения каждого ученика. Используя эти «инструменты», учитель создает позитивную атмосферу в классе. Это, безусловно, влияет на успешность обучения.

Несмотря на то, что так или иначе идеи гуманной педагогики представлены в деятельности всех школ, некоторые из них целенаправленно осуществляют деятельность на основе гуманистического подхода к образованию. Так, например, в Тюмени из общего числа школ только две работают непосредственно по реализации идей гуманный педагогической: МАОУ СОШ № 70 города Тюмени имени Великой Победы и Тюменская православная гимназия.

Частное образовательное учреждение (ЧОУ) «Православная гимназия города Тюмени» была открыта в 1999 году. Гимназия имеет государственную лицензию и аккредитацию [5].

Миссия гимназии: создание православной образовательной среды, обеспечивающей личностную, социальную и профессиональную успешность учащихся и педагогов, путем применения интенсивных технологий обучения и воспитания.

Цель: создание духовно-нравственной образовательной среды, способствующей раскрытию индивидуальных особенностей обучающихся, обеспечивающей возможности их самоопределения и самореализации и укрепления здоровья. Деятельность гимназии направлена на реализацию таких идей гуманной педагогической, как развитие индивидуальных особенностей обучающихся, способствование самореализации, создание доверительной, комфортной среды и др. Эти идеи определяют основу ценностных установок гимназии.

Ключевым принципом образовательной политики гимназии является гуманистический характер образования. К числу гуманистически ориентированных принципов гимназии можно отнести свободу выбора форм образования и его общедоступность; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье и др.

Главными направлениями образовательного процесса в реализации идей гуманной педагогической являются: создание условий для творческого самовыражения, раскрытия профессионального по-

тенциала педагогов и создание для обучающихся образовательной среды, в которой они могли бы самореализоваться.

Вся воспитательная работа подчинена цели формирования творческой, самостоятельной, гуманной личности, способной ценить себя и уважать других; любящей свою семью, свой дом, своё дело, своё Отечество, готовой к выполнению гражданских обязанностей.

Реализация образовательной и воспитательной программ, основанных на идеях гуманно-личностной педагогики, позволяет педагогам гимназии выстраивать процесс образования таким образом, чтобы развивать наряду с личностными, предметными и метапредметными компетенциями (что определено ФГОС), прежде всего, гуманистическую направленность личности обучающихся в среде, которая этому развитию наибольшим образом способствует.

Еще одним примером школы, реализующей идеи гуманной педагогики в г. Тюмени, можно определить МАОУ СОШ № 70 им. Великой Победы. Другое название этой школы – «Школа сотворчества». Уже это название говорит нам о реализации одной из ключевых идей гуманно-личностной педагогики – совместного, свободного творчества. Задача педагогического коллектива – наполнить пребывание ребенка в школе интересным общением, сотворчеством взрослых и детей, ощущением светлой и доброй сказки, которая увлекает идеей деятельного добра. Это сотворчество, в центре которого ребенок, реализуется через образовательные путешествия; авторские праздники (Праздник Осеннего костра, Праздник Снежных равнин, Праздник Зимних холмов, Праздник Тряпочных картин и др.); социальные проекты («Школа, которую выбираю я», «Новому веку – новое мышление и творчество» и др.); включение в учебный план предметов, направленных на обогащение внутреннего мира ребенка (например, мировая художественная культура); проведение этнических праздников и др.

Для того чтобы ребенку было комфортно в школе, педагогический коллектив совместно с обучающимися работают над эстетикой школьного быта, созданием педагогических интерьеров. Взаимодействие педагогов и детей строится на основе общения, одухотворенного сотворчеством, вниманием и пониманием.

Как отмечает О.П. Саттарова, учитель истории, в рамках ежедневных уроков и жестких рамок календарно-тематического планирования не всегда удается идеально соответствовать тем принципам, которые сами же педагоги разделяют. В профессиональных устремлениях педагогического коллектива и в направлениях общешкольного взаимодействия идеи гуманной педагогики живут и реализуются в стенах школы № 70 [6].

Следует отметить, что многие педагоги в рамках своей профессиональной деятельности, используют принципы гуманно-личностной педагогики. Опрошенные нами учителя отмечают важ-

ность и необходимость гуманно-личностного подхода, выражают надежду на то, что изменения, происходящие в системе образования, благотворно скажутся на процессах «гуманизации» обучения, уходе от формальностей и стандартизации.

Сегодня все большую значимость приобретают такие качества личности, как эмоциональный интеллект, физическое развитие, интеллектуальная компетентность, креативность, инициативность, ответственность, осознанность, способность к рефлексии и анализу, осознанная свобода поведения. Актуальными становятся проблемы гармоничного развития, психологической и цифровой защиты. Проблема образования в целом и его гуманизации в частности, связана с восстановлением функции трансляции культуры и функцией личностного развития. При гуманистической ориентации должны измениться цели образования. Они должны быть направлены на трансляцию общечеловеческих ценностей и национальной культуры. Это повлечет за собой изменение в содержании и технологиях обучения, модернизации различных образовательных институтов, в том числе реорганизацию общеобразовательной, дошкольной и системы дополнительного образования.

Говоря о гуманной педагогике, необходимо заметить, что носителем ее идей, прежде всего, является учитель. Как отмечал Ш.А. Амонашвили, педагогические истины не написаны в книгах, они рождаются в сердце педагога. Если педагог настроен на ученика, он гуманный педагог. Отсюда меняется сам характер педагогической деятельности: переход от передачи информации – к развитию ученика и формированию мотивации к саморазвитию. Сотрудничество должно стать главной движущей силой образовательного процесса. Знания о взаимоотношениях учителя и ученика, умение их эффективно выстраивать – важная компетенция для современного педагога, которая направлена на гуманизацию образовательного процесса [1].

На наш взгляд, задача современного педагога заключается в поиске индивидуального подхода к каждому, помощи поддержке внутреннего потенциала ребенка, формировании «позиции успеха». Решить поставленную задачу можно используя такие инструменты, как:

- совместная, продуктивная деятельность равных, взаимоуважающих друг друга людей;
- взаимное доверие и уважение учителя и ученика;
- поощрение, одобрение положительных результатов как со стороны учителя, так и со стороны товарищей;
- возможность видеть и осознавать результаты своего труда, возможность совершенствовать эти результаты, если это требуется;
- возможность применения уже полученных знаний и навыков для решения сложных задач;
- возможность самостоятельно и в группе выполнять работу, уверенность в поддержке со стороны учителя и товарищей.

Таким образом, реализация на практике идей гуманно-личностной педагогики позволяет выстроить образовательный процесс наиболее эффективным и при этом эмоционально комфортным для обеих сторон данного процесса. Это позволяет развивать духовный потенциал учащихся, развивать их эмоциональный интеллект, воспитывать в них положительные качества личности.

Отсюда следует, что реализация идей гуманно-личностной педагогики возможна при следующих условиях:

- наличие субъект-субъектных отношений в образовательном процессе;
- предоставление права выбора учащимся и разнообразие содержания и технологий обучения;
- создание особой коммуникативной среды для успешной реализации учебных ситуаций;
- создание ситуации успеха и др.

Итак, мы можем констатировать, что идеи гуманной педагогики, гуманно-личностного подхода к образованию находят свое отражение как в научных исследованиях, так и в практике образования. В то же время, учитывая масштаб преобразований в системе образования, можно отметить, что для широкой практики образования эти идеи зачастую остаются декларативными, что определяет перспективы исследования и разработки путей их реализации в более широкую практику образования.

Опираясь на ключевую идею гуманной педагогики о потенциальных возможностях личности, которые можно развивать с помощью внутренних механизмов самореализации, задача педагога состоит в устранении препятствий, снижающих возможности личности. Гуманная педагогика определяет основную форму обучения – сотрудничество. Процесс обучения необходимо сделать лично значимым для обучающегося, который должен понимать и осознавать смысл и значимость обучения.

Анализ проведенных исследований и опыта использования идей гуманной педагогики в образовательной практике позволил определить условные структурные компоненты теоретической модели реализации идей гуманной педагогики: внутренние гуманистические ценности учителя, психологически комфортные условия развития личности, личностно ориентированные технологии обучения и воспитания; показатели результативности личностных достижений ребенка.

Как следствие, задачами гуманистически ориентированного образовательного процесса должно стать создание условий для осознания обучающимся своей личности, понимания и принятия своих сильных и слабых сторон; акцентирования внимания на саморазвитие, самоактуализацию; развития умения использовать свой внутренний потенциал, полученный опыт для решения задач; нравственного развития обучающихся и др.

К сожалению, ситуация, сложившаяся в целом в обществе и ее социальных институтах – общеобразовательных школах – на данный момент, не в полной мере способствует широкому внедре-

нию идей гуманной педагогики в практику. Причины кроются, с одной стороны, в социокультурной ситуации: наличие проявления бездуховности, агрессивности, асоциальных преступных деяний, тенденций антиинтеллектуальной, антигуманной направленности в развитии подрастающего поколения России. С другой стороны, эти причины связывают и с самой организацией образовательного процесса, условий, в которых он осуществляется: большая наполняемость классов, чрезмерная нагрузка на педагогов, жесткие рамки образовательных стандартов и контрольно-измерительных точек (Всероссийские проверочные работы, Государственная итоговая аттестация, Единый государственный экзамен). К тому же в условиях дистанционного образования затруднено влияние учителя на духовный рост ученика, а родители, в силу своей занятости, тоже не всегда могут контролировать источники влияния на своего ребенка.

Технократизация и цифровизация общества не способствуют, а в чем-то усугубляют проблему гуманизации образовательного процесса. Необходимо отметить, что государство и общество предпринимают действия в решении этих проблем. Свидетельством этого являются реализация национального образовательного проекта «Образования», Концепция духовно нравственного развития, Примерная программа воспитания (2020 г.) и др. Но все же проблема пока остается открытой, в связи с чем задача поиска новых механизмов реализации идей гуманной педагогики в изменяющихся условиях остается актуальной.

## Литература

1. Академия гуманной педагогики Шалвы Амонашвили [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://xn-80aagyardii6h.xn--p1ai/>
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
4. Лицей № 9 имени заслуженного учителя школы Российской Федерации А.Н. Неверова Дзержинского района Волгограда [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.liseum9.ru/svedeniya-o-mou-litsej-9/osnovnye-svedeniya>
5. Тюменская православная гимназия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://xn--c1arjk4d.xn--p1ai/>
6. Школа Сотворчества [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rado70school.ru/>

## HUMANE PEDAGOGY IN THE MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

Yarkova T.A., Selyakov M.I.

Tyumen state University; Russian Orthodox Church, Jordan

The article examines the main ideas of the humane pedagogy from the standpoint of their relevance to modern education practice. An

attempt is made to define the essence of the concept and its content characteristics. The understanding of the humane pedagogy is based on the ideas of Sh.A. Amonashvili and his followers who regard it not as a strictly scientific concept but as a style of pedagogical thinking, a way of living like a human by a child and his mentors. The main attention is focused on the characteristics of individual advanced experience in the implementation of the ideas of the humane pedagogy in the practice of education in Russia. The prospects for its use in the changing situation of the education development are identified.

A vision of the structural components of the model of its implementation based on the analysis of the theory and practice of the humane pedagogy is indicated. An integrative property of such a model is the humanistic orientation of the teacher's activity as an intermediary between the society and a child's personality.

**Keywords:** education, humane pedagogy, humane-personal pedagogy, humanistic pedagogy, a model for the implementation of the humane pedagogy.

## References

1. Academy of Humane Pedagogy by Shalva Amonashvili [Electronic resource] – Access mode: <https://xn-80aagyardii6h.xn-p1ai/>
2. Voronin A.S. Glossary of terms on general and social pedagogy. – Yekaterin-burg: GOU VPO USTU-UPI, 2006. – 135 p.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzaspirov A. Yu. Pedagogical Dictionary. – M.: Academy, 2003. – 176 p.
4. Lyceum No. 9 named after the Honored Teacher of the School of the Russian Federation A.N. Neverov, Dzerzhinsky district of Volgograd [Electronic resource] – Access mode: 1. <http://www.liseum9.ru/svedeniya-o-mou-litsej-9/osnovnye-svedeniya>
5. Tyumen Orthodox gymnasium [Electronic resource] – Access mode: <http://xn-c1arjk4d.xn-p1ai/>
6. School of Co-creation [Electronic resource] – Access mode: <http://www.rado70school.ru/>

# Управление учебно-методическим комплексом по предметам математического цикла в военном вузе

**Ярыгина Наталья Александровна,**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общепрофессиональных дисциплин, Московское высшее общевойсковое командное училище  
E-mail: lartchik@mail.ru

Учебный процесс в высшем военном учебном заведении, как и системе образования в целом, не может успешно осуществляться без дидактически обоснованного методического обеспечения, включая разработку учебно-методического комплекса (УМК) дисциплины. Разработка учебно-методических комплексов становится особенно актуальной в связи с реформированием образовательной среды, так как служит необходимым компонентом системно-методического обеспечения процесса обучения в высшей школе, а также условием введения новейших образовательных стандартов. Проектирование учебно-методического комплекса дисциплины на основе компетентностного подхода может усилить практическую ориентированность образования, существенно расширить его содержание собственно личностными составляющими. Основываясь на компетентностном подходе – мы не только переходим от оценки результата обучения по количеству затраченного труда (время обучения, количество учебных предметов, объем учебных работ, экзамен и др.) к оценке результата через приобретенные будущими специалистами компетенциями, но учитываем инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средства углубления их сотрудничества.

**Ключевые слова:** учебный комплекс, математический цикл, военный вуз, педагогика.

Учитывая образовательные задачи, стоящие перед преподавателями военных вузов (способствовать самореализации выпускников высших военных учебных заведений в их профессиональной деятельности в рыночных условиях, что требует от них высокой профессиональной и социальной компетентности) на фоне уменьшения объемов общей аудиторной работы, учебный процесс требует модернизации, адекватной требованиям сегодняшнего дня.

Одним из основных этапов организации учебного процесса в ВВУЗ (высшем военном учебном заведении) наряду с учетом государственных нормативных документов, разработкой внутренних нормативных документов ВВУЗ является разработка методических материалов. Важнейшим компонентом последнего является разработка научно-методического комплекса дисциплины, которая изучается. Разработке теоретических основ НМКД по предметам математического цикла посвящено немало работ известных специалистов, но предложенные ими модели соответствуют курсу общей математики военного учебного заведения, и поэтому их применение в курсе математики высшей военной школы является несколько ограниченным [3].

Цель статьи заключается в научном обосновании дидактических основ учебно-методического комплекта по математике в высшем военном учебном заведении.

Под учебно-методическим комплексом дисциплины мы понимаем определенную, четко структурированную совокупность учебно-методических документов, представляющих собой модель образовательного процесса, которая впоследствии будет реализована на практике.

Смысл и предназначение УМК дисциплины состоит в том, чтобы обеспечить целостный учебный процесс по определенной дисциплине в единстве с целями обучения, содержания, дидактического процесса, организационных форм обучения и совокупность различных средств обучения, составляющих одно целое.

Традиционный УМК дисциплины содержит:

- 1) нормативную часть, которая определяет значение и место учебной дисциплины в учебном процессе и обеспечивается материалами по планированию изучения дисциплины;
- 2) содержательную часть, что обеспечивается системообразующими элементами (базовая научная теория, система научных знаний, уровни теоретических обобщений) и материалы относительно методического обеспечения учебной дисциплины;

3) контрольно-диагностическую часть, что обеспечивается методиками предназначенными для количественного и качественного оценивания достигнутого обучающимися уровня сформированности знаний, умений и навыков по дисциплине, профессиональных качеств и тому подобное.

Обучение на основе компетентностного подхода, по какой бы дисциплине оно ни осуществлялось, предусматривает создание и использование учебно-методических пособий комплексного типа и НМК дисциплины [9].

Компетентностный подход акцентирует свое внимание на результате образования, качество которого рассматривается не как сумма усвоенной информации, а овладение обучающимися соответствующими компетенциями. Принцип компетентностного подхода направляет учебный процесс на достижение результатов, которыми являются ключевая, предметная и предметная компетенции.

Согласно компетентностному подходу к построению учебно-методического комплекса дисциплины подаются:

1. Материалы по планированию учебного процесса (государственные нормативные документы и нормативные документы ВВУЗ, рабочая программа учебной дисциплины, описание которой включает такие составляющие: описание предмета учебной дисциплины, составленное в соответствии с рабочим учебным планом, в котором указывается направление подготовки, образовательно-квалификационный уровень, количество кредитов, соответствующих ECTS (национальных кредитов), количество модулей по видам работы и количество содержательных модулей; общее количество часов по учебному плану и количество часов, обеспечивающих учебную неделю обучения, год подготовки, семестр, а также распределение часов на его изучение (лекций, практических и семинарских занятия, самостоятельной работы, а также возможные формы текущего и итогового контроля; пояснительная записка – цель, задачи дисциплины; перечень дисциплин, усвоение которых необходимо курсантам для изучения курса; компетенции, которые должны приобрести курсант в результате изучения учебной дисциплины; содержательно-деятельностную структуру учебной дисциплины (лекционные, практические и семинарские занятия и самостоятельная работа). Соответственно к каждому виду занятия прогнозируются результаты обучения: понимать, знать, уметь; учебная программа дисциплины; содержание лекционного курса темы и планы лекций, рекомендуемая литература; содержание практических и семинарских занятий – темы и планы, рекомендуемая литература; самостоятельная работа – содержание задач и вопросов, рекомендуемая литература; перечень и содержание индивидуальных заданий, тематика учебных проектов, рефератов.

2. Материалы по организации и проведению учебного процесса (учебники, учебные пособия, опорные конспекты лекций и инструктивно-методические материалы к практическим и семинарским занятиям, интерактивные мультимедийные материалы для решения ситуационных задач и методические рекомендации по их использованию, инструктивно-методические материалы для самостоятельной работы, дополнительные учебные и справочные материалы, литературу к изучению дисциплины).

3. Критерии оценивания учебных достижений курсантов в процессе всех видов учебной деятельности; средства диагностики учебных достижений курсантов: вопросы, тесты для модульного контроля знаний, задания разной степени сложности для текущего контроля содержательных модулей и тому подобное.

Компетентностный подход требует внедрения в практику работы ВВУЗ компьютерных средств, которые гарантируют качественные изменения деятельности преподавателя и курсантов. В связи с этим возникает необходимость создания нового поколения информационно-методического обеспечения учебного процесса на основе компьютерных мультимедийных технологий.

Основным структурным компонентом информационно-методического обеспечения является создание электронного НМК дисциплины.

Формы проведения занятий при использовании электронного НМК (в частности, информационно-методического блока) претерпевают определенные изменения, а именно:

– существенной модернизации подвергаются лекционные занятия – преподаватель в процессе лекции может широко использовать мультимедийные презентации, которые представляют собой тематически и логически связанную последовательность информационных доз материала, тезисное отображение его ключевых моментов, включать основные формулы и схемы, а также статические и динамические изображения объектов, которые изучаются, интерактивные модели физических процессов и явлений, которые моделируются в процессе их изучения. Их демонстрация осуществляется с помощью мультимедийного проектора;

– курсанты до начала лекции могут получить опорные конспекты, которые представляют собой комплект слайдов презентации, распечатанных таким образом, чтобы страница содержала несколько слайдов и поле для заметок. Такие конспекты позволяют обучающимся сосредоточиться на демонстрации презентаций, не тратя времени на копирование изображений. Во время проведения практических и семинарских занятий курсанты имеют возможность работать с материалом, который изучается в интерактивном режиме, то есть влиять на работу информационного средства [8].

Такой подход к планированию и организации и проведения учебного процесса позволяет



не только эффективно реализовать учебные планы и оптимизировать управление учебным процессом, но и обеспечивать качественную подготовку специалиста.

Методика конструирования компонентов учебно-методического комплекса: дидактической части пособия, предназначенного для актуализации, обобщения, систематизации знаний; развития интереса к учебному предмету; формирование умений строить алгоритмы обобщенных знаний, учебных проблем и др.; практических заданий для развития общей и предметной компетентности, а также развития интеллектуальных способностей курсантов; учебно-методического пособия для курсантов ВВУЗ; учебно-методического комплекса для преподавателей, читающих курс по предметам математического цикла.

Создание учебных программ происходит исходя из следующих общих принципов: целевого назначения информационного материала; сочетания интегрирующих, комплексных и частных дидактических целей; полноты учебного материала в модуле; реализации обратной связи; научности, преемственности и доступности передачи информационного и методического материала. Наряду с общими принципами построения программ должны существовать и узконаправленные, связанные с построением программы конкретного типа – познавательного или операционного.

Принцип предметного подхода к построению содержания обучения очень важен. Такой подход обуславливает соответствие содержания модуля конкретному предмету или его части, охватывающей обширный раздел (тему) курса. Интегрирующая цель обучения, что определяет объем модуля, может содержать в себе разное количество частных, как самостоятельных, так и взаимосвязанных целей. При этом мы учитываем, что узкая интегрирующая цель обучения может обусловить фрагментарное усвоение знаний, а слишком большая – вызвать трудности при реализации принципа модульности [2].

Принцип научности определяет содержание обучения, в частности ознакомление с методами науки, познания; отражение достижений науки нынешнего дня; раскрытие истории развития науки, борьбы тенденций; связь данной науки с другими. Учитывая современную педагогическую эргономику по внедрению в учебный процесс новейших средств обучения, эргономические требования не допускают перегрузки психической деятельности преподавателя и курсантов, вызванного использованием несовершенных технических средств, и способствуют созданию таких, которые бы максимально соответствовали физиологическим особенностям человека. Научность содержания обучения в значительной мере обеспечивается наличием нового поколения средств обучения при определении содержания учебного материала и его отражения на уровне достижений современной науки.

Принцип фундаментальности образования связан с деятельностью всех субъектов образова-

тельного процесса, направленной на повышение качества фундаментальной подготовки будущего офицера, его системообразующих и инвариантных знаний, умений в области математики, что предоставляет возможность сформировать качества мышления, необходимые для полноценной деятельности в информационном обществе, для динамичной адаптации человека к этому обществу, для формирования внутренней потребности в непрерывном саморазвитии и самообразования, за счет соответствующего изменения содержания изучаемых дисциплин и методологии реализации учебного процесса [1].

Принцип доступности учитывает уровень развития обучающихся, их индивидуальные и возрастные особенности; соблюдение правил: от известного к неизвестному, от легкого к сложному, от близкого к далекому. Наложённые принципом доступности требования к учебному процессу являются определенным тормозом и причиной порождения диспропорции между применением устоявшихся методов обучения и использованием морально устаревших средств обучения только потому, что они просты, всесторонне изучены, но слишком примитивны [7].

Принцип систематичности и последовательности обучения требует глубокого осмысления курсантами логики и системы содержания знаний, систематического повторения, систематизации и обобщения материала и тому подобное. Планирование учебного процесса в плане его содержательного наполнения на современном уровне определяется и руководствуется дидактическими принципами относительно деятельности преподавателя и обучающихся на предмет обеспечения условий для трудовых затрат при сохранении работоспособности и чувства функционального комфорта, предотвращении негативных практических состояний, в частности, довольно распространенных при повторении состояния монотонии. С позиций такого подхода использование современных средств обучения должно каждый раз все качественнее воспроизводить то, что изучается или способствовать развитию формирования приобретенных ранее знаний и умений, осуществляться при определенных прогрессивных изменениях: частичного усложнения или упрощения задачи, формы выполнения, частичной или полной замены устаревших методов обучения современными, более поздними [4].

Принцип сложности и трудности потока поступающей информации к курсантам через использование и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обучения регламентируется эргономическими требованиями по соответствующим исследованиям. Анализ учебно-воспитательного процесса свидетельствует о наличии определенной перегрузки учебного материала и содержания задач, связанного с большим количеством информации, которую требуется получить, превышением количества (более десяти) пунктов, составляющих ход выполнения задания, выполнением мо-

нотонных, рутинных операций [6]. Вместе с тем подавляющее большинство новых средств достаточно успешно решает практически все определения проблемы, относительно данного дидактического принципа. Процесс обучения в целом и выполнения задач становится значительно содержательнее и эффективнее, а содержание задач глубже и шире. С использованием ИКТ быстрее и качественнее решается задача образования, что в итоге свидетельствует о растущей значимости реализации данного принципа и ставит под сомнение тезис, согласно которому процесс обучения должен сводиться часто к игровой деятельности, к снижению сложности содержания и тому подобное. Последнее противоречит использованию деятельностного подхода в обучении.

Принцип наглядности тесно связан с методикой преподавания математики, в частности, касаясь всех этапов его реализации, начиная от моделирования процессов и явлений в процессе их изучения с экспериментальной проверкой достоверности моделирования. Говоря о соотношении наглядности и читабельности экспериментального отображения учебного материала, следует отметить, что читабельность выступает как основной компонент наглядности. Поскольку читабельность может быть подана количественно как совокупность определенных величин, есть возможность количественно подать самые разнообразные качества средств и оборудования задолго до его создания. Этим определяется роль и возможности модернизации принципа наглядности, доступности, систематичности и последовательности [10].

Принцип сознания и активности обучения в значительной мере касается выполнения курсантами практических заданий с прикладным направлением содержания, во время выполнения задач научно-исследовательского направления в военно-научном обществе курсантов (ВНОК) Успешность реализации этого принципа зависит от содержания задачи: значение ее для решения проблем и дальнейших перспектив обучающегося; появления положительных эмоций; наличия положительных мотивов обучения; использования рациональных приемов выполнения. Тщательно анализируя факторы действий будущего военного специалиста (потребности, мотивы, затраты, результаты и удовлетворенность), можно отметить их существенное влияние на уровень решения дидактических задач путем введения в содержание обучения таких методов: побуждение курсанта к эффективным действиям; оптимизации трудовых затрат; достижение удовлетворенности результатами своих действий; взаимным приспособлением к современным учебным задачам. Все вместе имеет решающее влияние на безопасность, эффективность и комфорт системы «курсанты-среда», и реализацию принципа сознания и активности в процессе выполнения задач с использованием современных средств обучения.

Необходимо отметить о введении еще одного принципа, который касается компьютерного обу-

чения, принципа коммуникации, который определяет особенности диалога и обмена информацией между электронно-вычислительной системой и пользователем.

Принцип интеграции толкуют как один из принципов образования, который предусматривает связь и согласованность в целях, содержании, организационно-методическом обеспечении этапов образования, граничащих друг с другом. Для достижения этого принципа необходимо способствовать формированию единого представления о природе на основе единства знаний; организовывать деятельность для формирования знаний курсантов, а также их готовности использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач; последовательно развивать познавательную активность обучающихся [5]. Межпредметные связи требуют координации деятельности преподавателей по различным дисциплинам, изучения учебных программ по всем родственным курсам, взаимопосещения занятий и прочее. Принцип интеграции проникает во все стороны учебно-воспитательного процесса: от постановки конкретных педагогических задач до оценки его результатов. Поэтому первостепенное значение имеет выявление основных линий систематизации учебного материала различных предметов с помощью межпредметных связей

Принцип технологизации – одно из главных направлений развития современной дидактики. Ключевым звеном любой технологии (промышленной или социальной) является детальное определение конечного результата. В традиционной педагогике проблема целей не является ведущей, степень их достижения определяется приблизительно, а потому основное ее требование – это постановка диагностической цели. В случае технологии цель рассматривается как центральный компонент. Но, в отличие от промышленных технологий, социальные технологии не являются определенной совокупностью и последовательностью точно подобранных технологических процессов и операций. Они более гибкие, не так жестко детерминированы. Это связано с тем, что человек – многофакторная система, на него влияют много сил, по результату действия которых долгосрочный прогноз делать почти невозможно. Технологии обучения по сравнению с методикой значительно больше внимания уделяют процессу контроля. Если при использовании методики основное внимание уделялось процессу организации деятельности обучающихся по усвоению знаний и накоплению опыта, то в технологии компоненты организации деятельности и контроля равнозначны – это два взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга блока. Перевод методики, которые сегодня используются, на технологические рельсы связывает с особо тщательной и объемной проработкой именно блока контроля качества и создания системы обратной связи на основе объективного контроля за эффек-

тивностью и результативностью процесса обучения. Большое значение имеют условия взаимодействия личностей преподавателя и курсанта, их особенности, индивидуальность и неповторимость, что в условиях традиционного субъект-объектного подхода представляет собой значительную сложность. Говоря об успешности реализации данного принципа, речь идет об овладении обучающимися технологией самопознания и самосовершенствования, в частности, процедурой рефлексии сущностей и личностного смысла профессиональной деятельности, осознании степени своей профессиональной компетентности, включая уровень психологической, феноменологической и готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Технологичность такого процесса гарантирует формирование у будущего офицера тех качеств, которых у него не было, а также эффективное развитие качеств, которые являются значительными для него как специалиста, но проявлялись недостаточно. Результаты научных исследований свидетельствуют о возможности соблюдения определенных требований в процессе профессионального становления будущего военного специалиста, определяющих понятие технологичности: постановка конкретных целей, планирование и организация их выполнения; система научно обоснованных активных действий участников процесса обучения; взаимодействие и целостность организационной формы учебно-воспитательного процесса и квалификации преподавателя; проектирование учебно-воспитательного процесса и гарантированный конечный результат; педагогическая система, которая повышает эффективность учебно-воспитательного процесса благодаря использованию соответствующих средств; системность организации учебно-воспитательного процесса и развития профессиональных качеств будущего офицера благодаря взаимодействию методов обучения и воспитания, привлечению человеческих ресурсов самопознания и самосовершенствования; алгоритмизация взаимодействия преподавателя и обучающегося, рефлексивных действий курсанта во время проведения практикумов и тренингов.

Еще одно из основных обязательных требований к технологии обучения связано с принципом завершенности обучения, достижение конечного результата с показателями успешности не менее чем 86% и качества – 56%, в соответствии с основными аккредитационными требованиями специальности.

Учет основных дидактических принципов при планировании и разработке НМК – залог построения эффективной методики обучения соответствующей дисциплине.

Научное обоснование дидактических основ создания учебно-методического комплекса по предметам математического цикла в высшем военном учебном заведении позволяет разработать адекватный сегодняшним реалиям УМК по для удов-

летворения современных потребностей и вооружить будущих военных специалистов ключевыми компетентностями. Итак, достаточно перспективными направлениями исследования мы видим поиски путей модернизации учебной среды, требующей предварительного моделирования по планированию и организации учебного процесса в сочетании с традиционными и современными методологическими подходами.

## Литература

1. Агальцова Д.В., Елисеева Д.Ю., Мнацканян О.Л. Возможности информационных технологий в организации образовательного процесса вуза // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3 (39). С. 75–80.
2. Алехин Т.Ю. Методические положения разработки методов решения задач управления в перспективном комплексе средств автоматизации военного назначения // Вооружение и экономика. 2016. № 3 (36). С. 21–28.
3. Гусеница Я.Н., Дорожко И.В., Кочанов И.А., Петухов А.Б. Научно-методический подход к оценке готовности сложных технических комплексов с учетом метрологического обеспечения // Труды МАИ. 2018. № 98. С. 20.
4. Казачихина И.А. Современные подходы к разработке учебных заданий для электронного учебно-методического комплекса // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 80–86.
5. Крот А.А., Никитина Г.А. Комплекс учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе // Гуманитарный трактат. 2017. № 18. С. 60–63.
6. Ольховик Ю.И., Ольховик Н.В., Сырых Е.В. Учебно-методический комплекс дисциплины // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2018. № 1 (9). С. 98–103.
7. Рыжиков С.Н. Реинжиниринг учебного процесса посредством виртуального учебно-методического комплекса // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2018. Т. 4. № 1 (14). С. 38–48.
8. Сафронова Ю.А. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза посредством электронного учебно-методического комплекса // Наука и образование: проблемы и стратегии развития. 2017. Т. 2. № 1 (3). С. 62–65.
9. Федин Ф.О., Фролов П.А., Чискидов С.В., Павличева Е.Н. Автоматизация разработки электронных учебно-методических комплексов для кафедр организаций высшего образования // Информационные ресурсы России. 2017. № 6 (160). С. 38–42.
10. Ши М. Влияние развития информационного общества на сетевую медиаграмотность студентов // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3 (39). С. 4–10.

## MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX IN THE SUBJECTS OF THE MATHEMATICAL CYCLE AT A MILITARY UNIVERSITY

Yarygina N.A.

Moscow Higher Combined Arms Command School

The educational process in a higher military educational institution, as well as in the education system as a whole, cannot be successfully carried out without a didactically grounded methodological support, including the development of an educational and methodological complex (TMC) of the discipline. The development of educational and methodological complexes is becoming especially relevant in connection with the reform of the educational environment, since it serves as a necessary component of the systemic and methodological support of the learning process in higher education, as well as a condition for the introduction of the latest educational standards. Designing an educational and methodological complex of a discipline on the basis of a competence-based approach can enhance the practical orientation of education, significantly expand its content with its own personal components. Based on the competence-based approach, we not only move from assessing the learning outcome by the amount of labor expended (training time, number of academic subjects, amount of study work, exam, etc.) to assessing the result through the competencies acquired by future specialists, but we also take into account the tool for enhancing social dialogue of higher education. schools with the world of work, a means of deepening their cooperation.

**Keywords:** educational complex, mathematical cycle, military university, pedagogy.

### References

1. Agaltsova D.V., Eliseeva D. Yu., Mnatsakanyan O.L. Opportunities of information technologies in the organization of the educational process of a university // *Education management: theory and practice*. 2020. No. 3 (39). S. 75–80.

2. Alekhin T. Yu. Methodological provisions for the development of methods for solving control problems in a promising complex of military automation equipment // *Arms and Economics*. 2016. No. 3 (36). S. 21–28.
3. Caterpillar Ya.N., Dorozhko I.V., Kochanov I.A., Petukhov A.B. Scientific and methodological approach to assessing the readiness of complex technical complexes taking into account metrological support // *Proceedings of the MAI*. 2018. No. 98, p. 20.
4. Kazachikhina I.A. Modern approaches to the development of educational tasks for an electronic educational-methodical complex // *Siberian pedagogical journal*. 2017. No. 6. S. 80–86.
5. Krot A.A., Nikitina G.A. Complex of educational and methodological support of the educational process in the university // *Humanitarian treatise*. 2017. No. 18. S. 60–63.
6. Olkhovik Yu.I., Olkhovik N.V., Strykh E.V. Educational-methodical complex of discipline // *Humanitarian Bulletin of the Military Academy of Strategic Missile Forces*. 2018. No. 1 (9). S. 98–103.
7. Ryzhikov S.N. Reengineering of the educational process through a virtual educational and methodological complex // *Modern additional professional pedagogical education*. 2018. Vol. 4.No. 1 (14). S. 38–48.
8. Safronova Yu.A. Formation of professional competencies of university students through the electronic educational and methodological complex // *Science and education: problems and development strategies*. 2017.Vol. 2.No. 1 (3). S. 62–65.
9. Fedin F.O., Frolov P.A., Chiskidov S.V., Pavlicheva E.N. Automation of the development of electronic educational and methodological complexes for the departments of higher education organizations // *Information resources of Russia*. 2017. No. 6 (160). S. 38–42.
10. Shi M. Influence of the development of the information society on the network media literacy of students // *Education management: theory and practice*. 2020. No. 3 (39). S. 4–10.

## Методическое сопровождение интеграции деятельности Российского движения школьников и воспитательной работы образовательной организации

**Богданова Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБУ ВО  
«Новосибирский государственный педагогический  
университет»  
E-mail: elbogd@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению проблемы интеграции деятельности образовательных организаций, как основного, так и дополнительного образования с направлениями деятельности Российского движения школьников, как ключевых партнеров в решении задач воспитания. В статье представлены результаты исследования, проводимого в течение пяти лет на базе образовательных организаций Сибирского федерального округа, по изучению опыта интеграции проектов и курсов Российского движения школьников и воспитательной системы образовательной организации. Проведенное исследование деятельности Российского движения школьников в течение пяти лет позволило выделить три авторских этапа в развитии организации, охарактеризовать их, обозначить основные тенденции и содержание для каждого из этапов, выделить проблемные моменты и перспективы. На основании полученных результатов описаны существующие модели интеграции российского движения школьников и образовательных организаций, сложившиеся на каждом из этапов развития; выделены и обоснованы педагогические условия методического сопровождения такой интеграции, представлены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации выделенных педагогических условий в практике деятельности образовательной организации.

**Ключевые слова:** Российское движение школьников, методическое сопровождение, интеграция, педагогические условия.

Президент Российской Федерации В.В. Путин 29 октября 2019 года подписал указ «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (далее – РДШ) [1]. Своими целями РДШ видит содействие в совершенствовании государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, а также содействие формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей. За пять лет существования Российского движения школьников накоплен разнообразный опыт интеграции, взаимодействия и сотрудничества РДШ с теми воспитательными системами, которые сложились в образовательных организациях, как основного, так и дополнительного образования, однако вопрос о методическом сопровождении деятельности РДШ и ее интеграции в воспитательную систему школы до настоящего времени достаточно актуален. Проводимый нами в течение трех лет сравнительный анализ интеграционных моделей, представленный как в изучении практики пилотных инновационных площадок, опорных школ РДШ, активизировал потребность в исследовании деятельности РДШ и выработке оптимального пути его вхождения и интеграции в систему воспитательной работы образовательной организации с учетом уже сложившихся особенностей и традиций функционирующей воспитательной системы учреждения.

В педагогической науке достаточно глубоко изучены вопросы, касающиеся функционирования и деятельности детских общественных организаций (Н.Ф. Басов, И.В. Валгаева, А.В. Волохов, М.Е. Кульпединова, Р.А. Литвак и др.); истории развития детского и молодежного движения в России (Л.В. Алиева, Л.В. Байбородова, А.В. Волохов, В.А. Кудинов, М.И. Рожков и др.). Учитывая то, что данная общественно-государственная детско-юношеская организация действует не так давно, проблеме внедрения ее деятельности в воспитательную систему образовательной организации на сегодня посвящено недостаточно исследований, но среди немногих работ можно выделить следующих исследователей: Белорыбкина Е.А., Горбенко И.А., Гусев А.А., Долина Н.Н., Епов Д.В., Леванова Е.А., Петрина З.И., Прутченков А.С., Родионова Е.Г., Телушкин М.В., Фришман И.И..

Проведенный нами историко-педагогический анализ психолого-педагогической литературы по проблематике исследования, позволил нам зафиксировать ряд противоречий в отношении интеграции деятельности Российского движения школьников на базе образовательной организации:

- между имеющимся отечественным опытом взаимодействия школы и детских общественных организаций, прежде всего пионерской организации, и возможностью трансформировать этот опыт в модель взаимодействия образовательной организации и РДШ;
- между программно-методическим обеспечением воспитательной деятельности образовательных организаций и возможностью интеграции в них проектов и программ, реализуемых Российским движением школьников;
- между заинтересованностью школьников участвовать в деятельности Российского движения школьников и готовностью и способностью педагогов использовать в практике работы с детьми программ и проектов РДШ;
- между сложившимся опытом интеграции деятельности РДШ и воспитательной работы школы, сложившегося в отдельных образовательных организациях и возможностью его трансляции в другие образовательные организации.

Выделенные противоречия послужили основанием для проведения практикоориентированного исследования, включающего в себя сравнительный анализ продуктов деятельности РДШ: проектов, программ, нормативно-правовых документов, представленных на официальном сайте РДШ; пилотного исследования деятельности РДШ, проводимого в Сибирском федеральном округе; опыт личного участия в деятельности РДШ в качестве эксперта; участия в конференциях и стратегических сессиях РДШ регионального и Всероссийского уровня. Проведенное исследование привело нас к выделению и обоснованию этапов развития РДШ, определению их содержания, сильных и слабых сторон деятельности на каждом их этапов [2].

1 этап: 2015 год – первая половина 2017 года – запуск и формирование привлекательного образа РДШ для школьников. Первый этап включал в себя знакомство школьников с деятельностью новой организации через создание ее современного и привлекательного образа, прежде всего в медийном пространстве. Этот этап характеризуется обилием конкурсов и проектов: более 500 в первый год и более 700 – во второй год- проектов локальных, коротких, простых, доступных для всех, с ярким эмоциональным освещением и акцентом на большую дружескую тусовку[2,3]. Итогом первого периода можно считать формирование узнаваемого образа организации: бренд, логотип, люди, конкурсы и проекты, с помощью крупных федеральных мероприятий формируется образ успешности ребят, которые принимают активное участие в деятельности РДШ. Однако именно этот

этап заложил ряд проблем в интеграции деятельности РДШ и воспитательной деятельности школы, таких как: школы «устают» от обилия предлагаемых конкурсов и проектов и не всегда понимают: как интегрировать данную работу в воспитательную систему образовательной организации.

2 этап: вторая половина 2017 года – 2018 года связан с осмыслением деятельности организации, определения стратегии и поиска векторов дальнейшего развития организации. Основным содержанием этого этапа развития РДШ стало обсуждение стратегии РДШ по всем субъектам Российской Федерации с проведением стратегических сессий, объединивших представителей педагогической общественности, родителей и школьников [4]. Проведенная работа позволила обобщить и проанализировать опыт регионов в осуществлении деятельности РДШ, выделить успешные практики; выделить региональные особенности деятельности РДШ.

3 этап: 2019 год – настоящее время – новая стратегия деятельности РДШ, связанный с изменением вектора деятельности организации в сторону созданию экосистемы поддержки социально значимых инициатив школьников и проектов для них; трансляции и масштабирования лучших региональных практик; уменьшение конкурсной составляющей в пользу проектной и фестивальной; усиление экспертно-аналитической и методической поддержки деятельности РДШ.

В настоящее время структурные подразделения РДШ созданы в 85 субъектах РФ, создано 49 ресурсных центров, 13500 образовательных организаций осуществляют деятельность РДШ, проекты РДШ насчитывают 450000 участников [5]. Российское движение школьников стало тем связующим звеном, основой для разработки единой воспитательной системы страны, учитывающей пожелания и интересы учащихся, их родителей, учителей, школы и государства, которая направлена на социализацию подрастающего поколения, развитие самостоятельной личности молодого гражданина, формирование его позитивного мировоззрения и ориентации на личностный рост и саморазвитие для дальнейшей интеграции в общество.

Как показывает анализ практики деятельности пилотных площадок и опорных школ РДШ, сегодня существуют различные варианты работы школы по направлениям РДШ, обобщив которые, нами были выделены три модели их взаимодействия: во-первых, регистрация школы как первичной организации, что требует созыва Учредительного собрания, создания четкой структурной системы управления (на практике существуют различные варианты); во-вторых, участие в проектах и конкурсах РДШ целой школой либо активами детского самоуправления без регистрации; в-третьих, индивидуальное участие школьников при поддержке педагогов [5,6].

На данный момент для школ возможна любая из форм работы. Однако для успешного осуществления интеграции деятельности РДШ и воспита-

тельной деятельности школы необходима продуманная система методического сопровождения такой интеграции. Зарубина Е.А. определяет понятие методическое сопровождение как «процесс, направленный на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности, включающей актуализацию и диагностику существующих проблем, информационный поиск возможного пути решения проблемы, консультации на этапе формирования индивидуальных образовательных маршрутов» [8, с. 42]. Исходя из такого понимания смысла понятия, сам процесс методического сопровождения подразумевает под собой изучение и анализ профессиональных дефицитов, проектирование возможных действий и их коррекцию.

В качестве экспериментальной базы для проведения исследования послужило муниципальное казенное образовательное учреждение «Березовская средняя общеобразовательная школа № 12» Новосибирского района Новосибирской области [9]. В школе организована уникальная система воспитательной работы: на ее базе 25 лет успешно функционирует детская общественная организация «БОБР» («Большой Отряд Березовский Ребят»). Поэтому для данной образовательной организации встал вопрос не столько о включении деятельности РДШ в воспитательную систему школы, сколько об интеграция уже имеющихся традиций и современных тенденций. Проведенный анализ позволил зафиксировать ряд проблем осуществления интеграции: направления деятельности воспитательной работы и РДШ дублируют друг друга, поэтому необходима разработка единого плана работы; система управления насаивается, следует разводить управление, либо синтезировать органы управления; отсутствует специальная ставка «вожатого РДШ», из-за чего происходит перенагрузка заместителя директора по воспитательной работе, так как необходимо координировать деятельность двух детских организаций; – не разработана система стимулирования на уровне первичной организации для педагогов, осуществляющих деятельность РДШ, что приводит к уменьшению активности педагогического состава, не входящего в систему воспитательной работы. Тем не менее, в ходе интеграции деятельности выявляются и преимущества: формируется общий продуктивный актив детей; деятельность двух организаций охватывает всю внеурочную деятельность детей, любое событие входит в рамки деятельности детской общественной организации либо РДШ; оформился круг педагогов, закрепившихся за общественными организациями по собственной инициативе; наличие торжественных процедур вступления в организации помогают обучающимся осознавать принадлежность к их деятельности; благодаря функционированию системы СМИ на разных уровнях, все субъекты информированы о деятельности РДШ и ДОО, создается позитивный образ организации; интенсивная работа над проектами различных уровней и организаций развивает разнообразные компетенции как

детей, так и взрослых; обучающиеся имеют награды различных уровней, пополняют свое портфолио, имеются системы стимулирования как для детей, так и для педагогов.

Таким образом, при наличии грамотного методического сопровождения и верных управленческих решений администрации образовательного учреждения, в процессе интеграции возможно усилить преимущества и минимизировать выявленные слабые стороны интеграции. В процессе проведенного исследования нами был выявлен комплекс педагогических условий методического сопровождения деятельности РДШ в школе, включающий в себя: во-первых, все субъекты деятельности РДШ информированы о программах и проектах РДШ, о потенциальных возможностях и перспективах, которые дает организация; во-вторых, педагоги (вожатые РДШ) компетентны, то есть имеют достаточный набор приёмов и форм работы для реализации деятельности РДШ и поддержки детских инициатив, сопровождения обучающихся в ходе их участия в проектах и акциях; в-третьих, осуществляется стимулирование и поддержка педагогов и обучающихся, внесших вклад в развитие РДШ на различных уровнях, имеющих высокие достижения в рамках данной работы.

Каждое из условий может осуществляться на различных уровнях: локальный, региональный и всероссийский, так как сама система РДШ, предложенная Уставом организации, предполагает уровневую модель осуществления деятельности. Апробация в течение двух лет выявленных условий позволила зафиксировать положительную динамику по каждому из них.

По первому условию проведенный анализ показал, что большая часть обучающихся информирована о деятельности РДШ и принимает участие в проектах. Высокий процент обусловлен участием детей в массовых проектах РДШ, таких как «Сила РДШ» и «Шахматы РДШ». В ходе анкетирования выяснилось, что 83% родителей информированы и поддерживают идеи РДШ. Вторым педагогическим условием методического сопровождения деятельности РДШ в школе является повышение уровня компетентности педагогического состава с помощью различных методов и форм. На межрегиональном уровне реализуется проект «Открытый чемпионат компетенций вожатых», в нем приняли участие в 2018 году 4 обучающихся МКОУ – Березовской СОШ № 12, 1 педагог стал экспертом; в 2019–5 обучающихся (из них 1 победитель в номинации «Вожатый-стажер», 1 педагог – разработчик и эксперт программы). Чемпионат направлен на осмысление и развитие профессиональных компетенций участниками, методическое взаимообогащение вожатых разных регионов, определение участниками точек своего профессионального роста. На региональном уровне сложилась уникальная практика Стажерских площадок для педагогов, как пространство обмена опытом, поиска новых идей и методической поддержки. На базе каждой из инновационных площадок раз-

работан и внедрен инновационный партнерский проект: «Геймификация как педагогическое средство продвижения РДШ в образовательной организации»; «Стажерские площадки РДШ как пространство неформального образования для педагогов»; «Вторники с РДШ» как просветительский проект для детей, родителей и педагогов»; «РДШ как пространство профессионального самоопределения школьников». Также стоит отметить, что на базе ФГБОУ ВО «НГПУ» реализуется дополнительная образовательная программа «Методика работы вожатого в детско-юношеской организации», а также успешно функционирует магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение деятельности детских и молодежных общественных организаций».

Еще одним педагогическим условием является стимулирование и поддержка педагогов и обучающихся, внесших вклад в развитие РДШ, имеющих высокие достижения в рамках данной работы. Всероссийская система мотивации членов РДШ – совокупность знаков отличия и условий их применения для мотивирования членов Организации, однако, данная система не предусматривает стимулирование педагогов. Что касается региональной практики системы поощрений членов РДШ, то она предусмотрена как для школьников, педагогов, так и для родителей. На уровне школы разработана система стимулирования, которая опирается на получение определенных жетонов за участие и проведение событий РДШ как детьми, так и родителями и педагогами.

Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены и обоснованы педагогические условия методического сопровождения деятельности РДШ в образовательной организации, связанные с информированием о деятельности РДШ детей, родителей и педагогов по трем направлениям: школьный локальный; региональный; всероссийский; использование технологии неформального образования для повышения профессиональных компетенций как вожатых РДШ, так и педагогов образовательной организации; наличие трехуровневой системы стимулирования не только детей – членов РДШ, но и их родителей и педагогов.

## Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137> (дата обращения: 04.11.2020).
2. Богданова Е.В. Воспитательные практики работы с подростками в дополнительном образовании. Атлас лучших практик. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. 168 с.

3. Живоглядова А.Ю., Коренева В.В. Российское движение школьников как воспитательный механизм молодежи: возможности и недостатки на современном этапе // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары. 2016. С. 209–211.
4. Макарова Е.И. РДШ: первые шаги // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 29. С. 322–324.
5. Нечаев М.П. Основные тенденции и перспективы реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / Воспитание школьников. 2015. № 8. С. 3–12.
6. Тихомирова Е.В. Детско-юношеское движение школьников: контуры реальности (на материале пилотных школ РДШ) // Вестник КГУ. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 227–231.
7. Харланова Е.М. Воспитательная система первичного отделения «Российского движения школьников»: этап становления // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 4. 2017. – С. 84–90.
8. Зарубина Е.А. Система методического сопровождения педагогов по формированию метапредметных результатов в условиях подготовки и введения Федеральных государственных образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/79/074/47621.php> (Дата обращения: 4.12.2020).
9. Официальный сайт МКОУ – Березовская СОШ № 12. Сведения об образовательной организации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://12bernov.edusite.ru/sveden/common.html> (дата обращения: 16.12.2020)

## METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE INTEGRATION OF THE ACTIVITIES OF THE RUSSIAN MOVEMENT OF SCHOOLCHILDREN AND THE EDUCATIONAL WORK OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

**Bogdanova E.V.**

Novosibirsk State Pedagogical University

The article is devoted to the problem of integrating the activities of educational organizations, both basic and additional education, with the activities of the Russian movement of schoolchildren, as key partners in solving the problems of education. The article presents the results of a study conducted for five years on the basis of educational organizations of the Siberian Federal District, to study the experience of integrating projects and competitions of the Russian School Movement and the educational system of an educational organization. The study of the activities of the Russian Movement of Schoolchildren for five years allowed us to identify three author's stages in the development of the organization, to characterize them, to identify the main trends and content for each of the stages, to highlight problematic points and prospects. Based on the results obtained, the existing models of integration of the Russian movement of schoolchildren and educational organizations that have developed at each stage of development are described; the pedagogical conditions of methodological support of such integration are identified and justified, the results of experimental work on the approbation of the selected pedagogical conditions in the practice of the educational organization are presented.

**Keywords:** Russian school movement, methodological support, integration, pedagogical conditions



## References

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 536 of 29.10.2015 "On the establishment of the All-Russian public-State Children's and Youth Organization "Russian Movement of Schoolchildren" [Electronic resource]. access mode: url: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137>(Accessed: 4.12.2020)
2. Bogdanova E.V. Educational practices of working with teenagers in additional education. Atlas of best practices. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2018. 168 p.
3. Zhivoglyadova A. Yu., Koreneva V.V. Rossiiskoe dvizhenie shkolnikov kak vospitatel'nyj mekhanizm molodezhi: vozmozhnosti i nedostrannyj na sovremennom stage [Russian school movement as an educational mechanism of youth: opportunities and shortcomings at the present stage]. Cheboksary. 2016. pp. 209–211.
4. Makarova E. I. rdsh: first steps // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2017. Vol. 29. pp. 322–324.
5. Nechaev M.P. Main trends and prospects of implementation of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025 / Education Of schoolchildren. 2015. No. 8. pp. 3–12.
6. Tikhomirova E.V. Children and youth movement of schoolchildren: contours of reality (on the material of pilot schools of RDS). Vestnik KSU. Pedagogy series. psychology. Sotsiogenetiki. 2017. No. 3. pp. 227–231.
7. Kharlanova E.M. Educational system of the primary department of the "Russian school movement": the stage of formation // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2017. No. 4. 2017. pp. 84–90.
8. Zarubina E.A. System of methodological support of teachers on the formation of metasubject results in the conditions of preparation and introduction of Federal state educational standards. [electronic resource]. URL: <http://pandia.ru/text/79/074/47621.php> (Accessed: 4.12.2020).
9. Official website of the Moscow State Educational Institution-Berezovskaya Secondary School No. 12. Information about the educational organization. [electronic resource]. Access mode: URL: <https://12bernov.edusite.ru/sveden/common.html> (accessed: 16.12.2020)

# Методика работы тренера по конному виду спорта в группах начальной подготовки

## **Приходько Нина Кузьминична,**

канд. пед. наук, доцент кафедры ФВС, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: nauka\_v\_pede@mail.ru

## **Закасовская Ирина Николаевна,**

ст. преп. кафедры ФВС, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: zairina0373@rambler.ru

## **Бурьянова Анна Анатольевна,**

ст. преп. кафедры ФВС, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: burianova71@rambler.ru

## **Ключникова Александра Николаевна,**

профессор, Дальневосточная академия физической культуры  
E-mail: an\_kluchnikova@mail.ru

В статье представлен опыт работы тренера, работающего в конно-спортивном клубе с группами начальной подготовки. Этап начальной подготовки имеет свои характерные специфические особенности и рассчитан на несколько лет. Важным моментом на данном отрезке подготовки является повышение уровня общего физического развития спортсмена, а также освоение начальных навыков обращения с лошадью. Поэтому в работе раскрывается содержание тренировочного процесса начальной подготовки занимающихся конным спортом, описываются основные направления учебно-тренировочных занятий на каждом из этапов годичного цикла подготовки спортсмена и лошади к соревнованиям. Разработка методики работы тренера по конному спорту в группах начальной подготовки возникла в связи с необходимостью конкретизации при планировании учебно-тренировочного процесса и дальнейшей подготовки спортсменов к состязаниям в данном виде спорта.

**Ключевые слова:** конный спорт, тренировочный процесс, группы начальной подготовки.

Конный спорт является обобщающим понятием, под которым понимаются различные способы езды, виды соревнований, спортивных игр и упражнений с использованием верховой езды и участием лошадей [7].

Данный вид спорта находит свое особое место в системе физического воспитания. Он развивает ловкость и терпение, настойчивость и находчивость, решительность, что способствует высокой всесторонней физической подготовке и развитию у занимающихся высоких волевых качеств. Спортсмен-конник обязан обладать рядом специфических качеств, не столько физическими, сколько психологическими и духовными, коренным образом отличающими его от представителей других видов спорта. Конный спорт – это единственный Олимпийский вид спорта, где наравне с человеком выступает животное, следовательно, оценивается их совместная работа [1].

В конном спорте важным отличием является участие в соревнованиях животных, а именно лошадей, как равноправных участников состязаний, а также результат зависит от их взаимодействия и уровня подготовленности обоих. [1, 6].

Из этого следует, что в подготовку спортивной пары должно входить как формирование функциональных и физических возможностей спортсмена-наездника, так и его лошади.

Как и любой тренировочный процесс, подготовка спортсменов дисциплин конного вида спорта – это многолетняя и комплексная работа. Как показывает практика, первые значительные результаты на уровне кандидатов в мастера и мастеров спорта начинаются после 8–10 летней подготовки, в возрасте спортсмена от 19 до 22 лет. Вместе с этим отмечается, что особенно высокие результаты показывают спортсмены с особым, уважительным отношением к животному, трудолюбием и вместе с тем, разносторонней физической подготовленностью к соревновательной деятельности [3].

Важным моментом для продолжительных и плодотворных занятий данным видом спорта является этап начальной подготовки. В течение этого этапа закладываются основы будущего мастерства спортсмена. Разработано уже достаточное количество всевозможных программ по конному спорту, но каждая из них, как правило, предназначена для конкретного конного клуба, хотя они и не лишены общих черт.

Исходя из выше изложенного, была поставлена цель: раскрыть содержание тренировочного процесса начальной подготовки занимающихся кон-

ным видом спорта. Объект исследования – тренировочный процесс по конному виду спорта. Предмет исследования – содержание тренировочного процесса в группах начальной подготовки

Задачи исследования:

1. Анализ литературных источников по теме исследования.

2. Описать опыт работы занятий с занимающимися начального этапа обучения конно-спортивного клуба «АНИВА» Сахалинской области.

Учебно-тренировочный процесс осуществляется круглогодично (за исключением групп первого года обучения). Годовой цикл подготовки делится на три периода: подготовительный (ноябрь – март), соревновательный (апрель – сентябрь) и октябрь – переходный, восстановительный период.

Учебный год для групп начальной подготовки на периоды не делится.

Подготовительный период запланирован с прохождением в два этапа, с учетом климатических особенностей дальневосточного региона (осенне-зимний и весенний).

Здесь на первое место выходят:

- повышение общей физической подготовки;
- совершенствование основных двигательных качеств;
- укрепление иммунитета и повышение сопротивляемости организма спортсмена и лошади различным вирусным и инфекционным заболеваниям.
- разучивание элементов и упражнений специальной подготовки всадника и лошади.
- закрепление навыка посадки и совершенствование средств управления лошадью при выполнении различных тренировочных и соревновательных упражнений.

На данном этапе подготовки особое внимание уделяется эмоциональной составляющей тренировочного процесса, а также повышению и эффективности общей работоспособности и вместе с тем восстановлению спортсмена и лошади.

Также в раннем этапе нет необходимости обучать юных наездников сложным техническим элементам, первоначально проявление интереса как к виду спорта, так и привитие положительного отношения к лошади.

Необходимо стараться избегать попыток ускорить подготовку спортсменов-наездников, остерегаться применения чрезмерных соревновательных нагрузок, которые должны обязательно соответствовать уровню подготовки спортсменов. Более того, соревновательные нагрузки призваны способствовать закреплению приобретенных навыков.

Второй этап – это более специализированный процесс. Тренерское внимание переключается на формирование и совершенствование базовых двигательных умений спортсмена и лошади. Упор делается на технику исполнения основных элементов манежной езды, управления лошадью, особенно при преодолении различных препятствий. Ме-

няется характер и интенсивность нагрузок, проводятся контрольно-испытательные занятия, для повышения у занимающихся спортивной формы. Определяющей задачей учебно-тренировочных занятий становится увеличение тренировочных нагрузок и готовность занимающихся к соревновательной деятельности. Выявление и устранение тактических и технических ошибок, определение психологической готовности наездника и уровня специальной выносливости.

Всего в мире насчитывается порядка 250 пород лошадей. Огромное разнообразие форм, мастей, экстерьера. Каждая порода имеет свои отличительные черты. Также, как и люди, лошади имеют индивидуальные черты характера, темперамент, что учитывается при планировании тренировочного процесса. Наездник по темпераменту должен подходить своей лошади, как и лошадь должна подходить наезднику. Как известно, без хорошего учителя и помощника крайне сложно, а иногда и невозможно, постигать какую-либо науку или вид спорта. Тренер может привести к спортивным высотам, но и не позволить этого сделать, в силу отсутствия необходимого опыта. Конный спорт не исключение. Отличительная черта конного спорта в том, что работают в команде не только тренер и спортсмен, а тренер, спортсмен и лошадь. Лошадь же для начинающего всадника является не меньшим помощником и учителем чем тренер. На этапе начального обучения не обойтись без четвероногого учителя, который будет безвозмездно делиться опытом с юным всадником и прощать первые промахи и неудачи. Очень важно, чтобы впервые в жизни начинающий спортсмен сел на лошадь, которая не отпугнет его от конного спорта и лошадей в целом. Поэтому, чтобы приступить к занятиям с новичками, в первую очередь нужно убедиться в том, что для этого есть «правильные» и подходящие лошади. Как правило, для этих целей подходят кобылы и меринки 8–15 лет, к этому времени добившиеся уже определенных результатов в спорте и зарекомендовавшие себя с лучшей стороны. Эти животные спокойные, уверенные и доброжелательны к людям, они стойко вынесут первые шаги всадника в конном спорте. Учебная лошадь не должна быть пуглива, должна с точностью отвечать на посылы и позы человека [5, 6].

Также, как и лошадь, начинающий всадник, в свою очередь, должен быть готов к общению и совместным занятиям с лошадью, не должен бояться совместной работы с животным. Задача тренера показать и рассказать новичкам о составляющих частях амуниции и их использовании при верховой езде. А также познакомить с терминологией, используемой в тренировочном процессе. Необходимо сосредоточить внимание и на требованиях техники безопасности при работе с лошадьми, а также на требованиях безопасности в конюшне и верховой работе с лошадью, это позволит избежать нежелательных травм [2].

При достижении желаемых высоких результатов важной частью тренировочного процесса яв-

ляется приобретение теоретических знаний, которые способствуют развитию самостоятельности, творческого подхода к тренировкам и соревнованиям, помогают оценить социальную значимость вида спорта, при этом формируют адекватное отношение во взаимоотношениях и с тренером, и со своим четвероногим партнером.

Теоретический раздел программы определяет минимум знаний, которыми должны обладать учащиеся по истории и организации физической культуры и спорта, вопросам теории спортивной тренировки, гигиены, физиологии, спортивной медицины, психологии, педагогики. Кроме того, спортсмен-конник должен владеть знаниями о строении и функциях организма лошади, ее физиологии, содержания и кормления, основы зоопсихологии и тренинга лошадей. Могут быть использованы различные формы теоретических занятий (беседы, лекционный курс, тестирование и т.п.)

Ознакомившись с теорией, можно и нужно переходить к практике. На первых занятиях необходимо оказывать полное содействие новичку во всех манипуляциях (фиксация, чистка, седловка, выведение на тренировочную площадку, посадка на лошадь, подгонка амуниции и т.д.), так как некоторые из них требуют определенного опыта и физических усилий, но и давать возможность попробовать совершить все манипуляции с лошадью. Необходимо стремиться к тому, чтобы новичок был уверен в своих действиях и внушал эту уверенность животному. Однако стоит помнить, что каждому спортсмену понадобится разное время для самоутверждения в работе с лошадью, поэтому тренер должен курировать начинающих спортсменов по всем вопросам работы с лошадьми [2, 4].

На первом этапе обучения спортсмены-конники изучают в теории и на практике следующие темы: подход к лошади (правила, техника безопасности при подходе к лошади); чистка лошади (используемые приспособления: щетка, скребница, копытный крючок, суконка и правила их применения, правила чистки); седлание; надевание оголовья; правила надевания снаряжения и бинтования ног лошади; подгонка снаряжения; седловка в деннике, на развязках; правила постановки лошади на развязки, способы привязывания; вождение лошади в поводу (правила и техника безопасности); посадка на лошадь (правила посадки со стремянами, без стремян, прыжком, махом, на ходу, техника безопасности при посадке на лошадь); спешивание (правила спешивания махом назад, махом вперед); разбор поводьев (в две руки, в одной руке, понятие «открытой» и «закрытой» руки); правила и способы набора повода; посадка всадника; форма посадки (облегченная, «усиленно посылающая», нормальная); правильное положение рук, ног, туловища, головы всадника во время движения шагом, рысью (строевой, учебной), галопом (манежным, полевым), на кавалетти, при преодолении препятствий, на остановках; понятие о равновесии всадника и лошади; способы сохранения

равновесия (переноса центра тяжести); выработка непринужденной посадки (ошибки посадки и их исправление); ошибки в положении тела спортсмена и в положении шенкеля и ступни; средства управления лошадью (влияние шенкеля, корпуса и повода на лошадь, их взаимодействие при посыле лошади вперед и остановках); взаимодействие средств управления на подъемах, переходах, остановках, переменах направления, при езде по вольтам, серпантинам, в поле, при преодолении препятствий, перемены направления движения [8].

В процессе занятий с учебно-тренировочными группами тренером делается упор на развитие спортивного интеллекта, на возможности к самосовершенствованию, формирование морально-волевых качеств, умение решать практические задачи в быстроменяющихся условиях, развитие памяти специализированных восприятий и воспитание общей психической подготовленности к соревнованиям. В подготовительном периоде выделяются средства и методы психолого-педагогических воздействий. Эти методы связаны с морально-психологическим просвещением спортсменов, с развитием их спортивного интеллекта, с разъяснением целей и задач участия в соревнованиях.

В соревновательном же периоде упор делается на совершенствование эмоциональной устойчивости, свойств внимания, достижение специальной психической готовности к выступлению и мобилизационной готовности в состязаниях. В переходном периоде преимущественно используются средства и методы нервно-психического восстановления организма [1].

Соревнования по конному спорту проводятся с мая по октябрь. Составляется календарный план соревнований и каждая спортивная пара (всадник – лошадь) готовится к определенной программе выступлений под руководством тренера. Подготовка проводится в соответствии с возрастом лошади, всадника и степенью их готовности.

На этапе начальной подготовки участие в соревнованиях носит в большей степени ознакомительный характер. Обычно это соревнования, проводимые самой учебной организацией, а также соревнования клубного значения. Цель данных соревнований: развитие духа соперничества, стремление учащихся к победе, а также формирование навыка демонстрировать свои возможности в состоянии соревновательного стресса, что очень важно, как для спортсмена, так и для лошади.

Таким образом, можно сделать следующий вывод:

– работа тренера в конно-спортивной секции сложная, кропотливая, длительная и деликатная, требует терпения и умения находить индивидуальный подход к потенциальной спортивной паре всадник-лошадь. Тренер должен так организовать тренировочный процесс, чтобы сделать его интересным и понятным для начинающего спортсмена, должен заинтересовать на продолжительную совместную работу.

Для работы тренером помимо педагогического образования обязателен большой опыт работы в конной сфере, ведь основная задача тренера привести воспитанника к наивысшим спортивным результатам. Официально тренер – это главный человек спортивного коллектива или команды, который помогает раскрыться таланту и способностям своих подопечных. Для тренера важно найти стимул для каждого спортсмена, что особенно важно на начальном этапе подготовке, и что позволит сделать тренировки продуктивными; важно научить управлять своим организмом, использовать по максимуму собственные силы и возможности лошади, чтобы побеждать на спортивных соревнованиях, а победы лучше всего прочего стимулируют спортсмена к усиленным тренировкам. Спортивный тренер должен развивать физические и моральные качества воспитанников, должен научить ответственному и уважительному отношению к животному. Он обучает различным техникам, учит спортсмена понимать не только свои сильные и слабые стороны, но и сильные и слабые стороны лошади.

Конный спорт, на наш взгляд, один из самых непредсказуемых видов спорта, и этому есть ряд причин. Во-первых, результат тренировок и выступлений на соревнованиях зависит не только от готовности спортсмена, но и от готовности его партнера – лошади. Во-вторых, тренер конно-спортивной секции должен уметь видеть ошибки и всадника, и лошади, и главное – уметь их исправить. Лошадь может совершать ошибки, которые повлияют на результат соревнования или тренировки. Это очень сложный момент в работе, так как эти ошибки сведут шансы на победу к минимуму. А если это первый выход спортсмена на большие соревнования, то велика вероятность разочарования и нежелания продолжать тренировки. Обязанность тренера донести до спортсмена возможность возникновения такой ситуации, так как лошадь, является таким же «спортсменом», как и всадник, и ей точно так же может не хватить умения и опыта. Лошадь может переживать, нервничать, пугаться и даже злиться от обстановки на спортивном поле, особенно если это первое для неё выступление. И в такой момент обязанность тренера провести со спортсменом психологическую беседу, дабы не отпугнуть его, не дать ему усомниться в своих способностях и возможностях лошади, поддержать его желание и дальше заниматься конным спортом, несмотря на возникающие сложности.

## Литература

1. Конный спорт: Пособие для тренеров, преподавателей, коневодов и спортсменов. Сокр. пер. с нем./Под ред. Э. Эзе; Предисл. П.П. Кобызева. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 255 с.
2. Основы безопасного обучения верховой езде. – М.: ВНИИК, 2003. – 55 с.
3. Кремер, М. Как добиться высоких результатов. 8 пунктов программы по подготовке лошади. – М.: Аквариум, 2007–288 с.
4. Волынский, С.М. Тренировка и выездка лошадей. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Донецк; «Сталкер», 2004. – 285 с.
5. Штайнккраууз В. Верховая езда и преодоление препятствий. – М.: «ОО Аквариум Бук», 2004.
6. Ливанова, Т.К., Ливанова, М.А. Все о лошади. – М.: изд. «АСТПресс», 2012.
7. Гуревич, Д.Я. Справочник по конному спорту и коневодству. – М., изд. «Центрполиграф», 2001.
8. Климке, И., Климке, Р. «Кавалетти. Выездка и Прыжки». – М., изд. «Аквариум», 2012.

### WORKING METHODS OF THE TRAINER IN EQUESTRIAN SPORTS IN THE GROUPS OF INITIAL TRAINING

Prikhodko N.K., Zakasovskaya I.N., Buryanova A.A., Klyuchnikova A.N.

Pacific State University Khabarovsk; Far Eastern Academy of Physical Culture

The article presents the experience of a trainer working in an equestrian club with groups of initial training. The stage of initial training has its own characteristic specific features and is designed for several years. An important point in this period of training is to increase the level of the athlete's general physical development, as well as mastering the initial skills of handling a horse. Therefore, the work reveals the content of the training process of the initial training of those who go in for equestrian sports, describes the main directions of educational and training sessions at each stage of the annual cycle of training an athlete and a horse for competitions. The development of the methodology of the equestrian sports trainer in the groups of initial training arose in connection with the need to concretize the planning of the educational and training process and further preparation of athletes for competitions in this sport.

**Keywords:** equestrian sport, training process, groups of initial training.

### References

1. Equestrian sport: A guide for coaches, teachers, horse breeders and athletes. Abbr. per. with it. / Ed. E. Eze; Preface P.P. Kobzyev. – M.: Physical culture and sport, 1983. – 255p.
2. Fundamentals of safe riding training. – M.: VNIK, 2003. – 55 p.
3. Kremer, M. How to achieve high results. 8 points of the horse training program. – M.: Aquarium, 2007–288 p.
4. Volynsky, S.M. Horse training and dressage. – M.: LLC “AST Publishing House”; Donetsk; “Stalker”, 2004. – 285 p.
5. Steinkrauus V. Horse riding and overcoming obstacles. – M.: “OO Aquarium Buk”, 2004.
6. Livanova, T.K., Livanova, M.A. All about the horse. – M.: ed. “ASTpress”, 2012.
7. Gurevich, D. Ya. Reference book on equestrian sport and horse breeding. – M., ed. “Centerpolygraph”, 2001.
8. Klimke, I., Klimke, R. “Cavaletti. Dressage and Jumping”. – M., ed. “Aquarium”, 2012

# Теоретические аспекты технологии оценивания качества знаний студентов высшей школы

**Захарищева Марина Алексеевна,**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко  
E-mail: zahari-ma@rambler.ru

**Леонтьева Наталия Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко  
E-mail: leonteva-natalia-0812@yandex.ru

Модернизация системы образования касается и вопросов качества подготовки будущих специалистов. К их числу относится и вопрос, касающийся оценки качества знаний студентов. Оценивание достижений обучающихся представляет собой один из основных аспектов качества образования в вузе. Формирование соответствующей технологии позволяет не только непосредственно оценивать достижения студентов на различных этапах обучения, но и совершенствовать образовательный процесс вуза. С этой целью в первую очередь требуется создать теоретическое обоснование технологии оценивания, представляющее собой модель системы оценки качества знаний студентов. Она включает в себя два основных компонента: теоретический и практический. Теоретический компонент содержит основные характеристики, описывающие взаимосвязь между целями, принципами и функциями, а также критериями и уровнями оценки качества знаний. Их конкретизация создает основу для практического проектирования технологии оценивания и описания образовательных результатов студентов. В практическом компоненте уточняются основные определения, связанные с непосредственной организацией оценивания на практике. Установлены соотношения между такими понятиями, как контроль, проверка, оценка, выделены их основные виды и формы. Рассмотрены основные системы оценивания.

**Ключевые слова:** качество знаний студентов, оценивание, технология оценки качества знаний студентов.

Происходящие в различных сферах жизни России изменения оказывают существенное влияние на систему высшего образования. К числу основных тенденций следует отнести не только лавинообразное нарастание объема информации, но и существенное ускорение процессов информационного обмена [6, с. 7]. В таких условиях возникает необходимость реформирования высшей школы страны. Существующая система подготовки кадров, способных обеспечить развитие России, не в полной мере соответствует меняющимся потребностям современного мира. Основные требования к системе образования вступают в противоречие с тем положением в высшей школе, которое сложилось в настоящее время [6, 15] (табл. 1).

*Таблица 1. Основные противоречия между современными требованиями к системе высшего образования и сложившейся в настоящее время ситуацией*

Современные требования	Существующая ситуация
Необходимость создания условий для непрерывного образования в течение всей жизни	Формирование специалиста за период обучения в высшей школе
Необходимость создания условий для регулирования активной самостоятельной образовательной деятельности обучающихся	Преимущественное использование авторитарных методов обучения студентов
Необходимость качественного оценивания результатов обучения на основе проектируемых и понятных образовательных результатов	Преимущественно количественное оценивание учебных достижений на основе классических критериев

С целью разрешения указанных противоречий необходимо способствовать созданию образовательного пространства России на основе выделенных требований к ней. В данной работе остановим свое внимание на вопросах оценивания качества образования, рассмотрим основные подходы к указанному понятию в научной литературе.

Ряд исследователей (Е.Г. Матвиевская, М.М. Поташник, А.И. Субетто, С.Е. Шишов и др.) рассматривают понятие «качество» с философской точки зрения, когда в основу кладется констатация различий между изучаемыми явлениями. В этом случае не всегда возможно проведение оценивания этих различий. Основой другого подхода является сравнение. В этом случае качество представляет собой ряд показателей изучаемого объекта, позволяющих установить, соответствует ли данный объект заданным требованиям [16,

с. 12]. В такой ситуации моделируемые характеристики изучаемого явления соотносятся с имеющимися на данный момент свойствами, что позволяет оценивать качество образования.

На основе последнего определения к понятию качество образования подходят с двух точек зрения: системно-центрический (Д.Ш. Матрос, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, С.Е. Шишов) и личностно-центрический (Э.М. Коротков, М.М. Поташник) подходы.

В качестве основного выберем первый из них. В таком случае, по определению А.И. Субетто, качество образования представляет собой совокупность описанных характеристик, определяющих возможность реализовать социальные цели в соответствии с доктриной образования [16, с. 488]. Созданную на базе заданных требований модель образовательной системы сравниваем с существующей по некоторым описанным критериям. По уровню их соответствия оценивается качество образования. Формирование такой совокупности критериев может осуществляться различным образом. Большинство исследователей в их число включают качество знаний обучающихся в процессе образования. Охарактеризуем данный критерий подробнее.

Понятие «знания» в педагогической литературе рассматривают как результат познания действительности, проверенный на практике, отображение этой действительности в мышлении человека [18, с. 292]. Таким образом, знания представляют собой совокупный опыт человечества, подлежащий сохранению, накоплению для дальнейшего развития общества. В зависимости от рассматриваемого основания выделяют различные виды знаний [10, с. 8–9] (табл. 2).

Таблица 2. Виды знаний

Основание	Виды знаний
По степени общности	Эмпирические, теоретические
По преобладающему виду ментальных процессов	Концептуальные, образные, сенсомоторные
По способу получения	Опытные, сообщаемые, выводимые
По степени систематичности и достоверности	Обыденные, научные, учебные

В дальнейшем за основу возьмем классификацию знаний по степени систематичности и достоверности, поскольку в ней учитываются особенности организации процесса образования. Применение к учебным знаниям других классификаций позволяет более конкретно описать достижения обучающихся.

В научной литературе сформировалось два основных подхода к понятию качество знаний студентов. В рамках локального подхода (Э.М. Коротков, О.Е. Пермяков, М.М. Поташник) качество знаний студентов определяют как совокупную характеристику освоения знаний, формирования способно-

стей и компетенций в процессе изучения основной образовательной программы [7, с. 29]. В данном случае основное внимание уделяется содержательной подготовке выпускников в рамках учебного процесса. В рамках интегрального подхода под качеством знаний Н.А. Селезнева и А.И. Субетто понимают соответствие выпускника вуза динамичным требованиям социально-экономической и культурно-профессиональной сфер жизни [14, с. 11]. В таком случае оценивают любые характеристики, описывающие подготовленного выпускника.

В данной работе остановимся на определении Н.А. Селезневой. С этой точки зрения возникает необходимость оценивания не только определенных, фиксированных достижений обучающихся, но и процесса их формирования. Соответственно возникает необходимость в создании технологии оценки качества знаний студентов, позволяющей обеспечить достижение проектируемых результатов образовательного процесса, что является насущной потребностью практики образования в современной России.

К понятию технологии исследователи подходят с различных точек зрения. Б.Т. Лихачев под педагогической технологией понимает совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов и приемов обучения, воспитательных средств [2, с. 9]. В данном случае авторы обращают основное внимание на практическое достижение различных образовательных результатов.

Другие исследователи рассматривают педагогическую технологию с теоретических позиций. В.М. Монахов определяет педагогическую технологию как продуманную модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [2, с. 9]. В данном определении акцент ставится на теоретическом компоненте, позволяющем дать обоснование созданной технологии.

Теоретическое обоснование педагогической технологии имеет существенное значение, поскольку позволяет создать целостную ее модель с выделением основных компонентов и установлением взаимосвязей между ними. С другой стороны, требуется определить особенности ее практической реализации, что собственно и позволяет осуществлять образовательный процесс в соответствии с технологией, а также обеспечивает достижение результатов обучения.

В связи с этим за основу примем точку зрения М.В. Кларина, который определяет технологию как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [2, с. 11]. В первую очередь рассмотрим теоретический аспект технологии оценивания качества знаний студентов – систему оценки.

Система оценки качества знаний студентов состоит из двух основных компонентов: общетеоретического и практического. Общетеоретический компонент описывает понятия, на которых проектируются образовательные результаты. К их числу можно отнести цели, принципы, функции, критерии и уровни оценки качества знаний студентов.

В научной литературе рассматривают в основном две цели: проверочная и коррекционная. Первая цель носит констатирующий характер и предполагает выявление качества усвоения программного материала для определения итоговой оценки обучающегося. Вторая цель предполагает проведение коррекционной работы для устранения возникших в процессе обучения сложностей, оказание всесторонней помощи обучающемуся. Выделенные цели взаимосвязаны. Описание первичных результатов создает базу для проведения коррекционной работы, на основе которой обеспечивается качество подготовки студентов.

Вслед за целями исследователи выделяют принципы оценки качества знаний студентов, которые можно разделить на две группы: результативные и процессуальные. К результативным принципам относят принципы объективности, справедливости, наглядности, всесторонности, индивидуальности и репрезентативности [8, с. 43]. Они определяют основные требования к получаемым в ходе контроля и оценки качества знаний результатам. К процессуальным принципам относят принципы гласности, научности, систематичности, эффективности, непрерывности, целенаправленности, технологичности и преемственности [8, с. 43]. Эти принципы характеризуют требования к самому процессу контроля и оценки.

В соответствии с поставленными целями и указанными принципами рассмотрим основные функции оценки качества знаний студентов, которые можно разделить на две группы [5, с. 51]. Первую группу представляют собой основные функции, которые создают условия для непосредственной реализации проверочной и корректирующей целей: контролирующая, оценочная, корректирующая, обратной связи. Дополнительные функции направлены на иные цели, которые могут быть поставлены образовательном процессе: мотивирующая, управленческая, прогностическая, развивающая, диагностическая, обучающая, воспитательная и исследовательская. Конкретизация целей, принципов и функций задает основу, которая будет являться базой создаваемой технологии оценивания достижений студентов.

Для проектирования образовательных результатов применяют критерии, представляющие собой признаки, на основании которых производится оценка, определение или классификация чего-либо [17, с. 41]. Выделение совокупности критериев дает возможность более конкретно описать различные стороны качества знаний студентов. В научной литературе рассматривают следующие группы критериев: содержательные, интеллектуальные, временные [17, с. 48]. Содержательные критерии направлены на описание показателей, характеризующих знания обучающихся: полнота, глубина, системность, научность, интеллектуальные – на действия над ними: гибкость, оперативность, конкретность, обобщенность, развернутость, осознанность, прочность. Особенностью выделенных критериев является то, что они в первую очередь описывают образовательные результаты, не касаясь процесса их получения, что необходимо для формирования динамического представления о качестве знаний студентов.

Под уровнем усвоения знаний будем понимать, в какой степени обучающиеся готовы применять имеющиеся у них знания. Исследователи рассматривают следующие основные уровни: репродуктивные, продуктивные, творческие [13, с. 19]. Репродуктивный уровень определяет минимальные требования к достижениям обучающихся, продуктивный – достаточные. Переход на творческий уровень предполагает, что студенты способны к самостоятельной деятельности в процессе обучения для получения новых знаний. Выбор уровня достижений позволяет создать более гибкую систему оценивания качества подготовки студентов.

Итак, общетеоретический компонент системы оценки качества знаний студентов можно представить следующей схемой (рис. 1).

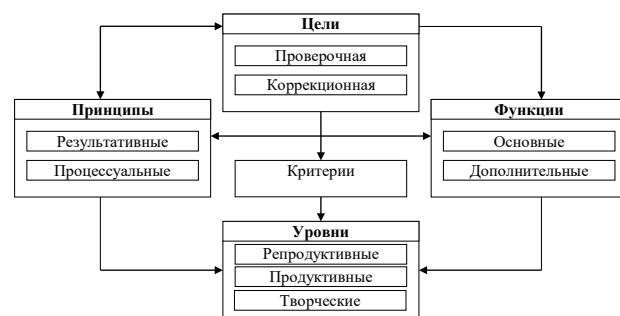


Рис. 1. Общетеоретический компонент системы оценки качества знаний студентов

Практический компонент включает в себя понятия, позволяющие непосредственно достигать описанных образовательных результатов, к числу которых относят измерение, проверка, контроль и оценка.

Собственно педагогического содержания измерение не имеет. Вслед за В.П. Мизинцевым будем рассматривать его как процесс и результаты сравнения измеряемой величины с эталоном, сопровождаемое их описанием с помощью некоторой системы [12, с. 31]. На основе данного понятия определяется проверка, под которой будем понимать процесс достижения образовательных результатов. Можно считать, что проверка является частным случаем измерения, наполненного педагогическим содержанием.

К понятию контроля исследователи подходят с двух точек зрения. В рамках локального подхода (А.Ю. Клыбин, В.А. Красильникова, М.М. Шалашова) под контролем понимают установление и описание результатов образовательной деятельности студентов [17, с. 48]. В этом случае понятия



контроля и проверки можно считать эквивалентными. В рамках интегрального подхода контроль (А.Б. Воронцов, Л.Г. Горбунова) определим как вид образовательной деятельности, предполагающий не только определение учебных достижений обучающихся, но и установление необходимости проведения коррекционной работы, а также планирования обучающих стратегий [3, с. 32]. В такой ситуации понятие контроля является более широким, а проверка представляет собой только его часть. В дальнейшем будем рассматривать контроль именно в широком смысле.

В научной литературе рассматривают различные основания для выделения видов контроля качества знаний студентов [16, с. 63–64] (табл. 3).

Таблица 3. Классификация видов контроля качества знаний

Основания	Виды контроля
Масштаб целей обучения	Стратегический, тактический, оперативный
Частота проведения	Разовый, периодический, систематический
Широта контролируемой области	Локальный, выборочный, сплошной
Формы социальной опосредованности	Внешний, внутренний, смешанный
Этапы обучения	Предварительный, текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный

В качестве основной выберем классификацию по этапам обучения. Выбор тех или иных видов контроля в первую очередь определяется поставленными целями, а также выделенными принципами и функциями оценки качества знаний студентов.

Под методами контроля качества знаний студентов понимают способы диагностической деятельности, позволяющие осуществлять обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об эффективности учебного процесса. В зависимости от получаемых результатов рассматривают следующие методы контроля: устный, письменный, лабораторно-практический, тестовый, наблюдение [10, с. 31]. Применение на практике различных методов обеспечивает реализацию различных целей и функций оценки, а также позволяет получить разностороннюю характеристику образовательных результатов.

Форма контроля представляет собой способ организации процесса контроля. В зависимости от условий взаимодействия участников образовательного процесса разделим их на следующие группы: приоритет преподавателя, сотрудничество преподавателя и студентов, приоритет студентов. При использовании форм, отнесенных к первой группе, предполагается, что ведущую роль играет преподаватель, который определяет содержание материалов, представление результатов. Студенты работают в заданных им условиях, к таким формам можно отнести опрос, наблюдение, те-

стирование, экзамен. Практическое применение форм второй группы допускает, что содержание и результаты обучения формируются совместно в процессе взаимного общения при выполнении учебных заданий. Формы последней группы предполагают, что основные образовательные результаты будут получены студентами самостоятельно.

На практике реализация различных форм, видов и методов контроля позволяет всесторонне описать достижения обучающихся на различных этапах обучения.

В самом общем случае оценку определяют как постоянный процесс сбора и анализа данных для принятия решения. В узком смысле оценку можно рассматривать как соответствие результатов измерений изучаемых объектов с эталоном или нормой [4, с. 18]. В таком случае оценка описывает результаты контроля с помощью некоторой системы, позволяющей определить качество подготовки студентов.

Связь между понятиями проверка, контроль и оценка может быть представлена следующей схемой (рис. 2).

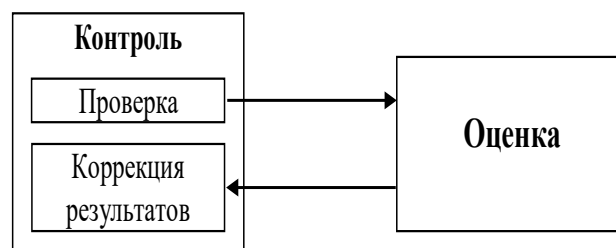


Рис. 2. Практический компонент системы оценки качества знаний студентов

Основой оценивания достижений студентов является норма, представляющая собой совокупность установленных и описанных требований к качеству образования [14, с. 12]. Создание норм обусловлено существующей общественно-культурной ситуацией, что предполагает возможность ее изменения с течением времени. Исследователи выделяют три основных подхода: критериально-ориентированный, ориентированный на индивидуальные нормы, нормативно-ориентированный [1, с. 18–19]. В случае критериально-ориентированного подхода устанавливается так называемая абсолютная норма, основанная на проектируемых достижениях обучающихся как обязательных результатах образования. Данный подход фактически направлен на описание итоговых результатов процесса обучения. Два оставшихся подхода используют относительную норму, в основу которой положены образовательные результаты обучающихся. При этом в нормативно-ориентированном подходе такие результаты формируются на основе эмпирического обобщения для данной группы обучаемых. Последний подход предполагает, что происходит сравнение обучающегося только с самим собой. Они могут применяться в текущем образовательном процессе для создания более гибкой системы оценивания. С этой точки зрения оценка фактиче-

ски является субъективной, что связано с возможными изменениями нормы в зависимости от сложившейся ситуации.

Для того, чтобы описание результатов оценивания было более наглядным, используют шкалы. В научной литературе выделяют следующие основные их виды: порядковая, количественная, содержательная [4, 137]. В зависимости от используемой шкалы применяются следующие основные системы оценивания: балльная, рейтинговая, портфолио [17, с. 53–57]. Укажем некоторые характеристики данных систем.

В основу балльной системы положено понятие отметки, как некоторого формального символа характеризующего достижения студентов. Указанная система является утвержденной федеральными законодательными актами. Данная система проста и удобна для понимания, однако информативность результатов достаточно низка.

Рейтинговая система предполагает, что каждый вид деятельности обучающихся оценивается некоторым количеством баллов. Общий показатель находится путем их суммирования. В основу портфолио положена содержательная оценка, характеризующая их достижения и подтвержденная результатами деятельности обучающихся. Указанные системы оценивания определяются в первую очередь локальными актами образовательных организаций.

Система рейтинга, как и создание портфолио дают возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию, позволяют стимулировать активную познавательную деятельность. Однако в процессе создания указанных систем возникают сложности с формированием основного содержания включаемых показателей и критериев их оценивания.

Условиями использования каждой из описанных систем оценивания являются поставленные цели, принципы функции, критерии и уровни. В случае, если образовательные результаты допускают применение репродуктивного и продуктивного уровней, более удобной будет балльная и рейтинговая системы оценивания, для творческих уровней допустимо применение портфолио.

В целом система оценки качества знаний студентов может быть представлена следующей моделью (рис. 3).

Три составляющих общетеоретического компонента (цели, принципы и функции) взаимосвязаны. Сформулированные цели определяют основные принципы и функции оценивания качества знаний обучающихся. Одновременно дополнение системы принципов позволяет уточнить функции, тем самым более точно и корректно задать основу технологии оценивания качества знаний студентов. В соответствии с установленными целями, принципами и функциями определяются критерии и уровни, что позволяет сформулировать ожидаемые результаты.

На основании заданного общетеоретического компонента формируется практический ком-

понент, определяются основные виды, методы и формы контроля, необходимость проведения коррекции, а также системы оценивания.



Рис. 3. Теоретическая модель системы оценки качества знаний студентов

Практическое описание отдельных компонентов данной системы под заданные условия образовательного процесса позволяют выстроить конкретную технологию оценки качества знаний студентов, обеспечивающую на практике достижение планируемых результатов обучения.

## Литература

1. Ахметжанова, Г.В. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза: монография [Текст] / Г.В. Ахметжанова. – Тольятти: ТГУ, 2007. – 118 с.
2. Головятенко, Т.А. Подготовка педагогов к реализации субъектно-деятельностных образовательных технологий: монография / Т.А. Головятенко. – Москва: Российский новый университет, 2013. – 192 с. – ISBN978-5-89789-090-3. – Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/21295.html> (дата обращения: 28.10.2020).
3. Горбунова, Л.Г. Оценка знаний студентов (отметка или индекс успеваемости): монография [Текст] / Л.Г. Горбунова. – Архангельск: Изд-во Помор. ун-та, 2008. – 315 с.
4. Захаров, А.А. Измерительные системы в профессиональном образовании на основе тестовых технологий [Текст] / А.А. Захаров. – Саратов: Саратов. гос. технич. ун-т, 2003. – 197 с.
5. Игнатова, В.В. Современные педагогические технологии обучения в техническом вузе: монография [Текст] / А.В. Андриенко, В.В. Игнатова. – Красноярск: СибГГУ, 2008. – 232 с.
6. Компетентностный подход в проектировании и реализации образовательных программ

высшей школы: монография [Текст] / под ред. Т.Ф. Кряклиной. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2009. – 160 с.

7. Коротков, Э.М. Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление [Текст] / Э.М. Коротков. – М.: ГУУ, 2002. – 84 с.
8. Красильникова, В.А. Технологии оценки качества обучения [Текст] / В.А. Красильникова. – М.: Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – 45 с. – (Приложение к журналу «Профессиональное образование». № 10).
9. Лисьев, Г.А. Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу [Текст] / Г.А. Лисьев, А.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 86 с.
10. Лобанов, Ю.И. Диагностика знаний в открытом образовании [Текст] / Ю.И. Лобанов. – М.: НИИВО, 2002. – 52 с. – (Новые информационные технологии в образовании. Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. Вып. 13).
11. Мизинцев, В.П. Измерение и оценки результатов обучения: аппроксимирующая методика: монография [Текст] / В.П. Мизинцев, В.И. Михеев. – Южно-Сахалинск: Изд-во ЮСИ-ЭПИ, 2006. – 72 с.
12. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
13. Самылкина, Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / Н.Н. Самылкина. – М.: Бином; Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.
14. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад [Текст] / Н.А. Селезнева. – 2-е изд., доп. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.
15. Смолянинова, О.Г. Компетентностный подход в системе высшего образования: монография [Текст] / О.Г. Смолянинова. – Красноярск: Сибир. федеральный ун-т, 2008. – 196 с.
16. Субетто, А.И. Сочинения. Ноосферизм: в 13 т. Образование – высший императив ноосферного или устойчивого развития России в XXI веке [Текст] / А.И. Субетто; под ред. Л.А. Зеленова. – СПб.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – Т. 6. – 500 с.
17. Шалашова, М.М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного подхода: монография [Текст] / М.М. Шалашова. – Арзамас: АГПИ, 2009. – 173 с.
18. Яковлев, Е.В. Внутривузовское управление качеством образования [Текст] / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390 с.

#### THEORETICAL ASPECTS OF TECHNOLOGY FOR ASSESSING THE QUALITY OF KNOWLEDGE OF HIGHER SCHOOL STUDENTS

Zaharishcheva M.A., Leont'eva N.V.

Glazovsky state pedagogical Institute named after V.G. Korolenko

Education system renovation affects future specialist training quality questions. There is a question relating to students knowledge quality estimation. Learners' achievement assessment is one of the principal issue of higher school educational quality. Conforming technology forming allows not only directly evaluating student progress but also perfecting higher school educational process. With this aim it is necessary to create theoretical substantiation of estimation technology representing students' knowledge quality estimation system model. It includes two main parts theoretical and practical. Theoretical component comprises basic characteristics describing the interrelation between purposes, principles and functions as well as criteria and levels of knowledge quality estimation. Their concretization creates foundation for practical design of estimation technology and describes students' education results. In practical components the main definitions associated with practice assessment organization are refined. The relations between such concepts as check, control and assessment are installed. Their types and forms are dedicated. The estimation systems are discussed.

**Keywords:** Student knowledge quality, Estimation, Student knowledge quality technology.

#### References

1. Ahmetzhanova G.V. Adaptive technology of higher school students' education results checking and assessment: monograph / G.V. Ahmetzhanova. – Tolyatti: TSU, 2007, 118 p.
2. Golovyatenko T.A. Teachers' preparation to subject-activity educational technology implementation: monograph / T.A. Golovyatenko – Moscow: Russian new University, 2013, 192 p. // URL: <http://www.iprbookshop.ru/21295.html> (Usage data 28.10.2020)
3. Gorbunova L.G. Students' knowledge estimation (grade or academic performance): monograph / L.G. Gorbunova. – Arkhangelsk: Pb. Pomor University, 2008, 315 p.
4. Zaharov A.A. Measuring system for profession education based test technology / A.A. Zaharov. – Saratov: Saratov State Technical University, 2003, 197 p.
5. Ignatova V.V. Modern learning technology for technical university: monograph / A.V. Andrienko, V.V. Ignatova. – Krasnoyarsk: SibSTU, 2008, 232 p.
6. Competence approach for higher school education program design and implementation: monograph / edit. T.F. Kryaklina. – Barnaul: Pb. AAEL, 2009, 160 p.
7. Korotkov E.M. Education quality: forming, factors and estimation, management / E.M. Korotkov. – Moscow: SMU, 2002, 84 c.
8. Krasilnikova V.A. Learning quality estimation technology / V.A. Krasilnikova. – Moscow: Publishing center, 2003, 45 p.
9. Lisyev G.A. Future teacher preparation problem for pedagogical monitoring / G.A. Lisyev, A.I. Savva. – Magnitogorsk: MaSU, 2000, 86 p.
10. Lobanov Y.I. Knowledge diagnostics for opened education / Y.I. Lobanov. – Moscow: RIHE, 2002, 52 p.
11. Mizintsev V.P. Learning results measuring and estimation: the approximating technique: monograph / V.P. Mizintsev, V.I. Mihееv. – Yuzhno-Sakhalinsk: Pb. YSIELI, 2006, 72 p.
12. Novikov A.M. Methodology / A.M. Novikov, D.A. Novikov. – Moscow: SYNTAG, 2007, 668 p.
13. Samylkina N.N. Modern learning results estimation tools / N.N. Samylkina. – Moscow: Binom, Knowledge laboratory, 2007, 172 p.
14. Selezneva N.A. Higher education quality as system research object: lecture / N/ A/ Selezneva. – Moscow: Research professional preparation quality problem center, 2002, 95 p.
15. Smolyaninova O.G. Competence approach for higher education system: monograph / O.G. Smolyaninova. – Krasnoyarsk: SFU, 2008, 196 p.
16. Subetto A.I. Essays. Noosphere: 13 T. Education – higher noosphere or stable development imperative of Russia in XXI century / A.I. Subetto, edit. L.A. Zelenova. – SPb., Kostroma: KSU by N.A. Nekrasov, 2008, T. 6, 500 p.
17. Shalashova M.M. New for estimation of learners' education achievement based competence approach / M.M. Shalashova. – Arzamas: ASPI, 2009, 173 p.
18. Yakovlev E.V. University education quality management / E.V. Yakovlev. – Chelyabinsk: Pb. ChSPU, 2002, 390 p.

# Ценностные ориентации студентов в университете как основа их ценностного самоопределения

**Сальков Алексей Владимирович,**

к.п.н., доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования СурГУ, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет»  
E-mail: avsalikov@list.ru

**Касьяненко-Божок Римма Владимировна,**

ст. преподаватель кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования СурГУ, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет»  
E-mail: kas-bo82@yandex.ru

В статье представлен анализ ценностных ориентаций студентов Сургутского государственного университета. Формирование ценностных ориентаций студентов в образовательном процессе дает возможность развивать и стимулировать интерес к учебной, познавательной и научно-исследовательской деятельности, а также влияет на ценностное самоопределение личности.

В рамках данной статьи представлен анализ результатов исследования, где показано, что у студентов старших курсов более высокая степень активности в учебной и профессиональной деятельности, чем у студентов младших курсов. Преобладающей ценностью у студентов младших курсов является общение, преобладает пассивность и отсутствие четко выстроенных планов и траекторий, наблюдается дезориентация себя в пространстве собственной жизни, в то время как у старших курсов можно увидеть четко выстроенные ценностные основы личностного самоопределения.

Ценностное самоопределение личности является одной из основных проблем, вызванных взаимодействием индивида и общества, решение которой порождает смысло-жизненную концепцию профессиональной и личной жизни человека. Как показали многочисленные исследования, у подавляющего большинства студентов данный процесс происходит неосознанно, так как у них нет ясного представления о своем будущем или даже настоящем, они не строят траекторию своей профессиональной карьеры и жизненного пути, не понимая, что в будущем это отразится на уровне их профессиональной компетентности, самореализации, успешности в жизни.

**Ключевые слова.** Ценностные ориентации, ценности, мотивация, ценностное самоопределение, студент, образовательное пространство.

**Введение.** Логика развития современного высшего профессионального образования ориентирована на понимание его как основы для формирования ценностных ориентаций и базовой культуры, на основе которой осуществляется становление личности будущего специалиста в соответствии с принятыми ценностями современного общества. Отсюда особое значение имеет выявление ценностных ориентаций, обучающихся на различных возрастных этапах обучения в университете, оказывающих продуктивное влияние на их ценностное самоопределение в образовательном пространстве ВУЗа.

Известно, что ценностное самоопределение формируется на основе ценностных ориентаций личности [5]. При этом сами ценностные ориентации выражают его отношение к миру и к самому себе, оказывают влияние на направленность и содержание духовной активности, наполняют жизнь смыслом, представляют основной канал усвоения человеком культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы поведения, являются системообразующим элементом мировоззрения [2,3].

В данном исследовании ценностное самоопределение студента университета рассматривается авторами, как процесс обретения личностного смысла, целей и ресурсов собственной жизни в пространстве и времени университетского образования [4].

Последние результаты исследований ценностных ориентаций студентов российских вузов показывают наличие достоверных изменений в становлении иерархии ценностей от младшего курса к старшему [1]. В процессе обучения у многих студентов возникают проблемы, которые проявляются в академической неуспеваемости, отсутствии интереса к учению и научной деятельности, организационному досугу, отсутствию осознанности своего профессионального и ценностного самоопределения, пассивности на учебных и практических занятиях, отсутствию объективного представления о себе и окружающим его явлениям.

В рамках данной статьи представлен анализ результатов исследования ценностных ориентаций студентов одной ступени, но различных направлений обучения, проведенного на базе Сургутского государственного университета.

Целью нашего исследования было выявить связаны ли выявленные проблемы студентов университета с их отношением к ценностям современного общества.

**Методы исследования:** теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, изу-

чение нормативных, методических документов, систематизация и обобщение собранных данных; и эмпирические – наблюдение, анкетирование, математические методы обработки данных.

В данной статье представлены результаты исследования, проведенного в несколько этапов на базе Сургутского государственного университета. В исследовании приняли участие 185 студентов в возрасте от 17 до 23 лет.

Структура выборки по основным параметрам (возраст, курс, образовательная программа) отражала основные характеристики исследовательских групп студентов. Релевантность задачам исследования обусловлена тем, что она представляет собой срез ценностных ориентаций и отношений студенческих групп, объединенных общими признаками – успешность, профессионализм, семья и любовь, упорство и настойчивость. Наиболее значимые связи между этими признаками позволили сделать вывод о динамике ценностного отношения студентов к этим явлениям, в условиях обучения в университете, в различные возрастные периоды, что напрямую связано с особенностями взросления и приобретаемым опытом, который они получают в образовательной организации.

### Результаты исследования и их обсуждение.

Эмпирическое изучение ценностного самоопределения, которое в значительной мере не осознается ни на индивидуальном, ни на групповом уровнях, сопряжено с методическими трудностями. [1] Главная проблема состоит в том, что существующие методики в целом направлены на изучение ценностных ориентаций в данный момент времени испытуемых (такие методики как «Ценностные ориентации» Рокича, «СЖО» Леонтьева и «Ценностный опросник» Шварца) и предполагают необходимость адекватного понимания испытуемыми заданий и осознанных ответов на них.[8] В нашем исследовании мы опирались на методики А.В. Сололова и И.О. Щербаковой, которые повели исследование ценностных ориентаций в виде авторских опросников и метода «незаконченное предложение», а также в основу исследования были взяты опросники ведущих ценностей, адаптированные профессором Казанского университета Б.С. Алишевым. [1, 6] Использование данных методик создает трудности в интерпретации ответов исследователем и в переводе их в количественные показатели. Таким образом, эти методики не гарантируют получение абсолютно точных результатов, но позволяют выявить некоторые тенденции.

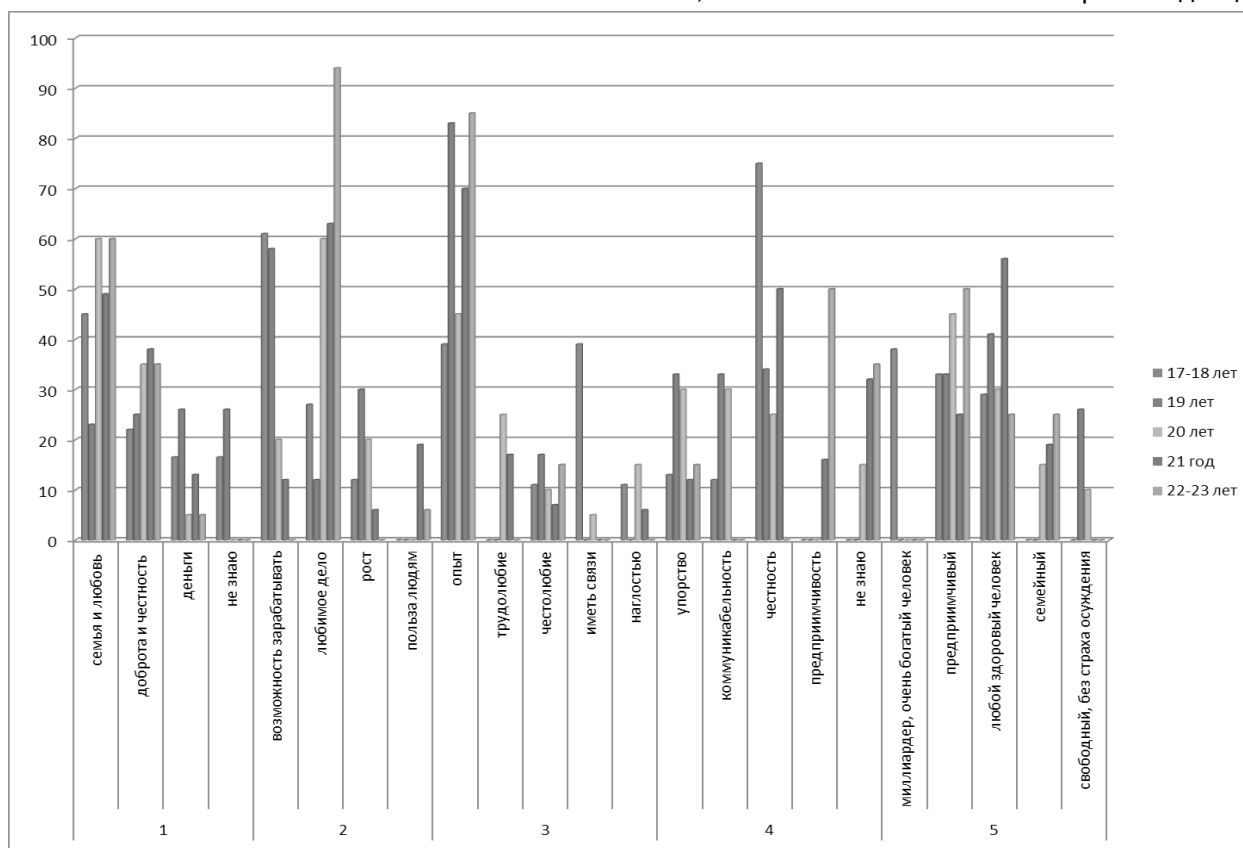


Рис. 1

Как показал опрос, который мы проводили в Сургутском государственном университете в начале 2020 года (рис. 1, 2), студенты важнейшей ценностью (рис. 1, вопрос 1) считали для себя «семью» и «любовь», данный показатель вырос с 1 курса (23%) к 5 курсу (60%), причем самый

низкий показатель по данной позиции наблюдается у 19 летних, что возможно связано с желанием в данном возрасте отделиться от родительской опеки, или началом самостоятельной жизни. С возрастом повышается значимость «доброты и честности» и уменьшается ценностная значимость

«денег». Но именно последний показатель ценен в 19 лет сильнее, чем в другие возраста, причем количество ответов по этому показателю совпадают с ответом «не знаю». Данная картина характерна и для предыдущего исследования в 2018 г. Представление о «хорошей работе» (вопрос 2) в их понимании это: «возможность зарабатывать», при этом этот показатель уменьшается с возрастом с 61% до 0%! «Любимое дело» этот показатель увеличивается с возрастом с 12% до 94%, при этом важным принести «пользу другим людям» появляется только к 21 году 19% и уменьшается до 6% к 23 годам (см. рис. 1, вопрос 2)

Чтобы стать «успешным» и быстро подняться по карьерной лестнице (вопрос 3), необходимо: обладать «опытом и профессионализмом» (показатель увеличивается с 39% до 85%). «Иметь связи» чтобы стать успешным в карьере человеком, является ценным для 17–18-летних (39%), при этом трудолюбие появляется только в 20 лет (25%) и уменьшается к 23 годам, уступая таким показателям как «честолюбие» и «наглость» в активности оценивания.

Ответ на вопрос «что вам больше всего нравится в себе» (вопрос 4) показал интересную динамику представления студентов о себе, так лидирующее значение (на 1 курсе) было за пунктом «честность и отзывчивость» (75%), оно неуклонно уменьшается к 5 курсу до 0%! При этом показатель «затрудняюсь ответить» увеличивается с 0% до 35%, что свидетельствует о некоторой дезориентации студентов в оценивании себя.

Так «упорство и настойчивость» (уменьшается до 15% к последнему курсу!), а «предприимчивость» появляется только к 4 курсу, и на 5 состав-

ляет 50%, последний показатель говорит об инфантильности младших курсов и их пассивной позиции. Однако появление к 5 курсу данной характеристики имеет позитивную динамику, поскольку если сравнивать данные показатели с исследованием, проводимым в 2018–19 уч. году, то нужно отметить что этот пункт студентами в те годы был полностью проигнорирован.

При этом образ успешного человека (5 вопрос) тоже меняется с возрастом, для студентов 1 курса это миллиардер, очень богатый человек (38%), а к 5 курсу половина студентов считает, что это предприимчивый человек с большим потенциалом и умом. (см рис. 1). Что свидетельствует о смене детской, упрощенной и максималистской позиции и появление более логичной и взвешенной.

Шестой вопрос анкеты позволяет нам определить досуговую активность студентов, при ответе на вопрос, как вы проводите свое свободное время, студенты, как и в прошлые года отдают предпочтение ответу «смотрю сериалы фильмы, провожу время в сети», (на 2 курсе показатель доходит до 69%, при этом к 5 курсу понижается до 25%). Так же занимает лидирующие позиции ответ «ничего не делаю, сплю, «валяюсь на диване» (от 38 до 50%), ответ «общаюсь с друзьями» (наиболее популярен на 3 курсе 20%). Студенты, которые занимаются «наукой или бизнесом» появляются, к сожалению, только к 5 курсу (25%), что свидетельствует о низкой активности студентов по данному направлению (при чем, вероятнее всего студенты, которые занимаются наукой в данный период, имеют в виду обязательное участие в конференциях в связи с защитой ВКР). В 2018–19 году данный пункт студентами вообще был проигнорирован.

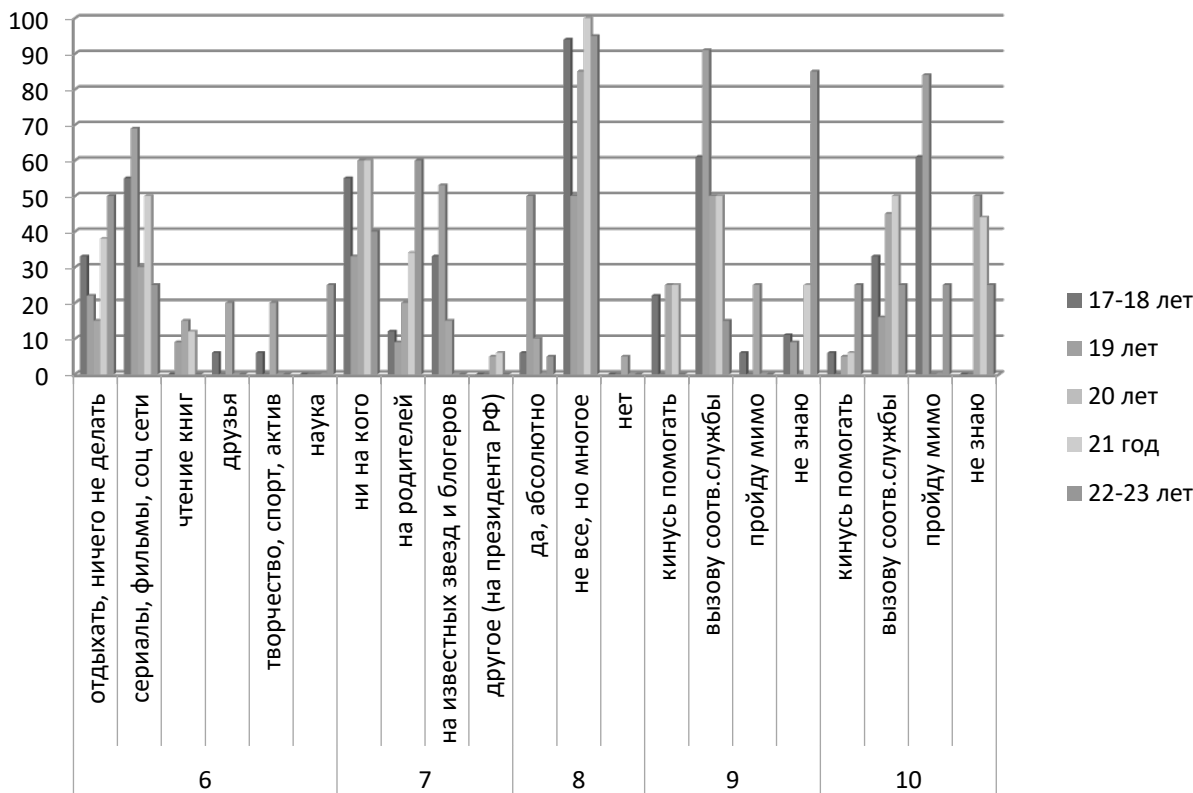


Рис. 2

Кого вы считаете «великим человеком» (вопрос 7), и на кого вы бы хотели, быть похожи? Большая часть студентов отметили пункт «ни на кого», однако с возрастом меняется установка «на своих родителей» и к 5 курсу все больше студентов хотят быть похожи на них, пункт «на известных звездах или блогеров» больше характерен для студентов 1 и 2 курсов. (см. рис. 2).

На вопрос «Деньги решают все?» (вопрос 8) большая часть студентов ответили: «Не все, но многое» (характерно для всех курсов до 100% на 3 курсе) «Да, абсолютно» (50% характерно на 2 курсе),

Альтруистические качества студентов остаются на высоком уровне, при ответе на вопросы 9,10 «вы случайно стали свидетелем драки: двое крепких парней избивают человека явно слабее их. Ваши действия?» и «если вы увидите лежащего на земле неизвестного вам человека, возможно бомжа?» чаще всего был ответ вызову соответствующие службы, ответ «пройду мимо» (84% характерен для 2 курса), «затрудняюсь ответить» (характерен для последнего курса 85%).

**Заключение.** Проанализировав ответы на анкету 2018 и 2020 года можно проследить изменения во взглядах, а также схожие тенденции. Так современное поколение 2018 года считало, что хорошая работа это в основном хорошо оплачиваемая работа, при этом уровень ее полезности для общества минимален, чтобы быть успешным нужно быть счастливым и здоровым и «иметь связи», обладать профессионализмом, быть очень богатым. При этом необходимо обладать наглостью и агрессивностью в достижении целей и это являлось для них более значимым, чем скажем «трудолюбие». В 2020 году мы видим, что данные показатели меняются с 1 по 5 курс, все больше студентов выбирают «любимое дело», вместо, прибыльного, что отвечает современным тенденциям и свидетельствует о финансовом благополучии молодого поколения. Однако так же не актуальной остается идея о том, что работа должна приносить пользу обществу.

Есть схожие негативные тенденции, а именно пассивность, так свободное время студенты в 2018 и в 2020 году проводят одинаково, они тратят его на развлечения и отдых. Мало кто из студентов выделяет «предприимчивость», как главную свою черту, половина «честных и отзывчивых», а еще значительная категория студентов вообще не понимает какие они. Наука и бизнес – это важнейшие области для любой страны, которая занимается строительством инновационной экономики. Эти области требуют постоянное пополнение активными и творческими кадрами, однако в нашем вузе они остаются не популярными. У студентов наблюдается слабая мотивация к научной и предпринимательской деятельности, отсутствует желание участвовать в научных конференциях, предположу, что данная тенденция связана с тем, что эта ценность не является приоритетной у преподавателей вуза, и им стоит задуматься над вопросом

регулирования процесса ценностного самоопределения студентов для их успешной самореализации в жизни.

Мы полагаем, что в период студенчества, за счет особой образовательной среды университета, происходит становление ценностных оснований личности. Это происходит под влиянием ряда факторов, и в первую очередь ценностного взаимодействия преподаватель-студент, которое помогает студентам ценностно определиться по отношению к своей жизни и профессиональной карьере, то есть разрешить противоречие между их интересами и интересами общества, частью которого они является.

Мы убеждены, что преподаватели университета могут данный процесс восхождения студентов от потребностей к ценностям, осмыслению себя как авторов собственной жизни, сделать более целенаправленным и управляемым. Проблема современной молодежи, это проблема выбора, поиска себя в нашем быстроменяющемся мире, в котором многие ценности перестали восприниматься людьми как значимые. [7]

Стране требуются активные люди, готовые к инновациям, однако предприимчивость и активность студентов оставляет желать лучшего, большая часть времени уходит на пассивный отдых, нет осознанности ни в жизни, ни в профессиональной деятельности, нет четких планов и траекторий. Сургутскому государственному университету необходимо проводить системную работу по оценке и диагностике ценностного самоопределения обучающихся, для более цельного понимания важнейшего процесса – ценностного самоопределения студентов и реализации программы развития молодых кадров отвечающим новейшим тенденциям развития экономики в нашей стране и мире.

## Литература

1. Алишев Б.С. Изменения в структуре ценностей студенческой молодежи в начале XXI века //Ученые записки казанского университета. Серия гуманитарные науки, Кн 4, Т. 128, 2016, с. 929–940
2. Кирьякова В. «Механизмы ориентации личности в мире ценностей» (монография) Оренбург, 1996–112 с.
3. Леонтьев Д.А. «Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании. // Психологическое обозрение, № 1, 1998.
4. Повзун, В.Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании/Автореферат д-ра пед. наук: 13.00.01.-Сургут: РГБ, 2006.
5. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Учеб. пособие. – Свердловск: Свердл. пед. институт, 1986. – 142 с.
6. Соколов А.В., Щербакова И.О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества// Социологические исследования. 2003. № 1. С. 115–123.

7. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing.
8. Rokeach, Milton. Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change. Edition: 1st ed. Publisher: San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

### VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY AS A BASIS OF VALUE SELF-DETERMINATION

Salkov A.V., Kasyanenko-Boschok R.V.  
Surgut State University

The article presents an analysis of the value orientations of students of the Surgut State University. The formation of students' value orientations in the educational process makes it possible to develop and stimulate interest in educational, cognitive and research activities, and also affects the value self-determination of the individual. Within the framework of this article, an analysis of the research results is presented, which shows that senior students have a higher degree of activity in educational and professional activities than junior students. The prevailing value among junior students is communication, passivity and the absence of clearly built plans and trajectories prevail, disorientation of oneself in the space of one's own life is observed, while in senior courses one can see clearly built value foundations of personal self-determination.

Valuable self-determination of a person is one of the main problems caused by the interaction of the individual and society, the solution of which gives rise to a meaningful concept of a person's professional and personal life. As numerous studies have shown, for the vast

majority of students this process occurs unconsciously, since they do not have a clear idea of their future or even the present, they do not build the trajectory of their professional career and life path, not realizing that in the future this will be reflected in their level, professional competence, self-realization, success in life.

**Keywords.** Value orientations, values, motivation, value self-determination, student, and educational space.

### References

1. Alishev B.S. Changes in the structure of values of student youth at the beginning of the XXI century // Scientific notes of Kazan University. Series of humanities, Book 4, Vol. 128, 2016, p. 929–940
2. Kiryakova V. "Mechanisms of personality orientation in the world of values" (monograph) Orenburg, 1996–112 p.
3. Leontiev D.A. "Value representations in individual and group consciousness. // Psychological Review, No. 1, 1998.
4. Povzun, V.D. Value self-determination of personality in university education / Abstract of Dr. ped. Sciences: 13.00.01.-Surgut: RSL, 2006.
5. Safin V.F. Psychology of personality self-determination. Textbook. allowance. – Sverdlovsk: Sverdl. ped. Institute, 1986. – 142 p.
6. Sokolov A.V., Shcherbakov I.O. Value orientations of post-Soviet humanitarian students // Sociological research. 2003. No. 1. S. 115–123.
7. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing.
8. Rokeach, Milton. Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change. Edition: 1st ed. Publisher: San Francisco: Jossey-Bass, 1968.



# Фестиваль образовательного кино как ресурс неформального повышения квалификации педагогов как воспитателей

## **Кисляков Алексей Вячеславович,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра воспитания дополнительного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»  
E-mail: kislyakov\_a@mail.ru

## **Щербakov Андрей Викторович,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра воспитания дополнительного образования, старший научный сотрудник, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»  
E-mail: upravka74\_z@mail.ru

## **Задорин Константин Сергеевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра воспитания дополнительного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»  
E-mail: zadorinks@mail.ru

## **Журба Наталья Нигматулловна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра воспитания дополнительного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»  
E-mail: zhurba\_nn@mail.ru

Актуальность статьи обусловлена необходимостью применения потенциала неформального образования в повышении квалификации педагогических работников. Цель статьи заключается в выявлении и обосновании кинофестиваля как ресурса неформального повышения квалификации педагогов как воспитателей. Авторами определен образовательный потенциал кинопедагогика для профессионального развития педагогов как воспитателей в процессе подготовки и проведения кинофестиваля. Через ключевые позиции фестиваля образовательного кино, авторы представляют сущностные признаки и технологические основания использования синема-технологии в неформальном повышении квалификации педагогических работников. Опираясь на принципы неформального образования, авторами представлены особенности содержания, методические приемы и способы освоения синема-технологии для организации проблемно-ценностного общения детей и взрослых.

**Ключевые слова:** неформальное образование, дополнительное профессиональное образование, кинопедагогика, фестиваль образовательного кино, педагог как воспитатель

*Введение.* Становление и развитие неформального образования является следствием реализации концепции непрерывного образования. В начале своего развития представленное как образование для пожилых людей за свою пятидесятилетнюю историю оказало существенное влияние на понимание процесса образования. Основной вклад неформального образования в развитие теории обучения в том, что образование рассматривается не только как место и время получения знаний (что в большей степени присуще для теории формального образования), прежде всего, образование – то, что происходит на постоянной основе в результате нашего ежедневного взаимодействия с другими людьми и окружающим миром и оказывает влияние на наше личностное и профессиональное развитие. За последние годы в российской и зарубежной теории и практике проблеме неформального образования посвящено большое количество публикаций. В последнее десятилетие значительный вклад в развитие теории неформального образования внесли исследования О.В. Ройтблат [10], посвященные неформальному образованию педагогических работников, Е.М. Харлановой [14], описывающие роль интеграции формального и неформального образования в развитии будущих специалистов, Эйнсворт Х.Л. и Итон С.Э. [17], исследовавших использование потенциала формального, неформального и неформального образования в научных исследованиях, К. Летчима [19], исследовавшего потенциал неформального образования в электронном образовании.

Особое внимание использованию потенциала неформального образования было уделено в работах авторов, исследовавших систему повышения квалификации (Зернова Г.П. [9], Нагрелли Е.А. [11], Плечева Н.Д. [9], Ребикова Ю.В. [15], Соловьева Ю.А. [11], Фокина О.В. [15], Шушарина Г.С. [15] и др.).

Потенциал неформального образования в развитии личности определяется наличием следующих особенностей: кратковременностью и специфичностью цели; необязательностью получения документов об образовании; коротким учебным циклом или неполным днем; содержанием обладающим: индивидуализированностью, ориентированностью на результат, практической направленностью, гибкостью, личностно ориентированностью; направленностью на ресурсосбережение; демократическим характером контроля за образовательной деятельностью, приближенного к самоконтролю [7]. Преимуществом неформального об-

разования в организационном плане является гибкость, разнообразие форм и образовательной тематики [16]. Одной из форм неформального образования детей и взрослых, позволяющей решать образовательные задачи, может выступать фестиваль фильмов о детях и для детей, участниками которого являются педагоги, дети и их родители.

В настоящее время в России и во всем мире активно развивается фестивальное движение, реализующее идеи кинопедагогики – направления в «современном образовании (в частности медиаобразовании), связанное с закономерностями, формами и методами воспитания человека экранными искусствами» [1]. С позиции кинопедагогики, кино рассматривается как инструмент воспитания и образования, методический материал для реализации образовательной деятельности. «Кинопедагогика призвана подготовить молодое поколение к жизни в современных информационных условиях, научить ориентироваться в потоке кинопродукции, формировать художественный вкус по отношению к киноискусству, развивать духовные запросы личности, стимулировать ее к самосовершенствованию и т.д.» [5, с. 225]. В контексте нашего исследования представляют интерес работы следующих авторов, продемонстрировавших потенциал кинопедагогики в развитии личности школьников [4; 12; 18], в том числе в условиях проведения кинофестивалей [3]. Интеграция культуры и образования через использование воспитательного потенциала кинематографа является основой кинофестивального движения в различных странах мира. В последние годы особую популярность приобретают кинопедагогические проекты: международные кинофорумы и фестивали, школы кинопедагогов и деятельность профессионально-общественных ассоциаций.

Вместе с тем, проведенный анализ литературы показал, что в современных исследованиях практически не уделяется внимание проблеме овладения педагогами как воспитателями методами кинопедагогики, в том числе в условиях повышения квалификации. В этой связи, мы считаем актуальным обратиться к теме использования потенциала кинофестиваля как формы неформального образования в овладении педагогами как воспитателями средствами кинопедагогики на примере проведения всероссийского фестиваля образовательного кино с международным участием «Взрослеем вместе» (г. Челябинск).

*Цель исследования.* Выявить потенциал кинофестиваля как формы неформального образования в повышении профессионального мастерства педагога как воспитателя.

*Методология исследования.* Методологической основой организации кинофестиваля как формы неформального образования педагогов как воспитателей является событийный подход. В педагогике выделяют два взаимосвязанных друг с другом направления исследования событийного подхода. Первое акцентирует внимание на анализе событийной структуры жизненного пути личности, осо-

бенностей его событийности, а также межсобытийных связей. Во втором – событийный подход проявляется в практике воспитания и раскрывает потенциал события, влияющего на представления, смыслы и ценности человека. В нашем исследовании в большей мере проявляется второе направление. Кинофестиваль рассматривается как коммуникативное культурно-образовательное пространство для просмотра фильмов и проблемно-ценностного общения детей и взрослых. Что, прежде всего, проявляется в описании ведущей идеи фестиваля представленной в нескольких концептах:

- Во-первых, в центре внимания фестиваля – просмотр и анализ фильмов, посвященных детству, юности, семейному миру, школе, досугу, работе, социальной и профессиональной интеграции, социальному и культурному разнообразию и ситуациям, в которых происходит позитивное изменение мыслей, чувств и сознания молодого взрослеющего человека и окружающих его людей.
- Во-вторых, программа фестиваля образовательного кино «Взрослеем вместе» приглашает детей и взрослых на кинострелки для собственного размышления и коллективного совместного обсуждения, которое будет затрагивать различные грани отношений человека к миру, к людям и к самому себе. В отобранных фильмах в программе фестиваля главными героями являются сами дети и молодежь, окружающие их взрослые. А также фильмы как послания к взрослеющему молодому поколению.
- В-третьих, девиз или слоган фестиваля «Взрослеем вместе» – это призыв к взрослым понимать мир взрослеющего ребенка, обретая сопричастность к его жизненному опыту, и возможность совместного взаимодействия, личностного роста. А для каждого участника фестиваля – это осознание того, что взросление человека происходит не отдельно от других, а вместе с другими, теми, кто окружает его в общении, познании и деятельности.
- В-четвертых, при отборе фильмов был сделан акцент на их ценностном содержании: дружба, доверие, честь, достоинство, любовь, сострадание и милосердие, уважение, ответственность, терпение, искренность, добро, творчество, трудолюбие, познание, здоровье. В приоритете фильмы, имеющие в своих сюжетах причинно-следственную связь, где герой имеет выбор, проявляет качества своего характера и меняется к концу фильма. При этом символы и метафоры содействуют возникновению ассоциативных связей между сознанием зрителя и фильмом, в результате чего реализуется идея и сверхзадача фильма.

Обращаясь к методологическим основаниям кинопедагогики, мы исходили из следующих оснований: анализ концептов теории и практики медиаобразования (и в частности синема-технологии) в контексте их методической ценности; анализ

и отображение логики развития содержания и организации подготовки и проведения кинофестиваля.

Первое, что требовало разъяснений, – это совершить попытку анализа понятийного поля проблемы, то есть понятий, которые могут характеризовать и объяснить сущностные признаки и технологические основания рассмотрения методических аспектов использования синема-технологии в воспитании детей и молодежи. Данный аспект исследования оказался сложным и неоднозначным, так как понятийное пространство еще формируется, а актуализация и использование тех или иных понятий в исследовательских работах различных авторов вызывает много вопросов и является областью различных дискуссий. Мы выделили следующие понятия, которые обогащают наше понимание изучаемого вопроса: «медиаобразование», «медиапедагогика», «кинопедагогика», «кинообразование», «синема-технологии» и другие. Мы оставим в стороне для отдельного самостоятельного изучения проблему соотношения данных понятий друг с другом с позиции общего и частного, а возьмем лишь самое полезное и значимое, на наш взгляд, с концептуальной и технологической стороны вопроса.

В настоящее время становится очевидным, что одним из наиболее важных факторов, определяющих изменения в современном образовании, становится растущее влияние внешней медиасреды. А одним из значимых слагаемых информационной среды образования сегодня является медиакommunikация (массовая печать, радио, кинематограф, телевидение, видео, компьютерные мультимедиа-технологии). Современная медиакommunikация выступает для взрослеющего человека не только как источник получения информации, имеющей образовательное значение, но и как средство для формирования его системы взглядов на мир.

В этом контексте особое место занимает медиаобразование, которое выступает как педагогическая система, позволяющая использовать современные методики и технологии формирования коммуникативной компетенции, аудиовизуальной и информационной грамотности на основе мировоззренческих позиций (развитие критического мышления, выработка собственных концепций на базе информационных потоков, передаваемых по различным каналам связи).

Данная позиция достаточно подробно представлена в работах Е.А. Бондаренко [2]. В своих исследованиях она отмечает, что разработка и использование технологий медиаобразования в школе может идти по следующим направлениям: во-первых, формирование критического мышления на основе наглядного использования медиатекстов в преподавании отдельных предметов с целью интеграции медиаобразования и данного предмета (интегрированное медиаобразование), во-вторых, изучение практики современных медиа – работа над школьными печатными изданиями, изучение основ видеосъемки и монтажа

в школьных кино- и телестудиях, что способствует формированию как собственной позиции по отношению к медиаинформации через реализацию художественно-творческого потенциала личности, так и медиаграмотности, необходимой для гражданина будущего общества (специальное или социокультурное медиаобразование).

При рассмотрении специфики медиаобразования, стоит обратить внимание на следующее: медиаобразование подразумевает смену педагогической парадигмы – педагог и ученик равноправны перед получаемой информацией, педагог не учит, но помогает постигать мир, предлагая анализировать полученную информацию на различных уровнях осмысления. Данная специфика акцентирует на равенстве участников диалога перед информацией, что соответствует диалогическим моделям педагогического общения. Основные характеристики понятия «синема-технология» раскрываются в работах О.А. Фиофановой [13]. Автор акцентирует внимание на то, что *cinema* (кино), как средство воспитания, нацелено на создание общности, совместности в жизни ребенка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов социального взаимодействия, новых модальностей взросления. *Cinema-технология* (синема-технология) – это педагогическая технология, направленная на создание нового образа в сознании воспитанника посредством кинематографического произведения. Синема-технология – это прецедент для совместности подростков и взрослых, направленный на поиск общих социальных смыслов, предупреждение возможных ошибок взросления, прогнозирование вариантов взросления, поиск отождествления или не отождествления подростком себя в зеркале жизненных сюжетов.

Совместный просмотр детьми и взрослыми (в том числе педагогами) фильмов, обладающих определенными социально значимыми и культурными смыслами, и последующее их обсуждение, создает условия для проблемно-ценностного общения. Результативность такого общения, во многом определяется готовностью педагогов, ведущих обсуждение использовать синема-технология. Синема-технология мы рассматриваем как одну из перспективных технологий, обеспечивающую реализацию событийности в воспитательной деятельности, помогающую личности расширить свои представления о мире с помощью кинематографических произведений, где ведущими механизмами личностного развития являются проживание и переживание. Синема-технология позволяет создавать общность мировосприятия ребенка и взрослого, способствует возникновению и укреплению сотрудничества, в процессе которого происходит становление новых способов социального взаимодействия.

Таким образом, синема-технология была определена как ведущая педагогическая технология фестиваля образовательного кино «Взрослеем вместе». Второй особенностью кинофестиваля

является то, что он способствует не только личностному развитию участников фестиваля, но позволяет совершенствовать профессиональное мастерство педагога как воспитателя.

*Результаты исследования.* Как было обозначено нами выше, мы рассматриваем кинофестиваль в контексте неформального образования педагога как воспитателя, овладевающего синематехнологией.

Прежде всего, включение педагогов как воспитателей в подготовку и проведение кинофестиваля осуществлялось с опорой на следующие принципы неформального образования: добровольность; обучение через опыт; особая среда; активное участие в процессе обучения; целостный подход; коммуникация на одном уровне; отсутствие внешней оценки; ориентация на групповой процесс.

Организационной основой неформального образования выступали **этапы организации кинофестиваля** на содержании которых мы остановим наше внимание.

На *первом этапе* – «запуск кинофестиваля» – ведущей деятельностью выступало знакомство педагогов с опытом проведения кинофестивалей, ориентированных на ценностно-эмоциональное содержание фильмов, использующих потенциал кинопедагогики в целях образования детей и молодежи и предоставляющих возможность встретиться и вступить в диалог с режиссерами, продюсерами и теми, кто вовлечен в мир кино в широком смысле.

Погружение в атмосферу фестивалей, изучение педагогической практики использования образовательного потенциала кино в обучении и воспитании взрослеющего человека позволила решить следующие задачи: познакомиться с идеями и базовыми основами кинопедагогики; освоить, специальные умения и навыки организации ценностно ориентированного обсуждения фильмов с участием детей и молодежи, профессионального диалога с педагогами и родителями о воспитании детей; создать деятельностьную среду, способствующую развитию организаторов фестиваля и педагогов в освоении ими методических приемов и способов эффективного применения синематехнологий в организации проблемно-ценностного общения детей и взрослых.

*Второй этап* – создание команды организаторов и партнеров фестиваля – был ориентирован на поиск и приглашение к сотрудничеству различных партнеров, которых бы заинтересовала идея фестиваля образовательных фильмов. Определив целевой аудиторией нашего кинофестиваля детей, родителей, работников образования в качестве приоритетной стратегией поиска партнеров мы акцентировали внимание на приглашении наиболее широкого круга специалистов, которые бы представляли разные сферы образования, культуры и социальной деятельности.

Результатом данного этапа стало определение команды организаторов и партнеров кинофестиваля, в которой каждый из участников разделяет

идею кинофестиваля и определился в каком качестве и какую роль готов выполнять в процессе его подготовки и проведения.

*Третий этап работы* – формирования миссии, целей, задач, концептуальных идей содержания кинофестиваля и формата его проведения. Итогом этой сложной и очень многоплановой работы стало Положение о фестивале образовательных фильмов. Именно на этом этапе нам предстояло познакомиться с уникальной практикой проведения кинофестивалей с участием детей и молодежи в России и за рубежом, наших будущих и настоящих партнеров.

На данном этапе было определены перспективные направления развития фестиваля как формы неформального образования способствующей развитию профессионального мастерства педагогов как воспитателей:

- содействие развитию гуманистических идей пространства Детства в России, укрепление международных партнерских связей с профессиональными сообществами специалистов, ориентированных на актуализацию и решение проблем в сфере воспитания и социализации детей и молодежи;
- содействие созданию специализированного международного ресурсно-методического центра по разработке и внедрению современных образовательных и наставнических практик интерактивной кинопедагогики;
- содействие развитию кинопедагогики в системе общего и дополнительного образования обучающихся в образовательных организациях;
- создание информационного образовательного контента фильмов для использования в системе образования, культуры и родительского просвещения.

На *четвертом этапе* осуществлялась подготовка к проведению конкретного фестиваля, включающая следующие действия: поиск и формирование видеофонда фильмов для отбора в программу фестиваля; определение группы экспертов для отбора фильмов в программу фестиваля; организация экспертизы; формирование инициативных руководителей – ответственных за проведение модераций с различными целевыми аудиториями – участников кинофестиваля; проведение фокус-групп по разработке и проведению обучающих кинопоказов; обучающие семинары по методическим основам использования синематехнологий при показе и обсуждении фильмов; организационные встречи с партнерами и с представителями муниципальной и региональной власти, оказывающими информационную, административную и другие виды ресурсной поддержки.

Важным моментом в организации кинопедагогического события является создание позитивных отношений в команде организаторов и волонтеров, позволяющих объединить усилия людей в реализации общей идеи и достижении личных интересов. Во-вторых, добровольный характер участия требовал координации всех видов работ и органи-

зация взаимодействия, основанного на делегировании ответственности и самостоятельности действий. Все это можно было делать при постоянной системе деловых и неформальных встреч для согласования ценностей, идей и планов действий при постоянном удерживании общих позиций в логике концепции и формата фестиваля.

Реализация кинопедагогического события требовала развития всей команды организаторов, что осуществлялось через проведение обучающих мероприятий: проведения обучающих и проектных семинаров, фокус-групп, в том числе по результатам экспертизы фильмов. Именно этот этап обладает наибольшим потенциалом для развития профессионального мастерства педагогов как воспитателей, так как предоставляет возможность каждому участнику команды поучаствовать в реализации следующих задач: экспертиза фильмов, проведение фокус-групп и обучающих проектных семинаров, организация групп волонтеров и т.д. А также в овладении новыми умениями в процессе: разработки инструментария и процедур экспертизы фильмов для включения их в программу фестиваля; составление программы фильмов для различных зрительских аудиторий; формирования групп волонтеров, обеспечивающих организационное сопровождение всех мероприятий; разработки алгоритмов проблемно-ценностного общения фильмов для каждого киносеанса на основе различных методов и приемов синема-технологии; подготовки рекомендаций для групп волонтеров, обеспечивающих проведение кинопоказов и ведению обсуждений фильмов (модераций); организации информационного и технического обеспечения; обсуждения содержания и структуры круглых столов, конференций, мастер-классов, встреч и другие мероприятия программы фестиваля.

*Пятый этап* – проведение кинопедагогического события – Всероссийского фестиваля образовательного кино с международным участием «Взрослее вместе». В течение 5 дней было проведены: церемонии открытия и закрытия, кинопоказы и обсуждения фильмов, встречи с актерами и режиссерами кино, дискуссионные площадки, мастер-класс. Фестиваль стал для его команды организаторов и партнеров значимым профессиональным событием, во многом, благодаря тому, что каждый из них получил опыт практического применения знаний и умений, полученных на предыдущих этапах. Во все дни фестиваля каждый киносеанс или встреча становились коммуникативными площадками для размышлений участников о ценностно-смысловом содержании фильмов.

На *шестом этапе* – подведении итогов кинофестиваля – осуществлялся анализ организационных и содержательных аспектов проведенного фестиваля, а также обобщение накопленного командой организаторов и партнеров опыта применения синема-технологий. Результатом обобщения стала подготовка и публикация методического пособия «Методические аспекты применения синема-технологии в воспитании детей и молодежи» [6].

Анализ и обобщение опыта организации и проведения кинофестиваля позволил педагогам как воспитателям актуализировать навыки саморефлексии, способствовал развитию умений конструктивного анализа профессиональной деятельности, методического описания педагогического опыта.

На всех этапах подготовки, проведения и подведения итогов кинофестиваля, наряду с обозначенными выше способностями, осуществлялось развитие всех компонентов профессионального мастерства педагога как воспитателя: профессиональная мотивация педагога к воспитанию; личностно-профессиональная позиция воспитателя; теоретические и практические знания в сфере воспитания; умения реализации основных воспитательных действий: 1) вовлечение воспитанников в такие совместные с педагогом дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям; 2) создание детско-взрослых общностей, объединяющих педагога и его воспитанников ощущением своей принадлежности к общему кругу и чувством комплиментарности; 3) побуждение детей к усвоению социально значимых знаний, развитию в себе социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий); индивидуальный стиль в воспитательной деятельности.

*Заключение.* Полученный педагогами как воспитателями опыт организации кинофестиваля может послужить основанием для применения в своей воспитательной деятельности следующих умений: отбора фильмов, обладающих проблемно-ценностным содержанием; организации комфортного пространства для проблемно-ценностного общения участников просмотра; конструирования формулировок вопросов и заданий для участников просмотра; применения синема-технологии в зависимости от возрастных особенностей участников обсуждения; применения синема-технологии в одновозрастных и разновозрастных группах зрителей; и т.д.

Участие педагогов на всех этапах подготовки и проведения кинофестиваля может стать примером (образцом) для организации такой формы как фестиваль в школе, причем посвященных не только кино, а широкому кругу творческих видов деятельности: актерского, музыкального, вокального искусства, декоративно-прикладного, изобразительного, технического творчества и т.д.

В том числе, полученные в ходе кинофестиваля, как формы неформального образования, результаты развития профессионального мастерства педагогов как воспитателей были проанализированы и обобщены в методическом пособии. А разработанный командой организаторов и партнеров методический материал (методы и приемы организации проектирования педагогами проблемно-ценностного общения с участниками просмотров фильмов, сценарии обсуждений фильмов кинофестиваля, алгоритм подготовки и проведения кино-событий и т.д.) послужил основанием для раз-

работки и реализации различных курсов повышения квалификации. Ведущей целью которых является овладение специалистами сферы воспитания (зам. директора по воспитательной работе, классные руководители, педагоги-организаторы, библиотекари и т.д.) методами организации проблемно-ценностного общения. Где одним из ведущих методов является синема-технология.

## Литература

1. Ассоциация кинопедагогике России [Электронный ресурс]. – URL: <http://кинопедагогика.рф> (дата обращения: 22.09.2019).
2. Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры / Е.А. Бондаренко. – Омск: Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
3. Головецкий Н.Я. Кинофестивали как фактор развития социальной инфраструктуры и туристической привлекательности региона / Н.Я. Головецкий, А.И. Туманов // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. – 2017. – № 3 (22). – С. 90–94.
4. Игнатов Д.М. Кинопедагогика как интерактивный метод обучения методике физического воспитания в начальной школе / Д.М. Игнатов, Е.С. Капинова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2 (32). – С. 215–218.
5. Меркулова Н.А. Воспитание кинокультуры у молодежи как составляющей их духовного мира / Н.А. Меркулова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 223–231.
6. Методические аспекты использования синема-технологии в воспитании детей и молодежи: методическое пособие / А.В. Кисляков, Н.Н. Журба, К.С. Задорин, А.В. Щербаков, и др. – Челябинск: ЧИППКРО, 2020. – 64 с.
7. Мухлаева, Т.В. Международный опыт неформального образования взрослых / Т.В. Мухлаева // Человек и Образование. – 2010. – № 4. – С. 158–162.
8. Основы кинофестивального менеджмента / под ред. члена союза кинематографистов РФ Г.А. Поличко. – М., 2003. – 209 с.
9. Плечева Н.Д. Неформальное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава АСОУ. Формальное, неформальное и информальное обучение / Н.Д. Плечева, Г.П. Зернова // История и педагогика естествознания. – 2016. – № 3. – С. 24–26.
10. Ройтблат О.В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: дисс. ... докт.пед.наук / О.В. Ройтблат. – СПб, 2015. – 392 с.
11. Соловьева Ю.А. Персонализация профессионального развития педагогов в формальном и неформальном повышении квалификации / Ю.А. Соловьева, Е.А. Нагрелли // Отечествен-

ная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 2 (49). – С. 20–28.

12. Терзиева М.Т. Болгарская драматическая школа и первые шаги в кинообразовании в Болгарии / М.Т. Терзиева // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2 (32). – С. 206–209.
13. Фиофанова О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения / О.А. Фиофанова. – М.: МПСИ-Флинта, 2012. – 120 с.
14. Харланова Е.М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования: дисс. ... докт.пед.наук / Е.М. Харланова. – Челябинск, 2015. – 435 с.
15. Шушарина Г.С. Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования детей в условиях организации дополнительного профессионального образования / Г.С. Шушарина, О.В. Фокина, Ю.В. Ребикова // Символ науки. – 2016. – № 5–2. – С. 230–234.
16. Якушкина М.С. Способы и формы организации неформального образования для разновозрастных сообществ / М.С. Якушкина // Человек и Образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 20–24.
17. Ainsworth H.L. Formal, Non-formal and Informal Learning in the Sciences [Электронный ресурс] / H.L. Ainsworth, S.E. Eaton. – Calgary: Onate Press and Eaton International Consulting (EIC) Inc, 2010. – URL: <https://drsaraheaton.wordpress.com/2010/08/18/formal-non-formal-and-informal-learning-in-the-sciences/> (дата обращения: 12.09.2019).
18. Ilyasov, D. Using of cinema pedagogics method to overcome the frustration of teenagers / D. Ilyasov, V. Kespikov, N. Nikolov, E. Selivanova, A. Sharuhina, V. Kudinov // Proceedings of EDULEARN18 Conference 2nd-4th July 2018. – Palma, Mallorca. – pp. 3121–3129.
19. Latchem C. Open and distance non-formal education in developing countries / C. Latchem. – Berlin: Springer, 2018. – 178 p.

## FESTIVAL OF EDUCATIONAL CINEMA AS A RESOURCE FOR INFORMAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AS EDUCATORS

Kislyakov A.V., Shcherbakov A.V., Zadorin K.S., Zhurba N.N.  
Chelyabinsk Institute of Personnel Development and Continuing Education

The relevance of the article is due to the need to use the potential of non-formal education in improving the qualifications of teachers. The purpose of the article is to identify and substantiate the film festival as a resource for informal professional development of teachers as educators. The authors determined the educational potential of film education for the professional development of teachers as educators in the process of preparing and holding a film festival. Through the key positions of the educational film festival, the authors present the essential features and technological foundations of the use of cinema technology in informal professional development of teachers. Based on the principles of non-formal education, the authors present the features of the content, methodological techniques and methods of mastering the cinema technology for organizing problem-value communication between children and adults.

**Keywords:** non-formal education, additional professional education, cinema pedagogics, festival of the educational cinema, teacher as an educator.

## References

1. Association of cinematography of Russia [Electronic resource]. – URL: <http://kinopedagogika.rf> (date of access: 22.09.2019).
2. Bondarenko E.A. Theory and methodology of social and creative rehabilitation by means of audiovisual culture / E.A. Bondarenko. – Omsk: Sib. Phil. Grew up. Institute of cultural studies, 2000. – 91 p.
3. Golovetsky N. Ya. Film festivals as a factor in the development of social infrastructure and tourist attractiveness of the region / N. Ya. Golovetsky, A.I. Tumanov // Bulletin of the Moscow University named after S. Yu. Witte. Series 1: Economics and Management. – 2017. – No. 3 (22). – S. 90–94.
4. Ignatov D.M. Cinema pedagogy as an interactive method of teaching physical education methods in primary school / D.M. Ignatov, E.S. Kapinova // Prospects for Science and Education. – 2018. – No. 2 (32). – S. 215–218.
5. Merkulova N.A. Education of film culture among young people as a component of their spiritual world / N.A. Merkulova // Siberian Pedagogical Journal. – 2008. – No. 9. – S. 223–231.
6. Methodological aspects of the use of cinema technology in the upbringing of children and youth: a methodological guide / A.V. Kislyakov, N.N. Zhurba, K.S. Zadorin, A.V. Shcherbakov, and others – Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2020. – 64 p.
7. Mukhlaeva, T.V. International experience of non-formal education for adults / T.V. Mukhlaeva // Man and Education. – 2010. – No. 4. – S. 158–162.
8. Fundamentals of Film Festival Management / ed. member of the Union of Cinematographers of the Russian Federation G.A. Polichko. – M., 2003. 209 p.
9. Plecheva N.D. Informal professional development of the teaching staff of ASOU. Formal, informal and informal education / N. Plecheva, G.P. Zernova // History and Pedagogy of Natural Science. – 2016. – No. 3. – S. 24–26.
10. Roytblat O.V. Development of the theory of non-formal education in the system of advanced training of teachers: diss... doctor of pedagogical sciences / O.V. Roytblat. – SPb, 2015. – 392 p.
11. Solovyova Yu.A. Personalization of professional development of teachers in formal and informal professional development / Yu.A. Solovyova, E.A. Nagrelli // Domestic and foreign pedagogy. – 2018. – No. 2 (49). – S. 20–28.
12. Terzieva M.T. Bulgarian drama school and the first steps in film education in Bulgaria / M.T. Terzieva // Prospects for Science and Education. – 2018. – No. 2 (32). – S. 206–209.
13. Fiofanova O.A. Psychology of growing up and educational practices of a new generation / O.A. Fiofanov. – M.: MPSI-Flinta, 2012. – 120 p.
14. Kharlanova E.M. The development of social activity of university students in the process of integrating formal and non-formal education: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences / E.M. Kharlanov. – Chelyabinsk, 2015. – 435 p.
15. Shusharina G.S. Development of professional competence of teachers of additional education for children in the context of organizing additional professional education / G.S. Shusharina, O.V. Fokina, Yu.V. Rebikova // Symbol of Science. – 2016. – No. 5–2. – S. 230–234.
16. Yakushkina M.S. Methods and forms of organizing non-formal education for communities of different ages / M.S. Yakushkina // Man and Education. – 2014. – No. 1 (38). – S. 20–24.
17. Ainsworth H.L. Formal, Non-formal and Informal Learning in the Sciences [Electronic resource] / H.L. Ainsworth, S.E. Eaton. – Calgary: Onate Press and Eaton International Consulting (EIC) Inc, 2010. – URL: <https://drsaraheaton.wordpress.com/2010/08/18/formal-non-formal-and-informal-learning-in-the-sciences/> (date of access: 12.09.2019).
18. Ilyasov D. Using of cinema pedagogics method to overcome the frustration of teenagers / D. Ilyasov, V. Kespikov, N. Nikolov, E. Selivanova, A. Sharuhina, V. Kudinov // Proceedings of EDU-LEARN18 Conference 2nd-4th July 2018. – Palma, Mallorca. – pp. 3121–3129.
19. Latchem C. Open and distance non-formal education in developing countries / C. Latchem. – Berlin: Springer, 2018. – 178 p.

# Развитие познавательного интереса у детей младшего школьного возраста к изучению английского языка

**Мамедова Лариса Викторовна,**

канд. педагогических наук, доцент, зав. кафедры ПИМНО ТИ (ф) СВФУ (г. Нерюнгри)  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

**Перебоева Алёна Сергеевна**

студент кафедры ПИМНО ТИ (ф) СВФУ (г. Нерюнгри)  
E-mail: alena\_pereboeva@mail.ru

Английский язык развивает референтивную культуру воспитанника, формирует общее речевое его развитие, следовательно расширяет и кругозор. В связи с этим, овладение иностранным языком в современном мире становится необходимым средством социализации ребенка. От начального уровня его знаний и заинтересованности в изучении английского языка зависит дальнейшее его обучение не только в школе, но и на других ступенях системы образования. В наше время знание иностранного языка может влиять и на дальнейшее трудоустройство во взрослой жизни. Таким образом, не стоит забывать о том, что язык становится средством для определённых достижений в жизни.

Именно поэтому одной из основных функций иноязычного образования является его непрерывное изучение, сфокусированное на овладение иностранным языком как средством опосредованного и непосредственного общения с носителями языка, путем познания другой и своей собственной национальных культур.

В современном мире часто встречается проблема заинтересованности детей в изучении иностранных языков, для решения данной проблемы, нами было проведено исследование на базе центра психологического развития детей «Импульс» в городе Нерюнгри. Исследование было направлено на выявление интереса детей к изучению английского языка в центре психологического развития и организации детского досуга детей «Импульс». Для исследования нами были использованы диагностические методики. В исследовании приняли участие дети с 1 по 4 классы. В данной статье приводятся результаты проведенного исследования и описываются эффективные пути и методы развития познавательного интереса у детей к изучению английского языка.

**Ключевые слова:** компетенция, интерактивные методы, познавательный интерес, познавательная активность, иноязычное общение, фонетическая разминка, игра, воспитанники, учащиеся начальных классов, английский язык.

Анализ психологических трудов Ильина Е.П., Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, Немова А.Ю., Сьюзан Х., Энн Рэннингера, Г.И. Щукиной и других показал, что понятие познавательный интерес является многозначительным, следовательно, и на процессы развития может влиять различными своими сторонами.

В основе мотивации лежит процесс возбуждения или толчка воспитанников к выполнению продуктивной познавательной деятельности, к «активному освоению содержания образования» [2, 3].

Многие психологи также указывают, что это также процесс физиологический и психологический влияющий на поведение человека, определяющий его «направленность, организованность, активность и устойчивость; способность удовлетворять свои потребности» [4, 6, 7, 8].

Таким образом, исходя из выше сказанного, можно отметить, что мотивация включает в себя совокупность факторов, определяющих активность личности. К таким факторам можно отнести: «интерес, мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека» [1, 5]. Поэтому очень важно при обучении младших школьников английскому языку на первой ступени его изучения замотивировать их на его изучение, показать роль английского языка в жизни человека, продумать методы стимулирования воспитанников в период изучения на первой ступени, проанализировать факторы, влияющие на эффективное изучение языка в рамках дополнительного образования и т.д.

Без заинтересованности детей к процессу развития иноязычной коммуникативной компетенции у них не будет и положительного результата. Чем выше заинтересованность воспитанников, тем выше будет и процесс познания и развития коммуникации в области языка.

Необходимо также отметить, что уровень владения английским языком полностью проявляется лишь в устной форме. Естественно, что такой процесс не может протекать сам по себе, им должен управлять педагог, который благодаря своему практическому опыту и знаниям будет преобразовывать свое занятие в мини спектакль для детей, где они и будут в ненавязчивой форме знакомится с правилами английского языка, алфавитом, грамматикой, с помощью метода игры и других интерактивных методов знакомится с диалоговой формой разной степени сложности и т.д.

В ходе изучения иноязычного языка, школьникам необходимо научиться свободно, обращаться



со всеми формами речевой деятельности – говорением, аудированием, чтением, письмом – как естественным средством общения, при этом соблюдая языковые и стилистические нормы этого языка.

Следовательно, исходя из вышесказанного, перед нами появилась основная задача, не только обучить детей английскому языку, но и показать его значимость в дальнейшей их жизни, повысить уровень развития познавательного интереса к изучению данного предмета в школе, развить иноязычную компетенцию и т.д. Поэтому на первом этапе своей работы нами была проведена диагностика со школьниками 2 классов, направленная на изучение их интересов, предпочтение к школьным предметам, а также уровень развития познавательного интереса к урокам английского языка.

Для выявления уровня развития познавательного интереса школьников, нами была проведена на первом этапе исследования диагностика, которая включала в себя три методики: методика «Цветные лепестки», методика оценки предметной направленности познавательных интересов учащихся, диагностика познавательного интереса (Г.И. Шукиной).

Результаты проведенного исследования показали, что из 15 респондентов только 2 школьника по методике «Цветные лепестки» и методики «Оценка предметной направленности познавательных интересов учащихся» отдали предпочтение предмету английского языка, 6 воспитанников выбрали русский язык, пятеро детей предпочитают изучать математику и оставшая часть школьников свой выбор сделала в пользу рисования, литературного чтения.

На наш вопрос с какой целью пришли в студию английского языка ответы неоднозначные: кто-то хочет его выучить и повысить свои баллы в школе, кто-то с родителями поедет летом за границу и хочет немного научиться общаться на этом языке, но большая часть воспитанников пришли потому что заставили родители, которые не знают языка и помочь детям в его овладении не могут. У многих школьников наблюдается страх, тревожность в изучении языка.

После проведения экскурсии по англоязычным странам нами была проведена методика Г.И. Шукиной, которая показала отсутствие проявлений в изучении языка у 70% детей, 30% проявили все же свою заинтересованность в его изучении.

Также нами был проведен метод опроса и с другими школьниками.

В процессе опроса мы выяснили, какие предметы являются наиболее интересными на разных этапах обучения. Так же ученикам 3 и 4 классов было предложено ответить на ряд вопросов: Нравится ли урок иностранного языка и какая форма работы на этом уроке больше всего привлекает?

Результаты получились следующие: 55% опрошенных третьеклассников ответили, что нравится английский язык; в четвертом классе уже происходит снижение интереса к изучению иностранно-

го языка. Так в 4 классе данный предмет назвали в качестве любимого урока 25% учеников. Фаворитом по сравнению с другими предметами оказался урок физкультуры, затем окружающий мир, математика и технология.

Проанализировав результаты, мы пришли к выводу, что необходимо привлекать к изучению языка на первых этапах работы с ним, повышать интерес к предмету, а именно увеличивать познавательную активность на уроках.

В данной статье мы рассматриваем развитие познавательного интереса в рамках студии английского языка у второклассников, которые только начнут изучать английский язык. Главная цель не навредить, заинтересовать, снять страх и напряжение у школьников.

Для этого нами в ходе анализа методической литературы по теме исследования были подобраны интерактивные методы работы для развития иноязычной компетенции у школьников: применение интересных и игровых моделей занятий; проектная деятельность; игры-путешествия по англоязычным странам с изучением и культуры этих стран; использование наглядного материала с дозированной помощью и образцами выполнения задач; вторичное представление информации в виде опорных знаков; организация состояния победы; применение коллективного творческого дела; применение заданий по взаимоконтролю и взаимопомощи обучающихся; использование сочетания разных форм совместной работы; моделирование ситуаций; проигрывание ролей; мозговые штурмы; деловая игра, дидактические игры и т.д..

Наш опыт работы показал, что использование интерактивных методов при изучении английского языка в неформальной обстановке снимает нервное напряжение у детей, дает возможность менять формы работы на занятии, обучает заниматься с большим объемом информации, работать в группе, считаться с мнением других учащихся. Это предоставляет возможность повышать качество подачи учебного материала и способствует его продуктивному усвоению, а также формирует внутреннюю мотивацию у детей к обучению английского языка.

Необходимо обозначить, что главное правило при использовании игры на уроке это то, что она не должна быть только ради игры. Суть данного метода заключается во влечении, развитии памяти, внимания и мышления воспитанников. Именно это и является фундаментом овладения английским языком.

Рассмотрим некоторые варианты игр применяемых нами при развитии у детей познавательного интереса к изучению языка и развитию иноязычной компетенции. При выборе учебного пособия для игры, необходимо следовать цели обучения для каждой возрастной ступени. Так, на первом этапе обучения делаем акцент на развитие языковых возможностей, а также формируем положительные отношения к изучению языка в целом. Сюда входят пособия на отработку и закрепление

речевых способностей, лексики и грамматических навыков.

Например:

- a. Игра "Reporter" – дети учатся задавать вопросы (What is your name? How old are you? What are you? Are you Russian?)
- b. Игра "Guessing game" – обучает детей воспринимать маленькие тексты на слух (She is a girl. She is a Russian girl. She is 7. She is tall. She has blue eyes. Her hair is fair. Her dress is red. – Who is she?)
- c. Игра "I draw and talk" – ребёнок рисует, к примеру, жирафа, в это время задаем вопросы (1.What is this? 2.What colour is it? 3. Is it big? 4. Can it fly?)
- d. Игра "Clap" – называем предметы на английском, каждый раз вставляя новое слово, дети должны хлопнуть в ладоши, когда его услышат. Каждое занятие начинается с проведения фонетической разминки. Повторяем короткие считалки, песенки и стишки для развития речевых навыков. Это так же помогает создать благоприятный эмоциональный фон на уроке:

How do you do, kids?

How do you do?

I hope you are well, kids.

We hope, you are too.

Фонетическая разминка заставляет артикуляционный аппарат работать в рамках изучаемого языка, так как всем языкам свойственно свое произношение, своя система звуков.

Например:

Red and yellow and pink and green,

Purple and orange and blue.

I can see a rainbow

See a rainbow,

See a rainbow too.

Современный образовательный процесс предполагает выполнение заданий, цель которых не только развить речевые навыки, но и создать доверительную атмосферу и научить детей работать в команде. Опираясь на свой опыт, с уверенностью можем сказать, что подобные упражнения лучше всего выполнять в неформальной обстановке.

В течение первого года работы все занятия проводились в игровой форме. Игры остаются обязательным компонентом занятий и на 2-ой год обучения в студии. Для того чтобы дети познакомились, лучше узнали друг друга, в первый день им предложили следующие игры:

1. Search for someone who Search for someone who: likes to garden; owns a bicycle; plays the piano; has two brothers and a sister; dislikes chocolate.
2. The best product for me is...
3. Think about yourself and what makes you so unique. Then design a brochure selling your product to readers. You can use coloured paper on tag board.
4. Branching out Draw a tree. Draw it any way that pleases you. Think about the positive ways you can describe it. What kind of tree are you? Say it with music.

5. Form a circle. Listen to music. Move into and around the circle. You can dance. When you are in the circle, tell us about yourself. Return to your place in the circle.

На занятиях в первый год использовали такие игры:

1. Give the Plural. The teacher gives a noun in singular and throws the ball to a pupil. The pupil says it in plural and returns the ball.
2. Draw the picture. The teacher describes the picture he has. The pupils do not see it. The pupils draw. Then drawings of the pupils are compared with the picture.
3. At the Doctors. Students make dialogues. Patterns are given.

На второй год упражнения были более усложненными:

1. Find the differences.

Children are given pictures where there are some differences. The group which is the first to find all of them wins but students should use only English for discussion.

2. Associations.

Start by suggesting an evocative word: storm, for example. A student says, for example, dark. The next student suggests an association with the word dark, and so on.

3. Abstract picture.

Draw a big rectangle on the board. Draw in the rectangle a variety of squiggles, doodles, shapes. Ask the class what they think the picture represents.

За учебный год учащиеся подготовили представления и записали видео с ними, выучили много песен и стихов на английском языке, с которыми выступили на праздники перед родителями, детьми из других групп и коллективом центра, рисовали совместно поздравительные плакаты. В качестве примера можно привести работу с песнями «Hello! Nice day!», «We Wish You A Merry Christmas», «Jingle bells».

1. (Warm up.) Stand up if you like to read comics (to go to museums, the theatre and the cinema, to watch video, to visit friends, to listen to music). Sit down if you like classic music (pop music, rock music, listen to songs, sing songs).
2. Read the expressions written on the board and guess what the song is about.
3. Listen to the song and put the same words and expressions in the right order according to the song.
4. Who is singing the song?
5. Read the song and say what it is about.
6. Listen to the song and put the lines in the correct order.
7. Fill in the gaps.
8. Let's play the game Disappearing words. (The children read the song written on the chalk-board in chorus. Then the teacher wipes out one word from every line. children should reproduce the text during the second reading. After that the teacher wipes out some more words and asks children to read the song again. The game goes on till there are no words on the board.)

9. Think of some other titles of the song.  
10. Let's sing the song and see which group can do it better.

You need pencils, pens, erasers, paper, glue sticks. Most of the tasks they do in groups. Children make groups according to the shape, colour, or number of the cards given to them.

Раз в две недели для детей были организованы просмотры детских фильмов и мультфильмов на английском языке. В течении урока мы старались говорить с детьми на английском языке как можно больше. По завершении учебы каждый ребенок получил сертификат об окончании ступени обучения, грамоту за успехи в изучении английского языка, раздаточные материалы, с которыми он работал на занятиях и листы с пожеланиями от преподавателей и друзей. Такие листы, на каждом из которых была наклеена фотография учащегося, были развешены на стенах кабинета. К концу года все они были заполнены. В первый год пожелания писали на английском и русском языках, на второй год только на английском языке. Успехи детей записывали на плакатах ракетами. На них после каждого занятия записывали имена отличившихся детей. В последний день все ракеты были «отправлены в космос», в галактику английского языка.

Проведенная диагностика в конце года с этими же второклассниками показала, что из 15 детей уровень заинтересованности в изучении языка выявлен у всех воспитанников. Как отмечают педагоги, отметки детей тоже улучшились, ребята на занятия в студию идут с большим желанием. Одним из лучших предметов на ряду с другими предметами они ставят английский язык. Для них даже не являлась помехой эпидемиологическая ситуация (COVID-19) в городе в частности и в целом по России, которая настигла нас в марте 2020 года и до сих пор остается напряженной. Как только эта болезнь охватила весь мир, мы приостановили свои занятия в очном режиме, но дети через родителей попросили их возобновить через дистанционную форму (ZOOM, Skype). Мы решили попробовать, но волнения по этому поводу конечно были, мучали вопросы: Получится или нет, ведь при очном его изучении возникает много сложностей? Какие методы и приемы применить, чтобы не заглушить их интерес и развить знания? А смогут ли ребята не отвлекаться на домашние дела во время занятия ведь они еще маленькие? И т.д. К радости наши опасения были напрасны. Все ребята с удовольствием подключались, работали в таком режиме три месяца, выполняя при этом и проекты, работая в паре и т.д. Вместе с детьми даже некоторые родители начали изучать английский язык, подключаясь к нашим занятиям. Такая форма работы не повлияла и на обучение детей приемам чтения, что является довольно сложным этапом в английском языке. И все это стало возможным только потому, что мы смогли в самом начале работы заинтересовать детей, показать красоту языка, снять эмоциональное напряжение и страх у воспитанников.

Таким образом, проведенная нами работа позволяет нам сделать вывод о том, что использование разнообразных методов и форм работы при изучении языка на первой ступени содействуют как поддержанию заинтересованности детей, так и обеспечению высокого уровня познания.

## Литература

1. Andrew Wright. Picture for Language Learning. Cambridge University Press. 2012.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – М.: Университетское, 2010.
3. Борисенков В.П., Краевский В.В., Кутьев В.О., Турбовский Я.С. Философия образования // Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 3.
4. David Betteridge and Michael Buckby. Games for Language Learning. Cambridge University Press. – 2016.
5. Журавлев Д. Мотивация и проблемы в обучении // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 123–130.
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М.: УРАО, 2017.
7. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / Под ред. Микулинского С.Р. – М.: Академия, 2009.
8. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника [Текст] / Г.И. Щукина, д-р пед. наук. – Москва: Знание, 1972.
9. Речемыслительный аспект усвоения языков. Проблемы методики и технологии / И.В. Ларионова. – СПб.: 2011.
10. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовский; Москва КНОРУС, 2011.

## DEVELOPING THE INTEREST OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN LEARNING ENGLISH

Mamedova L.V., Pereboeva A.S.

North-Eastern Federal Institute of M.K. Ammosova in Neryungrri

The English language develops the referential culture of the pupil, forms his general speech development, and therefore expands his horizons. In this regard, mastering a foreign language in the modern world becomes a necessary means of socialization of a child. His further education depends on the initial level of his knowledge and interest in learning English, not only at school, but also at other levels of the education system. Nowadays, knowledge of a foreign language can also affect future employment in adulthood. Thus, one should not forget that language becomes a means for certain achievements in life.

That is why one of the main functions of a foreign language education is its continuous study, focused on mastering a foreign language as a means of indirect and direct communication with native speakers, by learning about another and one's own national cultures.

In the modern world, the problem of children's interest in learning foreign languages is often encountered, to solve this problem, we conducted a study on the basis of the center for psychological development of children "Impulse" in the city of Neryungrri. The study was aimed at identifying the interest of children in learning English at the center of psychological development and organization of children's leisure time for children "Impulse". For the study, we used diagnostic techniques. The study involved children from 1 to 4 grades.

This article presents the results of the study and describes the effective ways and methods of developing children's cognitive interest in learning English.

**Keywords:** competence, interactive methods, cognitive interest, cognitive activity, foreign language communication, phonetic warm-up, game, pupils, primary school students, English.

#### References

1. Andrew Wright. Picture for Language Learning. Cambridge University Press. 2012.
2. Amonashvili Sh.A. Personal and humane basis of the pedagogical process. – M.: Universitetskoe, 2010.
3. Borisenkov V.P., Kraevsky V.V., Kutjev V.O., Turbovsky Ya.S. Philosophy of Education // Pedagogy. – 2015. – No. 4. – P. 3.
4. David Betteridge and Michael Buckby. Games for Language Learning. Cambridge University Press. – 2016.
5. Zhuravlev D. Motivation and problems in teaching // Public education. – 2002. – No. 9. – P. 123–130.
6. Kulagina I. Yu. Age-related psychology. – M.: URAO, 2017.
7. Lerner I. Ya. Search tasks in teaching as a means of developing creative abilities / Ed. Mikulinsky S.R. – M.: Academy, 2009.
8. Cognitive interest in the educational activity of the student [Text] / GI Shchukina, Dr. ped. sciences. – Moscow: Knowledge, 1972.
9. Speech-thinking aspect of language acquisition. Problems of methodology and technology / I.V. Larionov. – SPb.: 2011.
10. Modern educational technologies / ed. N.V. Bordovsky; Moscow KNORUS, 2011.

# Педагогические особенности образовательной деятельности в цифровой среде

## **Ослякова Ирина Вячеславовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: oslyakova@mirea.ru

## **Прокопчук Анна Реональдовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: prokopchuk@mirea.ru

## **Гаврилова Елена Алексеевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: gavriloval\_e@mirea.ru

## **Фролова Ольга Алексеевна,**

доцент кафедры иностранных языков, МИРЭА – Российский  
технологический университет  
E-mail: malahova\_o@mirea.ru

В данной статье мы проводим анализ педагогических особенностей образовательной деятельности в цифровой среде. Профессия преподавателя стремительно меняется с появлением и развитием разнообразных информационных технологий, без которых современный образовательный процесс в настоящее время видится как нечто устаревшее. Современное образование в школах и вузах активно использует цифровые технологии, достоинства которых заключаются в возможности доступа к учебным материалам из любой точки планеты, разнообразии форм и методов обучения, гибкости и мобильности образовательных ресурсов. Цифровые технологии используются уже в дошкольных образовательных учреждениях, но что, к сожалению, не всегда способствует оптимальному психоэмоциональному развитию детей. Педагогам и администрации необходимо быстро получать информацию, анализировать ее, адаптироваться и доводить до обучающегося, так как это влияет на эффективность деятельности профессиональной образовательной организации.

**Ключевые слова:** цифровая среда, цифровое образовательное пространство, образовательная деятельность, информационные технологии, образовательные ресурсы

Профессия преподавателя стремительно стала меняться с появлением и развитием информационных технологий, без которых современный образовательный процесс видится как нечто устаревшее. Действительно, использование цифровых технологий позволяет решить вопросы, связанные с использованием наглядных пособий, организации мастер-классов, хранения больших массивов информации, проведения прямых трансляций и юридических сделок, упрощает процесс подачи и усвоения материала. Даже в дошкольных образовательных учреждениях не обходится без использования различных гаджетов в виде проекторов, планшетов, умных часов и трекеров, а некоторые дети приобретают навыки обращения со смартфонами раньше, чем научатся говорить или самостоятельно ходить [2]. Несмотря на то, что цифровые технологии и соответственно, цифровое образование, стали восприниматься как ведущие тренды, необходимо рассмотреть все достоинства и недостатки нового образовательного стандарта.

Как отмечает А.Р. Геворкян, на деятельность профессиональной образовательной организации во многом влияет то, в какой степени ее преподаватели и администрация владеют информацией, насколько быстро они могут ее проанализировать, обработать, довести до обучающегося [1].

В условиях, когда страна осуществляет переход к цифровой экономике, особую актуальность обретает потребность в цифровой образовательной среде нового типа, способной функционировать по сетевому принципу. Это позволяет перейти на новый уровень качества управления процессами в образовательной организации, способствуя повышению их эффективности за счет оптимальных и своевременных решений.

В качестве основной задачи современного и качественного цифрового образования выступает построение эффективной среды, в рамках функционирует образовательный процесс. Среди требований, предъявляемых по отношению к образовательной среде нового поколения, выделяют: создание оптимальных условий выбора для образовательного процесса с возможностью его коррекции, разнообразие обучающих инструментов (индивидуального либо группового типа), возможность организации обратной связи, отсутствие возрастных барьеров для обучения.

Цифровой образовательной средой (ЦОС) называют открытую совокупность информационных систем, обеспечивающих выполнение различных образовательных задач [1]. ЦОС следует пони-

мать как возможность и право использования разных информационных систем в пределах образовательной среды, которые можно заменять или добавлять новые, исходя из актуальных потребностей образовательного процесса.

Использование цифровых инструментов образовательной среды предполагает, что педагогический состав сам владеет необходимыми методами и технологиями разработки учебного материала и его подачи, хранения и трансляции учащимся. Кроме того, от преподавателей требуется продумать формы и методы контроля знаний студентов, которые можно перевести в цифровой формат – на некоторых специальностях без «живого» присутствия невозможно обойтись (например, в медицинских профессиях, когда необходим физический контакт при проведении аускультации, пальпации, манипуляций с медицинскими инструментами или заборе биологического материала), в отличие от математического анализа, где нужно владеть соответствующим аналитическим инструментом без личного контакта.

Цель цифрового обучения состоит не в использовании информационных технологий, потому что это модно на сегодняшний день, а в создании и открытии новых образовательных территорий, помощи обучающимся в знакомстве с различными фактами, явлениями и процессами с разных точек зрения. Поэтому вопрос о создании цифрового образовательного пространства выступает одним из приоритетов современного образования.

Программа «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», представляющая собой единое электронное образовательное пространство России [3], является платформой, сформированной с целью обеспечить доступ к электронной среде для полноценного образовательного процесса из любой точки земного шара.

Условия ЦОС позволяют сформировать у учащихся востребованные в цифровую эпоху качества и умения, задают параметры личностного развития и влияют на их социальный статус в будущем. Среди указанных качеств выделяются: информационная активность, медиаграмотность, способность к глобальному мышлению, стремление к постоянному повышению своего образовательного уровня. Также важно уметь работать в команде, решать творческие задачи, обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности и профессиональной мобильности, воспитывать гражданское сознание и правовую этику.

Использование широкого спектра современных информационных технологий требует от педагога переосмысления учебного процесса относительно изменения практики его организации, выделяя в качестве первоочередной задачи выработку и реализацию нового подхода к его планированию.

Применяя современные интернет технологии, преподаватель получает возможность провести любой урок на более высоком техническом уровне, насыщать его информацией, оперативно выполнять работу по комплексной проверке усвое-

ния знаний. Ярко и необычно поданная информация легче и эффективнее усваивается учащимися, что повышает качество образовательного процесса в целом.

Использование на уроках инструментов цифровой образовательной среды помогает педагогам организовать самостоятельную исследовательскую деятельность обучающихся, за счет чего:

- Повышается качество результатов обучения;
- Усиливается практическая направленность уроков;
- Активизируется познавательная и творческая деятельность;
- Формируются компетенции, необходимые для продолжения образования.

Цифровые технологии способствуют повышению учебной мотивации учащихся, экономят время при подаче и освоении нового учебного материала благодаря интерактивному и наглядному характеру обучения. От современного преподавателя требуется вносить разнообразие в формы работы на занятии и во внеучебное время. Основные задачи педагога в использовании информационных технологий во время занятий состоят в следующем (см. схему):

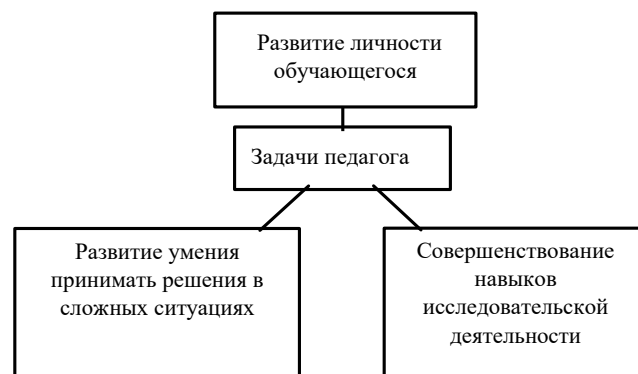


Рис. 1. Задачи педагога в цифровом образовательном пространстве

При этом развитие личности обучающегося понимается достаточно широко, поскольку включает в себя развитие творческого и конструктивно-поискового мышления, а также – коммуникативных способностей.

За применением информационных технологий в образовательном процессе стоит не только разработка педагогических программных средств различного назначения, связанных с обучением. Необходимо также уделять особое внимание вопросам разработки web-сайтов учебного назначения, методических и дидактических материалов, осуществлять управление реальными объектами, организовывать и проводить компьютерные эксперименты с виртуальными моделями.

Можно сказать, что следствием информатизации образования являются следующие моменты:

- Реорганизация форм учебно-методической работы
- Повышение актуальных требований к преподавателю и изменение его роли в образовательном процессе;

- Возрастает роль личностно-индивидуальных особенностей обучающегося;
- Изменяется роль учебного заведения и степень влияния его местонахождения на состав обучающихся;
- Резко увеличивается объем доступных информационных ресурсов.

Благодаря информационным и телекоммуникационным технологиям, осуществляется модификация характера развития, приобретения и распространения знаний, открываются новые возможности для обновления содержания обучения и методов преподавания, расширяется доступ к общему и профессиональному образованию. Особо стоит отметить изменение роли преподавателей, которые в условиях цифрового образовательного пространства вовлечены в постоянный диалог с обучающимися, что позволяет преобразовывать информацию в знание и понимание. Это возможно в силу того, что происходит активизация познавательной деятельности обучающихся, появляется возможность сочетать различные формы познавательной деятельности вне рамок одной образовательной организации, организуется совместная интерактивная деятельность педагогов и специалистов в различных областях знаний и учебный диалог между удаленными группами обучающихся, используются базы данных и лабораторные комплексы с удаленным доступом.

Современное образование активно использует социальные сети и мессенджеры в качестве образовательных ресурсов и проведения удаленных мастер-классов и обучающих тренингов. В частности, во многих школах и вузах преподаватели осуществляют отправку и проверку домашних заданий, проверочных работ, обучающих материалов. Цифровое образование с использованием сетевых технологий характеризуется гибкостью, мобильностью, технологичностью, интерактивностью, ориентацией на восприятие больших потоков информации разного формата.

Благодаря использованию ресурсов цифровой образовательной среды, у современного преподавателя наблюдается сильный стимул для профессионального развития и повышения

качества образования. От педагога требуется умение хорошо ориентироваться в ресурсах глобальной сети интернет, облегчающих его работу и повышающих эффективность обучения.

Ввиду того, что для повышения качества образования необходимо также постоянно повышать профессиональный уровень самих преподавателей, неизбежно формируется вопрос о качестве предоставляемых информационных ресурсов. В настоящее время существует ряд специализированных образовательных платформ для преподавателей школ и вузов, где они могут пройти дополнительные курсы повышения квалификации в удобное для них время. Обмен опытом в пределах такой платформы позволяет корректировать образовательный процесс в соответствии с выявленными проблемами и отве-

тами на поставленные практикой преподавания вопросы.

Современное поколение даже получило наименование «цифровое поколение», т.е. поколение, выросшее на интернет-технологиях, известное как digital natives. Как отмечает Г. Карипова, таким ученикам больше нравятся интерактивные доски и гаджеты, нежели традиционные бумажные учебники и тетради [2]. Для обучения такого поколения привычные методы преподавания теряют свою актуальность, а главной опасностью выступает уход обучающегося в виртуальный мир вместо реального. Обучающиеся могут для обозначения собственных эмоций выбрать целую кучу «смайликов», но будут не в состоянии описать их обычными словами, не смогут правильно толковать мотивы поведения и эмоции другого человека. Поэтому беседы на тему этики, взаимопомощи, личных отношений для подобной аудитории могут носить довольно отстраненный характер, что не будет способствовать формированию эмпатии, социального и эмоционального интеллекта. Родителям современных детей проще дать малышам необычный гаджет, чем отвечать на вопросы или пытаться занять внимание ребенка. Однако платой за такое родительское поведение выступает отсутствие культуры общения, что в более зрелом возрасте чревато более серьезными психологическими проблемами.

Формируя цифровую образовательную систему в образовательной организации, жизненно важно учитывать такие аспекты, как:

- уровень развития ИКТ-компетенции у педагогов;
- возможность внедрения информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс, воспитательную деятельность и работу служб сопровождения;
- уровень обеспеченности необходимыми техническими ресурсами;
- условия для применения цифровых инструментов всеми участниками образовательных отношений;
- возможность открытого доступа к информационным каналам как внутри, так и за пределами локальной образовательной сети;
- непрерывное развитие технической инфраструктуры ЦОС [4].

Таким образом, одной из возникающих при создании цифрового образовательного пространства проблем является техническая: нельзя сказать, что в России в каждом ее уголке есть доступ к интернету и, соответственно, образовательным ресурсам.

Кроме того, в силу возрастных особенностей учащихся наблюдается дополнительный доступ к информации, не имеющей отношения к учебному процессу. Подавляющее большинство несовершеннолетних учащихся больше предпочитает посещать сайты развлекательной, но не образовательной тематики [6].

Как отмечает И. Демаков, современная школа столкнулась с интересным парадоксом: у выпуск-

ников технических вузов, IT-специалистов, нет педагогических знаний и они никогда не слышали про образовательные стандарты. «Технари» могут работать с оборудованием, но не умеют учить, не находят контакта с учениками и не ставят собственно учебных задач. Педагогические вузы, напротив, выпускают специалистов, хорошо обученных теории педагогики, но слабо ориентирующихся в серьезных информационных технологиях. В школы хорошая современная техника прибывает в классы быстрее, чем педагогические кадры, способные учить с ее помощью [5].

Подводя итоги вышесказанному, стоит отметить следующее. Современное образование делает большую ставку на создание цифрового образовательного пространства, что требует значительных финансовых и временных вложений в техническую часть и подготовку педагогического персонала. Позволяя экономить время, унифицировать материал и облегчить процесс обучения, изменяя в целом роль педагога, цифровые технологии все же имеют некоторые негативные нюансы, которые ставят под сомнение необходимость отказа от традиционного взаимодействия между обучающимся и обучающим. Вопрос цифрового образования следует рассматривать как вопрос понимания педагогом, что именно из цифровых средств обучения следует включить в «живое» занятие. В противном случае, велик риск увлечься техническим прогрессом ради технического прогресса, упустив из виду саму суть образовательного процесса.

## Литература

1. Геворкян А.Р. Цифровая образовательная среда: новые возможности для современного преподавателя колледжа // Режим доступа [https://xn – j1ahfl.xn-p1ai/library/tcifrovaya\\_obrazovatel'naya\\_sreda\\_novie\\_vozmozhnosti\\_155522.html](https://xn--j1ahfl.xn-p1ai/library/tcifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_novie_vozmozhnosti_155522.html)
2. Карипова Г. Совершенствование цифровой образовательной среды дошкольной образовательной организации // Режим доступа <https://www.maam.ru/detskijasad/sovershenstvovanie-cifrovoi-obrazovatel'noi-sredy-doshkolnoi-obrazovatel'noi-organizaci.html>
3. Семенова И.В. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога //Режим доступа: <https://infourok.ru/cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-faktor-professionalnogo-razvitiya-pedagoga-3841456.html>
4. Формирование цифровой образовательной среды образовательной организации в условиях реализации ФГОС //Режим доступа: <https://it-school.pw/formirovanie-cifrovoj-sredy-fgos/>
5. Цифровая образовательная среда: не только плюсы //Режим доступа: <https://spbdnevnik.ru/news/2019-03-12/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-ne-tolko-plyusy>
6. Штарклова А.Ю. Цифровая образовательная среда в профессиональных образовательных организациях: преимущества и недостатки // Режим доступа <https://infourok.ru/cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-v-professionalnih-obrazovatel'nih-organizacijah-preimuschestva-i-nedostatki-3688061.html>

## PEDAGOGICAL ASPECTS OF EDUCATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Oslyakova I.V., Prokopchuk A.R., Gavrilova E.A., Frolova O.A.  
MIREA – Russian Technological University

This article analyzes the pedagogical aspects of education in the digital environment. The job of a teacher and a university tutor is rapidly changing with the emergence and development of various information technologies which have become essential for the contemporary education. Moreover, teaching process seems outdated if no information technologies are implemented. Digital technologies used in modern schools and institutions of higher education allow access to the educational materials from any place of the planet as well as help us be more flexible in the choice of forms and methods of education. Information technologies are even used in preschool education institutions nowadays. This practice, however, doesn't always have a positive effect on the psycho-emotional development of children. The teaching and administrative staff should quickly get information, analyze it, adapt and pass it over to the student since this directly influences the efficiency of the professional education institution.

**Key words:** digital environment, the sphere of digital education, educational activity, information technologies, educational resources.

## References

1. Gevorgyan A.R. Digital educational environment: new opportunities for a modern college teacher // Access mode [https://xn – j1ahfl.xn-p1ai/library/tcifrovaya\\_obrazovatel'naya\\_sreda\\_novie\\_vozmozhnosti\\_155522.html](https://xn--j1ahfl.xn-p1ai/library/tcifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_novie_vozmozhnosti_155522.html)
2. Karipova G. Improving the digital educational environment of preschool educational organizations // Access mode <https://www.maam.ru/detskijasad/sovershenstvovanie-cifrovoi-obrazovatel'noi-sredy-doshkolnoi-obrazovatel'noi-organizaci.html>
3. Semenova I.V. Digital educational environment as a factor in the professional development of a teacher // Access mode: <https://infourok.ru/cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-faktor-professionalnogo-razvitiya-pedagoga-3841456.html>
4. The formation of the digital educational environment of the educational organization in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard // Access mode: <https://it-school.pw/formirovanie-cifrovoj-sredy-fgos/>
5. Digital educational environment: not only advantages // Access mode: <https://spbdnevnik.ru/news/2019-03-12/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-ne-tolko-plyusy>
6. Starklova A. Yu. Digital educational environment in professional educational organizations: advantages and disadvantages // Access mode <https://infourok.ru/cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-v-professionalnih-obrazovatel'nih-organizacijah-preimuschestva-i-nedostatki-3688061.html>



# Интерактивное обучение как средство формирования профессиональных компетенций в условиях цифровизации образования

## Фомина Анжелла Владимировна,

к.физ.-мат.н., доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета  
E-mail: angella\_fomina@mail.ru

## Осипова Людмила Александровна,

к.пед.н., доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета  
E-mail: l-osp@mail.ru

## Сликишина Ирина Викентьевна,

к.пед.н., доцент кафедры информатики и общетехнических дисциплин, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета  
E-mail: slik1331@ya.ru

Статья содержит описание процесса формирования профессиональных компетенций в ходе подготовки будущих учителей математики в Новокузнецком филиале Кемеровского государственного университета. В ней рассматривается профессиональная подготовка будущих учителей в ходе изучения дисциплин предметной (математической) подготовки, а также выполнения заданий производственных и учебных практик. Авторами предложен комплексный подход к формированию профессиональных компетенций будущих учителей, основанный на использовании проектной деятельности, метода кейсов, метода портфолио и информационно-коммуникационных технологий в реализации образовательной программы. Обучение студентов и проведение учебных и производственных практик позволило провести оценку результата профессиональной подготовки будущих учителей математики на основании оценки сформированности профессиональных компетенций. Материалы, полученные в результате разработки и реализации обозначенного подхода, будут интересны руководителям образовательных учреждений, педагогам и преподавателям, занимающимся проблемами подготовки учителей.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, метод кейсов, метод портфолио, цифровая школа, профессиональные компетенции

## Введение

Компетентностный подход, в отличие от своих предшественников, помимо традиционно важных задач формирования знаний, умений и навыков предполагает ориентацию обучения на развитие профессионально значимых качеств личности обучающегося, усиление прикладной направленности образовательного процесса. В свою очередь задача формирования опыта требует новых подходов к отбору учебного материала, организации работы с ним, к взаимодействию студентов в процессе учения. [1]

На основании профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», в ходе подготовки бакалавров направления 44.03.01 Педагогическое образование по профилю Математика в образовательной программе выделены следующие типы задач профессиональной деятельности:

- обучение и воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области «Математика»;
- формирование образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;
- разработка и реализация образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемые учебные предметы. [2]

Для решения вышеперечисленных профессиональных задач должна быть сформирована общепрофессиональная компетенция ОПК-2: способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий). Кроме того, образовательной организацией определена профессиональная компетенция ПК-1: способен осуществлять разработку и реализацию образовательных программ основного и среднего общего образования по математике на основе специальных научных знаний в предметной области «Математика».

Данные компетенции формируются в ходе изучения дисциплин предметной (математической) подготовки, а также при прохождении учебных и производственных практик. Поэтому в ходе подготовки будущих учителей математики нами были поставлены следующие задачи:

1) подтвердить предположение о том, что использование интерактивных методов обучения при изучении математических дисциплин способствует формированию профессиональных компетенций будущих учителей математики и повышает качество прохождения учебной и производственной практик;

2) определить набор интерактивных методов обучения, которые позволят наиболее эффективно осуществлять подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности и выполнению заданий, входящих в состав учебной и производственной практик;

3) выявить преимущества применения современных информационно-коммуникационных технологий в организации интерактивного обучения, как средства формирования профессиональных компетенций будущих учителей математики.

## Изложение основного материала статьи

Компетентностная модель подготовки современного бакалавра требует внесения изменений в организацию образовательного процесса в вузе. Это приводит к модернизации процесса обучения: его структуры в целом, форм организации учебного процесса и даже характера взаимодействия его участников. В связи с этим, современный преподаватель применяет новые методы общения с учащимися, которые инициируют совместный поиск истины, разнообразную творческую деятельность. Все это наиболее эффективно реализуется при применении интерактивных методов обучения [3].

Согласно требованиям образовательных стандартов, организация процесса обучения предусматривает использование активных и интерактивных форм проведения занятий. Интерактивное обучение при этом выступает не только как форма организации деятельности участников образовательного процесса, но и как способ познания, осуществляемый в форме учебного сотрудничества студентов. Применение интерактивных форм обучения приводит к тому, что практически все обучающиеся, участвующие в образовательном процессе, имеют возможность применять и развивать когнитивные способности и творчески осмысливать полученные знания и умения.

Интерактивное обучение по сравнению с традиционными формами ведения занятий, меняет организацию взаимодействия преподавателя и обучаемого. Студенты становятся более активными участниками учебного процесса, а роль преподавателя дополняется созданием условий для самостоятельного поиска необходимых знаний.

В качестве основных интерактивных методов обучения дисциплин математической подготовки

нами были выбраны: метод проектов, метод кейсов и метод портфолио.

Формируемые профессиональные компетенции предполагают готовность к применению, использованию имеющихся знаний, а это невозможно без понимания, где и зачем они нужны. Поэтому в ходе изучения дисциплин предметной (математической) подготовки мы используем проекты в которых студенты рассматривают некоторый математический объект, устанавливают различные характеристики этого объекта с точки зрения его роли и практической значимости в рамках рассматриваемой теории, раскрывают влияние этого объекта на другие области науки. Работа над такими проектами позволяет обеспечить целостность предметной подготовки будущего учителя математики, пополнить знания студентов сведениями из других областей, сформировать систему ценностей, как результат собственной учебной деятельности, размышлений, споров, обсуждений, защиты своей позиции, приобрести коммуникативные и исследовательские умения.

Одной из интерактивных технологий, применяемых нами при формировании профессиональных компетенций в ходе освоения студентами дисциплин предметной (математической) подготовки является кейс-технология (метод кейсов). Суть ее заключается в том, что в процессе работы с реальной жизненной ситуацией (проблемой), студенту требуется актуализировать знания, полученные ранее (в ходе изучения конкретной дисциплины), а если знаний не хватает, то найти их и применить. В ходе работы с кейсами студенты используют теоретический материал курса и другие источники информации, что делает возможным организовать также и внеаудиторную работу студента, сделав ее осмысленной, интересной и эффективной.

Кроме того, что очень важно, кейс-метод в подготовке будущего учителя позволяет организовать самостоятельную учебную работу студентов, направленную на:

- самостоятельное изучение и обсуждение ситуации ими;
- проектирование ситуации студентом (группой студентов) на себя с позиции учащегося и с позиции учителя, рефлексия;
- совместное обсуждение ситуации в аудитории под руководством преподавателя;
- прогнозирование развития ситуации;
- следование принципу «процесс обсуждения важнее самого решения» [4].

Приведем примерную структуру кейсов по дисциплинам предметной (математической) подготовки.

1. **Введение** – первые несколько абзацев (название кейса, постановка задачи).

2. **Проблема** – несколько абзацев (краткое описание проблемы; описание структуры проблемной ситуации, если возможно).

3. **Материалы для решения** – структурированные в форме вопросов и ответов или разбиты на темы и подтемы (материалы, необходимые для ре-

шений каждого конкретного кейса, самостоятельно определяются автором, цель этого раздела – в явной интерактивной форме представить большой объем информации). [5]

Так как кейс-технология используется для реализации деятельностного подхода в школе, то студенты осваивают ее сначала с позиции ученика, а потом во время прохождения практик и с позиции учителя.

Кроме того, решение кейсов может применяться как эффективный способ оценивания уровня владения профессиональными компетенциями. [6]

Метод портфолио (портфель достижений) является механизмом содержательной оценки деятельности студента в течение всего обучения в вузе. Как результат, на образовательном портале вуза создается электронное портфолио студента, в котором представлена совокупность студенческих работ и документов, собранных с применением электронных средств и носителей.

Использование этого метода способствует активизации самостоятельной работы студентов, а также выступает оценкой сформированности компетенций, заложенных в стандарте, в том числе и профессиональных.

Кроме того, в сочетании с рейтинговой системой, портфель достижений позволяет преподавателю уйти от традиционного подхода к оценке учебной деятельности студентов и видеть их достижения в рамках конкретной дисциплины.

В современных условиях цифровизации процесса обучения и системы образования в целом, особенно актуальным становится применение широких возможностей компьютерной техники в обучении. Доступность и разнообразие форм образовательного контента, появление новых инструментов и технологий обучения, в том числе и технологий, которые позволяют учиться в любое время и в любом месте, требуют от современного учителя знаний системного подхода. Системный подход используется в формировании этапов учебного процесса, выстраиванию единой системы целей, применении современных методов, материалов и технологий обучения, что особенно важно при переходе на дистанционную форму обучения школьников.

Традиционно, в России и за рубежом дистанционные формы обучения использовались в основном для обучения студентов высших и профессиональных учебных заведений. Лишь в последнее время, в сложной эпидемиологической обстановке, в условиях ограничительных мероприятий, нарастают темпы и качество использования информационных технологий и дистанционного обучения в целом.

Все более популярным становится использование мобильных устройств для обучения, так как мобильное устройство всегда доступно, обучение происходит в естественном для школьника темпе, результаты обучения конфиденциальны, существует быстрый выход к образовательным ресурсам и в социальные сети, где можно немедленно

поделиться впечатлениями от учебного процесса. Для педагога мобильное обучение дает возможность оказать психологическую поддержку учащихся из группы риска, связаться с обучающимися в удобное время и в любом месте, что расширяет возможности коллективной работы и повышает эффективность учебного процесса в целом. [7]

В этой связи актуален вопрос приобретения будущими учителями навыков применения информационных технологий в качестве средства формирования профессиональных компетенций. В нашей практике обучения студентов использовалась проектная деятельность с применением современных информационных технологий. Для организации работы над проектами традиционно используются офисные программы, работа с которыми не требует специальной подготовки.

В проектном методе можно использовать редакторы презентаций и программы для поддержки проектной деятельности, такие как Project или его сетевые аналоги: SCIM (System for Cross-domain Identity Management) или TRELLO (системы управления проектами по методу японских канбан-досок). Поскольку проектная деятельность подразумевает коллективную или групповую работу, для обеспечения общения применяются информационно-коммуникационные технологии. Безусловным лидером обеспечения сетевого взаимодействия участников образовательных проектов являются системы дистанционного обучения (СДО), такие как MOODLE, ATutor, Google Класс и другие.

Эти системы обладают широкими функциональными возможностями и дают необходимые инструменты для реализации современных интерактивных методов обучения. С помощью СДО возможно реализовать кейс-метод, создать и опубликовать портфолио, организовать любое взаимодействие педагогов и учеников в процессе обучения. [8]

Для подготовки студентов к профессиональной деятельности в Новокузнецком институте (филиале) Кемеровского государственного университета используются методы электронного обучения на базе LMS Moodle, групповая и самостоятельная работа студентов по всем базовым дисциплинам. Занятия проводятся как дистанционно, так и в традиционной аудиторной форме, на базе функциональных возможностей дистанционного образовательного портала развернутого на основе СДО Moodle, расположенного в сети по адресу: <https://moodle.nbikemsu.ru/>.

Особенно актуальным нам представлялось организовать проектную деятельность и реализовать кейс-метод в изучении дисциплин, имеющих непосредственное отношение к профильной подготовке студентов – дисциплин предметной подготовки по профилю «Математика».

Основным отличием представляемого нами комплексного подхода стало обучение будущих учителей математики выполнению заданий учебной и производственной практик, реализуемых в том числе и дистанционно.

Первоначально, результаты обучения были достаточно удовлетворительны, но статистических подтверждений этому получено не было, потому что на данном этапе было важно отработать организационные моменты и сформировать банк тем проектов, кейсов и отработать реализацию метода портфолио в электронной среде.

Далее нами была поставлена задача организовать образовательный процесс, позволяющий более точно оценить сформированность профессиональных компетенций в результате обучения математическим дисциплинам и организации прохождения учебной и производственной практик. Для этого необходимо было определить перечень дисциплин для реализации проектного обучения и формирующих профессиональные компетенции.

Для выбора дисциплин был проведен анализ образовательной практики, наличия кейсовых заданий и проектов при изучении той или иной дисциплины. Была проведена экспертная оценка всех дисциплин учебных планов и из всех дисциплин выбрали 5 для проведения эксперимента (таблица 1).

Таблица 1. Выбранные для экспериментального обучения дисциплины образовательных программ

Название дисциплины	Применяемые методы	Формируемые профессиональные компетенции	Результат в портфолио на образовательном портале
Геометрия	Кейс-метод	ПК-1	Экзамен
Математический анализ	Кейс-метод	ПК-1	Экзамен
Методика обучения математике	Метод проектов	ОПК-2	Зачет, экзамен
Проектно-технологическая практика	Метод проектов	ОПК-2	Зачет с оценкой
Педагогическая практика	Метод проектов	ПК-1	Зачет с оценкой

В процессе проведенного обучения были получены статистические данные, которые были обработаны. Процесс сбора данных обеспечивался применением возможностей учета в используемых компьютерных программах. Сформированность профессиональных компетенций оценивалась тестами, которые были составлены с учетом всех требований к оценочным материалам формирования компетенций.

## Выводы

В результате проведенного исследования было выявлено, что студенты, которые обучались с применением интерактивных методов обучения, используя информационные технологии, показали высокий уровень сформированности профессиональных компетенций. Практическая значимость представленных в статье результатов заключается в том, что

вовлечение студентов в учебный процесс на основе предложенного подхода позволяет приобрести студентам навыки коллективной работы, критическому осмыслению поставленных задач и методов их решения, использования информационных и дистанционных технологий в процессе обучения.

Были выявлены особенности формирования необходимых профессиональных компетенций как результат комплексного применения метода проектов, метода кейсов и метода портфолио, показана положительная динамика повышения уровня владения цифровыми технологиями и как следствие этого – организации единого цифрового образовательного пространства.

## Литература

1. Педагогика высшей школы: монография / Е.К. Артищева, А.И. Газизова, С.Р. Мугаллимова и др. – Книга 2. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. – 177 с.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N544н (с изм. от 25.12.2014)/ URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>
3. Косолапова М.А., Ефанов В.И., Кормилиев В.А., Боков Л.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР – Томск: ТУСУР, 2012.
4. Сентябова Т.А., Тимофеева Н.Б. Управление самостоятельной учебной деятельностью студентов с помощью кейс-метода // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8098>
5. Позднякова Е.В., Осипова Л.А., Долматова Т.А. Особенности формирования специальных профессиональных компетенций бакалавров математического профиля педагогического направления // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26418>
6. Барнс Л.Б., Кристенсен Р.К., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций: учебник, ситуации и дополнительная литература. – М.: Гардарики, 2000. – 502 стр.
7. Slikishina, I., V, Korovina, Yu., V, A future teacher training for professional activity in a digital school / Proceedings of the 1st international scientific conference modern management trends and the digital economy: from regional development to global economic growth (MTDE2019); URL: <https://www.atlantispress.com/proceedings/mtde-19/125908898>
8. Сликишина И. В., Коровина Ю.В. Сетевое взаимодействие педагогов как средство формирования профессиональных компетенций в дополнительном профессиональном обра-

зовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8; URL: [https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2018&issue=8&article\\_id=7164](https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2018&issue=8&article_id=7164)

### INTERACTIVE LEARNING AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

**Fomina A.V., Osipova L.A., Slikishina I.V.**

Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University

The article describes the process of forming professional competencies in the course of training future teachers of mathematics in the Novokuznetsk branch of Kemerovo state University. It examines the professional training of future teachers in the course of studying the subjects of subject (mathematical) training, as well as performing tasks of industrial and educational practices.

The authors propose a comprehensive approach to the formation of professional competencies of future teachers, based on the use of project activities, the case study method, the portfolio method and information and communication technologies in the implementation of the educational program. Training of students and conducting training and industrial practices allowed to evaluate the result of professional training of future teachers of mathematics based on the assessment of the formation of professional competencies. The materials obtained as a result of the development and implementation of this approach will be of interest to heads of educational institutions, teachers and teachers involved in teacher training.

**Keywords:** project activity, case study method, portfolio method, digital school, professional competencies.

### References

1. Pedagogy of higher education: monography/ E.K. Artishcheva, A.I. Gazizova, S.R. Mugallimova i dr. – V 2. – Novosibirsk: publishing house TSRNS, 2014. – 177 p. (in Russian).
2. Professional standard “ Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)» URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>
3. Kosolapova M.A., Efanov V.I., Kormilin V.A., Bokov L.A. Regulations on methods of interactive training of students in the Federal state educational standard 3 at a technical University: for TUSUR teachers-Tomsk: TUSUR, 2012.
4. Chabova T.A., Timofeyeva N.B. Managing students independent learning activities using the case method // Modern problems of science and education. – 2012. – № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8098>
5. Pozdnyakova E. V., Osipova L.A., Dolmatova T.A. // Modern problems of science and education. – 2017. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26418>
6. Barnes L. B., Christensen R.K., Hansen E.J. The teaching method and specific situations: a textbook, situation, and additional resources. – Moscow: Gardariki, 2000. – 502 p.
7. Slikishina, I. V., Korovina, Yu. V., A future teacher training for professional activity in a digital school / Proceedings of the 1st international scientific conference modern management trends and the digital economy: from regional development to global economic growth (MTDE2019); URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/mtde-19/125908898>
8. Slikishina, I.V., Korovina, Yu.V., Network interaction of teachers as a means of forming professional competencies in additional professional education// Bulletin of the Tomsk state pedagogical University. – 2018. – № 8; URL: [https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2018&issue=8&article\\_id=7164](https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2018&issue=8&article_id=7164)

# Управленческая культура современного руководителя образовательного учреждения

**Фалей Марина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения и воспитания, Сахалинский государственный университет  
E-mail: faley-marina@mail.ru

В настоящей статье показано, что уровень успешности профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения зависит от уровня сформированности управленческой культуры. Автор работы исходит из положения, что управленческая культура как многофакторное явление включает такие компоненты, как аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты. Аксиологический компонент управленческой деятельности рассматривается как нацеленность специалиста на приоритетность цели руководства, психологического комфорта во взаимоотношениях между участниками образовательного процесса, качества производимой деятельности. Технологический компонент, в свою очередь, направлен на владение основными методами и приемами организации управленческой деятельности в условиях образовательного учреждения. Автор статьи обращает особое внимание на личностно-творческие характеристики руководителя, поскольку именно данный компонент сочетает в себе индивидуальные и профессиональные цели личности, актуализирует ее постоянное саморазвитие. Аккумулируя накопленный в научных исследованиях опыт описания управленческой культуры глав и участников образовательного процесса, автор данной статьи приходит к выводу о том, что только при условии компиляции всех рассмотренных в работе компонентов управленческой деятельности, культура руководителя может быть охарактеризована как высокая. В связи с этим автор статьи показывает необходимость реформирования системы подготовки будущих специалистов управленческой области на основе эффективных технологий повышения культуры будущих руководителей образовательных организаций РФ. В процессе их подготовки особое внимание должно быть обращено на раскрытие профессионально-значимых качеств личности управленца, психологические аспекты взаимодействия с подчиненными, положительное влияние на уровень мотивационной сферы специалиста, нацеленного на свое профессиональное и личностное развитие.

**Ключевые слова:** управленческая культура, профессиональная культура, функции управленческой культуры, аксиологический компонент, технологический, личностно-творческий компоненты.

Современные условия ставят перед руководителями образовательных организаций задачи, заключающиеся в самосовершенствовании себя как управленца. Работа специалиста в связи с этим должна строиться не только на базе прочных профессиональных знаний, но и посредством творчества, как основы успешности управления учреждением образования. Новый тип руководителя должен обладать высоким уровнем управленческой культуры, которая непременно включает в себя свободное владение технологиями менеджмента и маркетинга в сфере образования, способность вовлекать в текущие дела организации всего корпуса участников педагогического коллектива, налаживать тесное сотрудничество с родителями, а также теми организациями, которые осуществляют общественную деятельность.

Из вышесказанного следует, что руководитель должен обращать пристальное внимание на развитие определённого перечня профессионально и личностно важных качеств, т.е. постоянно стремиться к совершенствованию собственной ценностной системы, обогащению личности, расширению собственных возможностей по налаживанию комфортных отношений внутри педагогического коллектива, а также с руководителями сторонних организаций.

Таким образом, управленческая культура не отождествляется лишь с умением взаимодействовать со своими подчинёнными внутри конкретного педагогического коллектива, но и распространяется на внешние факторы: связи непосредственно с обучающимися, а также с их семьями.

«Управленческая культура» – многомерная структура. Это объясняется, в частности, объёмностью значения субстантивного компонента термина «культура», входящего в состав целостного понятия.

В общем понимании культура рассматривается как система традиций, ценностей, норм, смысловых идей, знаковых систем, характерных для определенной социальной общности и которые выполняют функции социальной ориентации. Так, Д.С. Лихачев рассматривает понятие «культура» через единство религии, науки, образования народа, присовокупляя к ним те нравственные и моральные нормы, которые определяют модель поведения людей и государства [5, с. 3].

Профессиональная культура – это та область общей культуры человека, которая сопряжена с профессиональной деятельностью. Уровень ее сформированности напрямую зависит от способ-

ности самого человека решать поставленные перед профессиональные задачи. И в данном отношении именно профессионально-ориентированное сознание и мышление, степень владения теми приемами и способами, которые помогают приводят к разрешению проблемных вопросов.

В широком смысле управление есть совокупность процессов, обеспечивающих поддержание системы в заданном состоянии или перевод ее в новое, более жизненное состояние организации путем разработки и реализации целенаправленных воздействий. П. Друкер очень точно и одновременно образно характеризует указанный термин. Исследователь исходит из положения о том, что главным объединяющим признаком в коллективе оказывается единство цели, к которой стремиться каждый из членов группы. Именно данный фактор позволяет переформировать «неорганизованную толпу» в «организованную группу людей». По его убеждению, «управление – это стимулирующий элемент социальных изменений и социальных перемен». Он называет управление самым значимым феноменом, взрывом образования [3, с. 21].

По справедливому мнению Г.М. Ключевой, «управленческая культура представляет собой обобщающую характеристику управленческого труда, отражающая его качественные черты и особенности. Это позволяет говорить о том, что зависимость между управленческой деятельностью и сформированной культурой – явление объективное, измеряемое. В узком значении культура управленческого труда может трактоваться как служебная этика, служащая совокупность типичных для менеджера ценностей, норм, точек зрения и идей, которые сознательно формируют образец его поведения».

А.М. Борлаков представляет термин «управленческая культура» в качестве суммы деловых, профессионально-личностных качеств личности, а также ее индивидуальных характеристик. Иными словами, исследователь подчеркивает приоритетность профессионально значимых знаний в той или иной области; наличие ярко выраженных организаторских способностей; осведомленность в вопросах, лежащих в проблемном поле психолого-педагогических основ управления; четкое следование нормам речевого общения; обладание развитой общей культурой личности [2, с. 232].

Всё вышеперечисленное доказывает многоуровневость понятия «управленческая культура» и одновременно с этим свидетельствует о многофакторности формирования управленческой культуры.

Таким образом, управленческую культуру представляется возможным представить в качестве способа профессиональной деятельности, где в центре формирования оказывается богатый социальный опыт, навыки управленческой деятельности, осознание управленческой деятельности как ценности, а также те этические нормы, которые присущи руководителю как личности.

Вопрос о сущности управленческой культуры педагога не раз становился фокусом научного интереса исследователей. Так, в центре внимания Л.Д. Андреевой оказался образ молодого педагога. Исследователь рассматривала уровень готовности данной категории педагогического коллектива к осуществлению управленческой деятельности. На основе проведенного анализа Л.Д. Андреева сделала плодотворный вывод о том, что для успешности осуществления руководства образовательной организацией требуется сочетание нескольких компонентов, составляющих систему управленческой культуры: аксиологического, информационного и операционального [1, с. 64].

По мнению И.А. Чугуновой, управленческая культура суть основной показатель общей компетентности педагога. Концептуально важным в наблюдениях исследователя оказывается признание одной из ведущих ролей за творческим началом в деятельности руководителя, которое автор научной работы именуется «педагогической креативностью». Более конкретно педагогическая креативность реализуется в тех ситуациях, где важно проявить инициативность в принятии нестандартных решений, оперативно вносить корректировки в итоговые решения, уместно сымпровизировать [6, с. 463].

Основными критериями высокого уровня сформированности управленческой культуры руководителя оказывается личностное стремление к творчеству в профессиональной деятельности. Креативная направленность во всех сферах управленческой деятельности подразумевает создание, внедрение, передачу и контроль за усвоением ценностей и технологий в управлении образовательной организацией. Для более глубокого обоснования данного феномена очень важно определить компоненты, к которым относятся: аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты.

*Аксиологический* компонент включает управленческо-педагогические ценности, которые имеют значение в руководстве современной образовательной организацией. К таким ценностям относятся, прежде всего:

- ценность-цель управления целостным педагогическим процессом на разных уровнях (управление организацией, управление педагогическим коллективом и коллективом обучающихся);
- ценность-знания, которые раскрывают значение и смысл знаний основ управления для внутреннего менеджмента;
- ценность-отношения, раскрывающие фактор значимости взаимных контактов между участниками педагогического процесса, а также отношение к производимой профессиональной деятельности;
- ценность-качества содержит разнообразные индивидуальные качества руководителя (способность к прогнозированию результатов деятельности, алгоритмичности действий, умение

развивать командный дух в среде подшефного коллектива).

Совокупность всех методов, способов, форм и приемов работы, обнаруживающих свою эффективность при реализации управленческой деятельности в педагогическом процессе, представляют собой *технологический* компонент управленческой культуры. Данный компонент обеспечивает решение конкретных педагогических задач, которые подпадают, во-первых, под необходимость проведения грамотного педагогического анализа, во-вторых, соответствующего планирования результатов деятельности и постоянного контроля за осуществлением педпроцесса.

*Личностно-творческий* компонент управленческой культуры определяет процесс управления организацией через понятие творческого акта. Несмотря на такую важную характеристику управленческого процесса, как строгая алгоритмичность, деятельность руководителя, несомненно, требует определенного творческого подхода к делу. Реализуя ценности управленческой культуры, руководитель исходит от особенностей объекта управления, и от личностных особенностей самого руководителя. Иными словами, данный компонент сочетает в себе индивидуальные и профессиональные цели личности, актуализирует ее постоянное саморазвитие.

Следовательно, можно утверждать, что управленческая культура оказывается той органически взаимосвязывающей системой, которая включает обширный перечень деловых, профессиональных и личностных качеств руководителя.

Принимая во внимание факт многомерности феномена культуры управления, можно выделить структурные взаимосвязанные компоненты культуры управления руководителя образовательного учреждения, к которым относятся:

- информационная культура – определение цели сбора информации; анализ информации для определения приоритетных направлений развития образования, а также создание системы внутришкольной информации;
- культура принятия управленческого решения, которая раскрывается в своевременности и четкости постановки проблемы, определении алгоритма решения проблемы, выделении и оценивании возможных альтернатив, делегирование полномочий при выработке решений (здесь особенно актуальным становится способность руководителя к конкретизированному выявлению проблемы, определению ее характеристик и основных вопросов, полное включение членов педагогического коллектива в решение возникающих проблем, четкой формулировке сроков принятия решений, ограничений и критериев проблемы, осуществлению контроля над достижением промежуточных и итоговых решений);
- культура внедрения инноваций, которая включает генерирование перспективных концепций, нацеленных на модернизацию образовательного

процесса; развитие мотивационной сферы педагогического коллектива в области освоения инноваций; поощрение инициативы учителей, оказание необходимой квалифицированной помощи членам педагогического коллектива, сопричастным к процессу освоения и внедрения инноваций;

- профессионально-педагогическая культура руководителя, складывающаяся из суммы умений грамотно сформулировать нормы и правила осуществления педагогической деятельности, оттачивания собственного педмастерства с учётом достижений современной науки; профессионально подходить к выбору наиболее перспективных концепции и образовательных технологий, внедрение которых благоприятно скажется на образовательном процессе в целом.
- социально-психологическая культура руководителя, которая направлена на обеспечение сплоченности и единства коллектива, что достигается путем использования передовых идей и концепций развития командного духа в педагогическом коллективе, формируют комфортный психологический климат во взаимоотношения пары «руководитель-подчиненный»;
- культура общения руководителя, которая обращена к навыкам грамотно и тактично вести диалог, способностям устанавливать необходимые профессиональные контакты, готовности проявления собственной инициативы в делах, требующих активного вмешательства руководства; умению внимательно слушать собеседника, располагать к откровенности; создавать в диалоге с подчиненными атмосферу взаимного уважения и сотрудничества.

Таким образом, на основании вышесказанного представляется возможным высказать предположение о необходимости разностороннего и глубокого осмысления сущности управленческой культуры руководителя, что в свою очередь позволит выработать надёжные и эффективные технологии формирования специалистов, способных осуществлять руководящие функции в образовательных организациях.

## Литература

1. Андреева, Л.Д. Управленческая культура как фактор развития творческого потенциала молодого педагога / Л.Д. Андреева // Актуальные проблемы современной науки. – 2016. – № 2 (28). – С. 64–65.
2. Борлаков А.М. Управленческая культура как слагаемая профессиональной культуры / А.М. Борлаков // Современные тенденции в науке и образовании: сб. матер. конф. – М.: Олимп, 2017. – С. 232–234.
3. Друкер, П. Задачи менеджмента в XXI веке / П. Друкер. – М.: Вильямс, 2014. – 282с.
4. Клочева, Г.М. Управление образовательными системами: учебно- методическое пособие для



студентов педагогических вузов по общепрофессиональной подготовке / Г.М. Ключева. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 109с.

5. Лихачев Д.С. Русская культура в современном мире // Новый мир. – 1991. № 1. – С. 3–9
6. Чугунова, И.А. Педагогическая креативность в управленческой культуре педагога / И.А. Чугунова // Молодой ученый. – 2016. – № 18 (122). – С. 463–465.

## MANAGEMENT CULTURE OF A MODERN HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Faley M.V.

Sakhalin State University

This article shows that the success of the professional activity of the head of an educational institution depends on the level of management culture formation. The author of the work proceeds from the position that managerial culture as a multifactorial phenomenon includes such components as axiological, technological and personal-creative components. The axiological component of management activity is considered as the focus of a specialist on the priority of the goal of leadership, psychological comfort in the relationship between participants in the educational process, and the quality of the activities performed. The technological component, in turn, is aimed at mastering the basic methods and techniques of organizing management activities in an educational institution. The author of the article pays special attention to the personal and creative characteristics of the leader, since it is this component that combines the individual and professional goals of the individual, actualizes his constant self-development. Accumulating the experience accumulated in scientific research in describing the managerial culture of the heads and participants of the educational process, the author of this article comes to the conclusion that only if all the components

of managerial activity considered in the work are compiled, the culture of the leader can be characterized as high. In this regard, the author of the article shows the need to reform the system of training future specialists in the management field on the basis of effective technologies for improving the culture of future leaders of educational organizations in the Russian Federation. In the process of their preparation, special attention should be paid to the disclosure of the professionally significant qualities of the manager's personality, the psychological aspects of interaction with subordinates, a positive impact on the level of the motivational sphere of a specialist aimed at his professional and personal development.

**Keywords:** management culture, professional culture, functions of management culture, axiological component, technological, personal and creative components.

## References

1. Andreeva, L.D. Management culture as a factor in the development of the creative potential of a young teacher / L.D. Andreeva // Actual problems of modern science. – 2016. – No. 2 (28). – pp. 64–65. (in Russ.).
2. Borlakov, A.M. Management culture as a component of professional culture / A.M. Borlakov // Modern trends in science and education: collection of articles. mater. conf. – M.: Olymp, 2017. – pp. 232–234. (in Russ.).
3. Drucker, P. Tasks of management in the XXI century / P. Drucker. – M.: Williams, 2014. – 282 p. (in Russ.).
4. Klocheva, G.M. Management of educational systems: educational and methodological manual for students of pedagogical universities on general professional training / G.M. Klocheva. – Chelyabinsk: Tsitsero, 2014. – 109 p. (in Russ.).
5. Likhachev, D.S. Russian culture in the modern world / D.S. Likhachev // New world. – 1991. – No. 1. – pp. 3–9. (in Russ.).
6. Chugunova, I.A. Pedagogical creativity in the managerial culture of the teacher / I.A. Chugunova // Young Scientist. – 2016. – No. 18 (122). – pp. 463–465. (in Russ.).

# Интеграция общего и дополнительного образования как инструмент инновационного развития школы, обеспечивающий достижение нового качества общего образования

**Ребикова Юлия Валерьевна,**

заведующий региональным центром дополнительного профессионального образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»  
E-mail: rebikova08@mail.ru

**Чипышева Людмила Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией научно-методического и информационно-аналитического сопровождения введения ФГОС общего образования Учебно-методического центра сопровождения введения ФГОС общего образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»  
E-mail: chipishevaln@mail.ru

В статье рассматриваются преимущества интеграции общего и дополнительного образования с целью достижения современного качества образования, удовлетворения потребностей обучающихся (и их законных представителей) в получении образования, обеспечивающего выпускникам школы будущую профессиональную успешность. В теоретической части статьи характеризуется современный подход к определению понятия «качество образования», отмечаются изменения, которые произошли с введением федеральных государственных образовательных стандартов, а также новые аспекты, внесенные Государственной программой «Развитие образования». На основании новых аспектов в определении качества образования обосновывается необходимость интеграции основного и дополнительного образования детей, характеризуются возможности, предоставляемые сегодня системой дополнительного образования, необходимые для достижения заявленных планируемых результатов.

В практической части статьи представлен опыт проектирования моделей интеграции общего и дополнительного образования, обеспечивающих реализацию Национальной технологической инициативы, общеобразовательными организациями – региональными инновационными площадками Челябинской области. На базе региональных инновационных площадок функционируют проектные школы «Практики будущего», направленные на создание единого образовательного пространства региона, в котором взаимодействуют учащиеся и носители передовых технологий – представители науки, бизнеса, промышленности.

**Ключевые слова:** интеграция общего и дополнительного образования, региональная инновационная площадка, инновационная образовательная деятельность, национальная технологическая инициатива, качество общего образования

Современное общество, характеризующееся интенсивным развитием технологий, прежде всего в сфере IT, новыми формами межличностной коммуникации, доступностью информации, требует от человека умения эффективно решать профессиональные и жизненные проблемы в условиях многозадачности, адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям. Изменения, произошедшие в общественной жизни, потребовали перестройки системы образования. Сегодня мировое педагогическое сообщество определяет и апробирует новые способы обучения и воспитания, которые обеспечат обучающимся успешную социализацию в информационном обществе. В Российской Федерации решение данных задач началось с введением в действие федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, которые изменили понимание термина «качество образования».

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, п. 29) понятие качество образования определяется следующим образом: «Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [5]. В данном определении необходимо выделить два основных компонента: соответствие требованиям стандартов и учет потребностей физических или юридических лиц. Рассмотрим каждый из этих двух компонентов.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в 2009 году определили новую модель образовательных результатов, в ней наряду с предметными знаниями и умениями появились метапредметные и личностные результаты, которые должны обеспечивать обучающимся успешную адаптацию в современном мире. Предметные результаты также изменились, их формулировки предполагали, что ученики должны не просто запомнить теоретический материал и освоить набор определенных стандартных действий, они ориентировали педагогов на применение системно-деятельностного подхода, при котором обучающиеся осваивали

систему базовых теоретических понятий и общих способов действий с ним в учебной, проектной и других видах деятельности, и как следствие, умели применять полученные знания при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Модель планируемых результатов, определенная в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, была достаточно прогрессивной, она ориентировала педагогов на развитие у обучающихся способности управлять своей деятельностью (регулятивные универсальные учебные действия), работать в команде и инициировать общение (коммуникативные универсальные учебные действия), самостоятельно приобретать и интегрировать знания, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий (познавательные универсальные учебные действия), а также включала систему базовых ценностей, которые должны быть приняты обучающимися (личностные результаты). Комплексный подход к определению результатов, в котором представлены личностные качества, метапредметные действия и предметная компетентность обучающегося, способствовал поиску новых методов и технологий, обеспечивающих реализацию системно-деятельностного подхода в условиях насыщенной цифровой среды.

Стратегическое направление развития образования, заданное федеральными государственными образовательными стандартами, было уточнено в 2017 году в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», одним из ключевых направлений которой определено обеспечение «глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождением Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [3].

Представленная во ФГОС общего образования модель результатов вполне сопоставима с результатами, определенными в международных документах, таких как концептуальная рамка образовательных результатов ОЭСР 2030 [1], на которые ориентированы международные исследования, выявляющие качество образования. В докладе Г.С. Ковалевой отмечается следующее: «При явных различиях структуры и содержания данных документов можно выделить общие особенности в концепциях представления образовательных результатов, заданных как перспективы развития школы:

- комплексный подход к формированию образовательных результатов: выделение содержательных составляющих, связанных с формированием (в терминах ФГОС) предметных, метапредметных и личностных результатов;
- контекстуализация содержания образования и учебной деятельности (применение знаний в ситуациях, приближенных к реальным, формирование стратегий поведения в различных контекстах реальной жизни и др.);

– включение в оценочные процедуры методик оценки самостоятельной активности учащихся: их способности решать проблемы, проводить проекты и исследования как индивидуально, так и в групповой деятельности» [2, с. 2–3].

Таким образом, заданный в 2009 вектор развития общего образования не изменяется, но уточняется с учетом концептуальной рамки образовательных результатов ОЭСР 2030. Достижение новых образовательных результатов обеспечивается реализацией системно-деятельностного подхода, при котором ученик является активным субъектом образовательной деятельности. В этом направлении за годы внедрения ФГОС общего образования проделана большая работа, хотя говорить о ее успешном завершении еще рано.

Предметом рассмотрения данной статьи является еще один из эффективных способов реализации системно-деятельностного подхода, связанный со вторым компонентом понятия «качество образования» – учет потребностей физических или юридических лиц. Если на первом этапе введения ФГОС в рамках общего образования акцент ставился на требования к результатам, то сегодня с учетом заданной рамки ОЭСР, акцент смещается на освоение детьми актуальных и востребованных знаний, навыков и компетенций в сфере современных промышленных и информационных технологий. Перед школами ставится новая задача, необходимость учитывать запросы обучающихся, их законных представителей, а также представителей прогрессивных компаний-работодателей. Учитель должен не просто научить своему предмету, но должен включить ученика в образовательный процесс, в ходе которого он связывает в едином образовательном пространстве школьников и носителей передовых технологий – представителей науки, бизнеса, промышленности для формирования знаний и компетенций, обеспечивающих с одной стороны требования стандарта, а с другой будущую профессиональную востребованность обучающегося и его профессиональный рост.

Следовательно, при организации деятельности общеобразовательным организациям целесообразно учитывать модель универсальных компетенций 2025 профессиональных кадров необходимых современной России для решения задач, заложенных в национальных проектах «Образование», «Наука», «Цифровая экономика», «Экология» и т.д. [4].

Модель была предложена исследователями The Boston Consulting Group (BCG) – международной компании, специализирующейся на управленческом консалтинге. Представителями компании был проведен анализ образовательных запросов со стороны ведущих отраслей экономики и промышленности и сформулирован вывод о том, что при определении содержания деятельности педагога, реализующего основные образовательные программы общего образования, необходимо учитывать позиции, которые обеспечат будущую профессиональную успешность его обучающихся.

Данная позиция предполагает, что уже сегодня выпускники общеобразовательных школ должны быть не только мотивированны, но и обладать знаниями и компетенциями для получения образования в рамках освоения будущей профессии, которая может быть связана с такими передовыми технологиями как: аддитивные технологии, средства роботизации и автоматизации, интеллектуальные транспортные системы, технологии проектирования материалов и конструкций, средства цифрового производства, технологиями отечественного программирования.

При этом следует учитывать, что у родителей и обучающихся сегодня появились новые, альтернативные образовательные организации, которые обладают ресурсами для решения практико-профессионально-ориентированных образовательных задач в рамках системы дополнительного образования: «Образовательные детские технопарки», «Кванториумы», центры цифрового образования детей «It-cube», образовательные центры «Точки роста». Перечисленные организации – это инновационные центры дополнительного образования детей, обладающие современной образовательной инфраструктурой, осуществляющие сетевое образовательное взаимодействие с представителями бизнеса и промышленности, которые выступают в качестве профессиональных наставников для начинающих разработчиков от 7 лет и старше. В рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ обеспечивается ускоренное освоение детьми актуальных и востребованных знаний, навыков и компетенций в сфере современных промышленных и информационных технологий.

В этих условиях система общего образования может потерять привлекательность для части обучающихся и их законных представителей, об этом свидетельствуют участившиеся случаи перехода на семейное образование, использование очно-заочных форм обучения. Для преодоления возникающих проблем системе общего образования целесообразно выбрать путь не конкуренции, а интеграции с дополнительным образованием.

В этой связи актуальными становятся процессы выявления механизмов построения единой образовательной среды и определение единых подходов к организации образовательной деятельности, как внутри конкретной общеобразовательной организации, так и внутри муниципальных и региональных образовательных систем с позиции необходимости обеспечения целостного, непрерывного развития обучающегося, которое предполагает формирование у них компетенций, связанных с умением решать сложные задачи, скоростью принятия решений, навыками управления людьми, их координации и взаимодействия, способностью к критическому мышлению и креативности, когнитивной гибкости. С другой стороны, в условиях организации образовательной деятельности, предусматривающей интеграцию общего и дополнительного образования, создаются дополнитель-

ные возможности для достижения всеми обучающимися планируемых результатов обучения в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Интеграция и интеграционные процессы – это не новые понятия в практике организации образовательной деятельности. Многочисленные исследования в области интеграции общего и дополнительного образования и разнообразие подходов к проблеме определили различное содержание сущности понятия интеграции.

Классическими для систем общего и дополнительного образования считаются исследования, проведенные Е.Б. Евладовой, В.И. Казаренковым, З.А. Каргиной, Н.А. Морозовой, которые рассматривали проблему интеграции в аспекте целостности построения образовательного пространства урочной и внеурочной работы в образовательной организации.

В.А. Березина, Е.Б. Евладова, И.В. Калиш, Л.Г. Логинова, А.В. Золотарева, рассматривая подходы к организации интеграционного процесса, уделяли внимание программным аспектам организации образовательной деятельности в системе дополнительного образования детей.

Проведенный анализ научной литературы при соотнесении понятия интеграция в рамках организации общего, дополнительно, профессионального и дополнительного профессионального образования показывает, что имеется значительный теоретический и эмпирический материал, отражающий вопросы интеграции знаний в отдельных научных отраслях, который отражен в исследованиях Б.Г. Ананьева, В.И. Иванова, Б.Ф. Ломова, Я.А. Новак и др.

Необходимо отметить, что большинство из указанных исследователей сопоставляли понятие «интеграция» с понятием «система», которая предполагала объединение в целое её частей, элементов, процессов, за счет которых осуществляется взаимодействие между её составляющими частями. При этом состояние созданной системы всегда характеризуется упорядоченностью, согласованностью и устойчивостью взаимосвязей между её элементами как в период создания, так функционирования.

В соответствии с исследованием, проведенным Е.В. Чуб, констатируется позиция, что если традиционная система обучения (профессионального) в большей степени ориентирована на подготовку человека к выполнению определенных функций в конкретных производственных и социальных условиях, то интегрированная непрерывная система образования предполагает существенный рост готовности специалиста к постоянному изменению социальных и профессиональных условий. Е.В. Чуб указывает, что «эффективным вариантом решения вопроса непрерывного образования человека является интеграция содержания и уровней образования, что предполагает объединение отдельных образовательных структур в единый

целостный организм и упорядочение целого ряда функций образовательной системы» [6, с. 86].

Соглашаясь с позицией Е.В. Чуб о преимуществах интеграции в системе образования, мы придерживаемся позиции, что интеграция основного и дополнительного образования, обеспечивая ученикам достижение планируемых результатов общего образования и формирование у них гибких компетенций, должна быть сопряжена с формированием представлений о будущей профессиональной деятельности обучающихся, в том числе востребованной на уровне региона.

Анализ стратегических документов, определяющих вектор развития Челябинской области, показывает, что регион нуждается в высокоспециализированных профессиональных кадрах в соответствии с развивающимися отраслями промышленности. Следовательно, системы общего и дополнительного образования должны обеспечивать готовность обучающихся к поступлению в ведущие университеты или техникумы на инженерные, технологические факультеты, а также мотивировать выпускников на выбор профессий в производственной, инженерной и информационной сферах деятельности.

Эффективным решением данной задачи может стать обновление основных образовательных программ основного/среднего общего образования, дополнительных общеобразовательных программ в логике национальной технологической инициативы (далее – НТИ), которая может дать ответы на вопросы чему и как учить современного школьника, как организовать его деятельность, какие условия для этого необходимы.

С целью разработки моделей интеграции общего и дополнительного образования, обеспечивающих реализацию Национальной технологической инициативы, данное направление было включено в перечень направлений деятельности региональных инновационных площадок.

Открытие региональных инновационных площадок на базе образовательных организаций Челябинской области с целью формирования и апробации методических решений по актуальным для региона проблемам является эффективным инструментом, обеспечивающим модернизацию содержания и технологий общего и дополнительного образования. Региональные инновационные площадки открываются ежегодно с 2016 года, при этом каждый год определяется одно или несколько направлений инновационной деятельности.

В 2019 году был проведен конкурсный отбор на признание организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных действующих в сфере образования организаций, а также их объединений региональными инновационными площадками по направлению «Реализация Национальной технологической инициативы в условиях интеграции общего и дополнительного образования».

В соответствии с конкурсными документами образовательным организациям было предложено разработать и реализовать инновацион-

ный образовательный проект, ориентированный на создание и реализацию на базе общеобразовательной организации проектной школы «Практики будущего», которая должна связать в едином образовательном пространстве региона учащихся и носителей передовых технологий – представителей науки, бизнеса, промышленности.

Проектная школа, в логике данного проекта, определялась как формализованная инновационная образовательная площадка, созданная на базе общеобразовательной организации, на которой осуществляется формирование и координация образовательной деятельности проектных команд по программам общего и дополнительного образования в контексте «Школа – Колледж – Вуз – Наука – Предприятие» с использованием системы горизонтальных связей людей и ресурсов по сферам и профилям НТИ (например: Сфера/профиль: Среда. Технологии для среды обитания / Анализ космических снимков, ситифермерство, интернет вещей; Человек. Технологии для человека / Научно-инженерная коммуникация; Информация / Информационная безопасность, дополненная реальность, виртуальная реальность и т.д.).

Главной образовательной целью деятельности проектной школы является формирование «проектов развития», направленных на возможность создать отрасли нового технологического уклада, значимые с точки зрения промышленности региона или повышения уровня жизни граждан. В рамках проводимых мероприятий школьники должны включиться в образовательную деятельность, предполагающую возможность освоить технологии будущего (прорывные технологии), базирующиеся на глубоких академических знаниях и получить навыки, с одной стороны самостоятельного проектирования новых практик будущего, связанных с решением актуальных проблем, а с другой подготовку к будущей профессии.

Участие в деятельности проектной школы обеспечивает обучающимся достижение планируемых результатов общего образования в сфере проектной деятельности, дает опыт работы в команде, а также способствует закреплению предметных результатов и появлению системного представления о ключевых научно-технических направлениях, которые оказывают существенное влияние на развитие ключевых научно-технических направлений России.

В процессе проектной командной деятельности при поддержке наставников и экспертов из реального сектора экономики Челябинской области и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений школьники дополнительно получают возможность анализа отрасли с дальнейшей постановкой проблемы и разработкой собственных проектных решений, данная деятельность способствует развитию таких личностных результатов как самоопределение и смыслообразование, формирует готовность к осуществлению осознанных и самостоятельных выборов и решений, в том числе при выборе профессии.

Деятельность проектной школы предполагает создание открытого образовательного пространства через трансляцию и вовлечение в реализуемый проект других образовательных организаций муниципалитета и региона.

Организуется деятельность проектной школы на основе интеграции общего и дополнительного образования, в контексте создания единого образовательного пространства образовательной организации, где ученик сможет найти все необходимые средства, условия, «точки роста», которые помогут ему совершить сложный мировоззренческий выбор: самоопределиться в культуре, социуме, профессии.

Мы предложили два формата интеграции общего и дополнительного образования детей в условиях конкретной образовательной организации:

- содержательной интеграции (позапный переход от совокупности отдельных дополнительных общеобразовательных программ к усилению их связей между собой и с программами общего образования различных уровней, расширению разнообразия реализуемых в них комплексных проектов с учетом предметных областей);
- организационной интеграции (направленного роста кооперации в школьном сообществе – переходе от совокупности отдельных объединений системы дополнительного образования детей к увеличению числа разновозрастных объединений, построенных на принципе горизонтальных связей людей, идей и ресурсов, организующих деятельность в формате создания и реализации проектов, возможностей доведения их до результата, в рамках создания новых организационных и технологических решений).

Победителями конкурсного отбора были признаны 7 общеобразовательных организаций, которые в течение 2019–2020 года создавали и апробировали модели интеграции общего и дополнительного образования, обеспечивающие реализацию Национальной технологической инициативы. Полученный опыт первого года был представлен на VIII Всероссийской конференции «Опыт и проблемы введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования», проведенной ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» при поддержке Министерства образования и науки Челябинской области.

В течение первого года региональные инновационные площадки разработали и апробировали модели интеграции общего и дополнительного образования, детализировали деятельность проектных школ «Практики будущего» с учетом специфики образовательной организации.

Все региональные инновационные площадки выбрали предметно-кружковую модель интеграции дополнительного и общего образования в логике НТИ, характеризующуюся набором специально разработанных дополнительных общеобразо-

вательных программ (вновь созданных кружков, секций, клубов и т.п.), реализация которых предполагает содержательную интеграцию по программам предметных областей общего образования с дополнительным. Содержательная интеграция проявляется в том, что программы дополнительного образования детей, опираясь на достигнутые ими планируемые результаты освоения основных образовательных программ, расширяют и углубляют, в первую очередь, предметные результаты, создавая дополнительные образовательные практики для закрепления всех результатов общего образования. В двух общеобразовательных организациях дополнительные общеобразовательные программы взаимосвязаны между собой и с содержанием рабочих программ курсов по выбору и курсов внеурочной деятельности в соответствии с решением реализуемых проектов в рамках выбранного профиля НТИ. Таким образом, реализация программы НТИ потребовала внесения корректив в основные образовательные программы основного/среднего общего образования, а именно: в рабочие программы курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности, уточнение учебного плана и плана внеурочной деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность, организованная в рамках проектной школы «Практики будущего», характеризуется возможностью формирования временных проектных команд, обеспечивающих выполнение конкретного проекта в рамках выбранного профиля НТИ. В предложенных региональными инновационными площадками моделях представлены оригинальные формы работы, объединяющие детей и взрослых в ассоциации, творческие лаборатории, «образовательные треки», в том числе в рамках организации работы летней проектной школы в формате классического лагеря.

К основным механизмам реализации модели проектной школы «Практики будущего» осуществляющей образовательную деятельность на основе интеграции общего и дополнительного образования, которые нашли отражение в практике школ можно отнести:

- разработку комплекса локальных нормативных актов по основным вопросам реализации модели проектной школы «Практики будущего»;
- разработку дополнительных общеобразовательных программ, содержание и организационные механизмы реализации которых отражают идею интеграции общего и дополнительного образования в логике НТИ с учетом специфики Челябинской области;
- разработку и осуществление совместных программ и проектов, отдельных дел и акций, конкурсных мероприятий направленных на развитие профилей в рамках сквозных технологий НТИ;
- кооперацию ресурсов и обмен ресурсами (интеллектуальными, кадровыми, информационными, финансовыми, материально-техническими и др.) в системе школа – орга-

низация дополнительного образования – вуз – производство;

- горизонтальное повышение квалификации специалистов, обмен передовым опытом;
- совместная экспертиза качества интеграции общего и дополнительного образования в контексте реализации НТИ.

В современном мире актуальные знания и компетенции необходимые обучающимся для успешного овладения профессией меняются очень быстро, поэтому важно своевременно перестраивать образовательный процесс под запросы как обучающихся, так и всего общества. В этих условиях особое значение приобретают личностные и метапредметные результаты, гибкие компетенции, среди которых особое место занимают навыки проектной деятельности, умение работать в команде, разновозрастное сотрудничество, способность к применению теоретических знаний для решения практических задач.

Определение путей совершенствования деятельности конкретной образовательной организации в условиях интеграции общего и дополнительного образования в аспекте реализации НТИ представляет комплекс, охватывающий организационно-управленческие, методические и психолого-педагогические условия организации образовательной деятельности, который формируется и апробируется региональными инновационными площадками Челябинской области.

В рамках реализации представленного в статье инновационного проекта в общеобразовательных организациях создаются объединения технологических энтузиастов, объединенные исследованиями в области создания нового продукта и реализующие проекты в интересах реального сектора экономики региона и людей.

## Литература

1. The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework Schleicher A., Ramos G. Global competency for an inclusive world // OECD, 2016 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. (дата обращения: 27.11.2020).
2. Ковалева, Г.С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования) / Г.С. Ковалева // Материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://docplayer.ru/90401301-Vozmozhnye-napravleniya-sovershenstvovaniya-obshchego-obrazovaniya-dlya-obespecheniya-innovacionnogo-razvitiya-strany.html>. (дата обращения 27.11.2020)
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской

Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=99155690468740524361134&cacheid=200AFDD9E62E158A41C3461B2CF7485B&mode=splus&base=LAW&n=359958&rnd=0.6008561853056904#2a8mk2akfx3>. (дата обращения 27.11.2020).

4. Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс]. – URL: <https://roscongress.org/materials/rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam/> (дата обращения 11.11.2020).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=99155690468740524361134&cacheid=DAD793957A3D247767E25CD602422BC6&mode=splus&base=LAW&n=347034&rnd=0.6008561853056904#52v3g7wt93o>. (дата обращения 20.11.2020).
6. Чуб, Е.В. Формирование общих и профессиональных компетенций студентов в условиях интеграции профессионального и дополнительного образования / Е.В. Чуб // Инновации в образовании. 2014. – № 9. – с. 83–91.

## INTEGRATION OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION AS A TOOL FOR INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL, ENSURING THE ACHIEVEMENT OF A NEW QUALITY OF GENERAL EDUCATION

Rebikova Yu.V., Chipysheva L.N.

Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators

The article examines the advantages of integrating general and additional education in order to achieve the modern quality of education, to meet the needs of students (and their legal representatives) in obtaining an education that ensures future professional success for school graduates. The theoretical part of the article characterizes the modern approach to the definition of the concept of “quality of education”, notes the changes that have occurred with the introduction of federal state educational standards, as well as new aspects introduced by the State Program “Development of Education”. On the basis of new aspects in determining the quality of education, the necessity of integrating the basic and additional education of children is substantiated, the opportunities provided by the system of additional education today, necessary to achieve the declared planned results, are characterized.

The practical part of the article presents the experience of designing models for the integration of general and additional education, ensuring the implementation of the National Technological Initiative, by general educational organizations – regional innovation platforms of the Chelyabinsk region. On the basis of regional innovation platforms, there are project schools “Practices of the Future” aimed at creating a unified educational space in the region, in which students and carriers of advanced technologies – representatives of science, business, and industry – interact.

**Keywords:** integration of general and additional education, regional innovation platform, innovative educational activities, national technological initiative, quality of general education.

## References

1. The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework Schleicher A., Ramos G. Global competency for an inclusive world // OECD, 2016 [Electronic resource]. – URL: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. (date of access: 27.11.2020).
2. Kovaleva, G.S. Possible directions of improving general education to ensure the country's innovative development (based on

- the results of international research on the quality of general education) / G.S. Kovaleva // Materials for the meeting of the Presidium of the Russian Academy of Education on June 27, 2018 [Electronic resource]. – URL: <http://docplayer.ru/90401301-Vozmozhnye-napravleniya-sovershenstvovaniya-obshchego-obrazovaniya-dlya-obespecheniya-innovacionnogo-razvitiya-strany.html>. (date of treatment 11/27/2020)
3. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 “On approval of the state program of the Russian Federation” Development of education “[Electronic resource]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=99155690468740524361134&cacheid=200AFDD9E62E158A41C3461B2CF7485B&mode=splus&base=LAW&n=3599584&rnd=2#> (date of treatment 11/27/2020).
  4. Russia 2025: from personnel to talents [Electronic resource]. – URL: <https://roscongress.org/materials/rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam/> (date of access 11.11.2020).
  5. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on July 31, 2020) “On Education in the Russian Federation” [Electronic resource]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=99155690468740524361134&cacheid=DAD793957A3D247767E25CD602422BC6&mode=splus&base=LAW&n=347034&rnd=0.3560085618> (date of treatment 11/20/2020).
  6. Chub, E.V. Formation of general and professional competencies of students in the context of the integration of professional and additional education / E.V. Chub // Innovations in education. 2014. – No. 9. – p. 83–91.



# Разработка профессиональных проб по 3D-моделированию для старших классов

## Можаров Максим Сергеевич,

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики и общетехнических дисциплин, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета  
E-mail: mogarov@uindex.ru

## Читайло Кристина Сергеевна

магистрант, кафедра информатики и общетехнических дисциплин, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета  
E-mail: tina\_543210@mail.ru

В статье раскрыта актуальность профориентационной работы со школьниками. Раскрыто определение профессиональной пробы, ее особенности, формы и этапы проведения. Разработаны и представлены примеры инновационных направлений профориентационной деятельности. С учетом «Атласа Новых Профессий» описана актуальность проведения профессиональных проб по 3D-моделированию. Раскрыт потенциал проведения профессиональной пробы по 3D-моделированию по сценарию соревнований Junior Skills. Описан выбор подходящего программного обеспечения для проведения практического этапа пробы. Дана характеристика системы автоматизированного проектирования Компас-3D, как программного средства, на основе которого может быть проведена профессиональная данная проба.

В качестве одного из инструментов подготовки школьников к профессиональной пробе по 3D моделированию описано использование средств дистанционных технологий, таких как программа для организации видеоконференций «Zoom» и мобильное приложение «3D train». Описан результат проведения профессиональной пробы по 3D моделированию, сформулированы требования к организации и проведению профессиональных проб.

**Ключевые слова:** профессиональные пробы, профориентационная деятельность, 3D-моделирование.

## Введение

В последние годы одним из ключевых направлений развития Российского образования является курс, обращенный в сторону увеличения объема и качества проводимых профориентационных работ в общеобразовательных школах, а также оценивания полученных по итогу результатов. Федеральный государственный образовательный стандарт отмечает важность умения ориентироваться сегодня в мире профессий, как фундаментальных, так и совершенно новых, а также тех профессий, которым только предстоит появиться. Не менее значимым представляется понимать экономическую и социальную важность той или иной профессиональной деятельности.

Молодым людям зачастую бывает довольно трудно сделать выбор в пользу той или иной профессии, т.к. далеко не каждый старшеклассник понимает карьера какого специалиста для него будет максимально благоприятна в будущем. Желание выбрать тут или иную специальность может быть продиктовано родителями, друзьями, различными медиасредствами или «модой» на те или иные профессии, хотя истинные желания и склонности школьника к определенной профессии могут относиться к совершенно другим сферам. В подобной ситуации ученику бывает довольно трудно определиться с выбором специальности.

Выбор подходящей профессии по праву можно считать трудным, но определенно важным процессом, поэтому необходимо дать учащемуся возможную помощь и поддержку в этом вопросе. Результатом профессионального самоопределения должно стать сформированное положительное представление себя, как субъекта профессиональной деятельности. Подспорьем в решении проблемы выбора профессии может являться проведение профориентационных работ для старшеклассников, в частности – профессиональных проб.

## Изложение основного материала статьи

Одним из видов профориентационной работы среди школьников можно выделить профессиональные пробы.

Профессиональную пробу можно рассматривать как способ формирования профессионального самоопределения обучающихся. Задачей для испытуемого является практическая проверка своих личностных качеств. В результате выполнения профессиональных проб учащиеся должны знать:

- содержание, характер труда в данной сфере деятельности, требования, предъявляемые к личности и профессиональным качествам;
- общие теоретические сведения, связанные с характером выполняемой пробы;
- технологию выполнения профессиональной пробы;
- правила безопасности труда, санитарии, гигиены;
- инструменты, материалы, оборудование и правила их использования на примере практической пробы.

Учащиеся должны уметь:

- выполнять простейшие операции;
- пользоваться инструментом, материалом, документацией;
- выполнять санитарно-гигиенические требования и правила безопасности труда;
- выполнять простейшие вычислительные и измерительные операции;
- соотносить свои индивидуальные особенности с профессиональными требованиями.

В ходе профессиональных проб для учащихся:

- даются базовые сведения о конкретных видах профессиональной деятельности;
- моделируются основные элементы разных видов профессиональной деятельности;
- определяется уровень их готовности к выполнению проб;
- обеспечиваются условия для качественного выполнения профессиональных проб. [1]

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная проба:

- дает возможность формировать у старшеклассников набор знаний и умений в рамках определенной профессиональной компетенции;
- формирует комфортную среду для получения практического опыта в профессии;
- оказывает влияние на развитие креативных способностей школьников.

Профессиональная проба является практико-ориентированным по форме и личностно-ориентированным по смыслу проектом, который может иметь как положительный так и отрицательный результат ее прохождения, что, в свою очередь, является абсолютной нормой, т.к. успешность решения профессиональной задачи школьником будет подтверждением его знаний и способностей в данной сфере. Не получив успешного результата в одной профессиональной пробе, учащийся может попробовать себя в другой профессиональной сфере, тем самым получив возможность выбора для себя той профессии, которая «ближе».

К подготовке профессиональной пробы стоит подходить с расчетом, что ее проведение будет сопровождаться максимально возможным погружением обучающегося в реальный профессиональный или профессионально-образовательный процесс, что будет вызывать у испытуемого ощущение реальной профессиональной ситуации,

в которой от него требуется самостоятельное профессиональное решение возникающей проблемы. Иначе говоря, обеспечивая как можно более полное погружение, профессиональная проба превращается в процесс имитации профессиональной деятельности.

Организационно-педагогические условия проведения профессиональных проб сегодня претерпевают изменения, связанные с внедрением инновационной, системной и технологической составляющей, что выражается в создании активных механизмов сетевого сотрудничества, направленных на привлечение к проведению профессиональной пробы организаций среднего профессионального и высшего образования, а также предприятий – потенциальных работодателей.

Так же одним из преимуществ подобного подхода является детальная технологическая проработанность всех процедур организации и реализации профессиональных проб.

Профессиональная проба подразумевает создание таких условий ее проведения, какие являются достаточными для того, чтобы сформировать у молодых людей устойчивую мотивацию к определенной профессиональной деятельности.

Для достижения подобной цели можно определить ее составляющие, которые так же могут выступать и критериями для оценки успешности прохождения профессиональной пробы:

- успешное решение профессиональной задачи (в чем, собственно, и заключается смысл профессиональной пробы);
- получение удовлетворения, как от самого рабочего процесса, так и от того, как сам человек ощущает себя, выполняя данную работу;
- выявление того лучшего, что есть в профессии, и того лучшего в школьнике, что будет действовать и расти в нем, если он выберет эту профессию.

Профессиональная проба как метод профориентации имеет свои особенности, к которым относятся следующие:

- каждый этап профессиональной пробы включает в себя диагностику специальных и профессионально важных качеств;
- конечным результатом на каждом этапе профессиональной пробы является получение определенного завершеного продукта профессиональной деятельности;
- профессиональная проба ориентирована на формирование четких представлений о деятельности определенной профессии;
- характер профессиональной пробы направлен на развитие определенных склонностей и способностей школьника, что достигается путем усложнения практических задач целесообразно уровню подготовки испытуемого;
- профессиональная проба содержит элементы творческой и самостоятельной деятельности учащихся;
- профессиональная проба является системообразующим фактором, отражающим готов-

ность учащегося к осознанному дальнейшему выбору специальности.

В содержании профессиональной пробы можно выделить подготовительный и практический этапы.

На подготовительном этапе определяется уровень готовности испытуемых к выполнению пробы путем аккумуляции информации о школьниках: их знания, умения и навыки, которые пригодятся для выполнения пробы, так же на данном этапе происходит первичное «погружение» в специфику профессии через просмотр фильмов, общение со специалистами и посещение предприятий данной профессиональной сферы.

На практическом этапе от испытуемых требуется решение теоретических и практических профессиональных заданий, моделирующих основную деятельность профессии. Подобные задания требуют владения начальными профессиональными умениями.

Задания выполняются на трех уровнях сложности. Первый уровень сложности самый простой, исполнительский. Задания второго уровня сложности содержат элементы творческого характера, предусматривают внесение в изготавливаемый продукт новизны и оригинальности. Задания третьего уровня сложности предполагают самостоятельную деятельность школьников – планирование, постановку промежуточных и конечных целей, принятие решения, анализ и самооценку результатов деятельности. Таким образом, третий уровень сложности предполагает самостоятельный поиск выхода из проблемной ситуации. На первых двух уровнях сложности работа обучающихся сопровождается консультированием, помощью в решении затруднительных вопросов со стороны преподавателя или консультанта-профессионала. Обучающиеся пользуются справочной литературой, вспомогательными дидактическими материалами (схемами, таблицами, чертежами, рисунками и др.).

В ходе выполнения профессиональных проб педагог выявляет, формирует и закрепляет необходимый объем знаний, умений, которые требуются для качественного выполнения заданий.

Многие средние образовательные учреждения (школы, лицеи, гимназии) открыли и продолжают открывать инженерные классы по собственной инициативе или в рамках проекта «Реиндустриализация» [2]

Одним из приоритетных предметов, в проведении которого заинтересованы школы – это «3D-печать и 3D-моделирование». Определяется это разными причинами: и упомянутое выше открытие инженерных классов, и проведение олимпиад «JuniorSkills», в которых есть соответствующая секция [3].

Если актуальность введения предмета «3D-печать и 3D-моделирование» были определены в прошлых абзацах, то в дальнейшем необходимо определить чем обусловлена актуальность проведения профессиональных проб по 3D-моделированию.

Современный мир меняется настолько быстро, что шанс выбрать «устаревающую» профессии все время растет. Обратимся к «Атласу Новых Профессий» (версия 3.0 от 2020 года) – разработке российского инновационного центра Сколково.

В Атласе новых профессий представлена информация о том, какие отрасли будут активно развиваться, какие в них будут рождаться новые технологии, продукты, практики управления и какие новые специалисты потребуются работодателям. Атлас дает представление о 27 отраслях – от добычи полезных ископаемых до медиа и развлечений. Изучив данный информационный источник, можно смело утверждать, что определенная часть новых профессий будет так или иначе связана с 3D-моделированием и 3D-печатью. Специалисты Сколково прогнозируют появление таких специалистов как «инженер 3D-печати в строительстве», «оператор станка на основе аддитивных технологий», «цифровой ремесленник», «программист электронных рецептов одежды», «ит-геолог» и т.д. Каждый из перечисленных специалистов, должен владеть навыком 3D-моделирования. Таким образом, можно утверждать, что проведение сегодня профессиональных проб по 3D-моделированию является актуальным направлением в профориентации школьников.

Выяснив, для чего проводится профессиональная проба по 3D-моделированию, логично перейти к вопросу как выбрать форму и методы проведения профессиональной пробы. Рассмотрим это подробнее.

Необходимость внедрения инновационных направлений в профессионализацию учащихся обуславливается следующим противоречием: для модернизации экономики страны требуется подготовка высококвалифицированных кадров, однако подходы в традиционной профориентационной работе в своем большинстве все чаще признаются устаревшими.

Если изучать влияние современной общественной практики на процесс профессионализации, то заметны тенденции, во-первых, концептуальной вариативности системы профориентации, во-вторых, усложнения структуры этой системы за счет включения в нее международного экспертного сообщества, в-третьих, значительного омоложения начального этапа профессионализации через введение системы профессиональных проб.

Одной из инновационных форм профессиональной ориентации является общероссийская система профессиональных соревнований школьников JuniorSkills – ответвление международного чемпионатного движения для развития личности в профессиональной среде WorldSkills.

Движение JuniorSkills является профессиональной пробой высшего уровня, так как представляет собой моделирующую деятельность с элементами конкретных профессиональных действий в условиях конкретного профессионального контекста. [4]

Важным опытом для участников JuniorSkills является возможность максимального погруже-

ния в условия профессиональной деятельности, включающие не только традиционные рабочие профессии и специальности, но и различные высокотехнологичные направления деятельности – аэрокосмическая инженерия, мобильная робототехника, прототипирование, нейротехнологии. JuniorSkills проверяет в основном hardskills – так называемые «твердые навыки», которые характеризуются измеряемостью, алгоритмизацией. Данное движение является более прагматичным, конкретным, решающим насущные тактические задачи кадрового обеспечения реального сектора экономики.

Проанализировав успешность движения JuniorSkills, можно сделать вывод, что формат проведения профессиональных проб по 3D-моделированию по типу данных соревнований будет являться положительным опытом инновационной профориентационной работы.

Профессиональная проба по 3D-моделированию предполагает практический этап ее проведения, на котором школьникам предлагается создать 3D-модель определенного объекта. Учитывая стремление подвести формат проведения подобной пробы к стандартам Junior Skills, следует отметить, что программное обеспечение для 3D-моделирования должно быть подобрано максимально похожим на то, которое используется на соревнованиях JuniorSkills в компетенции Инженерный дизайн (CAD). Задание Junior Skills включает эскизный дизайн-проект объекта и состоит из нескольких модулей, каждый из которых оценивается отдельно: 3D-моделирование, визуализация, создание прототипа, разработка технической документации, презентация проекта.

В результате анализа программных продуктов, подходящих для проведения профессиональных проб по 3D-моделированию, нами были определены наиболее предпочтительные варианты.

На соревнования Junior Skills в компетенции Инженерный дизайн (CAD) выполнение профессионального задания, т.е. создание 3D-модели, происходит на системах автоматизированного проектирования: Autodesk Inventor, но также возможно создание 3d модели в САПР: КОМПАС-3D, SolidWorks и пр.

Исходя из наличия бесплатной лицензии, минимальных системных требований, для проведения профессиональной пробы по 3D-моделированию можно сделать выбор в пользу САПР Компас-3D.

Компас-3D – система трёхмерного моделирования, ставшая стандартом для тысяч предприятий, благодаря удачному сочетанию простоты освоения и легкости работы с мощными функциональными возможностями твердотельного и поверхностного моделирования. Параметрическая технология позволяет быстро получать модели типовых изделий на основе однажды спроектированного прототипа. Ключевой особенностью КОМПАС-3D является использование собственного математического ядра и параметрических технологий, разработанных специалистами АСКОН.

В условиях современных требований к организации учебного процесса, важно отразить актуальность использования средств информационно-коммуникационных технологий. Особенно актуально это в условиях массового перехода на дистанционное обучения в связи со сложившейся в 2019–2020 учебном году ситуацией – пандемией Covid-19.

На сегодняшний день разнообразие ИКТ позволяет организовать дистанционную работу не только учителям предметникам для проведения своих уроков, но и использовать современный цифровые средства для профориентационной работы в формате профессиональной пробы.

Рассмотрим вариант проведения профессиональной пробы по 3D моделированию с использованием дистанционных технологий. Учитывая, что профессиональная проба состоит из двух этапов (подготовительного и практического) рассмотрим вариант проведения каждого из них в дистанционном формате.

На подготовительном этапе пробы выделяют несколько уроков на теоретическую подготовку школьников. Онлайн-уроки возможно проводить через ZOOM, который позволяет приглашать в конференцию целый класс.

Для закрепления теоретического материала ученикам можно предложить использовать мобильное приложение тренажер-викторину «3D train», о чем мы писали ранее. [5]

Практический этап профессиональной пробы так же возможно осуществить через ZOOM, отслеживая процесс выполнения задания через демонстрацию испытуемым экрана своего компьютера. Выполненные задания – файлы 3D моделей, могут высылаться эксперту на электронную почту для оценки.

## Выводы

Несомненная актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях вызывает необходимость проведения профессиональных проб. Для обеспечения данных мероприятий разработаны методы и средства современных направлений профориентационной деятельности. На основании данных, полученных по материалам современных источников, описана актуальность проведения профессиональных проб по 3D-моделированию. В качестве оснований для проведения профессиональных проб по 3D-моделированию использовался сценарий соревнований JuniorSkills.

В результате описан выбор подходящего программного обеспечения для проведения практического этапа пробы. Дана характеристика системы автоматизированного проектирования Компас-3D, как программного средства, на основе которого может быть проведена профессиональная данная проба.

В качестве одного из инструментов подготовки школьников к профессиональной пробе по 3D моделированию описано использование средств

дистанционных технологий, таких как программа для организации видеоконференций «Zoom» и мобильное приложение «3D train».

## Литература

1. Балахнина, Р.В. Профессиональные пробы как способ формирования профессионального самоопределения обучающихся // Реализация инновационной политики в тюменской области Материалы IV, V межрегиональной научно-практической конференции. – М.: Издательство «Перо», 2017. С. 7–11.
2. Бодрунов С.Д. Интеграция производства, науки и образования как основа реиндустриализации российской экономики // Современные проблемы развития: материалы теоретического семинара в ИМЭМО РАН. – М.: ИМЭМО РАН, 2016. – Вып. II. – Т. 2. – С. 151–162.
3. Свиридова Н.В. JuniorSkills как инновационное направление в ранней профессионализации школьников // Евразийский союз ученых. 2017. № 43. С. 31–35.
4. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Интеллектуальная Литература, 2020. – 456 с.
5. Читайло К.С. Использование мобильных технологий при проведении подготовительного этапа профессиональной пробы // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2020. № 66. С. 19–23.

## DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PROFESSIONALS FOR 3D MODELING FOR HIGHER CLASSES

Mozharov M.S., Chitaylo K.S.

Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University

The article reveals the relevance of vocational guidance work with schoolchildren. The definition of a professional test, its features, forms and stages of its conduct are revealed. Developed and presented examples of innovative directions of career guidance activities. Taking into account the «Atlas of New Professions», the relevance of professional tests in 3D modeling is described. The potential of holding a professional trial in 3D modeling according to the scenario of the Junior Skills competition has been revealed. The selection of suitable software for the practical phase of the sample is described.

As one of the tools for preparing schoolchildren for a professional trial in 3D modeling, the use of remote technologies, such as the program for organizing video conferencing «Zoom» and the mobile application «3D train», is described. The result of a professional test for 3D modeling is described, the requirements for the organization and conduct of professional tests are formulated.

**Keywords:** professional tests, career guidance, 3D modeling.

## References

1. Balakhnina, R.V. Professional tests as a way of forming professional self-determination of students // Implementation of innovation policy in the Tyumen region Materials of the IV, V inter-regional scientific-practical conference. – Moscow: Publishing house “Pero”, 2017. P. 7–11.
2. Bodrunov S.D. Integration of production, science and education as the basis for the reindustrialization of the Russian economy // Modern problems of development: materials of a theoretical seminar at IMEMO RAS. – Moscow: IMEMO RAN, 2016. – Issue. II. – V. 2. – P. 151–162.
3. Sviridova N.V. JuniorSkills as an innovative direction in the early professionalization of schoolchildren // Eurasian Union of Scientists. 2017. Issue. 43. P. 31–35.
4. Atlas of new professions 3.0. /ed. D. Varlamova, D. Sudakova. – Moscow: Intellectual Literature, 2020. – 456 p.
5. Chitailo K.S. The use of mobile technologies during the preparatory stage of the professional test// Information and communication technologies in teacher education. 2020. Issue. 66. P. 19–23.

# К вопросу о внедрении структурно-функциональной модели формирования опыта исследовательских умений старшеклассников в образовательной среде школы

**Шевцова Наталья Андреевна,**

аспирант, Институт социально-гуманитарных технологий,  
Красноярский государственный педагогический университет  
имени В.П. Астафьева  
E-mail: natasha\_barsic@mail.ru

Сегодня наше общество находится на таком этапе развития цивилизации, где образование и процессы человеческого развития играют чуть ли не первостепенную роль. В связи с этим школа является одним из основополагающих компонентов современного образовательного пространства, что определяет её основную задачу: создать все условия для того, чтобы ученик научился грамотно решать поставленные перед ним проблемы и задачи. В предлагаемой статье раскрывается опыт внедрения модели формирования исследовательских умений старшеклассников в образовательную среду школы. Рассмотрены основные компоненты исследовательских умений, критерии их формирования и их показатели, принципы формирования и формы. Описано проведение экспериментального исследования уровня исследовательских умений учащихся старших классов. Полученные результаты проведённого исследования могут лечь в основу практической диагностики уровня исследовательских умений старшеклассников.

**Ключевые слова:** исследовательские умения, старший школьный возраст, навыки исследовательских умений, модель формирования исследовательских умений, формирование исследовательских умений.

Современный инновационный путь развития сегодняшнего образования диктует свои изменения. На сегодняшний день среднее полное общее образование подвержено не только пересмотру процесса обучения учащихся старших классов, но и изменению целей их обучения и путей реализации этих целей. Основные государственные документы акцентируют важность направления современного образования на такого выпускника, который может творчески мыслить и находить нестандартные решения, способен выбирать профессиональный путь, а также в состоянии обучаться в течение всей жизни. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать значительных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации. Современные тенденции развития образования в мире так же требуют, кроме получения знания, развития у обучающихся таких навыков и компетенций, делающих возможным для выпускника действовать максимально результативно в условиях постоянно изменяющегося пространства. Требования современного мира и сегодняшней действительности проявляются в постоянном создании исследовательского сообщества не только старшеклассников, но и учащихся разных возрастов в целом. Кроме того, делается акцент на развитие умения качественной работы с информацией и научной литературой. Всё вышесказанное делает возможным формирование и развитие новой структуры учебного, а впоследствии и человеческого капитала, и определяет ориентиры для качественного формирования исследовательской деятельности старшеклассника.

На сегодняшний день существует большое количество психолого-педагогической литературы, освещающей понятие исследовательских умений и их основные классификации, функции и принципы формирования данных умений. Обзор проанализированных нами трудов позволил систематизировать модель исследовательских умений старшеклассников в образовательной среде школы.

Данная модель делает возможным сформировать исследовательские умения, необходимые старшеклассникам для достижения успеха в учебной деятельности, а именно:

1. рефлексивные умения (умение разобраться в проблеме, для которой недостаточно знаний; умение распределять ресурсы, необходимые для решения проблемы);
2. поисковые умения (умение самостоятельно излагать идеи, т.е. самостоятельно разрабаты-

вать план действий, основанный на знании разных сфер; умение самостоятельно выбирать важную информацию в информационном поле; возможность запросить информацию у более знающего человека; умение прорабатывать несколько вариантов решения задач; способность выдвигать гипотезы; способность проводить причинно-следственные связи);

щего человека; умение прорабатывать несколько вариантов решения задач; способность выдвигать гипотезы; способность проводить причинно-следственные связи);

<b>Цель:</b> сформировать исследовательские умения старших школьников в образовательной среде школы				
<b>Принципы формирования исследовательских умений старших школьников</b>				
принцип развития познавательных умений и навыков учащихся	принцип ориентирования в информационном пространстве	принцип самостоятельного конструирования собственных знаний	принцип интеграции знания из различных областей наук	принцип критического мышления
<b>Структура исследовательских умений старших школьников</b>				
рефлексивный навык	поисковый навык	навык сотрудничества	коммуникативный навык	презентационный навык
<b>Отслеживание сформированности исследовательских умений каждого старшеклассника</b> (наблюдение, ведение таблиц учета, диагностика сформированности исследовательских умений)				
<b>Критерии сформированности исследовательских умений обучающихся</b>				
<b>Рефлексивный блок:</b> - умение планировать свою деятельность; - умение выявлять цели и добиваться их.	<b>Познавательный блок:</b> - умение уловить суть проблемы в текущей деятельности; - умение определять возможности для решения задач в деятельности.	<b>Блок сотрудничества а:</b> - умение распределять выполняемые функции в парной или групповой работе; - умение максимально точно воспринимать и понимать текст собеседника; - умение контролировать друг друга в проводимой деятельности.	<b>Коммуникативный блок:</b> - умение вступать в контакт со взрослыми; - умение обосновывать правильность своей точки зрения.	<b>Презентационный блок:</b> - умение вести грамотную монологическую речь; - умение уверенно выступать на публике; - умение использования различных средств визуализации во время выступления; - умение грамотно отвечать на незапланированные вопросы
<b>Уровни сформированности исследовательских умений старшеклассников</b>				
<b>Высокий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Низкий уровень</b>		
Высокая независимость и последовательность в выполнении задач. Учащийся работает без помощи учителя или алгоритма и открыто просит друзей или учителей о помощи в случае затруднений. Учащийся в состоянии прокомментировать смысл своих действий и соотносить их с целью и ожидаемыми конечными результатами. Учащийся корректно понимает адресованные ему тексты и точно выражает мысли в ситуациях общения и взаимодействия, в состоянии выразить суть проблемы и определить путь к решению.	Несколько показатели исследовательских умений находятся на достаточном уровне сформированности, другие имеют низкий уровень. Учащийся изредка в состоянии действовать самостоятельно или без помощи алгоритмов, не всегда может четко сформулировать смысл собственных действий и соотносить их с конечной целью и результатами. В ситуациях коммуникации ученику иногда сложно понять адресованные ему тексты. Он не всегда может точно и четко выразить мысли, видит возникшие проблемы, но не всегда может определить, как их решить.	Низкий уровень самостоятельности и осведомленность при выполнении действий, входящих в навык. Учащийся не в состоянии предпринять никаких действий без внешней помощи учителя или без использования алгоритма. Не в состоянии понятно для других сформулировать задачу, не обращается за помощью к товарищам или учителю в случае возникновения затруднений. Учащийся не в состоянии внятно прокомментировать смысл собственных действий, не может соотносить необходимые действия с поставленной целью и результатами. Основная часть действий, входящих в навык, носит недостаточно качественный характер выполнения. Учащийся плохо воспринимает тексты, не в состоянии точно выразить свои мысли, не может максимально понятно для других сформулировать возникшую проблему и определить путь к её решению.		
<b>Результат:</b> сформированные исследовательские умения старшеклассников				

Рис. 1. Модель формирования исследовательских умений учащихся

3. умение работать в сотрудничестве (умение планировать предстоящие действия в команде; умение оказывать взаимную поддержку в группе для решения общих задач; умение вести деловые взаимодействия в учебной среде; умение находить и исправлять недостатки других участников группы);

4. коммуникативные умения (умение инициировать взаимодействие со взрослыми – задавать вопросы, вступать в диалог и т.д.; возможность участвовать в обсуждениях; умение обосновать правильность своей позиции; умение идти на компромисс; умение организовать и провести опрос, интервью и т.д.);

5. презентационные умения (умение провести грамотный монолог; умение уверенно говорить на публике; способность к артистизму; возможность использования различных инструментов визуализации во время выступления; умение отвечать на дополнительные вопросы).

Существует множество методов и методик диагностики состояния исследовательских умений старшеклассников. В своём исследовании мы применили созданную модель, а также использовали психолого-педагогические диагностики, такие как методика поисковой активности А.И. Савенкова [8], тест интеллекта-матрицы Равена [1], методика диагностики рефлексии А.В. Карпова [5], анкетирование учащихся и учителей. В рамках обучающего эксперимента мы сформировали две экспериментальные группы учащихся 10–11 классов (ЭГ-1 численностью 27 человек, ЭГ-2 численностью 29 человек) и две контрольные группы учащихся так же 10–11 классов (КГ-1 численностью 28 человек, КГ-2 численностью 29 человек).

Выявленные нами результаты уровня исследовательских умений в экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2) были такими: низкий уровень – 41%, средний уровень – 52%, высокий уровень – 7%.

Что касается старшеклассников контрольных групп (КГ-1, КГ-2), то у них был такой уровень умений: низкий уровень – 41%, средний уровень – 54%, высокий уровень – 5%.

Как видим из результатов, уровень сформированности исследовательских умений на начальном этапе эксперимента у контрольных и экспериментальных групп находится почти на одном уровне.

Содержательный компонент разработанной нами модели подразумевал разработку программы формирования исследовательских умений старшеклассников. Немаловажным является тот факт, что происходило взаимодополнение целей образовательного предмета и целей исследовательских умений старшеклассников. В разработанную нами программу были включены инструкции, памятки, лекции, семинары, практические и тренинговые занятия для учащихся.

После окончания специально организованного педагогического воздействия в виде программы формирования исследовательских умений старшеклассников, мы продиагностировали уро-

вень этих умений у экспериментальных групп. Нами были получены такие результаты: низкий уровень – 37%, средний уровень – 55%, высокий уровень – 8%. Как можно заметить, у экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой высокий уровень исследовательских умений увеличился на 3%, средний – на 1%, а низкий уровень умений уменьшился на 4%.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что рост уровня исследовательских умений старшеклассников возможен после определённого педагогического воздействия, основанного на комплексном подходе к разработке программы по формированию исследовательских умений старшеклассников.

## Литература

1. Амахина Е.В. Структурно-динамическая модель исследовательских способностей и умений [Текст] / Е.В. Амахина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради [Текст]. – СПб. 2007. – №13(36). – С. 161–168.
2. Андреев, В.И. Определение границ применения исследовательского метода учения на основе оценки уровней сформированности исследовательских умений и способностей учащихся / В.И. Андреев // Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников. Ученые записки КГПИ. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1975. – С. 67–86.
3. Белых, С.Л. Управление исследовательской активностью ученика: метод, пособие для педагогов средних школ, гимназий, лицеев / С.Л. Белых. 2-е изд., испр. доп.; под ред. А.С. Обухова. – Ижевск: УдГУ, 2007. – 72 с.
4. Ворощиков С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 1.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. // Психологический журнал, 2003, т. 24, № 5.
6. Кошелева Д.В. Генезис понятия «исследовательские умения»/Д.В.Кошелева // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 2.-С. 218–221.
7. Леонтович, А.В. Концептуальные основания модели организации исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63–71.
8. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1 2-е изд., испр. и доп. Юрайт, 2016

## TO THE QUESTION OF INTRODUCING STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF EXPERIENCE OF RESEARCH ABILITIES OF SENIOR PUPILS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL

Shevtsova N.A.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev



Nowadays our society is at a stage in the development of civilization, where education and human development processes play an almost paramount role. In this respect, the school is nowadays one of the fundamental components of the modern educational space, which determines its main task: to create all conditions for the student to learn to competently solve the problems and tasks assigned to him.

The proposed article reveals the experience of introducing a model of the formation of research skills of senior pupils in the educational environment of the school. The main components of research skills, criteria for their formation and their indicators, principles of formation, forms, as well as methods and means of organizing the process of formation research skills of senior pupils are considered. Experimental studying of the level of research skills of senior schoolchildren is described. The obtained results of the conducted research can form the basis for practical diagnostics of the level of formation of research skills of senior pupils.

**Keywords:** research skills, senior school age, skills of the research skills, research skills development model, the formation of research skills.

#### References

1. Amakhina E.V. Structural-dynamic model of research abilities and skills [Text] / E.V. Amakhina // Bulletin of the Herzen Russian State Pedagogical University. Postgraduate notebooks [Text]. – SPb. 2007. – N13 (36). – S.161–168.
2. Andreev, V.I. Determination of the boundaries of the application of the research method of teaching based on the assessment of the levels of formation of research skills and abilities of students / V.I. Andreev // Education of cognitive activity and independence of schoolchildren. Scientific notes of KSPI. – Kazan: Tatars. book publishing house, 1975. – S. 67–86.
3. Belykh, S.L. Management of student's research activity: method, manual for teachers of secondary schools, gymnasiums, lyceums / S.L. White. 2nd ed., Rev. add. ; ed. A.S. Obukhov. – Izhevsk: UdSU, 2007. – 72 p.
4. Vorovshchikov S. G. intra-School system of development of educational and cognitive competence of students // Municipal education: innovations and experiment, 2010, no. 1
5. Karpov A.V. Reflexivity as a mental property and methods of its diagnostics. // Psychological journal, 2003, vol. 24, no. 5.
6. Kosheleva D.V. The genesis of the concept of "research skills" / D.V. Kosheleva // Knowledge. Understanding. Skill. – 2011. – No. 2.-S. 218–221.
7. Leontovich, A.V. Conceptual foundations of the model of organizing research activities of students / A.V. Leontovich // School technologies. – 2006. – No. 5. – S. 63–71.
8. Savenkov A.I. Pedagogy. Research approach in 2 h. Part 1 2nd ed., ISPR. and add. Yurayt, 2016

## Методология построения массовых открытых онлайн-курсов на примере MOOK «История английской литературы»

**Яо Ли,**

профессор кафедры английского языка, директор Института иностранных языков, Шэньянский политехнический университет  
E-mail: yaolily63@126.com

**Чжан Ваньюй,**

магистрант Шэньянского политехнического университета  
E-mail: 846961708@qq.com

Непрерывная информатизация образования меняет фундаментальные основы обучения студентов колледжей. Помимо традиционной аудиторной работы, «перевернутый класс», обучение в малых группах, массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) и другие новые методы обучения. В новых условиях развития онлайн-образования необходимо создавать качественные MOOK, чтобы студенты могли воспользоваться преимуществами образовательных ресурсов, таким образом получая равный доступ к образованию. Комбинированное онлайн и офлайн обучение осуществляется с целью преобразования методологии преподавания, стимулирования энтузиазма студентов и значительного повышения эффективности обучения. В течение многих лет, руководствуясь новой концепцией образования, группа преподавателей истории английской литературы в Шэньянском политехническом университете продолжает работу по реформированию и инновациям, постоянно улучшая качество образования.

Благодаря усилиям коллектива, история английской литературы стала популярным курсом для студентов, изучающих английский язык в университетах провинции Ляонин. Новые методы и отличительные особенности курса принесли пользу обществу и сыграли ведущую роль в реформировании и преподавании курсов английской литературы. В статье рассматривается, как курс «История английской литературы» преобразуется в качественный MOOK, отвечающий самым высоким стандартам. С помощью комбинации методов онлайн и офлайн обучения создается система, ориентированная на учащихся и преподавателей. Курс развивается в направлении индивидуализированного, экспериментального, комплексного обучения с целью максимизации полезности для учащихся.

**Ключевые слова:** английская литература; MOOK; онлайн-образование; смешанное обучение.

### I. Introduction

In August 2018, the Ministry of Education issued the “Notice on Strengthening the Implementation of the Spirit of the National Higher Education’s Undergraduate Education Work Conference in the New Era”, which clearly pointed out that colleges and universities should comprehensively re-evaluate the teaching content of each course, eliminate “mediocre courses” and create “quality courses”, reasonably raising academic challenges, increasing course difficulty and deepening course depth, thus effectively improve teaching and learning quality. [1. p2] The “History of English Literature” is a compulsory course for English Majors in colleges and universities in China. Over years, the teaching method used has been mainly based on the traditional classroom environment. Due to the complexity of the course content and the continuous reduction of class hours, the course cannot meet the needs by students. At present, although some colleges and universities have moved the traditional teaching content to the Internet, it is seriously lack of interaction and flexibility, and hard to achieve desired learning effect. Therefore, in online education era, we should do our utmost build a top-notch MOOC based on the existing excellent resource-sharing course so that students can adopt the ubiquitous learning method to effectively learn both online and offline. Only through this, will students be able to learn with ease and pleasure anytime and anywhere. By doing so, it can effectively enhance students’ enthusiasm for learning this course and receive expected learning results, which greatly promotes the sharing of the high-quality educational resource of the “History of English Literature”, maximizes the potential of students and improves the quality of talent cultivation.

### II. Opportunities and challenges brought by the building of top-notch MOOC

In April, 2019, the Ministry of Education issued the “China MOOC Action Declaration”, which pointed clearly the direction for creating China quality MOOC. Entering the new era of online education, high-quality MOOC has far-reaching significance for building world-class universities, first-class disciplines, first-class specialty and first class courses. At the same time, it offers a valuable opportunity and an effective way for China’s higher education to participate in the international education process and cultivate international high-end talents. [2]

In 2013, under the vigorous promotion of the Ministry of Education, China started to build MOOC from scratch. In 2018 and 2019, China approved and launched nearly 1,300 MOOC of national standard. Over the past six years, MOOC in China have grown from small to large, from uncommon to popular. Up till 2019 the Ministry of Education has identified 12,500 MOOC, more than 200 million college students and social learners have studied MOOC, and 65 million students have earned MOOC credits. The quantity and application scale of MOOC in China rank first in the world. MOOC building has become an important strategic measure to improve the quality of education and promote educational equality

In July 2019, the Department of Higher Education of the Ministry of Education issued the "Notice on the Identification of National Quality MOOC in 2019" to promote the building, application and sharing of MOOC in China. "Vigorously promoting the building, application and learning of MOOC is a 'shortcut' to increase the quality of China's higher education, especially the quality of talent training," said Wu Yan, director general of the Department of Higher Education. [3]

The Ministry of Education is now energetically building five types of "quality courses", implementing the "double ten thousand" plan of first-class courses, aiming to create a large number of national and local "quality courses". Thus colleges and universities may make full use of online and offline blended "quality courses" and integrate high-quality resources into practical teaching, which brings opportunities and challenges to teachers of higher education.

### III. Reflection on building the quality MOOC "History of English Literature"

#### 1. Foundation of building the course

The "History of English Literature" is one of the courses with excellent teaching quality and remarkable teaching effect at Shenyang Ligong University. In 2002, the teaching team of the course succeeded in applying for the school level teaching reform project "Development of Multimedia PPT for the 'History of English Literature'". In 2013 the course was approved as one of the excellent resource-sharing courses in Liaoning Province. All members of the teaching team worked closely to carry out research, building the course and developing the teaching resources. In 2014, the "History of English Literature" including video and other high-quality resources was opened to the public through the Undergraduate Teaching Platform of Liaoning Province. The vivid and colorful high-quality teaching resources attract college students in other universities to study online and get credits. This excellent resource-sharing course includes 18 units of video lessons, course introduction, syllabus, teaching calendar, handouts, PPT, tests, keys to difficult points, homework, and resource link, etc.

Guided by the advanced educational concept in the new era, the "History of English Literature" has been reformed and innovated boldly in teaching method, teaching content, teaching mode and evaluation method, highlighting the important position of foreign

language teaching reform in colleges and universities of science and technology. In 2014 students of Shenyang Industrial University chose to study the provincial excellent resource-sharing course "History of English Literature" and earn course credits. Since then seven other universities in Liaoning Province have taken this course 17 times, involving nearly 1,000 students. In 2020, the course was recognized as one of the first-class undergraduate courses in Liaoning Province and was listed online on "Liaoning Learning Platform". Now the visits (clicks) of the course on "Cool Learning Liaoning" exceeds 380,000 times.

In 2019 the "History of English Literature" was approved by Shenyang Ligong University as one of the undergraduate MOOC projects. After a year of development, the course was put on China University MOOC Platform. During the epidemic, Wu Yan proposed that the application of high-quality network resources will become the "new normal" of higher education in the future. [4] In order to enrich the extra-curricular activities of students during the epidemic, about 3000 students of different majors in our university studied online the MOOC "History of English Literature" to meet each individual learning needs. Through persistent efforts, the teaching team will work even harder to build the course into a top-notch MOOC of national standard.

#### 2. Course content

The history of English literature dates back to the Anglo-Saxon period in the 5th century and expands into the 20th century with contemporary literature. Through more than 1500 years of development, poetry, dramas, and novels all take on a grand outlook. In this process, many literary giants and masters with their masterpieces are produced and they have made great contributions not only to English literature but also to the world literature. Generally speaking, English literature spans several important periods in history. And our course will follow this developmental process. It begins with the Anglo-Saxon period, and undergoes the Renaissance, the Revolution & Restoration period, the Enlightenment, Romanticism, the Victorian Time, until Modernism. The purpose of this course is to provide students with a general knowledge of the English literature and at the same time, improve their ability of artistic and literary appreciation.

The MOOC "History of English Literature" is composed of 30 micro lectures, including course instruction, appreciation of masterpieces, poetry reading, song appreciation, film clips, unit test and final examination. Teachers can adopt the blended teaching mode of online video learning and offline classroom teaching to accomplish the transformation from closed one-way classroom learning to open interactive and inquiry learning. The high-quality teaching resources of the MOOC creates a convenient and relaxed learning atmosphere for students. They can learn the course anytime and anywhere, which can fully stimulate their enthusiasm and initiative in learning. By improving students' learning efficiency and learning effect, teachers are able to unleash students' potential and the goal of cultivating innovative and interdisciplinary talents is achieved.

### 3. Teaching mode

Blended teaching has advantages in meeting the learning needs of learners with different personalities and learning styles. Feng Xiaoying believes that the essence of the blended teaching in the Internet plus era is the transformation of teaching mode and the redesign of teaching. Successful blended learning should meet the following four criteria: effectiveness, efficiency, attractiveness and being personalized. These four standards should guide teachers' blended teaching design. [5] Bonk et al. (2012) proposed that a key problem of blended learning is the ratio of offline teaching to online learning. For example, how to blend them, when to use them and how to integrate them to achieve the best results? The key to solve this problem is the design of learning activities. [6] Therefore, teachers who use the MOOC "History of English Literature" should pay special attention to skillfully designing students' learning activities when using the blended teaching mode. Meanwhile they should combine the MOOC platform, micro-lecture, QQ learning group, online sharing resources, multimedia assistance and other modern educational technology means to implement teaching.

#### (1) Online learning before class

Students are required to understand the key points of each lesson by reading the syllabus before learning the MOOC. Then they watch the micro-lecture and learn the course content. Finally, they do the homework or the exercises to consolidate and test what they have learned to achieve better learning effect.

#### (2) Offline teaching in class

The teacher interprets the key points of each part of the course, answering the questions and solving the problems students encounter in learning the MOOC, as complements of the online learning. At the same time, the effect of students' e-learning is evaluated through group discussion, presentation, and teamwork. After students have completed the new task assigned, teacher's comments and students' mutual evaluation are carried out. And finally, the teacher gives a summarization. This kind of interactive teaching, which is student-centered and teacher-directed, effectively improves students' learning efficiency and increases their comprehensive ability of language application.

#### (3) Learning consolidation after class

Students are required to complete their assignment and conduct group evaluation. The teacher answers questions individually and gives guidance. In the whole process of learning consolidation, the teacher maintains communication and interaction with students in Wechat learning group or QQ learning group, answering questions, clearing doubts and solving problems raised by students anytime and anywhere.

#### (4) Extra-curricular activities

It is necessary to organize rich and colorful extra-curricular activities based on learning and teaching content, such as film appreciation, drama performance, poetry reading, book report exhibition, etc., so as to better raise students' interest and enthusiasm for learning English literature, history and culture. Students' level of literary appreciation and cultural attain-

ment are improved while practicing their competence of language application.

### 4. Evaluation method

The evaluation method should be reformed to stimulate students' learning motivation, combining formative evaluation and summative evaluation. At ordinary times, the academic performance accounts for 50% of the total score, including students' online learning data, learning participation, learning effect, test, classroom presentation, homework completion, etc. The final examination accounts for 50%. According to Constructivism learning theory, in the formative evaluation, the main body of evaluation is students, and the relationship among students, teachers and other learning partners is mutual incentive, through which students can be motivated to participate in learning actively. Teachers should pay attention to the measures and methods adopted by learners when constructing knowledge and evaluate them in the process of knowledge construction. Thus they can be motivated in the learning process, formed self-confidence, sense of achievement and the motivation of continuing learning. [7]

## IV. Conclusion

Constructivism holds that knowledge is not acquired from teachers. Instead, its acquisition depends on the use of learning resources and the way of meaning construction, with the help of teachers and classmates under a certain social and cultural background. [8] Teachers can use online and offline blended teaching mode to teach. Before class, students may make full use of the high-quality teaching resources and learn the MOOC "History of English Literature", which can greatly improve their learning interest, learning efficiency and learning effect. In class, the traditional "cram class" is changed into an active "dialogue class". In "teacher-guided and student-centered" class, teachers are changed from "actors" to "directors", students from "audience" to "participants", and the classroom from "teacher-centered" to "learning community". The educational concept has been drastically changed. The way students acquire their knowledge has been switched from "learning by staring" to "learning by doing", which means they learn by participating in class activities. [9] "MOOC can achieve the goal that anyone can enjoy such shared resources anytime and anywhere. We build MOOC to offer the best resources, the best courses and the best teachers' lectures to the people and universities all over China and the whole world." [10]

### METHODOLOGY FOR CONSTRUCTING MASSIVE OPEN ONLINE COURSES ON THE EXAMPLE OF THE MOOC "HISTORY OF ENGLISH LITERATURE"

Yao Li, Zhang Wanyu  
Shenyang Ligong University.

With the continuous development of education informatization, the learning methods of college students are undergoing fundamental changes. Besides traditional classroom learning, they can learn through flipped classroom, micro class, massive open online courses (MOOC) and other new learning methods. Therefore, in the new era of online education, it is imperative to create top-notch MOOC

for students to take advantage of high-quality educational resources and achieve maximum educational equality. Online and offline blended teaching is carried out to transform teaching methodology, stimulate students' enthusiasm and greatly improve learning efficiency. For years, guided by the new education concept, the teaching team of the "History of English Literature" in Shenyang Ligong University has continued to reform and innovate, constantly improving the quality of education. Through the unremitting efforts of the team members, "History of English Literature" has become a popular course for English majors in universities of Liaoning Province. The new methods and distinctive features of the course has produced social benefits and has played an exemplary leading role in the reform and teaching of the courses of English Literature. This paper expounds how to develop the course "History of English Literature", an excellent resource-sharing course of Liaoning Province, into a top-notch MOOC of national standard. Through the online and offline blended teaching method, a "student-centered and teacher-led" teaching system is built to promote the course towards personalized, experiential, three-dimensional learning direction so as to maximize the learning effect of the students.

**Keywords:** English Literature; MOOC; Internet plus education; blended teaching; Constructivism.

### References

1. Notice on Strengthening the Implementation of the Spirit of the National Higher Education's Undergraduate Education Work Conference in the New Era" (Higher Education [2018] No.8) [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201809/t20180903\\_347079.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201809/t20180903_347079.html)
2. China MOOC Action Declaration. Department of Higher Education. 2019-04-09
3. [http://www.moe.gov.cn/s78/A08/A08\\_ztzt/ztl\\_zxkf/201904/t20190418\\_378663.html](http://www.moe.gov.cn/s78/A08/A08_ztzt/ztl_zxkf/201904/t20190418_378663.html)
4. Wu Yan. Building China's Quality Courses [J]. Chinese University Teaching (12): 2018-04-09
5. [http://education.news.cn/2019-07/11/c\\_1210189810.htm](http://education.news.cn/2019-07/11/c_1210189810.htm)
6. Wu Yan. Accelerating the Transformation of Online Teaching from "Freshness" to "New Normal". 2020-04-28
7. [http://education.news.cn/2020-04/28/c\\_1210594251.htm](http://education.news.cn/2020-04/28/c_1210594251.htm)
8. Feng Xiaoying, Wang Ruixue, Wu Yijun. 2018. A review of the research status of blended teaching at home and abroad – Based on the analytical framework of Blended Teaching [J]. Journal of Distance Education (3): 13-24
9. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. New York: John Wiley & Sons.
10. Yang Mi. Preliminary Study on the Application of Formative Evaluation in College English Teaching. Master. 2010.112-113
11. Constructivism (learning theory)
12. [http://www.360doc.com/content/13/04/06/23/11919305\\_276572629.shtml](http://www.360doc.com/content/13/04/06/23/11919305_276572629.shtml)
13. Li Zhiyi. "Mediocre Courses" and "Quality Courses" in My Opinion. Chinese University Teaching, 2018 No 12 c 24-29
14. Guangming Daily 2018-04-17
15. [http://news.gmw.cn/2018-04/17/content\\_28353870.htm](http://news.gmw.cn/2018-04/17/content_28353870.htm)
16. Guo Yingjian. On the "Quality Class" and its Standard for English Majors. Journal of Zhejiang Foreign Studies University, 2019. No 3 c 8-12+31
17. Feng Xiaoying, Cao Jietao, Huang Luoying. "Method and Strategy of Blended Learning Design in the Internet plus Era" [J]. China Distance Education 2020. (8): 25-32+54

# Роль психолого-педагогической поддержки в процессе адаптации студентов ТИ (Ф) СВФУ г. Нерюнгри

**Мамедова Лариса Викторовна,**

канд. педагогических наук, доцент, зав. кафедры ПИМНО ТИ (Ф) СВФУ (г. Нерюнгри)  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

**Кобазова Юлия Владимировна,**

канд. психологических наук, доцент кафедры ПИМНО ТИ (Ф) СВФУ (г. Нерюнгри), заместитель директора Муниципального учреждения «Центр психолого-педагогической помощи детям» Нерюнгринского района

В статье рассматривается актуальность психолого-педагогической поддержки студентов в процессе адаптации студентов. В настоящее время преподаватели высших учебных организаций рассматриваются как источник социальной и психологической поддержки в различных областях их личного развития студентов, их адаптивности в вузе.

Роль психолого-педагогической поддержки преподавателей ТИ (Ф) СВФУ, изучалась нами с учетом результатов адаптации студентов. Результаты исследования выявили адаптацию студентов к вузу, психологический комфорт в вузовской среде, эмоциональное благополучие студентов, стимуляцию индивидуального потенциала студентов к саморазвитию. Выявлена взаимосвязь поддержки преподавателей с адаптивностью студентов. Представлен опыт психолого-педагогической поддержки преподавателями студентов Технического института (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая поддержка преподавателя, поддержка, адаптированность студентов в вузе, учебная среда, психологический комфорт.

Педагогическая поддержку преподавателей можно рассматривать как основу социальных отношений, межличностного взаимодействия преподавателями и студентами. Такая поддержка может способствовать решению индивидуальных проблем студентов, укреплению общего благополучия в ВУЗе, ощущению безопасности в процессе обучения, адаптивности студентов. Поддержка может проявляться в психологической, инструментальной (физическая помощь), информационной, социальной помощи и поддержке студентов. Под понятием «поддержка» понимают помощь, стремление поддержать, содействие, оказание помощи, обеспечение комфорта [9].

Психологическая поддержка – система социально-психологических способов и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентации и самосознания, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированность к условиям реализации собственной профессиональной карьеры. Педагогическая поддержка понимается как направляющая, воспитывающая, морально-психологическая поддержка студентов со стороны педагогов и образовательных организаций в социальном и профессиональном студентов [1].

Психолого-педагогическая поддержка преподавателей также основывается на гуманистическом подходе К. Роджерса, который подчеркивает взаимопомощь во всех сферах работы с людьми и стимулирует индивидуальный потенциал к саморазвитию [3]. В этом контексте отношения между преподавателем и студентами считаются основной опорой любой поддержки, независимо от ее целей.

Поддержка преподавателей студентов может рассматриваться с точки зрения теории экологических систем Ури Бронфенбреннера, подчеркивающие важность учебной организации как экосистемы [10]. Теория акцентирует внимание на создании поддерживающих отношений между участниками учебной среды как части социальных процессов, которые происходят в учебной организации «естественно» [4]. Такая поддержка связана с развитием у студентов способности развивать саморегуляцию, уверенность в себе, самоуважение, ответственности и адаптивность.

Актуальность исследования состоит в практической направленности педагогической и психологической поддержки преподавателями студентов, а также определении психолого-педагогических условий, способствующих развитию адаптивности студентов.

Цель: исследование взаимосвязи психолого-педагогической поддержки преподавателей и уровня адаптации студентов в вузе.

Гипотеза исследования. Психолого-педагогическая поддержка студентов в вузе способствует адаптации студентов к вузу, повышению уровня психологического комфорта в вузовской среде, усиливает вовлеченность студентов в учебный процесс, стимулирует индивидуальный потенциал студентов к саморазвитию, способствует эмоциональному благополучию студентов.

Методы исследования: теоретический анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; анкетирование, интервьюирование студентов, психолого-педагогическая диагностика, констатирующий эксперимент, методы математической статистики. Статистическая обработка данных включала вычисление *t*-критерия достоверности различий Стьюдента, а также использование корреляционных техник, адекватных задачам исследования.

Оценка психологической атмосферы в коллективе проводилась с помощью анкеты «Оценка психологической атмосферы в коллективе» (по А.Ф. Фидлеру в адаптации Ю.Л. Ханина), предназначена для выявления уровня психологического комфорта в педагогическом или ученическом коллективах. Психолого-педагогическая поддержка преподавателей студентов изучалась с помощью методики «Шкала социальной поддержки (многомерная шкала восприятия социальной поддержки – MSPSS» (Д. Зимет; адаптация В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота). Включает три основных шкалы: «Поддержка семьи», «Поддержка друзей», «Поддержка значимых других» и направлена на диагностику средовых копинг-ресурсов. [6]

Уровень социально-психологической адаптации к новой среде, условиям и правилам изучался с помощью методики «Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда». «Адаптированность студентов в вузе» (Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В.) [Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В., Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / 2010, № 2]

Результаты: определения педагогической поддержки педагогом, а также размеры инструментов для ее измерения отражают поведение преподавателя, которое воспринимается как поддерживающее. Поведенческий образ оказываемой поддержки студентов отражает личностные характеристики преподавателей. Отношения, выстроенные на индивидуально-ориентированном подходе между педагогом и студентом, являются ключевым фактором, определяющим эффективность поддержки учителей. Райан Р. считает, что определения поддержки учителей включают в себя такие понятия, как забота, дружелюбие, понимание, преданность и надежность [2].

Факторы, связанные с поддерживающим поведением учителей, могут быть классифицированы

как: конкретная помощь в решении проблем или достижении целей, помощь в планировании будущего; забота, которая включает интерес или беспокойство учителя по поводу ученика; справедливость; обеспечение структуры или правил, включая формулировку четких ожиданий (справедливых, положительных ожиданий); активность, доступность учителя, положительное восприятие ученика (положительное отношение), который выражает оптимизм, уверенность и отношения, а также теплоту и внимание [7].

Педагогическая поддержка преподавателями студентов в процессе взаимодействия в учебном процессе имеет очевидную связь с мотивацией успеваемости учащихся и академической вовлеченностью. Если студенты ощущают поддержку своего учителя, они проявляют больше интереса и удовольствия от своей учебы, больше самоуважения и более высоких ожиданий от школьной успеваемости.

Применение педагогической и психологической поддержки студентов ТИ (ф) СВФУ осуществляется в процессе учебной, научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов, прохождении педагогической практики, во время совместной работы творческой группы педагогов и студентов над определенной педагогической проблемой и т.д. Основные методы работы преподавателей в процессе психолого-педагогической поддержки: групповые консультации студентов по организации учебно-познавательного процесса, индивидуальные консультации на актуальные для студентов темы, беседы на различные методические темы; психолого-педагогического просвещения, мастер-классы, профориентационной и внеучебной деятельности.

В рамках исследования с 2017 по 2020 гг. нами проведено теоретическое и эмпирическое исследование взаимосвязи психолого-педагогической поддержки преподавателей и уровня адаптации студентов психолого-педагогического направления ТИ (ф) СВФУ, г. Нерюнгри РС(Я). Возраст респондентов от 17 до 26 лет.

Прежде всего, следует отметить, что каждый студент по-разному воспринимает своих преподавателей и по-разному воспринимает поддержку преподавателей. В то же время поддержка преподавателя может восприниматься как социальный феномен. Таким образом, результаты следует понимать как общую тенденцию, распространяющуюся «через» группы студентов и преподавателей отдельных предметов.

Поддержка преподавателей студентов изучалась с помощью методики «Шкала социальной поддержки (многомерная шкала восприятия социальной поддержки – MSPSS» (Д. Зимет; адаптация В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота). Включает три основных шкалы: «Поддержка семьи», «Поддержка друзей», «Поддержка значимых других» и направлена на диагностику средовых копинг-ресурсов. [6] Получены следующие коэффициенты корреляции по субшкалам: «Поддержка дру-

зей» ( $t=3,88$ ,  $P<0,05$ ), «Поддержка семьи» ( $t=3,79$ ,  $P<0,05$ ), «Поддержка значимых других» ( $t=4,91$ ,  $P<0,05$ ).

В батарею диагностических методик была включена «Анкета по изучению особенностей поддержки преподавателей студентов ТИ (ф) СВФУ». В процессе заполнения анкеты, респонденты комментировали 21 утверждение, используя 5-балльную шкалу в диапазоне от 1 (категорически не согласен) до 5 (полностью согласен). Вопросы анкеты относились не к отдельным преподавателям, а к преподавательскому составу в целом. Выбранный инструмент отражает поддержку преподавателя как социальное явление. Рассматривая факторы психолого-педагогической поддержки, мы делили следующие факторы поддержки студентов преподавателями ТИ (ф) СВФУ: «Отвечает на мои дополнительные вопросы» (76%), «Находит время для дополнительных консультаций, чтобы помочь мне получить более высокие оценки» (76%), «Можно обратиться, когда у меня есть вопросы по учебным вопросам» (64%), «Стимулирует меня к успеху» (73%), «Стимулирует меня к исследованиям» (65%), «Заставляет меня задуматься о моих будущих целях» (71%), «Верит в мою успешность» (65%), «Помогает мне понять мои сильные стороны» (84%), «Интересуется о том, что со мной происходит» (69%), «Стимулирует меня учиться» (89%), «Поддерживает мои цели на будущее» (82%), «Выслушивает, если захочу поговорить о своей проблеме» (63%), «С ним легко говорить об обучении в институте» (75%), «С ним легко говорить о вещах, помимо института» (63%), «Заинтересован в моем будущем» (87%).

Общая оценка воспринимаемой поддержки учителем (общее среднее значение по 5-балльной шкале) составляет 4,03 ( $SD=0,71$ ), что означает, что студенты воспринимают поддержку учителя положительно. Студенты в системе профессионального образования воспринимают поддержку преподавателя в первую очередь в отношении учебных вопросов, тогда как поддержка преподавателя как индивидуальная помощь, забота, воспринимается каждым из них по-своему.

Изучение удовлетворенности психологической атмосферы в группе проводилась с помощью анкеты «Оценка психологической атмосферы в коллективе», связанной с воспринимаемой студентами поддержкой преподавателя. Более 88,5% студентов в нашей выборке выразили удовлетворение своей областью обучения (31,8% высокий уровень удовлетворенности, 56,7% выше среднего уровень удовлетворенности). Оказалось, что большая удовлетворенность психологической атмосферы в институте положительно коррелирует с Методикой «Шкала социальной поддержки MSPSS» по шкале «Поддержка значимых других» ( $t=4,72$ ,  $P<0,05$ ). Студенты, удовлетворены психологической атмосферой, ощущают большую поддержку.

Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Ме-

тодика позволяет выявить особенности личности и степени социально-психологической адаптации к новой среде, условиям и правилам поведения. Результаты диагностики выявили высокий уровень адаптации выявлен у 36% студентов, средний уровень выявлен у 45% студентов, низкий уровень адаптивности выявлен у 9% студентов.

Адаптивность студентов изучалась с помощью методики «Адаптированность студентов в вузе» (Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В.). Студенты (67%), выявившие высокие показатели по шкале адаптированности к учебной группе чувствуют себя в группе комфортно, легко находят общий язык с однокурсниками, следуют принятым в группе нормам и правилам, способен проявить активность и взять инициативу в группе на себя. Однокурсники также принимают и поддерживают его взгляды и интересы. Студенты (57%), выявившие высокие показатели по шкале адаптированности хорошо осваивают учебные предметы, успешно и в срок выполняют учебные задания; при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, свободно выражают свои мысли, могут проявить свою индивидуальность и способности на занятиях.

Итак, психолого-педагогическая поддержка преподавателей играет важную роль, так как преподаватель является одним из значимых людей, оказывающих поддержку студентам в различных жизненных ситуациях. Данный вид поддержки студентов в вузе способствует адаптации студентов к вузу, повышению уровня психологического комфорта в вузовской среде, усиливает вовлеченность студентов в учебный процесс, стимулирует индивидуальный потенциал студентов к саморазвитию, способствует эмоциональному благополучию студентов.

Результаты нашего исследования выявили статистически значимые показатели взаимосвязи между психолого-педагогической поддержкой преподавателей и адаптивностью студентов. Выявлена взаимосвязь поддержки преподавателей с адаптивностью студентов. Уровень поддержки преподавателя положительно коррелирует с адаптивностью студентов и со всеми ее аспектами: к учебной группе и к учебной деятельности. Поддержка преподавателя положительно коррелирует с адаптивностью студентов к учебной группе ( $\beta = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ) и к учебной деятельности ( $\beta = 0,25$ ,  $p < 0,001$ ).

Необходимо отметить, что применение педагогической и психологической поддержки студентов ТИ (ф) СВФУ осуществляется в процессе учебной, научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов, прохождении педагогической практики, во время совместной работы творческой группы педагогов и студентов над определенной педагогической проблемой и т.д. Особое внимание в Техническом институте (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет



имени М.К. Аммосова» преподаватели уделяют индивидуализации учебного процесса, психологическому комфорту на занятиях, В процессе педагогической поддержки преподаватель стимулирует индивидуальный потенциал, способствует саморазвитию студентов, поддержке инициативности студентов.

## Литература

1. Асипова Н.А. Социально-педагогическая поддержка студентов и ее влияние на подготовку будущих педагогов / Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2019. 8 (205) С. 105–110.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е. Б. Лактионова. – М.: Изд-во «Нестор-история, 2011. – 272 с.
3. Байбородова, Л.В. Принципы организации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников // Яро-славский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 20–26.
4. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В., Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru / 2010, № 2
5. Загвязинский, В.И. Личность педагога и перспективы развития отечественного образования / В.И. Загвязинский // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т. 1. – № 1(1). – С. 145.
6. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Учебник. – Питер., 2016. с. 896
7. Лазарова, Б., Главио, П., Глоушкова, Л., Восприятие поддержки учителями студентами в профессиональном образовании и его связи с карьерной адаптируемостью и другими переменными. Психология в России: современное состояние, 12 (4), 2019. С 47–64.
8. Малий, Д.В. Критерии и показатели оценки уровня профессиональной подготовки будущих учителей к проектированию психологически безопасной образовательной среды / Д.В. Малий, П.Н. Медведев // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. – № 4– С. 126–133.
9. Манина В.А. Современные направления психологической поддержки студентов вуза в преодолении психологических барьеров. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014, Том 20, С. 175–178
10. Федотенко, И.Л. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей к проектированию психологически безопасной образовательной среды / И.Л. Федотенко, Д.В. Малий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7. – С. 138–148.

## ROLE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF STUDENTS TI (F) NEFU NERYUNGRI

Mamedova L.V., Kobazova Ju.V.

North-Eastern Federal Institute of M.K. Ammosova in Neryungri

The article examines the relevance of psychological and pedagogical support of students in the process of adaptation of students. Currently, teachers of higher educational institutions are considered as a source of social and psychological support in various areas of their personal development of students, their adaptability in the university.

The role of psychological and pedagogical support for teachers of TI (f) NEFU was studied by us taking into account the results of adaptation of students. The results of the study revealed the adaptation of students to the university, psychological comfort in the university environment, emotional well-being of students, stimulation of the individual potential of students for self-development. The relationship between the support of teachers and the adaptability of students is revealed. The experience of psychological and pedagogical support by teachers of students of the Technical Institute (branch) of the federal state autonomous educational institution of higher education "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov" in Neryungri.

**Keywords:** psychological and pedagogical support of the teacher, support, adaptation of students at the university, learning environment, psychological comfort.

## References

1. Asipova N.A. Socio-pedagogical support of students and its impact on the training of future teachers / Bulletin of TSPU (TSPU Bulletin). 2019. 8 (205) S. 105–110.
2. Baeva, I.A. Psychological safety of the educational environment: personality development / I.A. Baeva, E.N. Volkova, E.B. Laktionova. – M.: Publishing house "Nestor-istoriya, 2011. – 272 p.
3. Bayborodova, L.V. Principles of organizing the educational process in a pedagogical university / L.V. Bayborodova, L.N. Serebrennikov // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2016. – No. 1. – S. 20–26.
4. Dubovitskaya T.D., Krylova A.V. Methods of researching students' adaptability at a university / Electronic journal "Psychological Science and Education" www.psyedu.ru / 2010, No. 2.
5. Zagvyazinsky, V.I. The personality of the teacher and the prospects for the development of domestic education / VI Zagvyazinsky // Bulletin of the Tyumen State University. Humanities research. Humanitates. – 2015. – T. 1. – No. 1 (1). – S. 145.
6. Karvasarsky B.D. Clinical psychology. Textbook. – Peter., 2016. p. 896
7. Lazarova, B., Glavio, P., Gloushkova, L., Perceptions of teacher support by students in vocational education and its relationship to career adaptability and other variables. Psychology in Russia: current state, 12 (4), 2019. P 47–64.
8. Maliy, D.V. Criteria and indicators for assessing the level of professional training of future teachers for designing a psychologically safe educational environment / D.V. Maliy, PN Medvedev // Bulletin of the Tula State University. Humanitarian sciences. 2014. – No. 4 – P. 126–133.
9. Manina V.A. Modern directions of psychological support for university students in overcoming psychological barriers. Bulletin of KSU named after ON. Nekrasov, 2014, Volume 20, pp. 175–178
10. Fedotenko, I.L. Theoretical aspects of professional training of future teachers for the design of a psychologically safe educational environment / I.L. Fedotenko, D.V. Maliy // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2013. – No. 7. – S. 138–148.

## Прогнозирование проблемы иноязычной коммуникации офицеров сухопутных войск: общие основы специфики

**Асриев Андрей Юрьевич,**

к. пед. наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии Омского государственного педагогического университета  
E-mail: asriev\_okk@mail.ru

**Бикбаев Вадим Манцурович,**

к. полит. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Новосибирского высшего военного командного училища  
E-mail: vadim\_bikbaev@mail.ru

В статье обоснована актуальность прогнозирования проблем иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск на основе общих теорий педагогической прогностики. Подчеркивается, что в ходе диагностики иноязычной коммуникации формируется эмпирическое, а затем теоретическое знание о закономерностях этого процесса в контексте профессионального становления офицера Сухопутных войск Российской Федерации.

В исследовании представлена схема диагностического исследования иноязычной коммуникации на основе квалификационной и организационной оценки, позволяющая наиболее наглядно аргументировать механизм формирования прогнозов в отношении иноязычной коммуникации в ближайшей, среднесрочной и дальней перспективах.

Дана краткая характеристика прогнозов с опорой на опыт реализации педагогических разработок и характеризующие развитие иноязычной коммуникации. Отмечается, что движущей силой формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск Российской Федерации выступают личные, профессиональные и педагогические факторы.

**Ключевые слова:** прогнозирование иноязычной коммуникации, диагностика коммуникации, квалификационная оценка, формирование иноязычной коммуникации, формирование прогнозов.

В связи с усилением контактов между различными государствами в рамках проведения совместных учений, военных игр, контртеррористических и других мероприятий исследование прогнозирования развития проблемы иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в настоящее время приобретает особую актуальность с учетом парадигмального и праксиологического уровней знаний в рамках генетического и прогностического направлений. (М.С. Каган [4], В.И. Андреев [1], Б.С. Гершунский [4], Н.И. Калаков, О.В. Зиборов и В.А. Куклев [7], С.М. Маркова [9]).

В связи с тем, что в рамках практически любого исследования автор формирует гипотезу и ориентирует свой научный поиск, опираясь на, в той или иной мере, вероятностное знание, прогнозирование является обязательной частью современного педагогического исследования. При этом точность прогнозов во многом определяет, будет ли решение правильным, или ошибочным.

Методологическая основа формирования прогнозов в отношении проблемы иноязычной коммуникации опирается на общие теории педагогической прогностики. Классики прогностики выделяют четкое требование об использовании общей теории в качестве основы, разрабатывая исследовательскую программу, которая полностью отвечает предмету и условиям исследования. Б.С. Гершунский [4].

Порядок прогнозирования проблемы иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в военном образовании требует определенных пояснений, особенно относительно подходов, методов и организационных основ. Они обособлены и отличаются от общей методологии диагностического исследования иноязычной коммуникации уже потому, что прогноз «не является эмпирически наблюдаемым явлением» [3, с. 16].

Повышение вероятности педагогических прогнозов обеспечивается развитием прогностики, как особой области педагогических знаний. Именно прогностика обеспечила движение от предвидения и предположения к прогнозу по пути повышения вероятности и научной обоснованности.

В ходе диагностики иноязычной коммуникации формируется эмпирическое, а затем теоретическое знание о закономерностях этого процесса в контексте профессионального становления офицера Сухопутных войск Российской Федерации.

Замыслом исследования предусмотрено двойное использование нового знания: с одной стороны, оно выступает основой гипотетического предположения о перспективных путях совершенствования языковой подготовки (ориентировочный аспект), а, с другой – позволяет прогнозировать развитие самой проблемы иноязычной коммуникации офицера (прогностический аспект).

Действительно, проблема иноязычной коммуникации не может быть принципиально разрешена уже в силу непрерывных изменений профессиональной деятельности, ее условий и самого человека. Существующие футуристические гипотезы о ее будущем полном разрешении в процессе мировой глобализации или развития технологий, снимающих языковой, культурный и коммуникационный барьеры, пока еще отнесены нами к области фантастики, даже в долгосрочной перспективе основой формирования иноязычной коммуникации останутся организованные педагогические процессы языковой подготовки.

Педагогическое прогнозирование – есть обобщение имеющихся знаний и представлений, определение и расчет (где это возможно), наиболее вероятных траекторий развития субъектов и объектов образовательного процесса, образовательного процесса в целом. Примечательно, что в педагогическом прогнозировании остается место и не вероятностным источникам, например, предвидению, предвосхищению и интуиции [3], поэтому просим относиться к последующим прогнозам снисходительно. Прогноз «... отражает реалистичные и вероятные комбинации предполагаемых ориентиров и исходных условий» и основан «... на знании объективных закономерностей развития изучаемого процесса в прошлом и настоящем» [3, с. 17].

Л.Я. Осипова [11] в своем диссертационном исследовании сформулировала принципы педагогического прогнозирования, которых мы намерены придерживаться.

В первую очередь, это, конечно же, общие принципы познания, которые не исчерпывают всех авторских требований к педагогическому прогнозированию.

У Л.Я. Осиповой дана характеристика и частным прогностическим принципам: «... исследовательской доказательности, понятийно-терминологического единообразия и точности, целостности, системности и комплексности, непрерывности (систематичности), вариативности, коллективности, опытно-экспериментальной верификации, практической направленности... целостного рассмотрения объекта прогнозирования (содержательный аспект прогнозирования), системного комплексного подхода к прогностическому исследованию всех компонентов учебно-воспитательной системы (процессуальный аспект прогнозирования)» [11, с. 32–33].

Попытаемся, опираясь на разъяснения Л.Я. Осиповой, «переложить» их на условия ис-

следования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск.

Принцип исследовательской доказательности требует формулировать какие-либо прогнозы не раньше, чем будет получено достоверное и комплексное знание о самом явлении иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск. К прогнозированию мы приступаем только рассмотрев явление иноязычной коммуникации и выполнив квалификационную и организационную оценки.

Понятийно-терминологического единообразия и точность – принципиальное требование к использованию понятийного аппарата, исключению противоречий педагогических и не педагогических смыслов иноязычной коммуникации.

Принцип непрерывности прогнозирования предполагает требования к постоянной корректировке полученных прогнозов, на основании последующего, постдиагностического мониторинга процессов формирования иноязычной коммуникации офицеров.

Вариативность, как принципиальное требование прогностики, реализуется в разработке сразу нескольких прогнозов с учетом основных переменных факторов. Забегая вперед, отметим, что таким фактором вполне может быть полное, ограниченное применение предлагаемых перспективных путей разрешения проблемы, или же отказ от их использования.

Наконец, принцип опытно-экспериментальной верификации означает принятие «на вооружение» вариантов прогнозов, постепенно приобретающих подтверждение на практике.

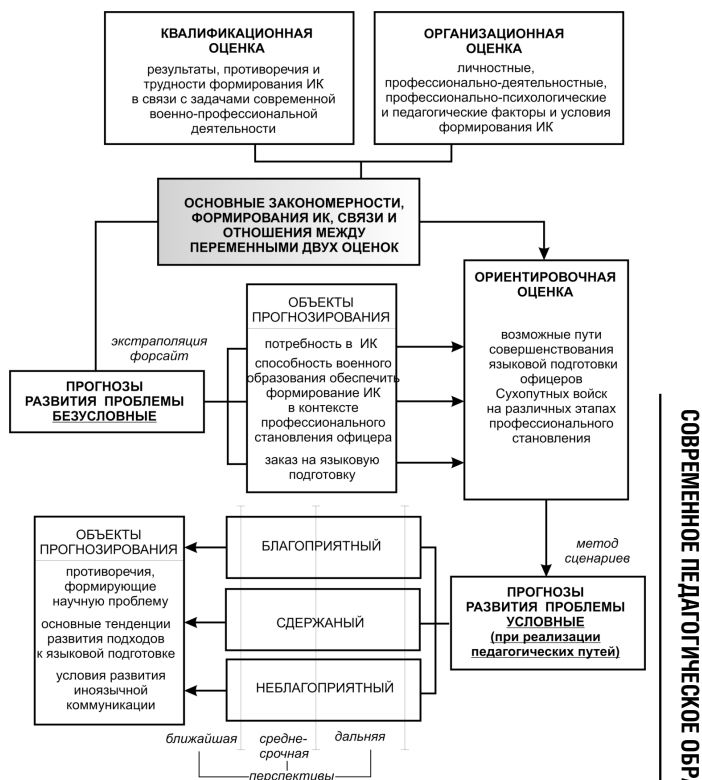


Рис. 1. Общая схема диагностического исследования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в военном образовании

Прогнозный и ориентировочный аспекты создают завершенность общей схемы диагностического исследования (рис. 1) и требуют определенного пояснения. Прежде всего, обратимся к основным типам прогнозов: безусловным и условным.

Безусловные педагогические прогнозы иноязычной коммуникации представляют собой основанные на предположительных состояниях и тенденциях развития военно-профессиональной деятельности офицера Сухопутных войск, связанные с иноязычной коммуникации.

Безусловные прогнозы ориентированы на независимые от исследователя факторы и условия, их формирование – это весьма отвлеченный «взгляд со стороны».

Однако, в силу многомерности исследуемого явления и множественности его отражений в профессиональном становлении офицера, таких прогнозов может быть очень много.

Здесь актуальной научной задачей выступает локализация объектов прогнозирования (явлений и процессов, связанных с иноязычной коммуникацией офицеров Сухопутных войск Российской Федерации), состояние которых в видимой перспективе может быть представлено нами на основе полученных данных диагностического исследования.

Иными словами, прогностика иноязычной коммуникации заранее содержит предположение о том, какие прогнозы необходимы для того, чтобы в последствии предложить концепцию языковой подготовки офицера Сухопутных войск Российской Федерации.

В рамках образовательно-педагогическая прогностики (Б.С. Гершунский [4], Э.Г. Костяшкин [8]) исследователи характеризуют образовательную систему как комплексный междисциплинарный объект с культурными, экономическими, политическими, социальными и собственно педагогическими факторами и тенденциями развития. В исследовании проблемы иноязычной коммуникации таким сложным объектом выступает профессиональное военное образование, а также господствующие в нем подходы к формированию иноязычной коммуникации.

Более узкое, педагогическое прогнозирование, по мнению ряда авторов, предполагает внимание прогнозиста к внутренним компонентам и процессам педагогической системы (А.Ф. Матушак [10], Л.Я. Осипова [11]).

Здесь в поле возможных прогнозов попадает широкий круг объектов: от, собственно, языковой подготовки офицера до условий формирования его иноязычной коммуникации. Л.Я. Осипова [11] также вводит в число объектов прогнозирования потенциальные риски снижения эффективности социальных процессов и институтов, предполагающие, в свою очередь, разработку необходимых превентивных мер.

По мнению В.И. Андреева [1], объектами концептуальной прогностики выступают концепции и тенденции развития педагогической теории, приближенным аналогом в нашей работе являются про-

тиворечия проблемы иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск и тенденции развития теоретической базы, накопленной в ее решении.

В рамках социально-педагогического прогнозирования (В.А. Пылев [12]) и прогностики в области образования (А.В. Рождественский [13]) исследователи вводит в число возможных прогнозов – социальные условия и социальные контексты педагогических явлений и процессов. Под это определение попадают процессы профессионального становления офицера и характеристики военного социума, препятствующие или, напротив, способствующие формированию иноязычной коммуникации, и сами условия военно-профессиональной деятельности.

Первым прогнозируемым объектом, на наш взгляд, является потребность офицера Сухопутных войск в иноязычной коммуникации. Основными тенденциями, определяющими динамику этой потребности, как мы уже писали, является появление новых и усложнение традиционных задач военно-профессиональной деятельности, решение которых требует иноязычной коммуникации. Прогноз потребности в иноязычной коммуникации представляет собой предположительное заключение о востребованном в перспективе уровне иноязычной коммуникации, а также необходимых условиях (организации языковой подготовки, условий самообразования и самостоятельного профессионального развития и пр.), которые могут обеспечить достижение этого уровня в моментах перехода к новому, более высокому звену управления. Потребность прогнозируется на экстраполяции тенденций развития содержания, условий, факторов эффективности и средств профессиональной деятельности офицера Сухопутных войск в ближайшей, среднесрочной и дальней перспективе.

Второй прогнозируемый объект – способность военного образования обеспечить формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск Российской Федерации в контексте его профессионального становления, на каждом из ключевых этапов этого процесса. Это вероятностное знание основано, одновременно, на квалификационной и организационной диагностике, оно экстраполирует противоречия между запросом военно-профессиональной деятельности и возможностями военного образования на основе представлений об основных тенденциях его развития, затрагивающих условия формирования иноязычной коммуникации. При прогнозировании способности в формировании иноязычной коммуникации военное образование рассматривается как непрерывное и в контексте профессионального становления. В рамках данного исследования способность удовлетворения потребности прогнозируется относительно трех этапов военного образования: обучения в военном вузе, повышения квалификации и профессиональной переподготовки офицера, а также его обучения в военной академии.

Третий объект прогнозирования – заказ на языковую подготовку офицера Сухопутных войск Рос-

сийской Федерации на различных этапах профессионального становления. Его прогнозирование предполагает исследование и продолжение (экстраполяцию) тенденций спроса на языковую подготовку офицера со стороны государства (запросы военно-профессиональной деятельности, зафиксированные в квалификационных требованиях, стандартах и регламентах), со стороны общества (культивируемый в общественном сознании образ офицера) и самой личности (потребности офицера в профессиональном становлении, тенденцией которого является иноязычная коммуникация).

К безусловным прогнозам следует, как мы считаем, отнести и возможные пути совершенствования языковой подготовки офицеров Сухопутных войск на различных этапах профессионального становления.

Педагогические пути совершенствования языковой подготовки офицеров Сухопутных войск, обладающие двойной основой, тоже имеют прогнозный характер: новое, еще не проверенное научное предположение автора и вероятностное прогнозное знание, сформулированное им же.

Только с опорой на методы педагогической прогностики и после получения выводов исследования появляется возможность сделать это знание относительно достоверным, реальным и конструктивным.

Однако, по нашему опыту анализа монографий, диссертационных исследований и иных публикаций, формулировка концептуального и теоретического знания также адресована пока еще эмпирически не осязаемому объекту, там, где она начинается с обоснованных прогнозов, концепция формируется гораздо легче.

Совершенно не случайно появление концептуальной педагогической прогностики (В.И. Андреев [1]), вводящей педагогические прогнозы в число закономерностей появления новых теорий и концепций.

Само понятие «педагогические пути», в 70–80 гг. XX века весьма распространенное в педагогических исследованиях сегодня употребляется, во-первых, не часто, а, во-вторых, в различных контекстах. Сегодня гораздо чаще употребляется понятие «направления», но, судя по контексту, они далеко не идентичны. Направление, как часть содержания педагогической деятельности, в большей степени, связано с планами, программами, проектами и другими рассчитанными действиями в известных условиях и без доли предположительности и вероятности. Путь, как идея и ориентир, более относится к гипотезе, предположительному, вероятностному знанию и намерению решать педагогическую проблему способом, почти всегда имеющим альтернативу. Педагогический путь, как идея, но не готовое решение, не в полной мере отвечает тенденции технологизации педагогических процессов, но зато ближе к научному поиску и, в частности, прогностике. Возможные пути совершенствования языковой подготовки офицеров Сухопутных войск на различных этапах про-

фессионального становления – это не только прогнозы, это связанные с гипотезой исследования основные идеи, положенные в основу концепции развития языковой подготовки. Подчеркнем, что идеи – тоже еще не сама концепция, ее разработка отдельная и, пожалуй, главная задача диссертационного исследования. Здесь мы опираемся на мнение И.В. Бестужева-Лады [2] о том, что прогноз – это не решение проблемы, это, скорее, средство обоснования гипотез, решений, планов и программ научного поиска.

Условными мы называем прогнозы, характеризующие развитие проблемы иноязычной коммуникации в связи с экспериментальными действиями по реализации путей развития языковой подготовки на практике.

Опираясь на опыт реализации педагогических разработок в военном образовании можно предположить, что таких прогнозов должно быть, как минимум три:

- благоприятный, предполагающий полную реализацию предложенных путей развития языковой подготовки на практике и наличие условий, способствующих влиянию изменений на проблему иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск;
- сдержанный, основанный на предположении, что предложенные пути будут реализованы частично, или возникнут неблагоприятные обстоятельства, сдерживающие влияние перемен на иноязычную подготовку офицеров Сухопутных войск;
- неблагоприятный, в основе которого возможность полного отказа от перемен и новшеств в языковой подготовке. Естественно, предполагаемые прогнозы – это крайности, гораздо большей вероятности обладают варианты развития проблемы иноязычной подготовки, условно «располагающиеся» между ними.

Условные прогнозы адресованы проблеме иноязычной подготовки офицеров Сухопутных войск Российской Федерации, т.е., более противоречивой области теории, чем практике. В их характеристике уместно широкое понимание прогнозирования, как «... вида научно-исследовательской деятельности педагога-исследователя, основанного на методах экстраполяции, моделирования, методах экспертных оценок и других, которые направлены на решение задач и проблем по прогнозированию развития образовательно-воспитательных систем, развитию педагогических теорий, а также по прогнозированию других педагогических явлений и процессов» [4, с. 12]. В условных прогнозах «... фактическое развитие объекта увязывается с конкретной гипотезой о динамике исследуемого процесса с учетом изменений влияния некоторых факторов в перспективе» [4, с. 23]. Предметом прогностического исследования в педагогике по В.И. Андрееву [4], могут служить условия, методы и правила, принципы и закономерности педагогического процесса, а конкретно в авторской концептуальной прогностике все это исследуется

в отношении процесса появления концепций и теорий педагогики, других изменений в состоянии научной проблемы.

Отсюда могут быть выбраны объекты условного прогнозирования: основные противоречия проблемы иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск; основные тенденции развития подходов к языковой подготовке офицеров Сухопутных войск; условия развития иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск на различных этапах профессионального становления.

Прогнозирование по замыслу исследования выполняется в трех перспективах: ближней (5 лет), среднесрочной (5–10 лет) и дальней (1–20 лет и более).

Таким образом, прогностика проблемы иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в военном образовании – есть совокупность методов и организационных основ прогнозирования, а также связанных с ним явлений и процессов.

Формирование иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск Российской Федерации – это процесс изменения его субъективной позиции по отношению к иноязычной коммуникации как к средству военно-профессиональной деятельности, владение которым определяет профессиональную реализацию в перспективе развития военного дела. Внутренней движущей силой изменений выступают личностные, а внешней – социально-профессиональные и педагогические (создание лингво-культурного основания, профессиональное воспитание, организационно-педагогическая деятельность, управление развитием кадров) факторы.

## Литература

1. Андреев, В.И. Концептуальная педагогическая прогностика / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 220 с.
2. В.И. Андреев [4].
3. Бестужев-Лада, И.В. Социальное прогнозирование: курс лекций [электронный ресурс] // Гуманитарный портал. – режим доступа: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3019> (дата обращения 21.12.2019).
4. Булдакова, Н.В. Формирование культуры профессионального прогнозирования у студентов вуза: автореф. дис... д.п.н.: 13.00.08 / Булдакова Наталья Викторовна. – М., 2015. – 40 с.
5. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория; методология; практика / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 2003. – 764 с.
6. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л.: Изд. ЛГУ, 1991. – 384 с.
7. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л.: Изд. ЛГУ, 1991. – 384 с.
8. Калаков, Н.И. и др. Глобалистическая прогностика: теория, методология и практика прогно-

стического образования и науки в России в целях достижения вершин развития универсализации общества: монография / Н.И. Калаков, О.В. Зиборов, В.А. Куклев. – Ярославль: Филигрань, 2019. – 592 с.

9. Костяшкин, Э.Г. Методика прогнозирования развития школы 2000–2005 гг. Сб. науч. тр. / Э.Г. Костяшкин (отв. ред.). – М.: НИИОП, 1982. – 86 с.
10. Маркова, С.М. Педагогическое прогнозирование и проектирование образовательных систем: монография / С.М. Маркова. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2011. – 269 с.
11. Матушак, А.Ф. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности средствами педагогического прогнозирования: монография / А.Ф. Матушак. – Челябинск: Изд-во Южно-Уральского гос. гуманитарно-пед. ун-та, 2017. – 241 с.
12. Осипова, Л.Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования: автореф. дис... д.п.н.: 13.00.01 / Осипова Людмила Яковлевна. – Ульяновск, 2009. – С. 32–33.
13. Пылев, В.А. Социально-педагогическое прогнозирование в управлении региональной образовательной системой: дис... к.п.н.: 13.00.01 / Пылев Владимир Александрович. – Самара, 2009. – 193 с.
14. Рождественский, А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема: автореф. дис... к.п.н.: 13.00.01 / А.В. Рождественский. – М., 2005. – 20 с.

## FORECASTING THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF OFFICERS OF THE GROUND FORCES: GENERAL FOUNDATIONS

Asriev A. Yu., Bikbaev V.M.

Omsk state pedagogical University; Novosibirsk High Military Command School

The article substantiates the relevance of forecasting the problems of foreign language communication of an army officer on the basis of General theories of pedagogical prognostics. It is emphasized that in the course of diagnostics of foreign language communication, empirical and then theoretical knowledge is formed about the regularities of this process in the context of professional development of an officer of the Russian Ground forces.

The study presents a scheme of diagnostic research of foreign language communication based on qualification and organizational assessment, which allows you to most clearly argue the mechanism of forming forecasts for foreign language communication in the near, medium and long-term prospects. A brief description of forecasts based on the experience of implementing pedagogical developments and characterizing the development of foreign language communication is given.

It is noted that personal, professional and pedagogical factors are the driving force behind the formation of foreign language communication of an officer of the Ground Forces of the Russian Federation.

**Keywords:** forecasting foreign language communication, diagnostics of communication, qualification assessment, the formation of foreign language communication, the formation of forecasts.

## References

1. Andreev, V.I. Conceptual pedagogical prognostics / V.I. Andreev. – Kazan: Center for Innovative Technologies, 2010. – 220 p. IN AND. Andreev [4].

2. Bestuzhev-Lada, I.V. Social forecasting: a course of lectures [electronic resource] // Humanitarian portal. – access mode: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3019> (date of treatment 12/21/2019).
3. Buldakova, N.V. Formation of a culture of professional forecasting among university students: author. dis... Ph.D.: 13.00.08 / Buldakova Natalia Viktorovna. – M., 2015. – 40 p.
4. Gershunsky, B.S. Educational and pedagogical forecasting: theory; methodology; practice / B.S. Gershunsky. – M.: Flinta, 2003. – 764 p.
5. Kagan, M.S. System approach and humanitarian knowledge / M.S. Kagan. – L.: Ed. Leningrad State University, 1991. – 384 p.
6. Kagan, M.S. System approach and humanitarian knowledge / M.S. Kagan. – L.: Ed. Leningrad State University, 1991. – 384 p.
7. Kalakov, N.I. and others. Globalistic prognostics: theory, methodology and practice of predictive education and science in Russia in order to achieve the heights of the development of universalization of society: monograph / N.I. Kalakov, O.V. Ziborov, V.A. Kuklev. – Yaroslavl: Filigran, 2019. – 592 p.
8. Kostyashkin, E.G. Methodology for predicting school development in 2000–2005. Sat. scientific. tr. / E.G. Kostyashkin (editor-in-chief). – M.: NIOP, 1982. – 86 p.
9. Markova, S.M. Pedagogical forecasting and design of educational systems: monograph / S.M. Markov. – Nizhny Novgorod: Publishing house of NGPU, 2011. – 269 p.
10. Matushak, A.F. Preparation of future teachers for professional activity by means of pedagogical forecasting: monograph / A.F. Matushak. – Chelyabinsk: Publishing house of the South Ural state. humanitarian ped. University, 2017. – 241 p.
11. Osipova, L. Ya. Philosophical and pedagogical foundations for predicting the social effectiveness of education: author. dis... Ph.D.: 13.00.01 / Osipova Lyudmila Yakovlevna. – Ulyanovsk, 2009. – p. 32–33.
12. Pylev, V.A. Socio-pedagogical forecasting in the management of the regional educational system: dis... Ph.D.: 13.00.01 / Pylev Vladimir Alexandrovich. – Samara, 2009. – 193 p.
13. Rozhdestvensky, A.V. Forecasting in the field of education as a scientific and pedagogical problem: author. dis... k.p.n.: 13.00.01 / A.V. Christmas. – M., 2005. – 20 p.

# Взаимовлияние традиционных и инновационных педагогических методов в подготовке педагогов – хореографов в вузе культуры и искусства

## **Буксикова Ольга Борисовна,**

доктор искусствоведения, профессор, профессор кафедры хореографического творчества, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»  
E-mail: o.buksik@mail.ru

## **Амелина Мария Николаевна,**

доцент кафедры хореографического творчества, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»  
E-mail: maria.nikolaevna-amelina@yandex.ru

В статье рассматривается взаимовлияние традиционных и инновационных педагогических методов в подготовке педагогов – хореографов. Основными традиционными методами обучения являются – изучение методики построения и разучивания танцевальных комбинаций, этюдов, хореографических композиций; получение навыков постановочной работы. В статье подробно рассматриваются применение в учебной деятельности таких инновационных методов как – проектный метод и метод «мозгового штурма» (брайншторминг). Приводятся наглядные схемы основных этапов деятельности средствами этих инновационных методов, в которых определяется их структура и способы достижения конечного положительного результата в решении вопроса или проблемы. В статье выявляется, что применение традиционных методов подготовки обучающихся, способствует, в большей степени, развитию специальных танцевальных способностей. Эти методы апробированы в научных трудах в области педагогики хореографического искусства и практической деятельности выдающихся российских педагогов – практиков. Оптимальное сбалансирование применение в учебном процессе устоявшихся традиционных и инновационных педагогических методов, способствует созданию неформальной творческой атмосферы, развитию устойчивого интереса к изучаемым дисциплинам, помогает обучающимся проявить свои личные креативные качества.

**Ключевые слова:** метод проектов, метод «мозгового штурма», традиции, инновации, традиционные методы, инновационные методы, семантика, специальные способности, педагогика хореографии.

Среди различных видов искусства, оказывающих большое влияние на развитие художественно – творческих способностей человека, хореографическое искусство занимает свою особую нишу. Это связано с тем, что помимо физической сферы и сферы неформального общения, танец, способствует раскрытию индивидуальности, духовному и эстетическому развитию личности, выполняет коммуникативные и регулятивные функции, столь необходимые в настоящее время.

Отсюда, выявляется актуальность исследования: насущная потребность изучения взаимовлияния различных педагогических методов в процессе обучения – начиная от традиционных, которые складывались на протяжении длительного времени и, заканчивая, инновационными, которые пришли в учебный процесс в последние десятилетия. Методологической основой данного исследования, является концепция творческого общения и диалогической природы художественного творчества (М. Бахтин, Э. Тоффлер, Д. Белл), концепция педагогики сотрудничества (Ш. Амонашвили, В. Шаталов, М. Щетинин и др.)

Основными *традиционными методами* подготовки специалиста в области хореографического искусства являются методы овладения танцевальной техникой в области классического, народно – сценического, историко-бытового танцев, современных направлений в хореографии и др.; изучение методики построения и разучивания танцевальных комбинаций, этюдов, хореографических композиций; получение навыков постановочной работы; общее эстетическое развитие; обогащение внутреннего мира обучающихся. В сложном и длительном процессе развития танцевального искусства техника его сценических форм усложнялась от века к веку. Необходимо отметить, что основополагающей методикой развития танцевальной техники в области классического танца является, так называемая в трудах исследователей, «система Вагановой», ставшая основой развития хореографического искусства в XX веке. Методика исполнения и изучения народно – сценического танца сформировалась во второй половине XX века в трудах выдающихся деятелей хореографического искусства И.А. Моисеева, А.А. Борзова, А.А. Климова, Н.И. Заикин, М.П. Мурашко и др. Традиционные методы развития специальных танцевальных способностей, апробированы в научных изысканиях в области педагогики хореографического искусства и практической деятельности выдающихся российских педагогов – практиков.



Иновационные методы обучения включают ряд следующих тесно взаимосвязанных между собой компонентов: педагогические аспекты творческой деятельности, направленной на создание нового продукта; этно педагогический подход к обучению и воспитанию; методы коллективного творчества, осуществляющиеся в русле педагогики сотрудничества и др.

Термин «инновация» в исследованиях ученых понимается следующим образом:

- как процесс создания нового продукта, метода, способа;
- как комплексный процесс, направленный на введение новых подходов, методов, принципов.

Остановимся на инновационных методах, которые успешно применяются в настоящее время. Одним из таких методов является *проектная деятельность*, которая является, на наш взгляд, наиболее эффективной для воспитания готовности к коллективному творческому процессу. В зарубежной системе образования метод проектной деятельности используется довольно широко и признан одним из эффективных методов современного инновационного обучения. В российской системе образования проблемами проектной деятельности занимались следующие исследователи: Рубцов В.В., Ивошина И.Т. «Проектирование развивающей образовательной среды школы» (2003 г.), Е.С. Полат «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» (2003 г.), Н.В. Матяш «Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение» (2014 г.). Вопросами проектирования образовательного процесса занимались Ю.В. Громыко «Проектное сознание» (1997 г.), Е.И. Исаев «Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах», В.В. Давыдов «Теория развивающего обучения» (1996 г.), В.И. Слободчиков «Деятельность как антропологическая категория» (2001 г.).

Эти ученые, рассматривая проектный метод обучения, сходятся во мнении, что данный вид деятельность относится к учебно-познавательной, творческой или игровой деятельности обучающихся, которая имеет общую цель и согласованные способы решения определенной проблемы, направленной на достижение общего результата, значимого для участников проекта.

«Проект» в переводе с латинского (projection) означает бросание вперед. В широком понимании «это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия» [5]. Он выступает как проявление творческой активности человеческого сознания, «через который в культуре осуществляется деятельностный переход от небытия к бытию» [4].

Работа над проектом предполагает выявление его основных этапов, определение контрольных точек его осуществления, сроков и предполагаемых результатов. Наглядно этапы осуществления проекта можно представить в следующей схеме (рис. 1).



Рис 1. Основные этапы метода проектной деятельности

Содержание основных этапов осуществления проекта, включающее в себя креативную групповую деятельность, направленную на поиск и решение конкретной проблемы, можно представить в виде следующей схемы (рис. 2).

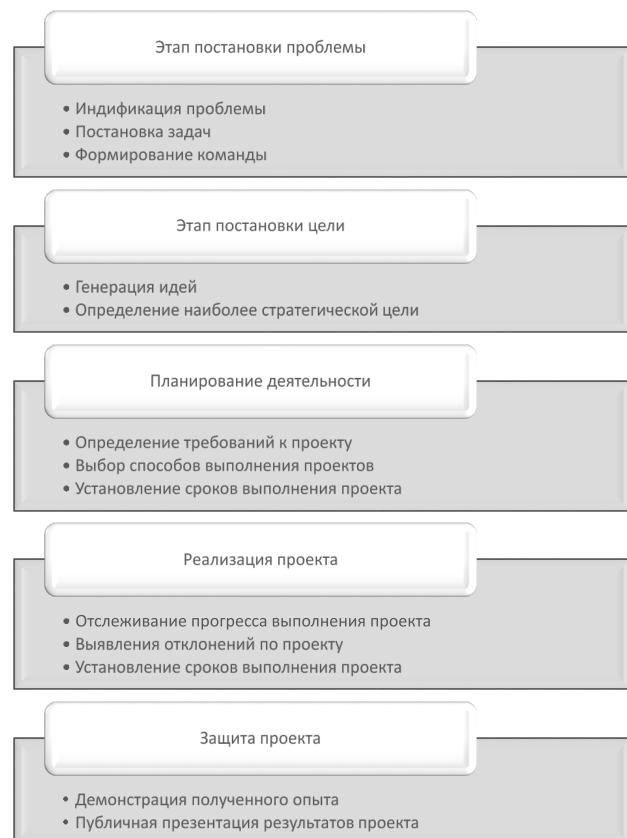


Рис. 2. Содержание этапов проектной деятельности

Рассмотрим групповой проект, в котором участвовали студенты всей группы, и мера ответственности за конечный продукт их совместной деятельности распределялась между участниками поровну. Магистрантами второго года обучения вуза искусства и культуры был подготовлен *коллективный проект* «Танцевальная культура трех славянских народов: русских, украинцев, белорусов». Все студенты были разделены на три груп-

пы, а ведущими были выбраны два человека – так называемые «оппонент» и «рецензент». Каждая группа участников, подготовила реферат, состоящий из следующих частей: традиционный костюм; традиционная музыка; традиционный танец, одного из народов, а также презентацию. На выполнение коллективного проекта было выделено определенное время, в нашем примере, десять дней. Через пять дней студентами были представлены первые результаты деятельности каждой группы, при этом, «оппонент» выявлял слабые стороны представленных работ, а «рецензент» находил наиболее сильные его стороны. Преподаватель держал нейтралитет. На этом этапе выполнения проекта были выявлены имеющиеся недочеты, отклонения от основной линии проекта.

На завершающем этапе проектной деятельности – защите проекта, все три группы представили свои работы. Оценивали уровень предоставленных материалов уже вновь назначенные «оппонент», «рецензент» и преподаватель. Все три части общего проекта были информативными, глубоко познавательными, а презентации красочными и продуманными. Но, самым важным результатом применения метода проектной деятельности, явился тот факт, что несколько магистрантов успешно применили этот метод в своей дальнейшей опытно-экспериментальной работе, адаптировав его к той или иной возрастной категории обучающихся. Основным результатом коллективной проектной деятельности является формирование умения работы в команде, каждый из участников при этом получил навыки творческой коммуникации. Как подчеркивает Н.В. Соковикова, в своем труде «Психология балета»: для успешного создания благоприятного климата и руководства творческим коллективом, необходимо применять методы изучения межличностных отношений и групповой деятельности в целом [6, с. 31–32]. Творческая деятельность в хореографическом коллективе, чаще всего носит коллективный характер, поэтому так важно научить будущего педагога-хореографа работать в команде.

На этот же фактор обращает свое внимание автор учебного пособия, переведенного с немецкого языка, известный деятель хореографического искусства, профессор Д. Зайфферт. Он в своем труде «Педагогика и психология танца. Заметки хореографа», отмечает, что межличностные отношения в творческом коллективе очень многообразны и не всегда носят позитивный характер, нередко развиваются такие негативные отношения как зависть, ревность и ненависть к другому ученику или даже педагогу, неумение прислушиваться к мнению других членов коллектива, отсутствие навыков работы в команде. Такие негативные явления необходимо искоренять как можно быстрее, и это задача не только педагога или руководителя, но и коллектива, который должен брать на себя определенную ответственность для урегулирования благоприятных отношений и создания творческой атмосферы [2, с. 28–31].

В последнее время в педагогику прочно вошли методы, основанные на «сотрудничестве, взаимной поддержке, понимании и подхватывании идей друг друга» [4]. Наиболее актуальными и детально разработанными сегодня являются следующие методы коллективного творчества: «мозговой штурм (брайнштурминг), синектика, маевтика, ИПИД (индуцирование психоинтеллектуальной деятельности) и др» [4].

Вопросами изучения сущности и технологии проведения «мозгового штурма», занимались следующие исследователи: Панфилова А.П. «Мозговые штурмы в коллективном принятии решений» (2009 г.), Гин А.А. «Бескровная Атака. Технологии проведения учебного мозгового штурма» (1997 г.), Кларин М.В. «Педагогическая технология в учебном процессе» (2003 г.).

*Мозговой штурм* – способ группового решения проблемных (творческих) задач, основанный на методе свободного ассоциирования. Он был разработан и предложен еще в конце 1930-х гг. американским психологом А. Осборном. Основная его суть состоит в том, «что участники группы, обсуждая какую-либо проблему, говорят все, что приходит им в голову, каким бы абсурдным это поначалу не казалось, для достижения основной цели – получения максимально возможного количества новых идей» [3]. Такой подход повышает шансы найти из множества предложений, наиболее точные и правильные решения. Все спонтанно возникшие идеи фиксируются и по окончании мозгового штурма критически оцениваются. «Мозговой штурм» требует большой сосредоточенности и концентрации мыслей его участников и поэтому должен длиться не более 20–40 минут.

Основной особенностью «мозгового штурма» является раскованность всех его участников, возможность высказать свои самые, казалось бы, абсурдные идеи, так как у всех его участников снимается страх быть не понятым, получить негативную оценку. Основными задачами «мозгового штурма» (брайнштурминга), является выработка как можно большего количества идей и отбор наиболее точных и четких, которые можно в дальнейшем развить.

Применение в образовательном процессе инновационного метода «мозговой штурм», предполагает определение контрольных точек его осуществления с точки зрения достижения положительных результатов в решении вопроса или проблемы. Наглядно этапы работы методом «мозгового штурма» можно представить в следующей схеме (рис. 3).

Содержание метода «мозговой штурм» на основных этапах его осуществления включает в себя генерацию идей (иногда самых невероятных и фантастических), направленных на сбор многовариантных решений вопроса или проблемы, а также отбор самых оригинальных решений и их конструктивную оценку, с точки зрения возможности реализации.

В своей практической работе мы применяли метод «мозгового штурма» при изучении предме-

та «Семантика народного танца». Изучение этого предмета представляет определенную сложность для студентов. Это связано с тем, что здесь они впервые вплотную соприкасаются с понятиями «знак», «символ», семиотика искусства в целом и семантика танцевального искусства в частности. Определяя знаковую природу каких – либо частей тела человека, например ног человека, участники деловой игры называли самые различные их функции, определения, значения и т.д. В конце деловой игры были выбраны самые точные, самые емкие определения, несущие глубинную семантику как в ритуально – обрядовой культуре славянских народов в целом, так и в обрядовом танце в частности. Ноги человека в традиционной культуре это одно из самых мифологизированных частей тела, они прочно связаны с нижним хтоническим миром. Ноги больше всех иных частей тела приближены к земле и соприкасаются с нею. Семантика ног актуализируется в поминальных и родильных обрядах, имеет защитную функцию и способствует очищению от скверны, через древнейшие мотивы, связанные с ногами, в древнеславянских верованиях четко реализуется оппозиция человек – не человек и т.д. [1, с. 376].

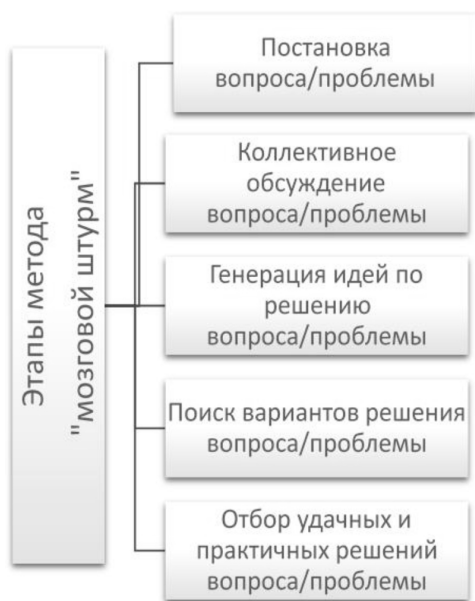


Рис. 3. Основные этапы метода «мозговой штурм»

Студенты очень активно включились в предложенную деловую игру. Предлагали самые разнообразные варианты и определения семантики ног в традиционной культуре, порой даже абсурдные, в результате проведения «мозгового штурма» была составлена оптимальная таблица, включавшая основные семантические определения и функции ног в традиционной культуре славянских народов.

Таким образом, можно констатировать, что оптимальное сбалансированное применение в учебном процессе устоявшихся традиционных и инновационных педагогических методов, таких как метод проектов и «мозговой штурм», способствуют более глубокому проникновению обучающихся в учебный материал, развитию устойчивого инте-

реса к изучаемым дисциплинам, помогает получить опыт неформального общения в группе, проявить свои самые креативные качества.

## Литература

1. Берегова О. Символы славян. – СПб.: Издательство «Диля», 2016. – 432 с.
2. Зайферт Д. Педагогика и психология танца. Заметки. – СПб.: Издательство «Лань», Издание «Планета музыки», 2012. – 128 с.
3. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2003. – 224 с.
5. Проектная деятельность. Что такое проект Электронный ресурс URL: [http://s\\_kirg.kup.edu54.ru/p122aa1.html](http://s_kirg.kup.edu54.ru/p122aa1.html) (дата обращения 02.11.2020)
6. Соковикова Н.В. Психология балета. – Новосибирск: Новосибирский издательский дом, 2012. – 330 с.

## INTERACTION OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL METHODS IN THE TRAINING OF CHOREOGRAPHERS AT THE UNIVERSITY OF CULTURE AND ART

Buksikova O.B., Amelina M.N.

Belgorod state Institute of arts and culture

The article examines the mutual influence of traditional and innovative pedagogical methods in the training of choreographers. The main traditional methods of training are: studying the methods of building and learning dance combinations, etudes, choreographic compositions; obtaining skills of staged work. The article discusses in detail the use of such innovative methods in educational activities as the project method and the “brainstorming” method (brainstorming). Visual diagrams of the main stages of activity by means of these innovative methods are given, which determine their structure and ways to achieve the final positive result in solving the issue or problem. The article reveals that the use of traditional methods of training students contributes, to a greater extent, to the development of special dance abilities. These methods have been tested in scientific works in the field of pedagogy choreographic art and practice.

**Keywords:** project method, brainstorming method, traditions, innovations, traditional methods, innovative methods, semantics, special abilities, choreography pedagogy.

## References

1. .Beregova O. The Symbols of the Slavs. – Saint Petersburg, 2016. – 432 p. [in Russian].
2. Seifert D. Pedagogy and psychology of dance. Choreographer's Notes / D. Seifert. – SPb.: Publishing house “Lan”, Publishing “Planet of Music”, 2012. – 128 p. [in Russian].
3. Matyash N.V. Innovative pedagogical technologies. Project training. – M.: publishing center “Academy”, 2014. – 160 p. [in Russian].
4. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system. – M., 2003. – 224 p. [in Russian].
5. Project activities. What is the project URL: [http://s\\_kirg.kup.edu54.ru/p122aa1.html](http://s_kirg.kup.edu54.ru/p122aa1.html) (accessed 02.11.2020)
6. Sokovikova N.V. Ballet psychology / N.V. Sokovikov. – Novosibirsk: Novosibirsk Publishing House, 2012. – 330 p. [in Russian].

# К вопросу о разработке программы по иностранному языку в неязыковой магистратуре с учетом профессиональных потребностей студентов

**Данилова Светлана Валерьевна**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков для специальных целей, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
E-mail: dan-svetlana@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы разработки рабочей программы по иностранному языку с учетом профессиональных потребностей магистрантов и существующих реалий. Как известно, любая рабочая программа должна строиться с учетом ряда педагогических и методических принципов, одним из которых является принцип культурной и педагогической целесообразности. Данный принцип основывается на тщательном отборе тематики курса, языкового, речевого и страноведческого материала, а также на типологии заданий и форм работы с учетом возраста, возможного контекста деятельности. Учет потребностей является одной из ключевых категорий при проектировании рабочей программы по иностранному языку для специальных целей, в связи с этим, проблема отбора актуального содержания обучения, структурированного по темам и разделам устной и письменной речи, является крайне важной. Для решения проблемы был проведен опрос магистрантов Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, которым было предложено отобрать ряд тем по специальности с учетом их практической и профессиональной значимости для включения в модуль по иностранному языку. В работе представлены и проанализированы результаты отбора тем для изучения в неязыковой магистратуре.

**Ключевые слова:** иностранный язык в магистратуре, содержание обучения, рабочая программа дисциплины (английский язык), тематический компонент, учет потребностей студентов.

Магистратура – образовательная ступень в системе многоуровневого образования, на которой, в общемировой практике, осуществляется подготовка научно-педагогических кадров. Магистратура является связующим звеном между бакалавриатом и аспирантурой, что находит отражение в преемственности и направленности образовательных программ, рассматриваемого уровня.

Согласно нормативным документам макроцелью изучения иностранного языка в неязыковой магистратуре в настоящее время является достижение практического владения языком, позволяющего использовать его в научной и профессиональной сфере [1], подготовив, таким образом, необходимую базу для следующего образовательного уровня, а также эффективность и конкурентоспособность работника в своей специальности. Успешную реализацию вышеуказанной цели педагогическое сообщество, занимающееся данной проблемой, связывает с междисциплинарным подходом к организации обучения в нелингвистической магистратуре.

Согласимся с тем, что пока недостаточно определена специфика обучения иностранному языку в неязыковой магистратуре [2], но на сегодняшний день представляется, что содержание обучения должно отражать связь дисциплины «Иностранный язык» с другими дисциплинами учебного плана. Связь с профессиональными дисциплинами основной образовательной программы будет определять и формировать структуру курса. Раскрытие межпредметных связей позволит определить цели, задачи и содержание дисциплины, а также отбор и информационное наполнение основных учебных материалов, принципы организации занятия с целью комплексного и взаимного развития общекультурных и профессиональных компетенций магистранта.

Целевая аудитория, для которой разрабатывается программа по иностранному языку – это разноуровневая и разновозрастная группа студентов-магистрантов от 22 и до 45 лет, имеющие за плечами специалитет или бакалавриат, а в некоторых случаях и не одно высшее образование. Они ценят свой прошлый опыт, четко осознают свои потребности и готовы участвовать в постановке целей обучения. Их языковой уровень согласно Европейской шкале уровней владения иностранным языком, как правило, соответствует B1. Threshold level и выше, уровень ниже указанного встречается реже. В одной группе, как правило, оказываются магистранты разных направлений одного факультета, что, несомненно, вызывает дополни-

тельные сложности с разработкой рабочих программ по дисциплине и организацией занятий.

Дисциплина «Иностранный язык» входит в базовую (обязательную) часть общенаучного цикла дисциплин магистратуры указанного профиля. Магистранты обучаются английскому языку, поскольку он является не только международным языком, но и активно используется мировым научным сообществом. Программа предполагает обязательное обучение в количестве от 2-х и более зачетных единиц аудиторных занятий (аналогичное число зачетных единиц выделяется и на самостоятельную работу) на протяжении первого, второго или третьего семестра (по 2 часа и более в неделю) в зависимости от направления.

Как известно, любая рабочая программа должна строиться с учетом ряда педагогических и методических принципов, одним из которых является принцип культурной и педагогической целесообразности. Данный принцип основывается на тщательном отборе тематики курса, языкового, речевого и страноведческого материала, а также на типологии заданий и форм работы с учетом возраста, возможного контекста деятельности [5, с.3]. Предметное содержание речи, в свою очередь, определяется на основе сфер общения, т.е. на основе сфер практического применения [3]. Так, для неязыковой магистратуры уже традиционно выделяются академическая и профессиональная сферы. В рамках указанных сфер определяется круг тем, которые и составляют предметное содержание устной и письменной речи [Там же].

Ограниченное количество часов не позволяет сосредоточиться на всех профессионально значимых компетенциях, указанных в государственном образовательном стандарте [1], поэтому на этапе магистратуры, особенно в условиях дефицита часов (менее 36 часов на некоторых направлениях), лучше всего зарекомендовал себя модульный подход, где модуль можно рассматривать как совокупность тем, которую предполагается изучить за определенное количество учебных часов или как учебный блок по видам речевой деятельности, характеризующийся гибкостью, интенсивностью и погруженностью. Традиционно, в рамках обучения иностранному языку в магистратуре выделяют три направления работы, которые представлены в виде модулей: практика устной и письменной речи, лексико-грамматические особенности текста по специальности и, учитывая тесную связь данной ступени с последующей, а также потребности самих обучающихся и пожеланий выпускающих кафедр, в рабочей программе дисциплины предусмотрена работа над научной статьёй. Если с отбором содержания для второго и третьего направления работы у преподавателя не возникает трудностей, то проблема отбора актуального содержания обучения, структурированного по темам и/или разделам устной и письменной речи, является крайне важной.

Наполнение модуля будет зависеть в первую очередь от трудоемкости дисциплины, а также

от целей и ожидаемых результатов. Кроме того, темы и ситуации общения должны соответствовать реальным интересам и возможностям студентов, их потребностям. Следует отметить, что государственный образовательный стандарт, жестко не регламентирует количество часов и программное содержание модуля. В этой связи, учет потребностей, являющейся одной из важных категорий при проектировании рабочей программы по иностранному языку для специальных целей, приобретает особую значимость [4, с. 65–66].

Для решения проблемы был проведен опрос магистрантов (86 человек, обучающихся на разных направлениях естественнонаучных факультетов) Омского государственного университета им.Ф.М. Достоевского, которым было предложено отобрать ряд тем по специальности с учетом их практической значимости для модуля по практике устной и письменной речи. Темы были сформулированы на основе учебников, в том числе авторитетных зарубежных издательств [6, 7, 8], используемых в процессе обучения. Содержание тематических блоков было дополнено предметным содержанием устной и письменной речи, в том числе терминологическим минимумом, для наилучшего понимания студентами результатов освоения той или иной темы, а также приобретаемых умений в контексте темы. В качестве примера приведем следующее:

*Matter* (learning about matter)

*Subject-specific vocabulary*: atom, atomic number, compound, diatomic, electron, element, ion, isotope, mass number, molecule, neutron, nucleus, proton, subatomic particle.

*Language*: I didn't mean/meant to say..., I mean..., No, that's not right, I just noticed...

*Function*: correcting oneself

*Speaking*: talking about studying atoms

*Writing*: filling out the science project evaluation.

Магистрантам для отбора были предложены следующие темы (см.ниже), так как они соответствуют их научной области, отражают взаимосвязь с содержанием обучения предыдущего образовательного уровня (профессиональный блок), с профессиональными дисциплинами основной образовательной программы, содержат базовые сведения о научном направлении, а также затрагивают некоторые вопросы исследовательской деятельности магистрантов:

*The Scientific Method, Research Activities, Computer Science, Biochemistry, Biophysics, Environmental Science, Statistics, Systems, Logic, Lab Equipment, Safety Procedures, Measurements, SI Units, Matter, Energy, The Periodic Table, Rate Processes, Chemical Reactions, Reactors, Large Numbers, Analyzing Quantities, Describing Change, Tables and Graphs.*

Требовалось отобрать пять тем из предложенного списка к обязательным темам *Education, Career Options, Science, Physics/Mathematics/Chemistry* (в зависимости от научного направления), которые являются обязательными для изучения в магистратуре.

В результате был сформирован список тем, дополненный предметным содержанием, для включения в программу модуля по практике письменной и устной речи для магистрантов всех естественных факультетов, обладающий универсальностью в плане его реализации на всех направлениях магистратуры, а также несомненной практической значимостью:

1. *Education* (at academic institutions, academic courses).

Subject-specific vocabulary: program, bachelor's degree, undergraduate, prerequisite, master's degree, postgraduate, graduate, PhD, thesis, doctoral.

Language: I want to pursue..., You'll need to..., ... is a prerequisite

Function: describing requirements

Speaking: talking about your academic progress

Writing: filling out a progress report.

2. *Career Options* (learning about career options).

Subject-specific vocabulary: professor, academia, researcher, advisor/supervisor, engineer, inspector, administrator, nonacademic, nonprofit, lab technician, patent, internship.

Language: What do you like most...?, You might consider..., I'd love to learn more...

Function: discussing wants and desires

Speaking: talking about career options, being interviewed for a job

Writing: filling out a career assessment sheet, writing a letter of application for a job.

3. *Science* (introducing the topic of science, finding a direction for your research). Subject-specific vocabulary: science, branch, study, evaluate, question, discover, research, lab, progress, improve.

Language: Did you hear...?, They're ..., right?, So am I.

Function: showing agreement

Speaking: talking about the purpose and progress of an experiment

Writing: filling out the article about a current experiment

4. *Physics/Mathematics/Chemistry* (course description, learning about physics/mathematics/chemistry and their basic concepts).

Subject-specific vocabulary: *Physics*: laws, gravity, thermodynamics, equilibrium, motion, constant, momentum, conservation, electromagnetism, magnetism, wave, vibration; *Mathematics*: abstract algebra, calculus, pure mathematics, Euclidean geometry, geodesy, non-Euclidean geometry, trigonometry, applied mathematics, probability, topology, arithmetic, elementary algebra, computer science, algorithm; *Chemistry*: chemistry, chemical bond, covalent bond, ionic bond, polarity, VSEPR theory, phase, endothermic, exothermic, heat capacity, enthalpy, stoichiometry.

Language: I'm concerned that..., Why is that?, If you can understand..., Can you explain...?, the difference is..., Those are clearly opposite..., I'm looking forward to...

Function: expressing a concern, describing opposites, expressing enthusiasm

Speaking: talking about the purpose and progress of an experiment

Writing: filling out the email from an advisor to a student, writing an email to a TA

5. *Numbers and Basic Math* (learning about numbers and basic math, working with numbers).

Subject-specific vocabulary: equals, plus, add, minus, less, subtract, multiplied by, times, divided by, over, hundred, thousand.

Language: Are you ready to...?, What were the final...?, We need to estimate...

Function: working with numbers

Speaking: talking about data from a lab test

Writing: filling out the lab notes.

6. *Large Numbers* (learning about large numbers, working with numbers).

Subject-specific vocabulary: exponent, to the third power, squared, cubed, scientific notation, rounding error, significant figure, leading zero, trailing zero, integer.

Language: I'm really sorry..., Let's go over..., I'm supposed to..., right?

Function: making an apology

Speaking: talking about errors on his or her report

Writing: filling out the email about the report corrections.

7. *Analyzing Quantities* (learning about analyzing quantities).

Subject-specific vocabulary: quantity, whole number, decimal number, point, percentage, percent, fraction, out of, reduce, improper fraction, mixed number.

Language: They're as we expected., I expected..., In fact...

Function: describing expectations

Speaking: talking about the results of a study, about quantities

Writing: filling out the summary of test results.

8. *Describing Change* (learning about describing change).

Subject-specific vocabulary: fluctuate, plummet, shrink, decline, stabilize, decrease, rise, increase, expand, climb.

Language: Did you see...?, The results are..., I hope

Function: expressing hope

Speaking: talking about the results of a test

Writing: filling out the company announcement.

9. *Tables and Graphs* (learning about tables and graphs).

Subject-specific vocabulary: line graph, x-axis, y-axis, scatter plot, legend, bar graph, table, row, column, pie chart.

Language: I could use some help with..., So you want to...?, How about...?, Why don't you...?, I don't think...

Function: making a suggestion

Speaking: talking about presentation materials he or she is creating

Writing: filling out the report summary.

Так, тематическое содержание указанного модуля отражает принцип преемственности с преды-

дущей ступенью обучения (бакалавриат), предлагая к изучению темы *Образование, Наука и Введение в специальность* на более углубленном уровне. В приоритете оказались темы, связанные с проведением исследования в магистратуре по естественнонаучным специальностям, что предполагает работу с количественными данными, таблицами и графиками, анализом тенденций. Темы, относящиеся к фундаментальным аспектам наук, такие как *Matter, Energy, Systems* и другие, не нашли отражение в результатах проведенного опроса, так как, по мнению, магистрантов не имеют столь острой практической значимости в их деятельности, как те, что представлены выше.

Подводя итог, можно отметить, что разработка программы по иностранному языку в части отбора ее тематического содержания одного из модулей соответствует целям обучения иностранному языку на этапе магистратуры, способствует решению задачи расширения словарного запаса, овладения профессиональной терминологией и развития умений и навыков обработки результатов исследования с учетом профессиональных потребностей магистрантов.

## Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям магистратуры естественнонаучного профиля. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5> (дата обращения: 20.11.2020)
2. Базанова Е.М. Общие требования ФГОС ВПО к магистерской подготовке и содержанию языкового образования // Вестник МГЛУ. 2014. № 12 (698). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obschie-trebovaniya-fgso-vpo-k-magisterskoy-podgotovke-i-soderzhaniyu-yazykovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.10.2020).
3. Гальскова Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова и др. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 350 с.
4. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Уч.пос.-2-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 188 с.
5. Тер-Минасова С.Г. (ред.) «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа. М.: Министерство образования и науки РФ, 2009. – 24 с.
6. Armer T. Cambridge English for Scientists. – Cambridge: CUP, 2011.-128p.

7. Evans V., Dooley J. Science. Career Paths. Express Publishing, 2017.
8. McCarthy M., O'Dell F. Academic Vocabulary in Use. – CUP, 2008.

## ON SOME DEVELOPMENT ISSUES OF AN EFL PROGRAMME FOR THE NON-LINGUISTIC MASTER'S COURSE IN VIEW OF STUDENTS' PROFESSIONAL NEEDS

Danilova S.V.

F.M. Dostoevsky Omsk State University

The author considers the issues of developing a foreign language course syllabus in view of students' professional needs and existing realities. It is known that any academic course working programme should be developed on a number of pedagogical and methodological principles, one of which is the principle of cultural and pedagogical expediency. This principle is based on a careful selection of the subject of the course, language, speech and other types of material, as well as on the typology of tasks and forms of work, taking into account the age and the possible context of the activity. Considering students' needs is one of the key categories when designing a working programme in a foreign language for specific purposes. In this regard, the problem of selecting the actual content of teaching structured by topics and sections of oral and written speech is extremely important. To solve the problem, a survey of postgraduates of the Dostoevsky Omsk State University was conducted. The postgraduates were asked to select a number of topics in their specialty, taking into account their practical and professional significance for inclusion in the foreign language module. The article presents the results of selection of topics to be covered in the non-linguistic master's course.

**Keywords:** MSc foreign language course, syllabus content, EFL programme, thematic component, considering students' needs.

## References

1. Federal state educational standard of higher education in the areas of master's degree in natural sciences. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5> (Accessed 20.11.2020)
2. Bazanova E.M. General requirements of FSES HPE for master's training and the content of language education // Vestnik MGLU. 2014. № 12 (698). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obschie-trebovaniya-fgso-vpo-k-magisterskoy-podgotovke-i-soderzhaniyu-yazykovogo-obrazovaniya> (Accessed 23.10.2020)
3. Gal'skova N.D. Methodology for teaching foreign languages: textbook / N.D. Gal'skova et al. – Rostov n/D: Feniks, 2017. – 350p.
4. Polyakov O.G. English for Specific Purposes: Theory and Practice: A Study Guide, 2nd ed., stereotyped – M.: NVI-TEZAURUS, 2003. – 188 p.
5. Ter-Minasova S.G. (ed.) "Foreign language" for non-linguistic universities and faculties: a sample program. M.: Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 2009. – 24 p.
6. Armer T. Cambridge English for Scientists. – Cambridge: CUP, 2011. – 128p.
7. Evans V., Dooley J. Science. Career Paths. Express Publishing, 2017.
8. McCarthy M., O'Dell F. Academic Vocabulary in Use. – CUP, 2008.

# Процесс развития кадрового потенциала в образовательном пространстве

## **Базавлукская Лилия Михайловна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: bazavlutskayalm@cspu.ru

## **Коняева Елена Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: konyaevaea@cspu.ru

## **Алексеева Любовь Петровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: alekseevalp1@cspu.ru

## **Хабибуллин Фаргат Хадиятович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: habibullinfh@cspu.ru

## **Демсура Светлана Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: demtsurass@cspu.ru

В статье обоснована актуальность выявления и развития возрастающих требований к качеству профессиональной подготовки педагога профессионального обучения и необходимость описания теоретических основ развития кадрового потенциала в процессе профессиональной подготовки в вузе. На основе анализа научной литературы, посвященной исследуемой проблеме, авторами осуществляется анализ диагностических методик, способствующих оценить кадровый потенциал организации. В статье подчеркивается, что эффективное функционирование процесса развития кадрового потенциала продуктивно при реализации педагогических условий, которые выявлялись исходя из его наполнения, специфики подготовки современного педагога в вузе, научных достижений в области педагогики и теории управления. В статье делается вывод о том, что сегодня важен обоснованный научно-методологический подход к проблеме развития кадрового потенциала и разработки структурных и институциональных инноваций как для внешней среды, так и для самой высшей школы.

**Ключевые слова:** кадры, научно-педагогические кадры, кадровый потенциал, развитие кадрового потенциала в образовательном пространстве, профессиональная подготовка специалистов.

В настоящее время в научных кругах нет единого подхода к исследованию проблемы развития кадрового потенциала и подготовки научных кадров. Многие вопросы по данной проблеме до сих пор остаются не изученными, открытыми, соответственно, нет научно-методологической основы и единой системы управления развитием и подготовкой кадрового потенциала.

Отметим, что на современном этапе система кадрового менеджмента на российских предприятиях нуждается в оптимизации и совершенствовании [1, с. 92]. Мы солидарны с Т.А. Зарубиной, которая утверждает, что «существующее в современной научной литературе многообразие подходов к терминам «кадровый потенциал» и «трудо-вой потенциал», обуславливает необходимость систематизации выше изложенных категорий» [2, с. 219].

При отсутствии системности и обоснованности исследуемых вопросов, а также без развития изучаемых процессов, принятые решения будут «натягиваться» на серьезные проблемы. Не исключено, что это может привести к негативным последствиям, в связи с чем необходимо разработать рациональный научно-методологический подход к управлению процессом развития и подготовки кадрового потенциала в сфере образования, то есть подготовку научных кадров для промышленности и педагогов для системы профессионального образования [3, с. 10].

Под профессиональным образованием мы понимаем вид профессиональной деятельности, которому соответствует уникальная модель формирования личности специалиста с учетом специфических интересов, психофизиологических, индивидуально-личностных и физических свойств. Особую профессиональную значимость для педагога профессионального обучения имеют личностные качества [4, с. 109].

Для полного осознания важности данного направления подготовки требуется, прежде всего, активность поиска по созданию педагогических основ, определяющих организационно-содержательную стратегию профессионального образования. Данное стратегическое направление с одной стороны должно обеспечивать целенаправленное формирование кадрового потенциала в определенные законодательством сроки обучения в вузе, а с другой – всецело вписываться в сложившуюся образовательную систему, грамотно используя весь имеющийся накопленный потенциал современного профессионального образования [5].

Следует отметить, что различные аспекты проблемы развития кадрового потенциала нашли от-



ражение в научных трудах О. Астафьевой, А. Безрезовского, Л. Беззубко, Л. Гончаровой, Б. Беззубко, Н. Ковалевой, Э. Некипеловой, В. Слинькова, Е. Третьяковой, А. Чепуренко, И. Ярускина и др. Среди зарубежных ученых, исследующих данную проблематику, можно выделить М. Левиша, Ш. Клингера, Х. Риддера и др.

Несмотря на существенный интерес ученых и значительность полученных к настоящему времени результатов, проблема развития кадрового потенциала по-прежнему не решена. Это связано с тем, что:

- отсутствует общепризнанное понимание проблемы как феномена, где требуются специально организованные меры по совершенствованию профессиональной деятельности педагога;
- не достаточно разработаны теоретические и педагогические основы процесса развития профессионально значимых личностных качеств, формирование знаний, умений и ценностных ориентаций кадрового потенциала, при которых отражаются возможности их совершенствования;
- существует формальный подход к процессу формирования у студентов профессиональных качеств, дающих лишь общее представление о профессиональной деятельности;
- в условиях профессиональной подготовки недостаточно разработаны аспекты содержательного и методико-технологического развития кадрового потенциала;
- есть несоответствие оценки качества и измерительных технологий, выявляющих уровень развития кадрового потенциала, современным требованиям [6, с. 6].

Таким образом, **актуальность** настоящего исследования определяется: во-первых, требованиями к качеству профессиональной подготовки кадрового потенциала, во-вторых, необходимостью создания теоретических основ формирования кадрового потенциала в образовательном пространстве, в-третьих, необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для систематизированного процесса эффективного формирования кадрового потенциала [7, с. 5].

На основании проведенного анализа сформулирована проблема исследования, суть которой заключается в необходимости разрешения противоречий между возросшей потребностью общества в исследовании кадрового потенциала и недостаточной теоретической и методологической разработанностью в условиях динамично развивающегося образовательного пространства.

Максимальное использование потенциала личности – это основа современной экономики знаний [8, с. 6]. Опираясь на зарубежный опыт, можно сделать вывод о том, что большая часть затрат в крупных европейских организациях – это затраты на развитие кадрового потенциала, а остальное – расходы на технику.

Современные мировые компании, осуществляющие деятельность в области высоких технологий

или сфере услуг, определяют стратегию инновационного развития экономики следующим образом. Основные финансовые вложения направляются в сферу образования, так как высоко квалифицированные научно-педагогические кадры формируют, прежде всего, новые знания и новые технологии. Именно поэтому важно осуществлять инвестиции в сферу образования [9].

Если проанализировать статистические данные, то можно сделать вывод, что общие затраты на систему образования России существенно отличаются от мировых показателей [10]. В большинстве развитых стран на подготовку научных кадров, научные исследования и разработки тратят не менее 3% ВВП в год. В России этот показатель составляет около 1% ВВП.

Современное российское общество сегодня остро нуждается в профессиональных, высококвалифицированных кадрах с высоким уровнем профессиональной культуры. Потребность в кадрах возникает по многим причинам, основной из которых, является необходимость освоения современных наукоемких технологий, создание инновационного производства, модернизация промышленности.

Личностно-ориентированные профессиональные качества у педагогов – это результат сложной профессиональной подготовки, который требует целенаправленных педагогических усилий по формированию кадрового потенциала [11, с. 246]. Для решения этой задачи необходимо, прежде всего, проведение исследования кадрового потенциала как педагогического явления, а также разработки процесса, обеспечивающего подготовку и развитие кадрового потенциала в условиях профессиональной деятельности.

В.Н. Слинков дает следующее определение кадровому потенциалу: «это количественные и качественные показатели кадрового ресурса, отражающие незадействованные возможности, силы, внутренние законы, ценности, которые можно использовать в кадровой работе» [12, с. 11].

Е.П. Третьякова трактует кадровый потенциал, как «общую (количественную и качественную) характеристику персонала как одного из видов ресурсов, связанную с выполнением положенных на него функций и достижением целей перспективного развития предприятия» [13, с. 136].

Л.В. Беззубко, Л.О. Гончарова, Б.И. Беззубко определяют кадровый потенциал, как «возможность определенной категории рабочих, специалистов, других групп работников, которые могут быть приведены в действие в процессе трудовой деятельности в соответствии с должностными обязанностями и поставленной перед обществом, регионом, отраслью, коллективом целью на определенном этапе развития [14, с. 17].

И.С. Ярускин в своей работе указывает на то, что «кадровый потенциал предприятия в первую очередь зависит от самих кадров, а именно от их квалификационного уровня и знаний в своей сфере деятельности» [15, с. 5].

Мы солидарны с позицией О.В. Астафьевой, которая в своем исследовании отмечает: «При управлении кадровым потенциалом руководителю следует учитывать следующие принципы: принцип самоуправления (сотрудникам предоставляется возможность использовать свой потенциал, они могут управлять собой сами, что предполагает отличный подход от управления человеческими ресурсами, согласно которому людьми надо управлять, использовать их, чтобы достичь целей организации); принцип синергетического эффекта, выражающийся во взаимодополнении участников при развитии сотрудников» [16, с. 41]. Считаем, что опора на данные принципы позволит достигнуть более высокие результаты, чем использование традиционных методов управления кадрами.

Считаем важным отметить тот факт, что кадровый потенциал позволяет охарактеризовать постоянный кадровый состав организации не только с количественной, но и с качественной стороны. В результате диагностики оцениваются и описываются профессиональные знания, умения, навыки, компетенции и личностные свойства. Для диагностики кадрового потенциала можно выделить несколько методик, которые описаны в трудах К.В. Коптевой, М.А. Меньшиковой [17], Л.А. Афанасьевой [18] и др.

В соответствии с методикой, разработанной К.В. Коптевой и М.А. Меньшиковой, оценка кадрового потенциала производится в два этапа: сперва оцениваются индивидуальные параметры количественных и качественных характеристик каждого сотрудника организации, затем осуществляется комплексная оценка всего кадрового потенциала организации. Оценка кадрового потенциала включает диагностику, во-первых, профессиональных качеств (знания, навыки, умения, компетенции, квалификация, опыт); во-вторых, диагностику деловых качеств (отношение к трудовой деятельности, ответственность, целеустремленность, настойчивость и др.); в-третьих, диагностику личных качеств (психофизиологические и физиологические качества) [17].

Хотим подчеркнуть, что эффективное функционирование процесса развития кадрового потенциала продуктивно при реализации педагогических условий, которые выявлялись исходя из его наполнения, специфики подготовки современного педагога в вузе, научных достижений в области педагогики и теории управления. Первое условие заключается в реализации педагогического сопровождения процесса формирования кадрового потенциала. Реализация первого условия связано со своевременным предоставлением необходимой помощи со стороны преподавателя.

Второе условие предполагает построение взаимодействия субъектов на основе принципа сотрудничества. Что же касается профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, то сотрудничество выступает своеобразным катализатором их формирования. Прежде всего, большое значение для каждого субъекта сотруд-

ничества имеет эмпатия: способность понять поступки другого человека, «встать на его место». Таким образом, сотрудничество обеспечивает становление ценностной сферы личности, а также развитие у современного педагога необходимых для профессиональной деятельности личностных качеств.

В заключении следует отметить, что важен научно-методологический подход к проблеме подготовки и развития кадрового потенциала, разработки структурных и системных инноваций как для внешней среды, так и для самой высшей школы.

## Литература

1. Евплова Е.В., Демцура С.С., Якупов В.Р., Рябчук П.Г., Плужникова И.И. Реализация принципа меритократичности в кадровом менеджменте // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 92–95.
2. Зарубина Т.А. «Кадровый потенциал» и «трудо-вой потенциал»: различия в определении понятий // Аллея науки. – 2017. – Т. 1. – № 8. – С. 218–221.
3. Базавлущая Л.М. Система формирования современного менеджера в образовательном пространстве: монография. – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 180 с.
4. Коняева Е.А., Коняев А.С. Компетентностный подход к проблеме формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. – 2012. – Вып. 1 (46). – С. 109–113.
5. Алексеева Л.П., Гнатышина Е.А. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов вузов: учебно-методическое пособие – Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2012. – 268 с.
6. Базавлущая Л.М., Творческий подход в системе высшего профессионального образования // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2013. – № 1 (10). – С. 5–9.
7. Базавлущая Л.М., Алексеева Л.П., Коняева Е.А. Реализация систематизированного процесса формирования современного менеджера // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – Т. 8. – № 7. – С. 5–25.
8. Гнатышина Е.А., Базавлущая Л.М. Проблемы экономического роста в России в современных условиях // Проблемы экономики, управления и права современной России: сборник научных трудов по материалам I Региональной научно-практической конференции. – Челябинск: Образовательная автономная некоммерческая

организация дополнительного профессионального образования «Челябинский институт психоанализа», 2016. – С. 6–14.

9. Андриюхина Э.П., Вавилов А.И., Рудник Б.Л., Абанкина Г.В., Рожков И.А. Правовые проблемы модернизации образования. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 365 с.
10. Ильясов Д.Ф. Педагогическое исследование: учебное пособие. – Челябинск: ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», 2007. – 132 с.
11. Кonyaeva E.A., Цыплакова С.А., Баринова А.Н., Грищенко Н.Е. Исследование проблемы управления процессом профессиональной подготовки студентов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–6. – С. 245–251.
12. Слинков В.Н. Персонал и его менеджмент: практические рекомендации. – К.: КНТ, 2007. – С. 11.
13. Третьякова Е.П. Оценка трудового потенциала организации // Менеджмент в России и за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 136–143.
14. Беззубко Л.В., Гончарова Л.О., Беззубко Б.И. Трудовой и кадровый потенциалы: монография. – Донецк: Норд пресс, 2008. – С. 17.
15. Ярускин И.С. Кадровый потенциал предприятия и способы усовершенствования кадрового потенциала на предприятии // Тенденции развития науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 4–6.
16. Астафьева О.В. Развитие кадрового потенциала в системе региональных ресурсных центров // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2016. – Т. 12. – № 9 (342). – С. 39–50.
17. Коптева К.В., Меньшикова М.А. Методика диагностики кадрового потенциала промышленного предприятия // Auditorium: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 2.
18. Афанасьева Л.А. Анализ кадрового потенциала организации // Ключевые вопросы в современной науке: материалы 10-й международной научно-практической конференции. – София: «Бял ГРАД-БГ», 2014. – С. 52–55.

## THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCES IN THE EDUCATIONAL SPACE

Bazavlutskaya L.M., Konyaeva E.A., Alekseeva L.P., Khabibullin F. Kh, Demtsura S.S.

South Ural state humanitarian and pedagogical University

The article substantiates the relevance of identifying and developing the increasing requirements for the quality of professional training of a teacher of vocational training and the need to describe the theoretical foundations of the development of human resources in the process of vocational training at a university. Based on the analysis of scientific literature on the problem under study, the authors analyze diagnostic techniques that help to assess the human resources of the organization. The article emphasizes that the effective functioning of the process of developing human resources is productive when implementing pedagogical conditions, which were identified based on its content, the specifics of training a modern teacher at a

university, scientific achievements in the field of pedagogy and management theory. The article concludes that today a well-grounded scientific and methodological approach to the problem of human resource development and the development of structural and institutional innovations is important both for the external environment and for the higher school itself.

**Keywords:** personnel, scientific and pedagogical personnel, human resources, development of human resources in the educational space, professional training of specialists.

## References

1. Evplova E.V., Demtsura S.S., Yakupov V.R., Ryabchuk P.G., Pluzhnikova I.I. Implementation of the principle of meritocracy in personnel management // Azimuth of scientific research: economics and management. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – P. 92–95.
2. Zarubina T.A. «Human resources» and «labor potential»: differences in the definition of concepts // Alley of Science. – 2017. – Т. 1. – № 8. – P. 218–221.
3. Bazavlutskaya L.M. The system of forming a modern manager in the educational space: monograph. – Chelyabinsk: Tsitsero Publishing House, 2017. – 180 p.
4. Konyaeva E.A., Konyaev A.S. Competence-based approach to the problem of formation of readiness for professional and pedagogical activity // Bulletin of the Educational and Methodological Association for Professional Pedagogical Education. – Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Vocational Pedagogical University. – 2012. – Issue. 1 (46). – P. 109–113.
5. Alekseeva L.P. E.A. Gnatyshina Management of the organization of independent work of students of professional pedagogical faculties of universities: educational and methodological manual – Chelyabinsk: Publishing house of the Chelyabinsk State Pedagogical University, 2012. – 268 p.
6. Bazavlutskaya LM, Creative approach in the system of higher professional education // Professional project: ideas, technologies, results. – 2013. – № 1 (10). – P. 5–9.
7. Bazavlutskaya L.M., Alekseeva L.P., Konyaeva E.A. Implementation of a systematized process of forming a modern manager // Modern studies of social problems (electronic scientific journal). – 2017. – Т.8. – № 7. – P. 5–25.
8. Gnatyshina E.A., Bazavlutskaya L.M. Problems of economic growth in Russia in modern conditions // Problems of economics, management and law of modern Russia: a collection of scientific papers based on the materials of the I Regional Scientific and Practical Conference. – Chelyabinsk: Educational autonomous non-profit organization of additional professional education «Chelyabinsk Institute of Psychoanalysis», 2016. – P. 6–14.
9. Andryukhina E.P., Vavilov A.I., Rudnik B.L., Abankina G.V., Rozhkov I.A. Legal problems of education modernization. – М.: GU HSE, 2002. – 365 p.
10. Ilyasov D.F. Pedagogical research: textbook. – Chelyabinsk: ГОУ ДПО «Челябинский институт для переподготовки и повышения квалификации работников образования», 2007. – 132 p.
11. Konyaeva E.A., Tsyplakova S.A., Barinova A.N., Gritsenko N.E. Study of the problem of managing the process of professional training of students at a university // Problems of modern pedagogical education. – 2017. – № 57–6. – P. 245–251.
12. Slinkov V.N. Personnel and its management: practical recommendations. – К.: КНТ, 2007. – P. 11.
13. Tret'yakova E.P. Assessment of the organization's labor potential // Management in Russia and abroad. – 2009. – № 1. – P. 136–143.
14. L. V. Bezzubko, L.O. Goncharova, B.I. Bezzubko. Labor and personnel potential: monograph. – Donetsk: Nord press, 2008. – P. 17.
15. Yaruskin I.S. Personnel potential of the enterprise and ways of improving the personnel potential at the enterprise // Trends in the development of science and education. – 2015. – № 2. – P. 4–6.
16. Astafieva O.V. Development of human resources in the system of regional resource centers // National interests: priorities and security. – 2016. – Т. 12. – № 9 (342). – P. 39–50.
17. Kopteva K.V., Menshikova M.A. Methods for diagnosing the personnel potential of an industrial enterprise // Auditorium: electronic scientific journal of Kursk State University. – 2014. – № 2.
18. Afanasyeva L.A. Analysis of the organization's personnel potential // Key issues in modern science: materials of the 10th international scientific and practical conference. – Sofia: «Byal GRAD-BG», 2014. – P. 52–55.

# Формирование лингвострановедческой компетенции бакалавров в процессе участия в конкурсах

**Ефимова Агафья Дмитриевна,**

доцент кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
E-mail: efaga@mail.ru

**Иванова Валентина Ивановна,**

доцент кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
E-mail: viva21@mail.ru

Данная статья посвящена вопросу формирования лингвострановедческой компетенции студентов-бакалавров. В статье раскрыта значимость системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов для студентов и выстраивание деятельности на основе широкого спектра лингвострановедческого кругозора для полноценной коммуникации в межкультурном общении. Целенаправленная работа по творческой деятельности студентов-бакалавров при формировании лингвострановедческой компетенции в процессе участия в конкурсах, способствует развитию творческой личности, обладающего лингвострановедческим материалом и повышает мотивации к изучению иностранного языка. Это является одним из условий выполнения планируемых результатов освоения образовательной компетенции, как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия

**Ключевые слова:** лингвострановедческая компетенция, активное взаимодействие, диалогическое общение, лингвострановедческий материал, традиции и обычаи разных стран, научно-исследовательская деятельность студентов.

Миссией современного образования является обучение студентов достижениям коммуникации, развитие интеллекта и духовности, обеспечивающих не только профессиональными знаниями, но и жизненным ориентиром и культурным ценностям. XXI век – век коммуникаций, определяющий деятельность преподавателя, ориентированный на общении и взаимодействии со студентами, коллегами. Правильное выстраивание коммуникаций определяет скачок в личностном, профессиональном развитии преподавателя и отражается на успешное освоение иностранного языка студентами-бакалаврами. У студентов – первокурсников низкая вероятность формирования познавательных мотивов по французскому языку, поиска знаний, не возникает внутренняя заинтересованность в образовании, как утверждает А.И. Герцен «эмбриологией знаний». Высокий уровень развития составляющих профессиональной компетентности преподавателя вуза – это цель обучения, психологической поддержки и мотивации студентов-бакалавров по изучению иностранного языка в вузе, создавая атмосферу диалогического общения.

Современное образовательное пространство определяет качественное взаимодействие между преподавателем и студентом посредством диалога. Другая особенность современной коммуникации – это переход на диалоговое общение. Диалог, диалогические отношения являются основой гуманитарной образованности человека.

Формирование лингвострановедческой компетенции у студентов имеет следующие задачи:

- воспитание толерантного отношения национальным поведенческим стереотипам;
- понимание, уважение ценностных ориентаций;
- формирование мышления того или иного языкового сообщества.

Это система лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, позволяет студентам выстраивать свою деятельность на основе широкого спектра лингвострановедческого кругозора. Данная компетенция рассматривается как процесс активного взаимодействия участников образовательного процесса, направленный на приобретение лингвострановедческих знаний и умений для осуществления межкультурной коммуникации.

Изучая связи языка и культуры, у истоков становления лингвострановедения как научного направления были ученые Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. В разработке теоретических основ лингвострановедения фундаментальный вклад внесли ученые Ж.Л. Витлин, Т.Н. Донец,

А.Д. Райхштейн. При рассмотрении лингвострановедческой компетенции можно выделить знания традиций, национальных обычаев, особенностей страны изучаемого языка, акцентируют внимание на способности осуществлять межкультурную коммуникацию. Фомина Т.Г. указывает на то, что «Лингвострановедение – как изучение культуры, истории, жизни страны в процессе изучения языка [1]». Одним из направлений в научно-исследовательской деятельности студенческой молодежи является воспитание высокообразованной, творческой личности. «В исследовательской деятельности студентов-бакалавров значимое место занимает профессиональное образование, обеспечивающее саморазвитие будущих специалистов, как взаимодействие преподавателя и студента в виде педагогического общения в диалоговом режиме [2]».

Участие студентов в научных семинарах, в научно-практических конференциях, конкурсах различного уровня определяет высокий уровень научного творчества в реализации политики университета в области качества по развитию интеллектуального потенциала сегодняшних студентов – будущих лидеров в политике, образовании, экономике, бизнесе, межкультурной коммуникации. Именно формирование лингвострановедческой компетенции студентов-бакалавров одна из мотиваций на самоизменение личностных качеств, определяющих его индивидуальность.

В диссертационном исследовании по формированию лингвострановедческой компетенции студентов в структуре лингвострановедческой компетенции Демьянова Ж.В. выделяет 3 компонента: познавательный, прагматический и мотивационный. Ею указано, что познавательный компонент включает лингвострановедческие знания на лингвострановедческом материале, это насыщение упражнениями с новым лингвострановедческим материалом по историко-культурному фону языка, семантизация вербальных единиц с национально-культурной семантикой. «Прагматический компонент представлен умениями в использовании лингвострановедческих знаний и умений в коммуникации.

Мотивационный компонент характеризует мотивы и интересы к изучению иностранного языка и иноязычной культуры, освоению лингвострановедческого материала [3]». Мотивационное направление работы способствует возможности практического применения приобретенных знаний. Мотивация учебных занятий обязывает особую роль включения познавательных лингвострановедческих загадок, викторин, театрализацией лингвострановедческих текстов. Для формирования интереса к лингвострановедческим материалам можно использовать упражнения, аудиокорсы по страноведению, викторины, задания на основе услышанного материала. Увлеченные, мотивированные студенты занимаются в научных факультативах по проблемам культурного наследия, изучению традиций и обычаев различ-

ных стран, постигая их культуру, искусство, взаимодействуя в поликультурном пространстве.

Использование народных сказок при инсценировке изученной сказки на французском языке, их инсценировка в сравнении с русскими и якутскими сказками способствует расширению горизонтов познания.

Сказка – это художественное проявление духовной культуры народа, создававшиеся на протяжении многих веков талантливыми представителями каждого народа. В сказках отражаются нравы, обычаи, интересы народа, желание быть трудолюбивыми, нравственными, добрыми и честными.

Народные сказки широко используются в обучении иностранному языку. Решение данной задачи можно проследить на примере занятия по теме: «Сказки в нашей жизни», «Французская сказка».

Студентам-бакалаврам предлагается работа над текстом сказки по нескольким направлениям: 1. использование сказки помогает легко усвоить лексику; 2. использование сказки в качестве дидактического материала; 3. сочинение студентами своих коротких сказок; 4. свободный перевод и инсценировка сказок.

Французские сказки как лингвострановедческий материал способствовали устойчивой мотивации студентов на расширение кругозора, на изучение культуры, истории, жизни изучаемой страны и рассматриваются нами как важное этнолингводидактическое средство формирования лингвострановедческой компетенции студентов-бакалавров.

На содержательно-логическом подходе нами используются рецептивные упражнения, определяющие прочтения текста, ее идеи и выделения главной мысли. Репродуктивные упражнения как восстановление логической последовательности предложений, ответы на вопросы и выражение собственного отношения к заданной теме указывают на системность восприятия материала студентами. На языковом уровне, включая рецептивные и репродуктивные упражнения, усложняются задания с выделением продуктивных упражнений, где студенты выполняют задания со сравнением французской сказки со сказками других стран. Именно на материале французских сказок отрабатывается речевой и коммуникативный уровень для углубленного понимания языка, его богатства. В современной системе профессионального образования подготовка бакалавров со знанием иностранного языка «предусматривает организацию практико-ориентированного обучения с целью формирования профессиональных, лингвострановедческих компетенций, определяющихся как способность применять в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, использовать обобщенные способы выполнения действий с целью достижения необходимого результата [4]».

В исследовательской деятельности студентов-бакалавров значимое место занимает «профессиональное образование, обеспечивающее саморазвитие будущих специалистов, как взаимодействие

преподавателя и студента в виде педагогического общения в диалоговом режиме [5]». Научно-исследовательская работа студентов-бакалавров, изучающих французский язык и занимающихся на факультативах является неоспоримым звеном в становлении и развитии лингвострановедческой компетентности.

Участие в различных конкурсах, викторинах, олимпиадах различного уровня, во Всероссийских конкурсах определяет высокий уровень творчества студентов-бакалавров. Создание предпосылок для самореализации личностных творческих способностей студентов способствует реализации политики СВФУ в области качества по развитию интеллектуального потенциала сегодняшних студентов. Ведь компетентностное развитие профессионала, обладающего лингвострановедческими компетенциями, есть собственные усилия человека, определяющих его индивидуальность и траекторию в образовательном пространстве.

Комплексный творческий подход к организации работы студентов, изучающих иностранные языки, развивая широкий спектр кругозора, социальный опыт, повышает исследовательскую культуру и академическую мобильность с возможностью выезда для участия в конкурсах. Наши студенты принимали участие в IX Всероссийском фестивале театра и песни «Поющий Менестрель» в г. Москва (2014) организованной РОО «Преподаватели-практики французского языка» (РОО АПФЯ) при поддержке посольства Франции в России и удостоены премии «Золотой музыкальный ключ» за показ обряда национального праздника ыһыах народа саха на французском языке.

В жизни народа саха больше значение имели не только семейные традиции и обряды, но и общенародные праздники и обряды. Главным из них является ыһыах как праздник поклонения солнцу, который отмечается в день летнего солнцестояния. Церемония ыһыаха проводится с учетом циклов, которые имеют свои предназначения. Каждый цикл ыһыаха продуман с учетом исторического, философского, духовно-нравственного, социального аспектов, затрагивая пласты историко-духовного наследия народа саха.

Начало 1 цикла – «Ахтылбан түһүлгэ» («Воспоминание»); 2 цикл «Сир-туом түһүлгэтэ» («Обрядовая часть ысыаха»); 3 цикл – «Алгыс түһүлгэтэ» («Песнопения алгыс»); 4 цикл – «Көр – нар түһүлгэтэ» («Игры»); 5 цикл – «Аһылык түһүлгэтэ» («Угощение гостей»); 6 цикл – «Күрэх түһүлгэтэ» («Соревнования»); 7 цикл «Ыһыабы сабыы» («Церемония закрытия ыһыаха»).

Именно семейные традиции способствуют упрочению связи поколений и это истоки мира каждой семьи, как утверждает А.С. Макаренко: «Мой мир был неизмеримо богаче и ярче. Здесь были действительные создатели человеческой культуры» [6]. Сегодня ыһыах – культовый праздник, связующий нитью современного человека с предками и собирающий десятки тысяч гостей из разных стран мира.

Ежегодно в рамках Недели иностранного языка и республиканских дней Франкофонии проводятся различные мероприятия и конкурсы: на инсценировку по произведениям французских писателей (Шарль Перро, Виктор Гюго, Антуан де Сент-Экзюпери); на приготовление блюд: французской кухни «Регионы Франции и франкоязычных стран»; приготовление блюд национальной северной кухни с презентацией на французском языке.

Конкурс докладов и презентаций на французском языке является самым творческим и познавательным процессом с применением интерактивных методов. В научных докладах, проектах студентами раскрываются сущность понятий традиций и обычаев своего народа, применяя познания в области лингвострановедческой компетенции. Установление связей поколений и познание ближнего окружения обязательно связывается с культурными традициями прошлого. Этот показ обряда традиций и обычаев народа саха состоялся в Королевской школе Athenée Royal Jules Baga в Бельгии на французском языке.

Таким образом, формирование лингвострановедческой компетенции возможно только при систематической работе по развитию творческих способностей и творческого подхода к организации работы студентов. Такая система способствует воспитанию творческой личности, обладающего лингвострановедческими знаниями и навыками, умеющего поддерживать диалог по рассматриваемым вопросам.

Целенаправленная планомерная работа преподавателей по творческой, научно-исследовательской деятельности студентов-бакалавров при формировании лингвострановедческой компетенции в процессе участия в конкурсах, способствует развитию творческой личности, обладающего лингвострановедческим материалом, мотивации студентов-бакалавров к решению актуальных задач современной науки, осознавая особое научное направление лингвострановедческой компетенции в развитии единого научно-образовательного пространства.

## Литература

1. Фомина Т.Г. Язык и национальная культура. Лингвострановедение – УЧ.П. – Казань, 2011.
2. Данилов Д.А., Борисова З.Н. Модульно-компетентностная технология в исследовательском саморазвитии студентов: научно-методическое пособие/ Д.А. Данилов, З.Н. Борисова. – Якутск: Издательский дом Северо-Восточного федерального университета. 2011. – 103 с. – С. 18.
3. Демьянова Ж.В. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза /авторреферат ... Челябинск-2010
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская вер-

сия. – М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 122 с.

5. Данилов Д.А., Борисова З.Н. Модульно-компетентностная технология в исследовательском саморазвитии студентов: научно-методическое пособие/ Д.А. Данилов, З.Н. Борисова. – Якутск: Издательский дом Северо-Восточного федерального университета. 2011. – 103с. – С. 18.
6. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.; Издательский Центр «Академия», 1999. – С. 18, 139–141.
7. Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика./ А.С. Запесоцкий – М.; Наука, 3003. – 456с.
8. Куликова Л.Н. Проблема саморазвития личности. – 2-е изд. /Л.Н.Куликова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ-342с.
9. Якутские мифы. Саха ыс номохторо. /Сост.Н.А. Алексеев. – Новосибирск: Наука, 2004.
10. Якутские сказки: Якутск, изд-во: Художественная литература, 1976. – 276 с.

#### **FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE PROCESS OF PARTICIPATION IN COMPETITIONS**

**Efimova A.D., Ivanova V.I.**

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

The article is devoted to the formation of linguistic and cultural competence of undergraduate students. The article reveals the importance of the system of linguo-cultural knowledge, skills and motives for students and building activities based on a wide range of linguo-cultural horizons for full-fledged communication in intercultural communication. Purposeful work on the creative activity of undergraduate students in the formation of linguistic and cultural competence in

the process of participating in competitions, contributes to the development of a creative person who has linguistic and cultural material and increases motivation to learn a foreign language. This is one of the conditions for the implementation of the planned results of the development of educational competence, as the ability to communicate orally and in writing in Russian and foreign languages to solve problems of interpersonal and intercultural interaction

**Keywords:** linguistic and cultural competence, active interaction, dialogical communication, linguistic and cultural material, traditions and customs of different countries, research activities of students.

#### **References**

1. Fomina T.G. Language and national culture. Linguostranie – UCH.P. – Kazan, 2011.
2. Danilov D.A., Borisova Z.N. Modular-competent technology in the research self-development of students: scientific and methodological manual/D.A. Danilov, Z.N. Borisov. – Yakutsk: Publishing House of North-Eastern Federal University. 2011. – 103 pages – Page 18.
3. Demyanova J.V. Formation of linguistic and national competence of students of non-linguistic faculties of pedagogical university/autorecherat... Chelyabinsk-2010
4. Winter I.A. Key competencies as an effective and targeted basis for a competent approach in education. Author's version. – M.: Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2004. – 122 p.
5. Danilov D.A., Borisova Z.N. Modular-competent technology in the research self-development of students: scientific and methodological manual/D. A. Danilov, Z.N. Borisov. – Yakutsk: Publishing House of North-Eastern Federal University. 2011. – 103 pages – Page 18.
6. Volkov G.N. Ethnopedagogika. – М.; Publishing Center «Academy», 1999. – С. 18, 139–141.
7. Zapesotsky A.S. Education: Philosophy, Cultural Studies, Politics./A.S. Zapesotsky – М.; Science, 3003. – 456s.
8. Kulikova L.N. The problem of self-development of personality. –2nd ed./L.N. Kulikov. – Blagoveshchensk: Publishing House BSPU-342s.
9. Yakut myths. Sakha ыс номохторо./Sot.NA. Alekseev. – Novosibirsk: Science, 2004.
10. Yakut tales: – Yakutsk, publishing house: Fiction, 1976. – 276 s.

# Подготовка будущих учителей к работе с детьми с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)

## **Мещерякова Лариса Валерьевна,**

кандидат пед. наук, доцент кафедры французского языка, ФГБОУ ВО ОмГПУ  
E-mail: mescheryakovalarisa@gmail.com

## **Дервянченко Елена Анатольевна,**

кандидат пед. наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО ОмГПУ  
E-mail: barlen@yandex.ru

## **Мартынова Юлия Викторовна,**

кандидат пед. наук, доцент, зав. кафедрой французского языка, ФГБОУ ВО ОмГПУ  
E-mail: julia79zavgorodneva@gmail.com

## **Тебенькова Наталья Геннадьевна,**

кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой восточных языков, ФГБОУ ВО ОмГПУ  
E-mail: limonovanatalia@yandex.ru

В статье рассматриваются условия подготовки будущих учителей к работе с детьми с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Авторами подчеркивается, что актуальность данной проблемы связана со все возрастающим числом обучающихся, испытывающих потребности в особом сопровождении и психолого-педагогической поддержке, и отсутствием целенаправленной подготовки педагогов-предметников для осуществления такого рода профессиональной деятельности. Комплексный характер работы определяет целевые ориентиры, содержание подготовки будущих учителей, основное внимание уделяется процессуальному аспекту: авторами предлагается использовать практико-ориентированные технологии (кейсы, симуляции), позволяющие воссоздать ситуации будущей профессиональной деятельности, принять участие в решении проблем, источником которых является реальная образовательная практика педагогов региона. В статье представлены монографические характеристики студентов-участников апробации модульной программы элективного курса, позволяющие сделать заключение о результативности предложенных условий.

**Ключевые слова:** ребенок с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, подготовка будущего учителя, особые образовательные потребности, школьная дезадаптация, элективный курс.

Вопрос о сопровождении педагогов, обеспечивающих инклюзивное образование в системе основного общего образования, является в настоящее время актуальным. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями и особыми образовательными возможностями в последние годы представляют значительную часть от общего числа учеников средней общеобразовательной школы. По мнению В.И. Лубовского, «где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями здоровья – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть специальное обучение. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка в школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни» [7, с. 268]. Иными словами, речь идет об индивидуализации обучения, что является одним из основополагающих принципов современной системы основного общего образования. При этом, как считает Г.Б. Моница, в «контексте современных образовательных потребностей и возможностей каждого ученика индивидуализация обучения не сводится к подбору педагогом способов, приемов и темпа обучения, степени трудности заданий в зависимости от индивидуальных различий школьников, уровня развития их способностей, как считалось ранее» [3, с. 74], а делится на два типа: «1) психолог, учитель – обучающий всех и индивидуализирующий процесс обучения; 2) психолог, учитель – создающий условия для самообучения – самоиндивидуализации ученика. Осуществление второго типа индивидуализации способствует более полной личностной включенности обучающегося в процесс обучения, в связи с чем повышается уровень его познавательной мотивации, мотивации достижения успеха, самореализации» [5, с. 149].

Очевидно, что приведенные выше требования к осуществлению индивидуализации обучения требуют специальной подготовки педагога. Если учителя, работающие в образовательных организациях, регулярно проходят повышение квалификации, в том числе в области инклюзивного образования, то будущие педагоги, студенты педагогических вузов, в большинстве своем имеют лишь общие представления об инклюзии, о видах особых образовательных потребностей и возможностей учеников, а также формах и методах работы с ними. Данные знания студенты приобретают как правило при изучении курсов коррекционной и специальной педагогики и психологии, однако ограниченное количество часов, посвященных, в основном, теоретической подготовке, и отсут-



ствии каких-либо практических навыков работы с «особыми» детьми приводит к тому, что молодые учителя оказываются неспособными к такой работе. Все это доказывает актуальность исследуемой нами проблемы: выявление наиболее значимых условий подготовки будущих учителей к работе с детьми с особыми образовательными возможностями и потребностями, в том числе с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью.

К особым образовательным потребностям разные исследователи относят:

- потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с особыми возможностями здоровья в процессе обучения;
- потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка [2].

В.И. Лубовский выделяет следующие составляющие особых образовательных потребностей ребенка:

- когнитивные составляющие (владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, объем словаря, знания и представления об окружающем мире);
- эмоционально-волевые составляющие (направленность активности ребенка, познавательная мотивация, возможности сосредоточения и удержания внимания);
- энергетические составляющие (умственная активность и работоспособность) [2].

Важно подчеркнуть, что выделенные выше особенности, как правило, проявляются не изолированно, а комплексно, обуславливая друг друга, при этом демонстрируя разную степень выраженности при каждом типе нарушения. Такого рода комплексы могут определять возможности обучения детей в условиях отдельного класса или школы, в условиях инклюзивного обучения, в условиях семейного образования.

Анализ сложившейся практики показывает, что большинство педагогов и психологов, рассматривая особые образовательные потребности обучающихся в средних общеобразовательных школах, ограничиваются следующим перечнем лиц, нуждающихся в специальных условиях обучения и индивидуальном образовательном маршруте: обучающиеся с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, обучающиеся с умственной отсталостью и лица с расстройствами аутистического спектра. Дети и подростки с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, которые наряду с другими должны получать необходимую психологическую помощь и педагогическое сопровождение в период обучения, часто оказываются лишенными необходимых условий и дополнительных ресурсов, обеспечивающих реализацию их особых образовательных возможностей в системе основного общего образования. Это объясняется как сложностью диагностики данного заболева-

ния, так и отсутствием квалифицированной и качественной подготовки педагогов и школьных психологов к работе с такими обучающимися.

Первые упоминания о чрезвычайно подвижных детях в интересующем нас контексте присутствуют в работах немецкого психоневролога Г. Хоффмана (1845 г.), в дальнейшем данную проблему рассматривали в медицинской литературе многие известные ученые: Э. Хэлловелл, Дж. Рэйти, Д. Амен и др. В настоящее время этим вопросом занимаются не только врачи-неврологи, психиатры, нейрофизиологи и другие, но и психологи, а также педагоги системы основного общего образования и работники дошкольных образовательных учреждений. Данное заболевание представляет собой расстройство поведения в детском возрасте, среди клинических проявлений которого называются двигательное беспокойство, импульсивность, невозможность сконцентрироваться. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью представляет собой наиболее распространенную форму хронических нейроповеденческих расстройств детского возраста [1, с. 82].

Трудности, с которыми сталкиваются дети, страдающие СДВГ, по нашему мнению, можно разделить на две группы, тесно связанные друг с другом:

- 1) психофизиологические проблемы, которые обусловлены незрелостью нервной системы и, как следствие, провоцирующие нарушения психического и эмоционального равновесия ребенка. Исследователи выделяют следующие клинические проявления заболевания: невнимательность, гиперактивность и импульсивность [4, с. 126].

Следует отметить, что дети с СДВГ отличаются, прежде всего, низким уровнем развития поддерживаемого непрерывного внимания, т.е. способности поддерживать сосредоточенность в течение длительного времени, а также недостаточным уровнем избирательного внимания, т.е. способности сосредотачиваться на необходимых стимулах и не отвлекаться на помехи (посторонние стимулы). Именно эти факторы должны учитываться учителем во время непосредственной работы с таким обучающимся, а также при планировании коллективной и групповой работы. Под гиперактивностью у детей с СДВГ обычно понимают «повышенную двигательную (моторную) активность» [4, с. 141]. Под импульсивностью понимают «невозможность контроля над своими импульсами. Выделяют когнитивную импульсивность (отражающую поспешное мышление) и поведенческую импульсивность (отражающую трудности при подавлении реакций)» [6, с. 326].

- 2) психолого-педагогические проблемы, связанные с последствиями психофизиологических нарушений и проявляющиеся, по мнению большинства исследователей этого явления, в школьной дезадаптации (Н.Н. Заваденко, О.П. Шмакова, Н.В. Дубровинская, Г.Б. Лютова-Робертс, Е.К. Чутко, Г.Б. Мона и др.).

Под школьной дезадаптацией понимают нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами [8, с. 14].

Согласно О.П. Шмаковой можно выделить три группы факторов, детерминирующих школьную дезадаптацию: биологические (резидуально-органическая патология ЦНС, задержки психического развития и пр.); психологические (аномальные типы семейного воспитания, несоответствие когнитивных стилей ученика и учителя, неадекватный стиль поведения учителя в классе); социальные (жесткость социальных стандартов поведения ученика в школе, чрезмерная перегруженность школьной программы, частая смена школы, гипертрофированно оценочная позиция школы по отношению к ученику) [8, с. 15]. Последствия же школьной дезадаптации у детей с признаками СДВГ очевидны:

- низкая успеваемость по большинству школьных предметов
- необходимость в повторении программы обучения, т.н. второгодничество
- сложности в выстраивании межличностных отношений и нарушения в поведении
- категорическое нежелание ребенка посещать школу
- отсутствие реальной возможности продолжить образование в вузе в связи с неуспешностью обучения в школе
- низкая продуктивность всех видов учебной деятельности, особенно самостоятельной
- признаки дислексии и дисграфии – 66% детей
- признаки дискалькулии – 61% детей

Низкая способность концентрации и слабо развитое произвольное внимание приводит к тому, что учащийся с СДВГ часто отвлекается, мешает работе других детей, что приводит к нарушению учебной дисциплины всего класса и в целом дезориентации учебного процесса. Все эти факторы неизменно приводят к социальной дезадаптации обучающегося с признаками СДВГ, конфликтам с одноклассниками, что лишь усугубляет ситуацию.

Необходимо признать, что работа с детьми, страдающими СДВГ должна быть комплексной и вестись с четырех сторон: родители, медицинский работник (невролог, нейрофизиолог, психиатр), школьный психолог, педагог-наставник или тьютор. Кроме того, все учителя школы, взаимодействующие с этими обучающимися, должны пройти специальную подготовку и владеть необходимой методикой работы, отражающей специфику преподаваемого предмета. К сожалению, в настоящее время практически невозможно найти учебное заведение основного общего образования, которое отвечало бы этим требованиям. Педагоги и школьные психологи оказываются неготовыми к работе с учащимися с подобными на-

рушениями. При этом многие дети с СДВГ показывают достаточно высокие результаты тестов интеллектуального развития и иногда обладают неординарными интеллектуальными способностями. В целом, проведенные исследования показывают, что учащиеся с СДВГ по уровню общей осведомленности и объему простых знаний ничем не отличаются от своих здоровых сверстников, соответственно, они могут и должны учиться в системе основного общего образования при соблюдении определенных организационных и методических условий обучения.

Мы считаем необходимым начинать подготовку педагогов к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями и возможностями, в том числе с СДВГ, на этапе обучения студентов в педагогическом вузе. Подобные элективные курсы включены в учебный план нескольких российских вузов, расположенных на территории г. Москвы и г. Санкт-Петербурга. В нашей стране подготовка специалистов в данной области осуществляются в процессе на кафедре психологии управления и педагогики Северо-Западной академии государственной службы, на кафедре детской и подростковой психиатрии, психотерапии и медицинской психологии Российской медицинской академии последипломного образования, а также в Институте мозга человека РАН. При этом студенты региональных систем высшего педагогического образования остаются неохваченными данной областью знания и практической подготовки.

На факультете иностранных языков Омского педагогического университета в 2019–2020 учебном году был разработан модульный элективный курс «Педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями и возможностями». В настоящее время данный курс проходит апробацию в виде отдельных модулей в рамках элективных курсов «Методическое сопровождение преподавания иностранного языка в средней школе» и «Инновации в обучении иностранному языку в средней школе», предлагаемых студентам 5 курса факультета иностранных языков и факультета экономики, менеджмента, сервиса и туризма. Мы считаем целесообразным введение данного курса на завершающем этапе обучения в педагогическом вузе, поскольку студенты уже имеют необходимую теоретическую подготовку по таким курсам как коррекционная и специальная педагогика, специальная психология, методика обучения иностранному языку, особенности преподавания второго иностранного языка в средней школе, методика раннего обучения иностранному языку и другим. Кроме того, на факультете иностранных языков модули предлагаемого учебного курса вводятся в десятом семестре, поскольку студенты к этому времени осваивают все виды учебной практики. На факультет экономики, менеджмента, сервиса и туризма курс предлагается к изучению в девятом семестре, также основываясь на теоретической и практической базе приобретенных компетенций.

Апробация отдельных модулей предлагаемого нами курса проводилась в два этапа: 1) февраль – июнь 2020 года; 2) сентябрь – ноябрь 2020 года. Всего в исследовании приняло участие 72 студента. В процессе апробации в зависимости от результатов деятельности студентов в программу курса вносятся необходимые организационные и методические изменения. Студентам предлагается курс лекций «Особенности обучения детей и подростков с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью», а также ряд практических задач, решение которых может быть представлено в процессе групповой, коллективной или индивидуальной работы. Одним из принципов реализуемого модульного курса является максимальная приближенность к реальной педагогической ситуации и проблемный характер предлагаемых практических заданий. Так, студенты работают не только с психолого-педагогической литературой, освещающей данную проблему, но и с форумами родителей детей с СДВГ, а также анализируют реальные педагогические ситуации, предоставляемые учителями средних общеобразовательных школ г. Омска. Кроме того, в процессе работы со студентами мы использовали метод «шоковой терапии»: в начале изучения модульного курса им было предложено посмотреть непростой в эмоциональном плане драматический художественный фильм «Звездочки на Земле» (2007 г., режиссеры Аамир Кхан, Амол Гуптэ, Индия). Данный фильм повествует о проблемах обучения и социализации ребенка с СДВГ, дислексией и дисграфией. Нужно отметить, что просмотр не оставил равнодушных среди студентов, а получаемая ими теоретическая информация обрела «осязаемую» оболочку и позволила сделать определенные выводы о выборе подхода и методики работы с обучающимися с СДВГ. После просмотра фильма студентам было предложено высказаться по ряду проблем:

1. Характеристика учителей в двух школах («плюсы» и «минусы»); Почему возникли трудности при обучении ребенка с СДВГ)
2. Характеристика родителей («плюсы» и «минусы»); Почему не могли помочь ребенку?)
3. Характеристика ребенка – главного героя (Какие проблемы в развитии эмоционально-волевой сферы присутствовали? Были ли проблемы с развитием когнитивной и коммуникативной сфер? Почему?)
4. Характеристика учителя рисования, методы работы с детьми с СДВГ.
5. Ваши впечатления о фильме. (Нужно ли включать просмотр этого фильма и подобных материалов в программу профессиональной подготовки педагогов? Почему?)

При ответах на эти вопросы студенты пытались обобщить полученные ими теоретические знания о причинах и последствиях заболевания, трудностях школьной адаптации учащихся с СДВГ и необходимости комплексной работы всех субъектов образовательного процесса – педагогов, психологов, родителей и ученика.

Приведем несколько примеров ответов студентов: Учителя в первой школе, в которой обучался главный герой, соответствовали требованиям типичной средней школы, которые знают про традиционный подход в обучении, обращаются с классом как с единым целым на постоянной основе, не уделяя отдельного внимания каждому ученику. Они знают свою программу вдоль и поперёк, они знают, что должен и что не должен отвечать ученик/ученица, они знают требования стандартов школы, и не позволяют себе отходить ни на шаг. (Екатерина К.)

Плюсы таких учителей, к сожалению, выделить тяжело, но они есть: а) чёткая дисциплина; б) крепкая теоретическая база; в) способность натренировать ребенка на желаемый результат; г) широкие познания в своём предмете; д) видение всех учеников/учениц как одинаковых субъектов обучения со стороны «все равны в количестве получаемых знаний. (Матвей Д.)

Минусы, как мне кажется: а) не используют индивидуальный подход; б) не берут во внимание личность ребенка; в) работают по схеме: задано – сделано – хорошо; задано – не сделано – плохо; г) не способны раскрыть таланты ребенка, открыть его внутренние способности и воспитать полноценную личность. (Анастасия М.)

Что касается второй школы-интерната для особых детей, в которую отправили главного героя под предлогом его умственной «несостоятельности», то само название должно говорить об учителях само за себя. Однако большинство из них ведут себя так, словно воспитывают и обучают заключенных, либо военных, требуя от них невероятного послушания. Учителя забывают, что это дети, а детей должно быть детство. (Матвей Д.)

Все обстановка школы скучная, серая, что, метафорично, накладывается и на самих педагогов. Плюсы: а) строгая дисциплина; б) крепкая теоретическая база; в) способность натренировать ребенка на желаемый результат; г) широкие познания в своём предмете; д) видение всех учеников/учениц как одинаковых субъектов обучения со стороны «все равны в количестве получаемых знаний»; е) способность исправить поведение плохо воспитанного ребенка. (Ангелина С.)

Особых различий между учителями обеих школ мне не удалось увидеть. Минусы, пожалуй, останутся теми же самыми, поэтому суммируя мнения об обеих школах, можно сказать, что такие школы – приверженцы традиционного авторитарного обучения, где-то попустительского, где-то чрезмерно любвеобильного (фавориты). Но их большой общий жирный минус заключается в том, что их среда в целом не способна принять ребенка, у которого есть какие-то отличия от мышления других детей. Одаренный, особенный, с некоторыми трудностями (СДВГ, аутизм, различные ментальные расстройства и расстройства спектра) – таких детей в обычных школах ещё не готовы принять. Они их убивают, губят, заставляют убедиться в своей ненужности и бездарности. (Анастасия М.)

Наиболее живые отклики вызвал образ главного героя фильма – восьмилетнего Ишана и учителя рисования Рама Никумба, обладающего нестандартным подходом и собственной методикой работы с «особенными» детьми. При ответе на последний вопрос студенты были единодушны. Все посчитали необходимым включение данного художественного фильма в программу профессиональной подготовки педагогов в рамках современного российского педагогического образования:

Фильм наглядно иллюстрирует поведение ребенка с СДВГ без непосредственного включения во взаимодействие с ним. Благодаря этому фильму, можно трезво оценить свои силы и возможности как будущего учителя, который может столкнуться с такими детьми и заранее сформировать определенный алгоритм действий, который можно будет применить в той или иной ситуации. (Ангелина С.)

Фильм стоит рекомендовать к просмотру, но тем не менее, он носит демонстративный, а не поучительный характер. Учитель рисования обладал необыкновенным педагогическим чутьем и сам был ребенком с похожими проблемами, поэтому он сумел помочь мальчику. Человек, обладающий педагогическими навыками, но не способный в должной мере проявить эмпатию, увидеть проблему на глубинном уровне и не обладая должной изобретательностью, не сможет помочь ребенку, но это то, к чему должен стремиться каждый учитель. (Екатерина К.)

Мне очень понравился этот фильм. После просмотра, можно сказать, что меняется мировоззрение учителя. Шикарный фильм, после просмотра которого вряд ли глаза останутся сухими. Эти слезы дают знать о том, сколько детей страдает от некомпетентности учителей, которым совсем нет дела до их проблем и особенностей. Я считаю, что да, нужно показывать этот фильм, поскольку в практике педагога могут появиться похожие ситуации, и тогда будущий педагог сможет ориентироваться. Ну или хотя бы не будет равнодушен к проблемам своих учеников и помнить о том, что у каждого ученика есть огромный потенциал, вырасти которому поможет индивидуальный подход. (Анастасия М.)

В рамках практической работы с проблемными педагогическими ситуациями мы предложили студентам проанализировать несколько кейсов, предоставленных учителями средних общеобразовательных школ г. Омска, имеющими и положительный и отрицательный опыт взаимодействия с детьми с СДВГ. Работа проводилась как в мини-группах в процессе аудиторной работы, так и в формате самостоятельной индивидуальной работы. Затем был проведен анализ и обобщение опыта студентов и подготовлены методические рекомендации для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями и возможностями, в том числе с СДВГ.

В качестве иллюстрации приведем пример одного кейса, предоставленного учителем начального звена одной из омских школ, и ответ студента.

Задание: «Вы являетесь учителем иностранного языка в 3 классе. Вы хорошо знакомы с учащимися и их психофизиологическими особенностями. Вам известно, что в классе учится ребенок с СДВГ.

Ваша коллега обратилась к Вам с просьбой: помочь отреагировать на приведенную ниже работу ребенка. Во время урока литературного чтения учащийся отказался писать сочинение и занимался другим делом. Какие действия Вы предпримете? Какие рекомендации сможете дать коллеге?»

Ответ студента:

В работе с этим ребенком необходимо напомнить о важности смены видов деятельности в зависимости от степени утомляемости ребенка, о том, что необходимо отказаться от категоричности в своих установках (например, запретах).

Такие дети не могут много монотонно писать, поэтому нужно снизить объем такого рода работы. Важно, что, когда учитель контролирует деятельность ученика с СДВГ, он не должен проявлять свое «особое» отношение к нему, например, быть слишком строгим или навязчивым, или избыточно снисходительным. Контроль должен быть четко регламентированным: проверка работ, дневника, краткий устный или письменный опрос. Лучше всего пересадить такого ребенка на первую парту, учителю будет удобнее построить взаимодействие с учеником, а школьнику будет комфортнее без большого числа «зрителей» его успехов и неудач.

Также отмечу, что рисунок похож на скриншот с видеоплатформы YouTube (есть название ролика (возможно популярного?), таймлайн, кнопка play). Поэтому важно разобраться в причине именно такого рисунка со школьным психологом. (Ангелина С.)

Итогом теоретической и практической работы студентов в рамках предлагаемого элективного модульного курса «Педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями и возможностями» стала предложенная студентами разработка «Кодекса правил взаимодействия с обучающимися с признаками СДВГ».

Подчеркнём, что среди прочих были отмечены следующие правила с приведенными комментариями студентов, которые на сегодняшний день являются основой для организации взаимодействия с обучающимися с СДВГ и зафиксированы в большинстве работ современных исследователей проблемы:

1. Учитель должен планировать постоянную смену видов деятельности на уроке, ориентируясь на утомляемость учащегося с СДВГ. Дети с подобным синдромом зачастую не могут сосредоточиться долго на одном виде деятельности. Важно учитывать этот фактор и не превращать полезную, но монотонную деятельность в ад для ребёнка.
2. Учитель должен создать условия для выхода энергии ребенка с СДВГ, например, через упражнения и задания, сопровождающиеся

движением. Это поможет ребенку переключаться с одной деятельности на другую, концентрироваться / расслабляться, продолжать работу.

3. Учитель должен учитывать изначальную неспособность учащегося с СДВГ выполнить работу аккуратно, однако требования к качественному исполнению работы должны быть установлены и очевидны для ученика. Важно, чтобы ребенок понимал, что если он выполнил работу аккуратнее, чем в прошлый раз, то учитель это отметил и похвалил его. Следует осознавать, каких усилий требует от ребёнка выполнение обычного задания. Поэтому к аккуратности следует относиться спокойнее.
4. Учитель должен при планировании деятельности таких детей снижать объем рукописных текстов.
5. Учитель должен избегать категоричных запретов, т.к. это может вызвать бурную реакцию протеста учащегося с СДВГ.
6. Учитель должен контролировать, но не обижать ребенка с СДВГ своим пристальным вниманием за выполнением заданий. Достаточно регулярной проверки работ, устного и краткого письменного опросов. Основной задачей такого контроля должно стать стимулирование и мотивирование обучающегося на планирование своей деятельности.
7. Учитель должен создавать условия для развития умений самоконтроля у обучающегося, используя соответствующие педагогические технологии, например, угасающей помощи.
8. Учитель помогает обучающемуся планировать его деятельность: определять цели и задачи, приоритеты, делая таким образом, всю учебную деятельность понятной и доступной для ребенка.
9. Учитель может пересадить ученика с СДВГ на первую парту, что позволит ему эффективнее выстраивать взаимодействие, позволит ребенку сконцентрироваться на учебной деятельности, игнорируя отвлекающие факторы.
10. Учитель должен понимать, какой объем учебного материала доступен ребенку с СДВГ для усвоения, и обеспечивать его порционное усвоение, избегая утомляемости ученика.

Мы считаем, что организационная, педагогическая и методическая работа в процессе подготовки педагогов к работе с детьми с признаками СДВГ, а также другими особыми образовательными потребностями и возможностями должна проводиться на всех уровнях – как на уровне получения высшего педагогического образования, так и на уровне профессиональной переподготовки педагогов в рамках курсов повышения квалификации. Поэтому в качестве дальнейших направлений работы мы предлагаем разработку и реализацию междисциплинарного цикла курсов повышения квалификации учителей и школьных психологов по проблемам обучения детей с СДВГ (синдромом дефицита внимания с гиперактивностью), что

может быть обосновано следующими результатами проведенного исследования:

1. Сравнительно большое число школьников, имеющих признаки СДВГ, а также последствия школьной дезадаптации, и отсутствие реализуемых программ повышения квалификации педагогов и школьных психологов по исследуемой проблеме.
2. Необходимость ранней диагностики заболевания и выбора методов психологической коррекции и принципов обучения детей и подростков с признаками СДВГ.
3. Возможность реализации принципа индивидуализации образования с помощью построения индивидуальных образовательных маршрутов для детей и подростков с признаками СДВГ, в том числе с использованием преимуществ цифровой образовательной среды.
4. Обучение педагогов и психологов на междисциплинарном уровне в виду универсальности проблемы для любого предметного направления.
5. Возможность сочетания различных методов и технологий повышения квалификации педагогов и психологов – дистанционное обучение с помощью MOOK (массовых открытых онлайн курсов), очное обучение в специально оборудованных аудиториях, создание собственных онлайн курсов по решению проблем обучения детей и подростков с признаками СДВГ и предотвращению школьной дезадаптации, погружение в среду с помощью создания симуляционной площадки и др.

Оборудование, необходимое для реализации данного направления: два зонированных класса с разделением на учебную зону для педагогов и психологов и симуляционную площадку.

Учебная зона: компьютерный класс на 8–10 рабочих мест с возможностью записи аудио- и видеофайлов и стабильным подключением к интернету (компьютеры, мониторы, наушники, микрофоны, 2 видеокамеры на каждый класс).

Симуляционная площадка: площадка для апробации разрабатываемых методик работы с детьми и подростками с признаками СДВГ (кинетический песок, пластилин, 2 доски для рисования, бумага, краски, цветная бумага, клей, ножницы и др.)

Рассмотрев особенности работы с детьми с признаками СДВГ, а также другими особыми образовательными потребностями и возможностями, внедрив в учебный процесс модульный элективный курс «Педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями и возможностями», мы пришли к выводу о том, что организационная, педагогическая и методическая работа в процессе подготовки педагогов к работе с такими детьми должна осуществляться в педагогическом вузе в рамках изучаемых методических дисциплин, поскольку гарантом будущей успешности каждого ребенка являются не только родители, врачи, психологи и другие, но в первую очередь – учителя, т.к. в школе ребе-

нок проводит достаточно много времени, и он должен быть способен не только учиться, но и взаимодействовать со своими сверстниками, и кто как ни учитель должен ему в этом помочь.

Поэтому необходимо подготовить педагога, который будет способен своевременно распознать проблемы психологического развития и формирования учебных навыков и умений обучающихся с особыми образовательными потребностями и возможностями, что позволит, на наш взгляд, свести к минимуму риски негативных последствий как для самого обучающегося, так и для общества в целом.

## Литература

1. Заваденко Н.Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей. М.: Экмо-Пресс, 2009. 104 с.
2. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml> дата обращения: 27.09.2020)
3. Марон А.Е., Кужанова Н.И. Индивидуальный стиль познавательной деятельности, проблемы его формирования и развития // Наука и школа. – 2002. – № 5
4. Мони́на Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая Помощь. Монография. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.
5. Мони́на Г.Б. Педагогические основания индивидуализации процесса обучения школьников грамотному письму: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01: Санкт-Петербург, 2004 187 с.
6. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
7. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
8. Шмакова О.П. Школьная адаптация детей и подростков с психическими расстройствами:

Автореф- дисс. канд. мед. наук / О.П. Шмакова. М, 2004.– 20 с.

## TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

Meshcheryakova L.V., Derevyanchenko E.A., Martynova Yu.V., Tebenkova N.G.  
Omsk State Pedagogical University

The article studies the conditions for preparing future teachers to work with children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The authors emphasize that the relevance of this problem is associated with an increasing number of students experiencing the need for special support as well as psychological and pedagogical support, and the lack of targeted training of subject teachers for the implementation of this kind of professional activity. The complex nature of the work determines the target guidelines, the training's content of future teachers. The main attention is paid to the procedural aspect: the authors suggest using practice-oriented technologies (cases, simulations), allowing to reconstruct the situations of future professional activity, to take part in solving problems, based on real educational practice of teachers of the region. The article presents the monographic characteristics of the students participating in the approbation of the modular program of the elective course, which make it possible to draw a conclusion about the efficiency of the proposed conditions.

**Keywords:** a child with attention deficit hyperactivity disorder, training of a future teacher, special educational needs, school maladjustment, elective course.

## References

1. Zavadenko N.N. Risk factors for the formation of attention deficit hyperactivity disorder in children. M.: Ekmo-Press, 2009.104 p.
2. Lubovskiy V.I. Special educational needs [Electronic resource] // Psychological science and education psyedu.ru. 2013. No. 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml> access date: 09/27/2020)
3. Maron A.E., Kuzhanova N.I. Individual style of cognitive activity, problems of its formation and development // Science and school. – 2002. – No. 5
4. Monina G.B., Lyutova-Roberts EK, Chutko LS Hyperactive children: psychological and pedagogical Help. Monograph. – SPb.: Rech, 2007. – 186 p.
5. Monina G.B. Pedagogical foundations of individualization of the process of teaching schoolchildren to write literate: Dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.01: Saint Petersburg, 2004 187 p.
6. Mesh E., Wolf D. Children's pathopsychology. Mental disorders of the child. SPb.: Prime-Evroznak, 2003. – 384 p.
7. Special psychology: Textbook. manual for stud. higher. ped. study. institutions / V.I. Lubovsky, T.V. Rozanova, L.I. Solntseva and others; Ed. V.I. Lubovsky. – 2nd ed., Rev. – M.: Publishing Center "Academy", 2005. – 464 p.
8. Shmakova, O.P. School adaptation of children and adolescents with mental disorders: Author's abstract. Cand. honey. Sciences / O.P. Shmakova. M, 2004.– 20 p.

# Критерии успешности преподавателя вуза и их оценка в современной педагогической науке

**Попова Елена Аркадьевна,**

старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук, Институт международных отношений и социально-политических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»  
E-mail: pelena2008@mail.ru

Через новое понимание необходимых условий, специфических качеств профессиональной деятельности, а также четкого осознания личностных и профессиональных качеств преподавателя получена конкретизация критериев успешности преподавателя ВУЗа. Вопросами рассмотрения успешности профессиональной деятельности преподавателей занимались такие ученые, как: Желтова Е.В., Белкина А.С., Родина О.Н., Теленкова Д.В., Батурина Н.А. и др. Успешная деятельность может быть определена как совокупность психофизиологических и психологических особенностей, которые необходимы преподавателю для достижения определенного уровня результативности, продуктивности и эффективности трудовой деятельности при условии наличия условно-необходимых навыков, умений и знаний. В статье автором рассмотрены критерии успешности преподавателя ВУЗа, например, такие как: удовлетворенность субъекта своей профессиональной деятельностью и социальная значимость деятельности, вклад ее в культуру.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, критерии успешности, успех, успешность.

В условиях модернизации высшего образования стали предъявляться новые требования к работе преподавателя ВУЗа и его профессиональной деятельности. Через новое понимание необходимых условий, специфических качеств профессиональной деятельности, а также четкого осознания личностных и профессиональных качеств преподавателя пришла конкретизация критериев успешности преподавателя ВУЗа. Н.С. Головчанова отмечала, что успешностью можно признать «процесс воплощения жизненного смысла, значимого для личности и культуры... субъективно-личностные детерминанты успешности имеют больший потенциал для осознанного достижения состояния успешности» [3, с. 7]. Можно сделать вывод о том, что успешность преподавателя университета – это целый процесс, в ходе которого личностный жизненный смысл отдельно взятого человека, обусловленный культурными традициями, воплощается в профессиональную деятельность, критерием успешности которой будет считаться личностная удовлетворенность преподавателя «профессиональной самореализацией на основе результативности личностных и профессиональных достижений на пути к профессионализму и их признания в профессионально-значимой для субъекта среде» [3, с. 10]. Соотношение понятий «успех» и «успешность» приведена в таблице 1 [1,3,5].

Вопросами рассмотрения успешности профессиональной деятельности преподавателей занимались такие ученые, как: Желтова Е.В., Белкина А.С., Родина О.Н., Теленкова Д.В., Батурина Н.А. и др. В настоящее время стала актуальной проблема смены профессиональной деятельности преподавателя, а именно, уход от стандартной (нормативно-правовой) формы к инновационной, исследовательской и проектировочной. В процессе преподавания в рамках инновационной образовательной среды педагоги расширяют интерактивные методы и методы ориентированного обучения на основании компетенций. Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что критерии успешности профессиональной деятельности преподавателя ВУЗа обретают новые специфические черты и также могут быть рассмотрены в рамках компетентностно-ориентированной модели преподавателя ВУЗа.

Успешная профессиональная деятельность может быть определена как совокупность психофизиологических и психологических особенностей, которые необходимы преподавателю для достижения определенного уровня результативности, продуктивности и эффективности трудо-

вой деятельности при условии наличия условно-необходимых навыков, умений и знаний [7]. Критерии успешности профессиональной деятельности педагога подразделяются на внутренние и внешние критерии [8]. Профессиональная успешность – универсальный критерий, связанный с эффективностью и результативности деятельности, ее конечными результатами, универсальность заключается в том, что оценка может исходить как со стороны самого педагога (внутренний анализ), так и со стороны коллег и окружающих (внешний анализ) [1].

Таблица 1. Соотношение понятий «профессиональный успех» и «профессиональная успешность»

Профессиональный успех	Профессиональная успешность
объективные достижения личности в профессиональной деятельности, которые проявляются в результативности деятельности, в карьерном продвижении, должностном статусе и др.	выступает результатом субъективной, внутренней оценки, которая, согласно В.В. Левченко, «обусловлена переживанием успехов и неудач в профессиональной деятельности. переживанием личностью своего профессионального статуса»
объективный факт достижения профессиональных результатов	результат внутренней оценки достигнутого успеха
Головчанова Н.С.: «успех объективное событие, успешность – субъективная оценка его значимости»	Арендачук И.В.: профессиональная успешность является «оценочным критерием, как со стороны субъекта деятельности, так и со стороны окружающих и коллег; непосредственно связана с эффективностью и конечными результатами деятельности; выражается в удовлетворенности субъекта своим трудом; является условием профессиональной самореализации»

Выделим основные подходы к определению успешности:

- счастье=самореализация=успех;
- успешность профессиональной деятельности дает финансовую независимость;
- успешность профессиональной деятельности дает ощущение наполненности и подлинности жизни.

Важными критериями успешности можно назвать: удовлетворенность субъекта своей профессиональной деятельностью и социальная значимость деятельности, вклад ее в культуру. В.Н. Дружинин, исследуя мотивацию к достижениям и влияние способностей на достижение успеха в профессиональной деятельности [4], говорил о том, что залогом успешности профессиональной деятельности и решения познавательных-творческих задач является развитие обще-специальных способностей, мотивации и личностных качеств. В процессе решения профессиональных задач успешность преподавателя зависит от индивидуального уровня развития мотивации к достижению успеха и на-

деждой на успешную деятельность. Озвученная мотивация проявляет себя в адекватной реакции на успех и неудачу, высоком уровне притязаний, настойчивости и т.д. Как считал, В.Н. Дружинин нормальная мотивация чаще всего взаимосвязана с высоким интеллектом [2].

Развитие успешности профессиональной деятельности преподавателя ВУЗа можно рассматривать через развитие профессиональных компетенций педагога. Более того, некоторые авторы совмещают понятия «компетентность» и «успешность». Например, такого мнения придерживаются В.Е. Медведев и Ю.Г. Татур, компетентность они рассматривают как готовность и стремление реализовать свой потенциал в практической творческой профессиональной деятельности, а компетенцию – как подтвержденную готовность преподавателя использовать свой потенциал для успешной профессиональной деятельности [6, с. 46–47]. Из этого можно сделать вывод, что успешность преподавателя ВУЗа может быть определена степенью готовности и способности реализовывать творческий потенциал в своей педагогической деятельности. Банщикова Т.Н. и Лазаренко Л.А. считают, что успешность преподавателя ВУЗа находится в прямой взаимосвязи с уровнем сформированности профессиональных компетенций.

Не менее важным критерием успешности преподавателя ВУЗа является готовность и умение вести инновационную деятельность, данный критерий зависит от способности педагога преодолевать напряженность инновационной образовательной среды ВУЗа.

Умение ценить время, находится продолжительное время на высоком уровне работоспособности в условиях повышенной нагрузки является, также является одним из критериев успешности. В ситуациях, когда желаемые результаты не были достигнуты в методической, научной или учебной работе преподавателя ВУЗа в обязательном порядке необходимо проведение анализа особенностей организации профессиональной деятельности конкретного педагога.

Другим критерием успешности деятельности педагога можно назвать умение управлять записями, так как педагогический процесс требует высокой подготовки, записи лекций, дидактического материала и других вспомогательных материалов, которые помогают систематизировать имеющиеся данные, хранить и вовремя использовать. В настоящее время более актуальными стали систематизированные электронные записи, сделанные на ноутбук, планшет, смартфон и пр., что помогает в дальнейшем быстро актуализировать имеющуюся информацию и оперативно использовать. Именно порядок и система в ведении данных педагогических записей является важным критерием эффективной работы.

Еще одним важным критерием успешности преподавателя ВУЗа является умение применять креативный подход в учебной деятельности. Таким образом, рассматривая критерии успешности



профессиональной деятельности, можно разделять их:

- на внутренние и внешние;
- удовлетворенность субъекта своей профессиональной деятельностью и социальную значимость деятельности, вклад ее в культуру;
- умение эффективно использовать имеющееся время, умение вести систематично записи, умение реализовывать креативный подход в учебной деятельности, умение вести инновационную учебную деятельность, умение повышать свою стрессоустойчивость.

## Литература

1. Арендачук И.В. Структурно-функциональная организация профессионализма личности в научно-педагогической деятельности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Саратов, 2008. – 29 с.
2. Банщикова Т.Н. Профессиональная компетентность как фактор профессиональной успешности педагога / Т.Н. Банщикова, Л.А. Лазаренко // Известия Южного Федерального Университета. Технические науки – 2006. – № 14. – С. 3–8.
3. Головчанова Н.С. Социально-психологические характеристики успешности региональной элиты: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Ярославль, 2010. – 26 с. Страница 7
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 752 с.
5. Левченко В.В. Секреты успеха и успешности современного человека: монография. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 259 с.
6. Медведев В.Е. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В.Е. Медведев, Ю.Г. Татур // Высш. образование в России. 2007. – № 11. – С. 46–56.
7. Панфилова А.П. Имидж делового человека: учебное пособие / А.П. Панфилова – СПб.: ИВ-ЭСЭП, Знание, 2007. – 356 с.

8. Бавистер С. Основы НЛП: Успех в профессиональной, общественной и личной жизни / С. Бавистер, А Викерс – Пер. с англ. Т. Новиковой. – М.: ФАИР–ПРЕСС, 2010. – 336 с.

## CRITERIA FOR SUCCESS OF A UNIVERSITY TEACHER AND THEIR ASSESSMENT IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

Popova E.A.

Moscow State Linguistic University (MSLU)

Through a new understanding of the necessary conditions, specific qualities of professional activity, as well as a clear awareness of the personal and professional qualities of the teacher, a specification of the criteria for the success of a University teacher was obtained. Such scientists as: Zheltova E.V., Belkina A.S., Rodina O.N., Telenkova D.V., Baturina N.A. and others were engaged in the issues of considering the success of professional activity of teachers. Successful activity can be defined as a set of psychophysiological and psychological characteristics that are necessary for a teacher to achieve a certain level of performance, productivity and efficiency of work, provided that they have conditionally necessary skills, abilities and knowledge. In the article, the author considers the criteria for the success of a University teacher, for example, such as: the subject's satisfaction with his professional activity and the social significance of the activity, its contribution to culture.

**Keywords:** professional activity, success criteria, success, success.

### References

1. Arendachuk I.V. Structural and functional organization of personal professionalism in scientific and pedagogical activity: author's abstract of dis. ... candidate of psychological Sciences. – Saratov, 2008. – 29 p.
2. Bانشchikova T.N. Professional competence as a factor of professional success of a teacher / T.N. Bانشchikova, L.A. Lazarenko // Proceedings Of The Southern Federal University. Technical Sciences-2006. – No. 14. – P. 3–8.
3. Golovchanova N.S. Socio-psychological characteristics of the success of the regional elite: abstract of the candidate of psychological Sciences. – Yaroslavl, 2010. – 26 p. Page 7
4. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professional-M.: Moscow psychological and social Institute, 2004. – 752 p.
5. Levchenko V.V. Secrets of success and success of modern man: monograph. – Moscow: FLINT, 2014. – 259 p.
6. Medvedev V.E. Training of a higher school teacher: a competence approach / V.E. Medvedev, Yu.g. Tatur // Higher. education in Russia. 2007. – No. 11. – Pp. 46–56.
7. Panfilova A. p. Image of a business person: textbook / A.P. Panfilova-St. Petersburg: ivesep, Znanie, 2007. – 356 p.
8. Bavister S. Fundamentals of NLP: Success in professional, social and personal life / S. Bavister, and Vickers-Per. with eng. T. Novikova. – M.: fair PRESS, 2010 – – 336 p.

# Преимущества индивидуального подхода в образовательной среде

**Салынская Татьяна Владимировна,**

канд. фил. наук, доцент кафедры иностранных языков,  
Государственный университет управления  
E-mail: salynskayatatiana@mail.ru

**Толкунова Мария Сергеевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
Государственный университет управления  
E-mail: termar2@mail.ru

Статья посвящена организации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку с учетом принципа профессиональной направленности обучения в высшей школе. Подчеркивается, что важно построить систему обучения, в которой есть индивидуальные образовательные задачи, вариативное содержание образования, широкий перечень курсов, обратная связь. В качестве приоритетного направления развития общества, как правило, все государства рассматривают повышение уровня национального образования как один из ключевых инструментов мониторинга конкурентоспособности страны и гарантии ее безопасности. Важно понимать, что в современных условиях обучение бакалавров иностранному языку направлено на максимальное развитие коммуникативных способностей и возможности практического использования лингвистического материала. Иностраный язык приобрел большое значение в парадигме высшего профессионального образования уже на качественно новой основе.

**Ключевые слова:** метод, навыки, процесс обучения, задачи, профессиональная деятельность.

Для современного специалиста знание иностранного языка является важным и необходимым компонентом профессиональной подготовки и носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Одна из значимых компетенций для осуществления профессиональной и социокультурной деятельности остается компетенция коммуникативного общения. Важно развивать интегрированные коммуникативные навыки для взаимодействия с представителями других культур в профессионально-деловом общении [1]. В современных условиях обучение бакалавров иностранному языку направлено на максимальное развитие коммуникативных способностей и возможности практического использования лингвистического материала. Иностраный язык приобрел большое значение в парадигме высшего профессионального образования уже на качественно новой основе, которая обеспечивается компетентностно-деятельностным подходом. В большинстве российских вузов осуществляется поиск актуальных средств овладения профессиональными компетенциями в сфере изучения иностранных языков. При этом следует учитывать, что навыки овладения иностранными языками могут быть эффективно использованы в международном взаимодействии только в том случае, если они включают в себя освоение межкультурной коммуникации.

Основной проблемой для многих специалистов может являться неспособность адаптироваться к формату общения иноязычных коллег и партнеров. Профессиональная подготовка, знания и навыки, полученные в процессе обучения в высшей школе, дают шанс современному специалисту быть более востребованным на рынке труда. В фокусе преобразований находится профессиональная деятельность, считающаяся основным вектором и приоритетом государственной политики [2]. Учебно-воспитательный процесс по иностранному языку строится с учетом принципа профессиональной направленности обучения который является ведущим методическим принципом. Для построения индивидуальной траектории достижения успеха по иностранным языкам необходимо на первом курсе бакалавриата проводить входное онлайн-тестирование с рекомендациями по выбору учебной группы с соответствующим уровнем (A2, B1, B2, C1).

Важно построить систему обучения, в которой есть индивидуальные образовательные задачи, вариативное содержание образования, широкий перечень курсов, обратная связь и формирующее оценивание. Необходимо учесть, что в университет приходят студенты с очень разным образова-

тельным и социальным опытом. Первокурсникам необходимо предложить выбрать группу с комфортным уровнем сложности обучения. Кроме того, студентам нужно дать возможность познакомиться с требованиями входного тестирования для первого семестра, промежуточного тестирования (проводится в ноябре), итогового тестирования (проводится в конце первого семестра). Промежуточный контроль необходим исключительно для того, чтобы открыть новые возможности по выбору курсов или сигнализировать, что есть проблемы и нужно корректировать образовательную траекторию подготовки к экзамену. Таким образом, если за осенний семестр студент сможет серьезно улучшить свой уровень владения английским языком, у него будет возможность перейти в группу с более высоким уровнем сложности уже во втором семестре.

Для решения этой задачи, наряду с традиционными аудиторными занятиями, обучающимся должны быть доступны курсы в онлайн-формате (общий курс английского языка, академический, профессионально-ориентированный, деловой коммуникации), а также разнообразные цифровые ресурсы для самостоятельной работы и самоконтроля.

Безусловно, очень важным аспектом образования является постоянная оценка/ самооценка успеваемости студентов. Этот процесс в образовании должен быть непрерывным, объективным, корректирующим, обеспечивающим встроенное наставничество, достаточно быстрым, чтобы корректирующая обратная связь была доступна студентам без особых задержек, одновременно импровизируя инновационность и креативность студентов.

Содержание иноязычного обучения будущего специалиста должно быть реализовано с учетом подхода, способствующего как развитию навыков межкультурной коммуникации, так и формированию лингвистических и профессиональных навыков. Эти особенности учтены при реализации подхода в обучении иностранному языку специальности, который получил название предметно-языковое интегрированное обучение [3]. Для специалистов, планирующих успешно работать в деловой среде, важной является способность к межкультурной коммуникации на иностранном языке. Естественно, чтобы пользоваться последними зарубежными разработками и достижениями, необходимо читать публикации зарубежных исследователей в сфере своей специализации.

Высоких результатов достигают обучающиеся неязыкового вуза при овладении дисциплины «Иностранный язык» когда они последовательно преодолевают трудности при овладении коммуникативной, межкультурной и профессиональной компетенциями.

Цель проводимого исследования – выявить уровень владения английским языком у студентов 1 курса, установить список трудностей при выполнении заданий и распределить студентов по уров-

ню владения языком с целью построения индивидуальной образовательной траектории.

В исследовании приняли участие 124 студента первого курса, осваивающих образовательную программу по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» и «Цифровые маркетинговые коммуникации» квалификации бакалавр. На первом этапе первокурсники выполняют тестовые задания по чтению, проверяющие умения понимать основное содержание прочитанного текста, структурно-смысловые связи в прочитанном тексте, а также задания на контроль грамматических и лексико-грамматических навыков. По результатам тестирования уровень подготовки студентов соответствовал от А2 до С1 по Общеввропейской шкале компетенций владения иностранным языком / Common European Framework of Reference (таблица 1).

Таблица 1. Результаты тестирования уровня подготовки студентов (А2-С1)

Уровни по Общеввропейской шкале компетенции владения иностранным языком, курс обучения и число студентов	А2	В1	В2	С1
1 курс (124 студента)	33	59	23	9

Исходные данные указывают на разную степень готовности студентов осваивать иностранный язык в университете в рамках требований программы бакалавриата. Распределение по уровням и группам выглядит следующим образом: 1 группа (пороговый продвинутый/высокий уровень – В2-С1) – 25,81%, 2 группа (пороговый уровень-В1) – 47,58%, 3 группа (допороговый уровень – А2) – 26,61%. Это информация поможет понять статус студента в образовательном процессе, повысить его мотивацию в изучении языка, усилить когнитивный аспект в обучении, вооружить первокурсника надежным инструментом для совершенствования знаний и умений в иноязычном образовании.

На втором этапе студенты получают список трудностей, с которыми пришлось столкнуться и методические рекомендации по их устранению. Студентам с уровнем А2 было рекомендовано расширять свой лексический и грамматический запас. Студенты с уровнем В1 справились со всеми заданиями, однако у них отмечались трудности при выполнении заданий по грамматике, но в данной группе участников были наиболее высокие результаты по чтению. Участники из третьей группы продемонстрировали достаточно высокое владение всеми видами речевой деятельности. В список отобранных трудностей вошли затруднения, с которыми столкнулись студенты.

На следующем этапе предполагается построение индивидуальной образовательной траектории по дисциплине «Иностранный язык». Студенты получают информацию о различных интернет ресурсах для изучения иностранного языка: [lingualeo.com](http://lingualeo.com), [lingust.ru](http://lingust.ru), [ef.ru](http://ef.ru), [youtube.com](http://youtube.com) [bbc](http://bbc)

learning English, Oxford learning English, Cambridge Exams, Website for language learners and teachers, BBC Learning English, TEDtalks, приложение Drops, позволяющее учить лексику, программа Skype для онлайн общения и переписки на иностранном языке. Установленный в процессе тестирования уровень подготовленности студентов позволит построить работу по уточнению и развитию требуемых навыков в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере» на старших курсах.

Таблица 2

Выявленные трудности	% (в составе выявленных трудностей)
Чтение. Понимание основного содержания текста	7
Чтение. Понимание структурно-смысловых связей в тексте	11
Грамматические навыки	26
Лексико-грамматические навыки	16

Грамотно организованная работа на первом курсе позволит добиться успешных результатов при обучении на старших курсах. Построение образовательной траектории необходимо осуществлять с учетом содержательных и организационных преобразований [4]. В процессе организации учебного процесса для реализации образовательных целей необходимо учитывать и следовать установленным требованиям: предоставление студентам возможности свободного выбора видов деятельности; обучение самостоятельному планированию, проектированию и организации собственной учебной деятельности [5].

Владение иностранным языком, который рассматривают как важный инструмент профессионально-ориентированной, научной и социальной подготовки будущих специалистов, и приобретенные в процессе обучения практические навыки, позволят более эффективно адаптироваться к иноязычной профессиональной деятельности в современных условиях.

## Литература

1. Nikula, T. & Moore, P. Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237–249. doi: 10.1080/13670050.2016.1254151, 2019.
2. Атлас новых профессий Агентства стратегических инициатив и Московской школы управления «Сколково», версия 2, 2015 г. (<http://atlas100.ru>) (дата обращения 10.02.2020).
3. Coyle, D. The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory into Practice*, 57(3), 166–176. doi: 10.1080/00405841.2018.1459096, 2018.
4. Антюхов А.В. «Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы» // Высшее образование в России, № 10, 2010 стр. 26–29.
5. Проектное обучение в системе подготовки бакалавров и магистров: Коллективная монография – Москва: РУСАЙНС, 2020. – 92 с.

## THE BENEFITS OF AN INDIVIDUAL APPROACH IN THE EDUCATIONAL SPHERE

Salynskaya T.V., Tolkunova M.S.  
State University of Management

The article is devoted to the organization of the educational process in a foreign language, taking into account the principle of professional orientation of training. It is emphasized that it is important to build a learning system that has individual educational tasks, variable content of education, a wide list of courses, feedback and formative assessment. As a rule, the raising level of national education is considered as one of the key tools for monitoring the country's competitiveness and ensuring, its security as a priority direction for the development of the society. It is important to understand that in modern conditions, the training of students is aimed at the maximum development of communication skills and the possibility of practical use of linguistic material. A foreign language has become a very important thing in the paradigm of high professional education on a new basis.

**Keywords:** method, skills, learning process, tasks, professional activity.

## References

1. Nikula, T. & Moore, P. Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237–249. doi: 10.1080/13670050.2016.1254151, 2019.
2. Atlas novykh professiy Agentstva strategicheskikh initsiativ i Moskovskoy shkoly upravleniya «Skolkovo», versiya 2, 2015 g. (<http://atlas100.ru>) (data obrashcheniya 10.11.2020).
3. Coyle, D. The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory into Practice*, 57(3), 166–176. doi: 10.1080/00405841.2018.1459096, 2018.
4. A.V. Antyukhov "Project education in higher education: problems and prospects" // Higher education in Russia, no. 10, 2010 pp. 26–29.
5. Project training in the system of training bachelors and masters: Collective monograph – Moscow: RUSAYNS, 2020. – 92 p.

# Инструменты развития инновационного потенциала учителей

## Севрюкова Алла Александровна,

канд. пед. наук, доц., доц. Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования  
E-mail: alla107@inbox.ru

## Пронина Людмила Олеговна,

учитель физики Средней общеобразовательной школы № 107, г. Челябинск,  
E-mail: school107@mail.ru

Инновационная деятельность становится атрибутом развития образования. Соответственно, необходимы учителя, обладающие инновационным потенциалом. Практика показывает, что педагоги испытывают затруднения в разворачивании инновационных проектов, а в школах отсутствует должная поддержка учителей в новом для них сегменте деятельности. Цель данной статьи состоит в определении инструментов, которые обеспечат развитие инновационного потенциала педагогического коллектива образовательной организации. Научная новизна исследования заключается в том, что на основании научных данных определяется содержание понятия «инновационный потенциал». Это две интегративные составляющие: явный потенциал, включающий знания об инновационной деятельности, умение проводить инновационную деятельность, владение ИКТ технологиями и скрытый потенциал, представляющий мотивацию к инновационной деятельности, активность мышления, самостоятельность. Практическое значение статьи состоит в описании инструментария развития инновационного потенциала учителей. Комплекс инструментов (организация непрерывного обучения на рабочем месте; развитие навыков активного применения информационно-коммуникационных технологий; участие в командной работе по осуществлению инновационного проекта) прошёл апробацию в Средней общеобразовательной школе № 107 г. Челябинска, являющейся региональной инновационной площадкой. Он рекомендован для использования во внутриорганизационном обучении учителей, реализующих инновационные проекты.

**Ключевые слова:** учитель, инновационный потенциал учителя, инструменты развития инновационного потенциала учителя.

Современный мир стремительно меняется. Для того, чтобы отвечать вызовам времени, школы разворачивают инновационную деятельность, цель которой состоит в подготовке выпускника, обладающего «гибкими компетенциями», среди которых критическое мышление, креативность, умения работать в команде и принимать ответственные решения. Соответственно, для разворачивания проектов такого рода необходимы учителя, обладающие инновационным потенциалом. На сегодняшний день проблема подготовки учителей к осуществлению преобразований в сфере образования стоит достаточно остро. Практика показывает, что учителя испытывают серьёзные затруднения в осуществлении инновационной деятельности. Большинство педагогических работников общеобразовательных организаций не понимают важности участия в инновациях, они остаются сосредоточенными лишь на достижении предметных результатов, оставляя на периферии профессиональной деятельности развитие востребованных обществом качеств ученика. Также учителям не хватает знаний, практических умений для разработки и реализации нововведений. Иными словами, их инновационный потенциал характеризуется несовершенством и требует развития. В общеобразовательных организациях отсутствует должная поддержка педагогов при организации и реализации инновационной деятельности. Цель данной статьи состоит в определении инструментов, которые обеспечат развитие инновационного потенциала педагогического коллектива образовательной организации.

В последние годы появилось множество публикаций, посвящённых инновациям в различных отраслях жизнедеятельности человека, в том числе, в области образования. В.А. Слостенин отмечает, что для успешной работы в области инновационной педагогики педагог должен обладать творческой способностью генерировать и продуцировать новые идеи, иметь интеллектуальную и эмоциональную развитость, быть открытым ко всему новому [1].

Схожую позицию высказывают Ю.П. Прокудин и Т.Е. Милосердова. По мнению этих учёных, инновационный потенциал учителя состоит из личностного отношения к внедряемым в школе инновациям, собственного их видения и роли в их внедрении, восприимчивости к новшествам, информационной и мотивационной готовности к освоению инноваций [2].

Инновационный потенциал учителя представляет собой сочетание объективных (внешних) и субъективных (внутренних) компонентов [3].

Чёткое определение инновационного потенциала даёт Е.А. Пагнаевой и И.В. Резанович. Это

реализованный потенциал (инновационные знания, умения и навыки, опыт профессиональной деятельности, личностные особенности) и нереализованный потенциал (мотивы, ценности и интеллектуальные способности) [4].

Изучение научных работ, посвящённых инновационному потенциалу учителя, позволяет сделать определённые выводы:

1. В содержание понятия «инновационный потенциал» авторы вкладывают различные составляющие.

2. В структуре инновационного потенциала учителя присутствуют явные компоненты и скрытые. В процессе их развития стоит уделять особое внимание тем, которые «остаются в тени».

Авторы данной статьи видят в инновационном потенциале учителя две интегративные составляющие:

- явный потенциал, включающий знания об инновационной деятельности, умение проводить инновационную деятельность, владение ИКТ технологиями;
- скрытый потенциал, представляющий мотивацию к инновационной деятельности, активность мышления, самостоятельность.

Проведено исследование компонентов инновационного потенциала учителей в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 107 г. Челябинска», являющегося региональной инновационной площадкой. В результате осуществлённых наблюдений, индивидуальных бесед, тестирования педагогов, групповых дискуссий были выявлены компоненты, требующие совершенствования:

- уровень знаний, умений и навыков педагогов в области инновационной деятельности;
- уровень владения ИКТ.
- активность творческого мышления;
- уровень личностных качеств: креативности, способности к самоорганизации, умения работать в группе.

В научной литературе обоснованы различные способы развития инновационного потенциала учителя:

- Осуществление специальной технологии, состоящей из целого комплекса мер, среди которых: создание инновационного информационного образовательного поля, привлечение научных кадров для консультаций, деятельность творческих групп по направлениям развития школы, участие в мероприятиях инновационного характера, включение педагогов в процесс принятия управленческих решений, внутриорганизационное обучение [5].
- Непосредственное участие педагога в инновационной деятельности, практико-ориентированном поиске новшеств, научно-методическое сопровождение этого процесса [6].
- Создание комфортной развивающей образовательной среды, влияющей на эмоционально-

личностные и коммуникативные способности субъектов [7].

- Использование потенциала сетевых сообществ [8].
  - Развитие установки на переобучение и педагогической рефлексии [9].
  - Опора на личностный аспект – повышение уровня креативности и всех типов мышления педагогов [10].
  - Совершенствование трёх взаимосвязанных блоков: личностных качеств, компетенций (обучение проектированию, развитие ИКТ-умений), витальности (ценностно-смысловой блок) [11].
- Проведённый анализ работ свидетельствует о том, что инновационный потенциал педагогического персонала образовательного учреждения развивается в процессе погружения в деятельность при реализации передовых идей, проектов и технологий. Важным условием является наличие ярко выраженной субъектной позиции учителя на всех этапах разработки инноваций. Эти выводы были взяты за основу при разработке инструментов развития инновационного потенциала учителей в МБОУ «СОШ № 107 г. Челябинска».

Для развития явного и скрытого потенциала учителей предлагается комплекс следующих инструментов:

- организация непрерывного обучения на рабочем месте;
- развитие навыков активного применения информационно-коммуникационных технологий;
- участие в командной работе по осуществлению инновационного проекта.

*Организация непрерывного обучения педагогов на рабочем месте* направлена на повышение компетентности в освоении инноваций. В содержательном плане в программу обучения включены следующие содержательные линии:

- Нормативно-правовые основы инновационной деятельности.
- Психология современного школьника.
- Образовательные технологии, направленные на достижение успешности детей.
- Проектирование инноваций.
- Командный принцип работы.

Для развития активности мышления, самостоятельности предлагаются такие технологии, как деловые игры, дебаты, мозговой штурм, проектирование и технология кейс-study. Педагоги могут сами выступать активными субъектами образовательного процесса: высказывать идеи, проводить занятия друг для друга, реализуя тем самым свой инновационный потенциал. Участвуя в системе подготовки к педагогическим советам, проведении деловых игр, занятиях с элементами тренинга, педагоги развивают проектные умения, творческие и аналитические способности, инициативность, самостоятельность в принятии решения, организаторские способности, показывают знания педагогики и психологии, умения по обобщению и представлению опыта.

С целью обучения коллектива современным методам и приемам для инновационной деятельности запланирована методическая работа по проведению обучающих мастер-классов и форсайт-сессии, в рамках которой педагоги на практике знакомятся с нормативно-правовым полем ведения инновационной деятельности, технологиями кейс-study, проектирования. В результате работы на форсайт-сессии педагоги могут создать проектный офис «Современные педагогические практики», банк кейсов для непосредственной педагогической и воспитательной работы. О перспективности метода проектов свидетельствуют те факты, что он дает возможность развития наблюдения и анализа явлений, проведения сравнения, обобщения, умения делать выводы, творческого мышления, логики познания, пылливости ума, проведения познавательного-поисковой и исследовательской деятельности. Технология кейс-study на сегодняшний день является одной из популярных технологий активного и продуктивного обучения. Данную технологию педагоги смогут применять и в образовательной, и в воспитательной деятельности.

Инновационный проект школы связан с развитием социальной ответственности обучающихся средствами Российского движения школьников. РДШ – общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация, деятельность которой направлена на воспитание подрастающего поколения, развитие детей на основе их интересов и потребностей. РДШ как государственно-общественная детско-юношеская организация для всех школьников страны является важной составляющей системы воспитания образовательной организации в части воспитания высоко нравственных, социально успешных граждан. Поэтому систему непрерывного обучения педагогов школы дополнит участие в мероприятиях «Корпоративного университета Российского движения школьников».

*Развитие навыков активного применения информационно-коммуникационных технологий* возможно реализовать в форме цикла семинаров-практикумов, в рамках которых должна быть оказана методическая помощь коллегам, испытывающим трудности работы с компьютером, в частности с платформами электронного обучения, с ведением электронного журнала, практического знакомства с Интернет-ресурсами и ресурсами цифровой образовательной среды.

Для развития у педагогов информационно-коммуникационных умений особое внимание необходимо уделить современным дистанционным формам обучения с применением ИКТ. В частности, предполагается обучение педагогов работе с облачными технологиями, облачными конференциями и формами ведения совместной документации. Этому будет способствовать такая форма методической работы как наставничество: педагоги, имеющие достаточный уровень информационно-коммуникационных навыков смогут обучить педа-

гогов, не имеющих эти специальные навыки. Такая система взаимопомощи обеспечит формирование навыков ответственной работы в команде, что также необходимо в инновационной деятельности.

*Участие в командной работе по осуществлению инновационного проекта.* Для развития навыков работы в команде необходимо создание в коллективе «духа единой команды», осознание общности интересов, направленной на инновационную деятельность. Для освоения стратегии работы в команде созданы условия работы в творческих группах педагогов на педагогических советах, методических семинарах, в методических объединениях учителей. Также формированию чувства сплоченности коллектива способствует система взаимопомощи коллегам при внутриорганизационном обучении, обмен опытом при изучении инновационных подходов к образованию и воспитанию.

Формированию осознания единства целей деятельности учителей может помочь работа педагогического коллектива в инновационном проекте. В рамках форсайт-сессии учителя создавали проектный офис, удобный для работы педагога. Для этого творческие группы педагогов методических объединений должны были определиться с актуальной темой, целями и задачами, планируемыми результатами проекта, изучить нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность, на которую направлен проект, определить необходимые ресурсы для внедрения проекта и этапы его реализации, оценить риски и критерии эффективности проектного продукта. Таким образом, работа по созданию инновационного проекта позволила активизировать творческое мышление, она помогла участникам увидеть новые возможности, раскрыть свой потенциал, научиться моделировать свои собственные стратегии успеха, творчески подходить к решению проблем и задач в любом виде деятельности, эффективно планировать свою деятельность, экономить время в целях скорейшей реализации своих проектов.

Стоит отметить, что погружение педагогов в инновационный проект является важным инструментом для развития инновационного потенциала педагогов. Ведь инновационные образовательные технологии являются эффективными только в том случае, если полученные знания применяются на практике, причем для успешной инновационной деятельности необходима реализация всех инструментов в комплексе.

Разработанный инструментарий проходил апробацию в течение 2019 г. в СОШ № 107 г. Челябинска. Получены значимые результаты:

- осознание педагогами значимости ведения инновационной деятельности;
- повышение уровня знаний об инновационных процессах в образовательных учреждениях;
- развитие активности и лидерских качеств у педагогов;
- сформированность знаний педагогов о сущности инновации;

- овладение умениями проведения проектной деятельности с детьми, информационно-коммуникационными технологиями;
- сформированность умений продуктивного сотрудничества в команде единомышленников в процессе распространения передовых идей;
- участие в инновационной деятельности.

Позитивные изменения позволяют говорить о совершенствовании инновационного потенциала учителей, произошедшего благодаря непрерывному обучению на рабочем месте; развитию навыков активного применения информационно-коммуникационных технологий; участию в командной работе по осуществлению инновационного проекта. Данный комплекс инструментов рекомендуется для использования в практике подготовки учителей к реализации инновационных проектов.

## Литература

1. Сластёнин В.А. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 379 с.
2. Прокудин Ю. П., Милосердова Т.Е. Диагностика инновационного потенциала учителей в системе повышения квалификации // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2016. – Т. 15. – № 3. – С. 81–87.
3. Григорьева С.Г. Инновационный потенциал учителя и основные принципы его формирования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2010. – № 3–2 (67). – С. 74–79.
4. Пагнаева Е. А., Резанович И.В. Оценка состояния инновационного потенциала учителей общеобразовательных школ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 5. С. 12–16.
5. Власова Т. И., Костейчук О.В. Выявление и развитие инновационного потенциала педагогов как важная задача опытно-экспериментальной работы образовательного учреждения // Социосфера. – 2012. – № 2. – С. 71–73.
6. Голошумова Г.С. Теоретические основы развития инновационного потенциала педагога // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 5. – С. 68–70.
7. Царёв И.Н. Инновационный потенциал педагогического коллектива в условиях комфортной развивающей образовательной среды кадетского военного корпуса // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–9. – С. 249–258.
8. Белякова В. Н., Михайлова Л.Р. Инновационный потенциал сетевых сообществ, реализующих эффективные программы обучения, воспитания и социализации как ресурс повышения качества образования // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2017. – № 4. – С. 30–43.

9. Пищик В.И. Инновационный потенциал учителей, принадлежащих к «переходному» и «информационному» поколениям // Психология обучения. – 2020. – № 1. – С. 47–56.
10. Тлепов Р. И., Сабирова Р.Ш. Инновационный потенциал педагога: актуальность и эмпирические данные // Моя профессиональная карьера. – 2020. – Т. 1. – № 11. – С. 147–155.
11. Инновационный потенциал личности и возможности его развития / А.Р. Братусин, Р.В. Скобликов, В.О. Устименко, Н.П. Ворожко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56–3. – С. 288–294.

## TOOLS FOR DEVELOPING TEACHERS' INNOVATION CAPACITY

Sevrukova A.A., Pronina L.O.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators; Teacher of Physics of Secondary school No. 107 (Chelyabinsk)

Innovation activity becomes an attribute of education development. Accordingly, teachers with innovative potential are needed. Practice shows that teachers find it difficult to launch innovative projects and schools lack adequate support for teachers in their new segment of activity. The purpose of this article is to identify tools that will ensure the development of the innovative potential of the pedagogical staff of an educational organization. The scientific novelty of this research is that it is based on scientific evidence that the concept of "innovation potential" is defined. These are two integrative components: a clear potential that includes knowledge of innovative activities, the ability to conduct innovative activities, the knowledge of ICT technologies and a hidden potential that represents the motivation for innovative activities, thinking activity and independence. The practical meaning of this article is to describe a toolkit for developing teachers' innovation potential. The set of tools (organization of continuous training on a workplace; development of skills of active application of information and communication technologies; participation in teamwork on realization of the innovative project) has passed approbation in Secondary general school No. 107 of Chelyabinsk which is the regional innovative platform. It is recommended for use in internal training of teachers implementing innovative projects.

**Keywords:** teacher, teacher's innovative potential, tools for developing teacher's innovative potential.

### References:

1. Slastenin V.A. Pedagogy. Moscow, 2000, 379 p.
2. Prokudin Y. P., Miloserdova T.E. Diagnostics of innovative potential of teachers in the system of professional development. Psychological and pedagogical journal Gaudeamus, 2016, Vol. 15, No. 3, pp. 81–87.
3. Grigorjeva S.G. Teacher innovation potential and basic principles of its formation. Bulletin of Chuvash State Pedagogical University, 2010, No. 3–2 (67), pp. 74–79.
4. Pagnaeva E. A., Rezanovich I.V. Evaluation of the state of innovative potential of teachers of secondary schools. Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. 2008, Vol. 14, No. 5, pp. 12–16.
5. Vlasova T. I., Kosteichuk O.V. Identification and development of innovative potential of teachers as an important task of experimental work of an educational institution, Sociosphere, 2012, No. 2, pp. 71–73.
6. Goloshumova G.S. Theoretical foundations of teacher innovation potential development. Bulletin of the University of the Russian Academy of Education, 2011, No. 5, pp. 68–70.
7. Tsarev I.N. Innovative potential of teaching staff in a comfortable educational environment of the cadet military corps. Problems of modern pedagogical education, 2017, No. 57–9, pp. 249–258.
8. Belyakova V. N., Mikhailova L.R. Innovation potential of the network communities implementing effective training, education and socialization programs as a resource for improving the



- quality of education. Education quality management: theory and practice of effective administration, 2017, No. 4, pp. 30–43.
9. Pischik V.I. Innovative potential of teachers belonging to the “transitional” and “information” generations. Psychology of learning, 2020, No. 1, pp. 47–56.
  10. Tlepov R. I., Sabirova R. Sh. Innovative potential of a teacher: relevance and empirical data. My professional career, 2020, Vol. 1, No. 11, pp. 147–155.
  11. Bratusin A. R., Skoblikov R.V., Ustimenko V.O., Vorozhko N.P. Innovation potential of personality and possibilities of its development. Problems of modern pedagogical education, 2017, No. 56–3, pp. 288–294.

# Педагогические условия совершенствования социального опыта студентов университета

**Селимханов Магомед Саламович,**

старший преподаватель кафедры менеджмента Чеченского государственного университета  
E-mail: metod-08@mail.ru.

Повышению качества профессиональной подготовки студентов университета и, как следствие, успешности их дальнейшего трудоустройства является совершенствование их социального опыта. Исследование вопроса о применении эффективных средств совершенствования социального опыта осуществляется в контексте идеи Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии личности. Определены современные представления о социальном опыте и особенностях его формирования у студентов университета. Показана специфика проявления социального опыта как результата вторичной социализации личности. Отмечено его влияние на становление и развитие у студентов личностных смыслов возникающих социальных отношений. Подчеркивается поступательный характер совершенствования социального опыта студентов и роль продуктивного сотрудничества в этом процессе. Обоснованы педагогические условия успешного совершенствования социального опыта студентов: обогащение ролевого репертуара сотрудничества студентов, осуществляемое на базе четкого и точного определения их социального статуса в студенческой группе; применение современных стратегий и практик развития групповой сплоченности студентов; обогащение личностного опыта студентов посредством их включения социальное проектирование.

**Ключевые слова:** социальный опыт, продуктивное сотрудничество, социальный статус студента, командообразование, социальное проектирование.

Отдельные научные исследования, а также современная практика указывают на многообразие трудностей, с которыми сталкиваются выпускники образовательных организаций высшего образования на этапе трудоустройства и профессиональной адаптации. Это относится к выпускникам многих специальностей, прежде всего, тем, которые завершили профессиональное обучение по широко разрекламированным направлениям подготовки. В полной мере эта ситуация относится к управленческим специальностям, лидирующим в рейтингах популярных профессии среди современной молодежи. Например, в качестве основной проблемы трудоустройства выпускников факультетов государственного и муниципального управления называется дефицит опыта профессиональной деятельности вообще и управленческой деятельности в частности. Недостаточный опыт эффективных коммуникаций также является препятствующим фактором. Однако, отметим, что такая практика является характерной не только для выпускников управленческих специальностей, но и многих других, в системе профессиональных компетенций которых предполагается наличие социального опыта. Поэтому усиление внимания на совершенствование социального опыта студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе является важным условием и движущей силой их успешного трудоустройства и дальнейшей профессиональной адаптации. Поэтому в данной статье будет сделан упор на определении и обосновании педагогических условий, обеспечивающих совершенствование социального опыта студентов университета.

Существующие в научной литературе интерпретации социального опыта поддерживают положение о его заметном влиянии на устойчивость осваиваемых человеком знаний и умений, а также качество их использования при выполнении трудовых функций и действий. Лежащая в основе данного понятия базовая категория – опыт, как известно, аккумулирует приобретенные субъектом деятельности представления, знания и умения. Последние, будучи осознанными и принятыми человеком, определяют характер его поведения и влияния на окружающую объективную реальность.

В качестве **методологической основы** для изучения вопроса о совершенствовании социального опыта студентов нами выбраны идея Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии личности [1]. В соответствии с данной теорией культурное развитие личности осуществляет-

ся на фоне преобразования натуральных психических функций в высшие психические функции. Именно сформированные высшие психические функции обеспечивают качественное и профессиональное решение человеком поставленных перед ним трудовых задач. В теории Л.С. Выготского подчеркивается ключевая функция обучения в развитии личности, в толковании само же обучения акценты смещаются на организации общения личности с социальным окружением. Именно это положение является определяющим при формировании вывода о необходимости и возможности формирования опыта в рамках специально организованного обучения. Поэтому обоснованной является позиция о целесообразности совершенствования социального опыта студентов на этапе их профессиональной подготовки в университете.

Следует иметь в виду, что в толкованиях социального опыта выделяется и более широкий контекст, связанный с совместной жизнедеятельностью людей, что позволяет говорить об общественной основе социального опыта. Такой опыт, как известно, формируется на протяжении продолжительного времени и находит выражение в общественных знаниях, нормах и принципах поведения людей, традициях, обычаях, правилах морали и т.п. В настоящей статье, естественно, педалируется толкование социального опыта в более узком его понимании.

В формировании целостного представления о социальном опыте статья опирается на точки зрения А.В. Бондаренко, А.В. Кирьяковой, В.И. Кравцова и некоторых других авторов. Так, например, особенностью рассмотрения социального опыта А.В. Кирьяковой является направленность на учет духовных и нравственных принципов, характеризующих современные общественные отношения [2]. Наряду с освоенными знаниями и умениями, В.И. Кравцов и О.Н. Григорьева в структуре социального опыта выделяют ценности и способы преобразующей деятельности человека [3]. Причем, подчеркивая преобразующий характер деятельности человека, особое внимание они уделяют ее творческим началам. А.В. Бондаренко в прочтении социального опыта усиливает аспект, связанный с социальной информацией, которая осваивается человеком и аккумулирует в себе не только совокупность знаний, но и личностных переживаний [4]. Автор полагает, что подобный синтез знаний и чувств позволяет человеку быть готовым к выполнению любого рода деятельности.

В исследовании социального опыта студентов, как правило, актуализируется проблематика приобретения знаний, умений и, соответственно, ценностей, рассматриваемых в разрезе их учебно-профессиональной деятельности. На этом основании исследователями выделяются разновидности социального опыта, в числе которых можно было специально отметить: познавательный опыт, интеркультурный опыт, исследовательский опыт, а также опыт проектной, самостоятельной, предпринимательской и т.п. деятельности.

В некоторых исследованиях социальный опыт и возможности его формирования исследуются на фоне вовлечения студентов в проектную деятельность. Например, такая позиция находит разработку в работах О.Н. Григорьевой, рассматривающей особенности становления субъектного опыта студентов в ходе подготовки ими проектов по преобразованию окружающей реальности [5]. В подобном ключе становление социального опыта у студентов рассматривает Д.А. Егоров. Социальный опыт отождествляется им с процессом и результатом отражения реальных общественных отношений на чувственно-эмпирическом уровне человека. В субъектном опыте органическим образом соединяются познавательные, поведенческие и эмоционально-ценностные проявления человека [6].

Профессиональная ориентация социального опыта характерна для подхода О.Е. Куренковой. Такое опыт формируется единства социального смысла и социальной роли осуществляемой человеком профессиональной деятельности. При этом социальный смысл воплощает в себе соответствующую социальную роль и находит выражение в осуществляемых профессиональных действиях [7].

В исследовании Н.Г. Марченковой используется термин «социально-информационный опыт», который проявляется у студентов как следствие переосмысления познавательной деятельности и воплощение на практике полученных из окружающей действительности сведений. Специфика формирования социально-информационного опыта обнаруживается в освоении студентами информационных ресурсов и технологий [8].

Выделенные подходы указывают на то, что социальный опыт студентов позиционируется в качестве вторичной социализации личности. Заметно его влияние на становление и развитие личностных смыслов возникающих социальных отношений. Как правило, социальный опыт обнаруживается в изменениях окружающей объективной реальности. Также считается, что социальный опыт является ведущим мотиватором для студентов в процессе освоения ими предстоящей профессиональной деятельности. При этом осуществляемый в университетской среде образовательный процесс выступает благоприятным фактором для становления и совершенствования социального опыта студентов.

Относительно совершенствования социального опыта, следует подчеркнуть его поступательную направленность, которое осуществляется в двух измерениях: вперед и вверх. Движение вперед находит выражение в обогащении социального опыта на различных этапах жизнедеятельности студентов. Движение вверх символизирует собой своеобразное достижение нравственных социальных идеалов. И в том, и в другом случае становление социального опыта происходит на фоне трансформации социальных отношений студентов в личностных смыслах. Если при этом учесть спец-

ифику деятельности студентов, то можно утверждать, что такое преобразования социальных отношений осуществляется в условиях сотрудничества. Важно подчеркнуть, что сотрудничество студентов также как во внутреннем, так и во внешнем плане. В первом случае сотрудничество представляется как разновидность субъект-субъектных отношений между различными участниками образовательного процесса в университете, в частности, между студентами, а также между преподавателем и студентами. Во втором случае речь может идти о совершенствовании социального опыта между студентами и внешними социальными партнерами, научным сообществом и т.п.

Таким образом, основная задача совершенствования социального опыта студентов находит свое выражение в конструктивном изменении учебно-профессиональной среды, которое осуществляется на фоне образующихся личностных смыслов. Такое конструктивное преобразование вряд ли может происходить в самостоятельном формате, без участия и влияния других участников образовательного процесса в университете. Ключевыми агентами совершенствования социального опыта выступают преподаватели и сами студенты. Сам же процесс изменения социального опыта сопровождается особым характером отношений, которые могут быть описаны в терминах продуктивного сотрудничества.

Мы полагаем, что сотрудничество как способ совершенствования социального опыта будет иметь более продуктивный характер, если определить и реализовать в практике университетского образования ряд педагогических условий. Нами предлагаются следующие педагогические условия: обогащение ролевого репертуара сотрудничества студентов, осуществляемое на базе четкого и точного определения их социального статуса в студенческой группе; применение современных стратегий и практик развития групповой сплоченности студентов; обогащение личностного опыта студентов посредством их включения в социальное проектирование.

Первое педагогическое условие нацелено на то, чтобы помочь студентам в определении и / или уточнении того социального положения, которое они занимают в своей групп или, возможно, на факультете. Социальное положение в группе, как нетрудно предположить, определяется характером коммуникации студентов и способностью их включаться в различные виды взаимодействия. Кроме того, особенности общения студентов и их поведения в студенческой группе также определяют специфику их социального положения. Исследования показывают, что социальное положение весьма неустойчивая характеристика и может легко менять свои характеристики. Эта позиция имеет важное значение, прежде всего, для студентов, социальный статус в группе которых не отличается высокими значениями. По сути, это означает, что при условии проявления ими активности и включения в различные виды коммуникаций, в частно-

сти, с другими студентами, их социальное положение может измениться в сторону лучших значений. Поэтому определение и понимание своего статуса в группе важно для студентов с точки зрения обогащения их ролевого репертуара и, соответственно, дальнейшей социализации.

Применение современных стратегий и практик развития групповой сплоченности студентов обуславливается необходимостью оздоровления и улучшения характера отношения в студенческой группе. В качестве одной из таких практик может быть предложен тимбилдинг, представляющий собой своеобразную технологию командообразования. Такая форма развития коллектива достаточно хорошо описана в педагогической литературе. Для ее осуществления чаще всего применяются тренинговые формы работы. В последние годы в арсенале командообразования находятся спортивные мероприятия, конкурсы, челенджи и т.п. [9].

Однако, по мнению отдельных специалистов, при проектировании и применении технологии командообразования вряд ли следует увлекаться спортивными мероприятиями и праздниками, которые в большей степени подходят под описание тимспирита [10]. Хотя он и имеет непосредственное отношение к тимбилдингу, но в большей степени приносит лишь дополнительный вклад в построение команды. Делается акцент на непрерывном и регулярном характере командообразующих мероприятий при использовании технологии тимбилдинга. В результате методически правильно осуществленной системы мероприятий по формированию команды заметно повышается успешность коммуникации студентов в различных ситуациях взаимодействия; формируется личностная ответственность студентов за качество результатов как индивидуальной, так и командной работы; развивается командный дух. Кроме того, командообразующие практики с высокой долей вероятности влияют на становление отношений сотрудничества, которые приходят на смену конкурентным отношениям между студентами. Следует сказать также и о том, что в условиях университетской среды технологии командообразования способствуют повышению академической успешности студентов, а также продуктивности их коллективной поисковой деятельности.

Важным с точки зрения совершенствования социального опыта студентов является обогащение их личностного опыта. Для осуществления данной практики нами предлагается вовлечение студентов в социальное проектирование. В настоящее время предлагается достаточно большое количество социальных проектов различной тематики и направленности. Чаще всего говорят о социальном проектировании в экологическом, спортивном, духовном, здоровьесберегающем и т.п. аспектам. Считается, что создание и реализация таких проектов способствует формированию в обществе успешной и безопасной среды. Инициаторы и субъекты осуществления социальных проек-

тов переживают ощущение собственной значимости, осознают ценность собственной жизни и жизни окружающих.

Последняя позиция является принципиально важной с учетом нашей направленности на содействие становлению и совершенствованию социального опыта студентов. Будучи вовлеченными в социальное проектирование, студенты имеют возможность обогатить свой личностный опыт путем установления различных коммуникаций с другими людьми. Совершенно очевидно, что направленность социального проекта определяется индивидуальными предпочтениями и потребностями студентов. В зависимости от доминирующих ценностей студенты могут специализироваться в проектах экологического, патриотического, здоровьесберегающего характера. Более того, имеющаяся у студентов возможность самостоятельного выбора направленности социального проекта или определения его тематики заметно влияет на воплощение его смысложизненных ориентаций.

Особо отметим формат осуществления социальных проектов. Следует поддержать практику применения как индивидуальных, так и групповых социальных проектов. Такой подход с высокой долей определенности положительно отразится на расширении спектра коммуникаций студентов и, как следствие, на совершенствовании социального опыта.

Таким образом, совершенствование социального опыта студентов университета следует считать существенной предпосылкой повышения качества их профессиональной подготовки и успешного трудоустройства. Социальный опыт студентов является результатом вторичной социализации личности. Совершенствование социального опыта осуществляется на фоне развития личностных смыслов образующихся социальных отношений. В качестве условий успешного совершенствования социального опыта в университете выделены: обогащение ролевого репертуара сотрудничества студентов, осуществляемое на базе четкого и точного определения их социального статуса в студенческой группе; применение современных стратегий и практик развития групповой сплоченности студентов; обогащение личностного опыта студентов посредством их включения в социальное проектирование.

## Литература

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во Акад. педагог. наук, 1960. – 500 с.
2. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике: монография / А.В. Кирьякова [и др.]. – Москва: Дом педагогики, 2008. – 575 с.
3. Кравцов В.И. Социальный опыт личности как философско-педагогический феномен / В.И. Кравцов, О.Н. Григорьева // Вестник

Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 5 (154). – С. 57–61.

4. Бондаренко А.В. Проблема формирования социального опыта курсантов военного вуза // Социально-педагогическая деятельность и перспективы. – Кострома, 2003. – С. 24.-26.
5. Григорьева О.Н. Формирование социального опыта студента в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Григорьева Ольга Николаевна. – Оренбург, 2014. – 22 с.
6. Егоров Д.А. Формирование социального опыта будущих педагогов в молодежных общественных объединениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Егоров Денис Александрович. – Оренбург, 2009. – 214 с.
7. Куренкова О.Е. Формирование социального опыта студентов педвуза в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Куренкова Ольга Евгеньевна. – Вологда, 2002. – 172 с.
8. Марченкова Н.Г. Формирование социально-информационного опыта студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Марченкова Наталья Георгиевна. – Оренбург, 2011. – 183 с.
9. Родина О.Н. Значение командообразования в современной бизнес-системе / О.Н. Родина // Современные проблемы управления персоналом: сборник. – 2018. – № 5. – С. 432–438
10. Демьянченко Н.В., Шевченко О.П. Тимбилдинг как современный метод командного менеджмента организаций сферы услуг // Сфера услуг: инновации и качество. – 2011. – № 2. – С. 2–16.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVING THE SOCIAL EXPERIENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Selimkhanov M.S.

Chechen State University

Improving the quality of professional training of university students and, as a result, the success of their further employment is improving their social experience. The study of the application of effective means of improving social experience is carried out in the context of L.S. Vygotsky's idea of cultural and historical development of personality. The modern concepts of social experience and peculiarities of its formation at university students are defined. The specificity of manifestation of social experience as a result of secondary socialization of a personality is shown. Its influence on formation and development of personal meanings of arising social relations in students is marked. The progressive nature of improving students' social experience and the role of productive collaboration in this process are emphasized. Pedagogical conditions of successful improvement of students' social experience are grounded: improvement of role repertoire of students' cooperation on the basis of clear and precise determination of their social status in the student group; application of modern strategies and practices of development of group unity of students; enrichment of students' personal experience through inclusion of social design.

**Keywords:** social experience, productive cooperation, social status of a student, team building, social design.

## References

1. Vygotsky L.S. Development of higher mental functions. Moscow, 1960, 500 p.
2. Kiryakova A.V. The Axiology of Education. Fundamental Research in Pedagogy: Monograph. 2008, 575 p.

3. Kravtsov V.I., Grigorieva O.N. Social experience of personality as a philosophical and pedagogical phenomenon. Bulletin of Orenburg State University, 2013, No. 5 (154), pp. 57–61.
4. Bondarenko A.V. The problem of formation of social experience of cadets of military university, Social and pedagogical activity and prospects, Kostroma, 2003, pp. 24–26.
5. Grigorieva O.N. Formation of Social Experience of a Student in Project Activity: Diss. of Cand. of ped. sci. Orenburg, 2014, 22 p.
6. Egorov D.A. Formation of social experience of future teachers in youth public associations: Diss. of Cand. of ped. sci. Orenburg, 2009, 214 p.
7. Kurenkova O.E. Formation of Social Experience of Pedagogical Students in Educational Activity: Diss. of Cand. of ped. sci. Volgda, 2002, 172 p.
8. Marchenkova N.G. Formation of Social-Information Experience of a Student in the Educational Process: Diss. of Cand. of ped. sci. Orenburg, 2011, 183 p.
9. Rodina O.N. Value of Teambuilding in a Modern Business System. Modern Problems of Personnel Management: a collection, 2018, No. 5, pp. 432–438
10. Demjanchenko N.V., Shevchenko O.P. Team building as a modern method of the command management of the organizations of the service sphere. Service sphere: innovations and quality, 2011, No. 2, pp. 2–16.

# Методы и инструменты диагностического исследования квалификационной оценки иноязычной коммуникации офицера

**Бикбаев Вадим Мансурович,**

к. полит. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Новосибирского высшего военного командного училища  
E-mail: vadim\_bikbaev@mail.ru

В статье освещаются показатели квалификационной оценки иноязычной коммуникации офицера. Отмечается, что качество профессионального опыта отражает соотношение закрепившихся ситуаций и разработанных военной наукой и практикой эффективных способов решения коммуникационной задачи в рамках профессионального становления офицера Сухопутных войск. Подчеркивается, что большую роль в изучении иностранных языков играют как языковые знания и способности, так и профессиональный опыт.

В статье на основе всестороннего анализа с применением различных методов и инструментов дана краткая характеристика этапов диагностического исследования и показан механизм формирования способности к иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск в рамках профессионального становления. Отмечается, что прогностический аспект исследования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск предполагает разработку прогнозов развития проблемы, в частности, противоречий между возрастающим значением иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности офицера в ближайшей, среднесрочной и дальней перспективе и реальным уровнем иноязычной коммуникации, сформированной у офицеров.

**Ключевые слова:** квалификационная оценка, профессиональные задачи, результативность коммуникации, уровень иноязычной коммуникации, профессиональная рефлексии, прогностическое исследование.

Потребность офицера Сухопутных войск в иноязычной коммуникации, обусловленная развитием военно-профессиональной деятельности, органически связана с профессиональным становлением офицера, в раках которого наиболее остро встает вопрос о специфике формирования иноязычной коммуникации офицера, основных противоречиях, определяющих ее современную постановку, наиболее общих факторах, обуславливающих проблематику процесса на каждом этапе профессионального становления офицера Сухопутных войск, а также предполагаемые пути разрешения проблемы. Методы диагностического исследования подобраны исходя из его задач, природы критериев и показателей, возможных проявлений иноязычной коммуникации в реальной практике. Для выполнения квалификационной оценки, непосредственно связанной с личностью офицера, использована совокупность эмпирико-педагогических, психологических и рефлексивных методов (таблица № 1).

Таблица № 1. Методы и инструменты квалификационной оценки иноязычной коммуникации офицера Сухопутных Войск

Критерий, показатель	Метод оценки	Инструмент оценки
<b>Способность к коммуникации</b>		
Направленность на ИК	Исследования мотивации, смысловых ориентаций, системы ценностей, жизненных планов и перспектив на основе самоанализа	Тестирования, интервьюирования, индивидуальные беседы
Лингводидактическая и социокультурная основа ИК	Оценка базовых языковых компетенций в сравнении с типовыми требованиями для выпускников вузов	Изучение результатов образовательной деятельности, контрольные занятия, изучение личных дел
Индивидуальные особенности личности	Психолого-педагогическое исследование памяти и интеллектуальных процессов	Тестирование, проективные методики
Операционально-инструментальное оснащение	Моделирование коммуникационных ситуаций	Кейс-методы
Владение профессиональной информацией и базами данных	В настоящем исследовании не раскрывается	

Критерий, показатель	Метод оценки	Инструмент оценки
Погружение в культуру коммуниканта	Самооценка	Индивидуальные беседы, эссе
<b>Результативность коммуникации</b>		
Объем опыта иноязычных коммуникаций	Экспертная оценка	Изучение личного дела, анализ образования и самообразования, собеседование
Качество опыта	Профессиональная рефлексия	Методики рефлексивной оценки
Продуктивность опыта		

Итогом квалификационной оценки выступает заключение о степени соответствия (полной, частичной, не соответствию) иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск тому уровню, который означает для него новую ступень профессионального становления.

В свою очередь, организационный аспект диагностики посвящен факторам социально-профессиональной среды и профессиональной деятельности в той или иной степени определяющим эффективность формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск на разных этапах профессионального становления.

Организационная диагностика, как правило, была основана на методах самообследования, социологических опросов и экспертной оценки и, в зависимости от конкретного показателя, предполагала самообследование, опросы офицеров и курсантов, формализованные экспертизы, проверки частей и подразделений.

Кроме перечисленного использовались методы дискуссий. Отдельно следует выделить исследования, проводимые под руководством диссертанта курсантами военных вузов в военно-научном обществе.

Социально-профессиональная среда и военно-профессиональная деятельность – предельно обобщенные факторогенные области, продуцирующие влияние на формирование иноязычной коммуникации самостоятельно, но в то же время транслирующие и преломляющие влияние других множественных сред. Очередное исследование влияния среды и деятельности, особенно в узком, специализированном контексте, имеет свою актуальность, поскольку на этом влиянии отражается в принципе неразрешимая проблема «... понимания сути управляемости / неуправляемости взаимодействия постоянно меняющегося человека с постоянно изменяющимся миром» [4, с. 65].

Обращение к социально-профессиональной среде вызвано тем, что она способна к самовыдвижению развивающейся личности, в том числе за счет своей акмеологичности, т.е. способности детерминировать профессиональное становление специалиста в процессе ясного сознания акмеологического ориентира профессии (И.О. Соловьев [6], Л.Е. Солянкина [7]).

В этом смысле социально-профессиональная среда офицера Сухопутных войск становится объектом исследования и педагогического управления [8].

Исследование условий военно-профессиональной деятельности в контексте формирования согласуются с аксиоматичностью ведущего деятельностного подхода к пониманию процессов развития личности (И.В. Шубина [9], Л.С. Выготский [2], С.Л. Рубинштейн [5], А.Н. Леонтьев [3]).

Анализ эмпирических массивов, полученных в квалификационной и организационных оценках, предполагал статистический расчет корреляций основных факторов и результатов формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных Войск Российской Федерации.

Анализ количественных данных, приведенных на основе шкал и измерительных линеек к числовым вариантам, выполнен с использованием программного пакета STADIA. Программный пакет с высокой достоверностью дает возможность сопоставлять парные ряды данных, несвязанные базы данных и вычислить и взаимосвязи и взаимоопределенности. Кроме того, STADIA применялся при вычислении достоверности, обработке и представления данных (коэффициенты, распределения, средние выборочные величины).

Качественные результаты исследования анализировались с использованием программ, основанных на компьютерном контекстно-ориентированном кодировании и реконструировании нечисловых данных CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis). В этой группе для решения задач использовались два программных пакета:

- контент-про, позволяющий выполнять контент-анализ однотипных текстовых массивов;
- DEDOOSE, дающий возможность контент-анализа неформализованных, разносмысловых и стилистически различающихся текстовых массивов, информации в видео и аудио форматах.

Далее, рассмотрим методы и инструменты *прогностического исследования* иноязычной коммуникации. Прогностический аспект исследования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск предполагал разработку прогнозов развития проблемы, в частности, противоречий между возрастающим значением иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности офицера в ближайшей, среднесрочной и дальней перспективе и реальным уровнем иноязычной коммуникации, сформированной у офицеров.

Прогнозы, как результат такого исследования, есть вероятностная многовариантная гипотеза о состоянии исследуемых явлений:

- иноязычной коммуникации, как характеристики профессиональной деятельности офицера Сухопутных Войск Российской Федерации (собираемый образ), а также как характеристики процессов его профессионального становления;



- условий формирования иноязычной коммуникации офицера в процессе профессионального военного образования и военной службы;
- отдельно, языковой подготовки, как педагогического условия формирования иноязычной коммуникации, выступающего предметом данного исследования. Направления прогнозирования (так называемые прогнозные единицы), частично совпадают с показателями квалификационной и организационной оценки.

Достоверность прогнозирования обеспечивалась применением прогнозных методов трех типов.

Первый тип – методы экстраполяции и графологического прогнозирования – использовались для вероятностной пролонгации установленных тенденций при наличии относительно достоверных данных.

Второй тип – методы экспертной оценки и творческого воображения – применялись для решения двух исследовательских задач. С помощью метода сценариев, в частности, выполнялись прогнозы качественного состояния проблем, с помощью методов SWOT анализа оценивались перспективы использования тех, или иных условий формирования иноязычной коммуникации, оценка возможных рисков [1].

Третий тип – синтетические и аналитические методы – использовались для обобщения полученного результата и дополнения результатов диагностического исследования итоговыми прогнозами двух ситуаций (использование и не использование перспективных путей развития профессиональной языковой подготовки) и на трех временных рубежах (ближайшая, средняя и дальняя перспектива).

Ориентировочный аспект диагностического исследования целиком основан на использовании метода структурирования различных допущений, содержащих в себе идеи для решения проблемы иноязычной коммуникации офицера Сухопутных Войск Российской Федерации на современном этапе военного строительства.

Общее содержание диагностического исследования условно разделено на четыре этапа: этап подготовки, этап измерений, этап обобщений и этап мониторинга.

*Этап подготовки* (сентябрь 2014 г. – декабрь 2014 г.) предполагал формирование опытно-экспериментальной базы исследования и создание диагностической инфраструктуры, работающей непосредственно с респондентами. Для исследований процессов формирования иноязычной коммуникации в тактическом звене управления в опытно-экспериментальную базу вошли четыре военных вуза.

В период проведения измерений к исследованию привлекались все курсанты выпускного курса, а также 35–50% курсантов предвыпускного курса, отобранных случайным путем.

Работа с ними оказалась возможной на образовательных программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, осу-

ществляемых в образовательных организациях (таблица № 2).

Таблица № 2. Опытно-экспериментальная база

Образовательная организация	Образовательная программа	Число респондентов
высшее танковое командное краснознаменное училище	Управление персоналом, профессиональная переподготовка	55
высшее военное командное училище	Управление персоналом, профессиональная переподготовка	59
автобронетанковый инженерный институт	Педагогика высшей школы, профессиональная переподготовка	53
	Организация эксплуатации транспортных средств, профессиональная переподготовка	33
Факультет повышения квалификации общевоинской академии	Подготовка офицеров на вышестоящие должности, курсы повышения квалификации	187
Всего		387

Выбор опытно-экспериментальной базы обусловлен наличием респондентов нужной нам группы в организованном виде и в процессе образовательной деятельности, куда достаточно легко встраивались процедуры и инструменты диагностики, наличием и заинтересованностью в результатах эксперимента структурных подразделений, занимающихся проблематикой профессионального становления, и особо – формированием иноязычных коммуникаций офицеров (курсантов), уровнем исследовательской подготовки и исследовательских возможностей последних, разнообразием родов войск, специальностей, должностных предназначений респондентов, повышающим объективность и достоверность итоговых результатов диагностики.

Вторая сторона диагностического процесса – подготовка диагностов, принимающих участие в опытно-экспериментальной работе из числа командиров и преподавателей. Основным способом решения – серия методологических семинаров online с обязательным обсуждением общих подходов к исследованию сущности, содержания, структуры и уровней иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск Российской Федерации, диагностического аппарата: критериев, показателей, методов и инструментов оценки, выработка единых подходов к измерениям, форм и методов представления результатов.

*Этап измерений* (январь 2015 г. – декабрь 2017 г.) предполагал проведение замеров и применения иных диагностических процедур согласно ранее утвержденному графику (таблицы 2,3).

Обязательными условиями исследования стали добровольное согласие испытуемого на из-

мерение (кроме курсантов военных вузов), обязательное намерение продолжать службу в Вооруженных Силах Российской Федерации (важно: на программах профессиональной переподготовки, где часть офицеров обучается перед увольнением в запас), соблюдение режима секретности и защиты государственной тайны (особенно при замерах среди слушателей военных академий). В этой связи частью исследовательской работы является персональное комплектование выборок по заранее определенным критериям поручению диссертанта.

Для облегчения сбора данных карты, отчеты и иные диагностические формы преобразуются в электронный контент и открываются для доступа через специальную диагностическую платформу, созданную автором на основе MOODUS в структуре портала Новосибирского института мониторинга и развития образования. Доступ к платформе был открыт в периоды проведения замеров и предполагал предварительную идентификацию (присвоение кода – идентификатора без регистрации личных данных), а затем регистрацию респондентов, которые проводились непосредственно «на местах» исследовательскими инфраструктурами, привлеченными нами к эксперименту. Дистанционный сбор данных с созданием «центров ответственности» непосредственно в образовательных организациях, где осуществлялась диагностика, существенно облегчили работу диссертанта и создали принципиальную возможность выборок достаточно большого для репрезентативности объема. Возможности MOODUS позволяли проводить первичную обработку данных, унификацию, формализацию, редактирование и кодирование эмпирической информации.

*Этап обобщений* (февраль 2017 г. – декабрь 2018 г.), на котором решалась задача систематизации данных и формирования синтетических выводов о процессах формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск Российской Федерации. Все работы этапа выполнялись лично диссертантом и условно могут быть разделены на три группы: статистический анализ; формирование теоретических выводов; обсуждение результата.

Статистический анализ данных представляется нам едва ли не главной задачей этапа, ее решение заключается в установлении определенных закономерностей, повторяющихся явлений и характеристик, корреляций, зависимостей и пр. на основании массива полученных данных. Условно разделив полученные после обработки данные на две группы: качественные и количественные, подобраны методики и средства, позволяющие их анализировать. Так, протоколы бесед, эссе, содержание рефлексивных карт и пр., почти не формализуемое, разноформатное и разномысловое обрабатывалось с использованием программы DEDOOSE. Анкеты и интервью, результаты опросов, характеристики и выписки из личных дел подлежали обработке с использованием про-

грамм Контент-Про, а в отдельных случаях ВЕГА. Количественные данные: результаты учебной деятельности, оценки контрольных занятий, балльные самооценки исследовались с использованием STADIA, определяющей зависимости между массивами данных. Отдельные инструменты, например, экспертные оценки, протоколы собеседований, действия в моделируемых ситуациях (с использованием «кейсов») обработке не подлежали, а произвольно анализировались диссертантом. Тестовые методики не требовали статистической обработки.

Важной задачей этапа являлось определение зависимостей между организационной и квалификационной оценкой. Кроме расчета корреляций, связывающих показатели организации с показателями способности к иноязычной коммуникации офицера, с помощью ВЕГА создавались статистические маски. В отношении информации использовались классификация, ранжирование, исследование абсолютных и относительных частот упоминаний. Установленные связи и отношения служили основой для обобщений и выводов, характеризующих процессы формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск Российской Федерации на каждом этапе профессионального становления, а затем и в целом, в контексте профессиональной жизни.

*Этап мониторинга* (с декабря 2018 г.) – это этап исследования изменений в процессах формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск в процессе эксперимента. Естественно, на нем, при сохранении общей основы меняются респонденты, методы и средства диагностики, а также сам формат ее ведения.

Таким образом, формирование иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск Российской Федерации – это процесс изменения его субъективной позиции по отношению к иноязычной коммуникации как к средству военно-профессиональной деятельности, владение которым определяет профессиональную реализацию в перспективе развития военного дела. Внутренней движущей силой изменений выступают личностные, а внешней – социально-профессиональные и педагогические (создание лингво-культурного основания, профессиональное воспитание, организационно-педагогическая деятельность, управление развитием кадров) факторы.

## Литература

1. Аленко, А.В. и др.; науч. ред.: И.В. Малыгина Столкновение идентичностей и принципы межкультурных коммуникаций в современном мире [Текст]: коллективная монография /Аленко А. В. и др.; науч. ред.: И.В. Малыгина]; М-во культуры Российской Федерации, Московский гос. ин-т культуры. – М.: МГИК, 2016. – 179 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология /Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 584 с.
4. Ромм, Т.А. Теории социального воспитания: перспективы развития / Т.А. Ромм // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 6 (49). – С. 64–68.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
6. Соловьев, И.О. Развитие профессионала в акмеологической среде: автореф. дис. ... д.пс.н.: 19.00.13 / Соловьев Игорь Олегович. – М., 2011. – 58 с.
7. Солянкина, Л.Е. Психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде: автореф. дис. ... д.пс.н.: 19.00.13 / Л.Е. Солянкина. – Тамбов, 2011. – 50 с.
8. Тихонина, С.А. Профессиональная среда государственной гражданской службы как объект управления: социологический анализ: автореф. дис. ... д.социолог.н.: 22.00.08 / С.А. Тихонина. – Нижний Новгород, 2006. – 49 с.
9. Шубина И.В. Деятельностный подход как педагогическая технология в формировании специалиста высшей школы // Право и образование, 2012, № 10, с. 47–48.

#### METHODS AND TOOLS DIAGNOSTIC STUDY EVALUATION OF THE OFFICER'S FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

**Bikbaev V.M.**

Novosibirsk High Military Command School

The article highlights the indicators of the qualification assessment of the officer's foreign language communication. It is noted that the quality of professional experience reflects the ratio of entrenched situations and effective ways of solving a communication problem developed by military science and practice within the framework of the professional development of an officer of the Ground Forces. It is emphasized that both language knowledge and abilities and pro-

fessional experience play an important role in the study of foreign languages.

Based on a comprehensive analysis with the use of various methods and tools, the article gives a brief description of the stages of diagnostic research and shows the mechanism of formation of the ability for foreign language communication of officers of the Ground Forces within the framework of professional development. It is noted that the prognostic aspect of the study of the foreign language communication of an officer of the Ground Forces involves the development of forecasts for the development of the problem, in particular, the contradictions between the increasing importance of foreign language communication in the professional activity of an officer in the short, medium and long term and the real level of foreign language communication formed among officers.

**Keywords:** qualification assessment, professional tasks, communication effectiveness, level of foreign language communication, professional reflection, prognostic research.

#### References

1. Alenko, A.V. and etc.; scientific. ed. : IV Malygina The clash of identities and the principles of intercultural communication in the modern world [Text]: collective monograph / Alenko A.V. et al. ; scientific. ed. : IV Malygin]; Ministry of Culture of the Russian Federation, Moscow State Institute of Culture. – M. : MGIK, 2016. – 179 p.
2. Vygotsky, L.S. Educational psychology / L.S. Vygotsky. – M. : Pedagogika, 1991. – 480 p.
3. Leontiev, A.N. Psychic development problems / A.N. Leontiev. – M. : Publishing house of Moscow University, 1981. – 584 p.
4. Romm, T.A. Theories of social education: development prospects / T.A. Romm // Pedagogical journal of Bashkortostan. – 2013. – No. 6 (49). – S. 64–68.
5. Rubinstein, S.L. Fundamentals of General Psychology / S.L. Rubinstein. – SPb. : Peter, 2002. – 720 p.
6. Soloviev, I.O. Development of a professional in the acmeological environment: author. dis. ... d.psn. : 19.00.13 / Soloviev Igor Olegovich. – M., 2011. – 58 p.
7. Solyankina, L.E. Psychological-acmeological concept of the development of professional competence of a specialist in a practice-oriented educational environment: author. dis. ... d.psn. : 19.00.13 / L.E. Solyankina. – Tambov, 2011. – 50 p.
8. Tikhonina, S.A. The professional environment of the state civil service as an object of management: sociological analysis: author. dis. ... Doctor of Sociology: 22.00.08 / S.A. Tikhonin. – Nizhny Novgorod, 2006. – 49 p.
9. Shubina I.V. Activity approach as a pedagogical technology in the formation of a specialist in higher education. Law and Education, 2012, no. 10, p. 47–48.

# Развитие творческого мышления в изучении графических дисциплин

## Фокина Галина Васильевна;

старший преподаватель, кафедра «Двигатели внутреннего сгорания, начертательная геометрия и машинная графика», Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: galina30-52@mail.ru

## Шуранова Елена Николаевна;

к.т.н., доцент; кафедра «Двигатели внутреннего сгорания, начертательная геометрия и машинная графика», Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: 000131@pnu.edu.ru

В процессе изучения графических дисциплин, например, начертательной, инженерной и компьютерной графики развитие креативного мышления, а именно способности студента к нестандартному мышлению просто необходимо. Творческое мышление больше связано с самостоятельным поиском проблемы и анализом ее решения. Стимулирование развития творческого мышления в изучении графических дисциплин идет за счет поощрения ответственного и независимого поведения студентов; создание на занятиях ситуаций открытости и не завершенности; поощрения любознательности студентов; уделению внимания самостоятельным разработкам студентов и т.д. Альтшуллер Г.С. считал наиболее эффективным средством развития креативного, нестандартного мышления, умения создавать новые необычные идеи теорию решения изобретательных задач – ТРИЗ. В статье авторами рассмотрены умения, возникающие в процессе формирования творческого мышления в изучении графических дисциплин, и предложен один из вариантов творческого занятия (список составляющих).

**Ключевые слова:** начертательная, инженерная и компьютерная графика, творческое мышление, самоанализ, нестандартные идеи, креативное мышление, графические дисциплины, творческое занятие.

Главной задачей ВПО является формирование квалифицированного специалиста, который свободно будет владеть своей профессией, компетентного, ответственного, готового постоянно повышать квалификацию и профессионально совершенствоваться.

В процессе изучения графических дисциплин, например, начертательной, инженерной и компьютерной графики развитие креативного мышления, а именно способности студента к нестандартному мышлению, и как следствие поведению, развитию своего опыта и осознания, просто необходимо. Творческое мышление больше связано с самостоятельным поиском проблемы и анализом ее решения. Альтшуллер Г.С. считал наиболее эффективным средством развития креативного, нестандартного мышления, умения создавать новые необычные идеи теорию решения изобретательных задач – ТРИЗ. Данная теория представляет собой научно-практическое направление, в процессе которого разрабатываются и применяются лучшие методы решения творческих задач, изобретению новых идей в технической науке и других областях деятельности [2].

Стимулируют развитие творческого мышления в изучении графических дисциплин:

- поощрение ответственного и независимого поведения студентов;
- создание на занятиях ситуаций открытости и не завершенности;
- поощрение любознательности студентов, поощрение множества вопросов;
- большее внимание уделяется самостоятельным разработкам студентов, их обобщениям, наблюдениям.

Начертательная, инженерная и компьютерная графика – одна из основных дисциплин, изучая которую студенты учатся конструировать, понимать технические и физические принципы, собирать из деталей различные приспособления. Важную роль в изучении несет творческая активность студента.

Творческое занятие может включать в себя следующие составляющие:

1. Мотивация. Студентам необходимо предлагать к решению задачи, способствующие развитию творческого мышления и подъема учебно-познавательной деятельности в целом. Такая задача должна создавать какую-то проблемную ситуацию, решение которой будет активизировать креативное мышление. Решение поставленной задачи, а именно анализ первоначальных данных, поможет увидеть новые стороны изучаемого объекта, использовать имеющиеся знания по-новому. Важно, чтобы пре-

доставленная задача и графические средства ее решения были сильно похожи/приближены к реальным условиям, а не показались чем-то неправдоподобным. Мотивация реализуется в процессе занятия в виде демонстрации чертежей, которые они научатся выполнять.

2. Основная часть программы. Формирование в ходе обучения творческого мышления и творческих способностей является частью системы НФТМ-ТРИЗ, предусматривающей создание комфортных условий для развития творческого мышления, создания достойной цели – направленной на полезность обществу, а также необходимости в творческом развитии и самореализации [2]. Высоквалифицированный специалист, отвечающий современным требованиям должен обладать развитым творческим воображением, уметь им пользоваться в тех или иных ситуациях, творчески и системно мыслить, преодолевать застои в мышлении, уметь видеть, анализировать и продумывать решения технических противоречий, создавать нестандартные идеи, уметь решать задачу не одним, а разными вариантами, объективно оценивая каждый из них. Изучение любой задачи необходимо начинать с анализа, плавно переходя к синтезу, например, работа по выполнению болтового или шпилечного соединений.
3. Психологическая разгрузка. Благоприятный климат в процессе обучения помогает поддерживать игровые составляющие занятия, в ходе которых усиливается интерес к дисциплине, студенты больше общаются между собой, развивая творческие способности.
4. Головоломки. Для развития творческого мышления может быть использован метод сложной аналогии, например, задание по расшифровке криптограммы. Пример такого упражнения приведен на рис. 1. Необходимо проанализировать и объяснить представленные на рисунке соединения (на нем схематично показана идея крепления колеса на оси) [3].

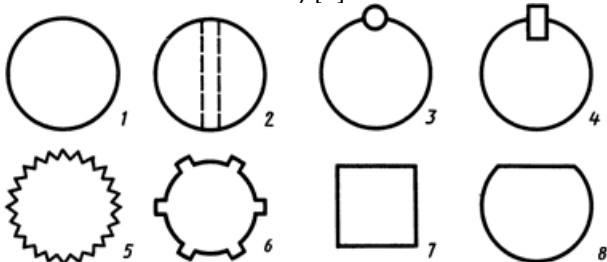


Рис. 1. Пример криптограммы для развития творческого мышления

5. Интеллектуальная разминка. Чтобы понять какой-то технический объект важно развивать пространственную память, для этого может быть использовано упражнения, в ходе которого вниманию студентам представляется листок с изображенными фигурами, в центре которых написаны цифры, через минуту листок с фигурами убирается с поля зрения. По памяти пред-

лагается ответить на вопрос: какие фигуры были представлены? Какие цифры написаны в той или иной фигуре? Другим вариантом служит предоставление студентам на рассмотрение провоцирующих задач и т.д.

6. Содержательная часть программы. Творческое мышление можно сформировать в результате использования комплекса развивающих упражнений и заданий по построению проекций прямых, плоскостей, перемещению геометрических фигур в пространстве. Лучше всего использовать реальные технические задачи, в ходе которых используются стандартные приемы ТРИЗ (теории решения изобретательных задач) – алгоритм решения задач. Алгоритм состоит из 9 частей:
  - Анализ поставленной задачи. Здесь важно понять какую модель решения можно использовать в данной конкретной ситуации.
  - Анализ модели задачи. Анализируем ресурсы, которыми располагаем для решения задачи.
  - Определяем, какое решение задачи, могло бы быть идеальным и какие противоречия могут возникнуть.
  - Увеличиваем имеющиеся ресурсы.
  - Применяем имеющуюся информацию.
  - Изменение задачи.
  - Устранение противоречий. Проверка ответа. Решение должно быть принято максимально идеальное.
  - Применение ответа. Хорошее решение – ключ к решению других аналогичных задач.
  - Анализируем процесс принятия решение – повышение творческого мышления.
7. Интеллектуальная поддержка с помощью компьютера. Информационные технологии ускоряют понимание материала, активизируют познавательную деятельность и развивают мышление. Но важно понимать, что перед работой на компьютере, студенты должны выполнить задания письменно на бумаге.
8. Резюме или итог занятия. Рефлексия развивает способность студента к самоанализу. Поэтому здесь важно проведение такого практикума, как ответ на вопрос, в ходе которой развивается грамотная речь специалиста, умение научно формулировать вопросы и кратко по делу отвечать на них. Необходимо участие самих студентов в анализе положительных и отрицательных сторон проведенного занятия и своего участия в нем. В целом можно говорить о положительном влиянии творческого мышления в изучении графических дисциплин, в формировании профессиональных компетенций.
 

Процесс формирования творческого мышления в изучении графических дисциплин в конечном итоге приводит к формированию таких умений как:

  - умение анализировать свойства предмета и использовать этот анализ для расположения предметов относительно того или иного свойства;

- умение определять объект, используя список действий, которые возможны с этим объектом;
- умение переносить действие с одного предмета на другой;
- умение распознавать признаки предметов, деля их на общие и различные;
- воссоздавать весь образ, используя предоставленную для анализа часть предмета;
- умение представлять образ предмета по его словесному описанию;
- умение представлять образ предмета и воссоздавать его по памяти;
- умение различать в неопределенных формах известные графические модели;
- умение переносить свойства и признаки одного предмета на другой;

Студентам необходимо учиться представлять в пространстве заданные геометрические образы, моделируя их с помощью макетов или графических программ, например AutoCAD, игровых имитационных ситуаций. Развитие творческого мышления – довольно важный вопрос при изучении графических дисциплин, в дальнейшем оно позволит создавать современные, эффективные, надежные и экономические графические продукты.

## Литература

1. Кузнецова Г. В., Иванова М.А., Боженков Г.В. Инновационные способы изучения графических дисциплин. Ч. 1. – Иркутск: Изд-во Восточно-Сибирского института МВД России, 2010. – С. 237–240.
2. Зиновкина М. М., Утёмов В.В. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ // Социально-антропологические проблемы информационного общества. Выпуск 1. – Концепт. – 2013. – ART 54054. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://e-koncept.ru/teleconf/1/rynok\\_truda\\_i\\_obrazovaniya/struktura-kreativnogo-uroka.html](http://e-koncept.ru/teleconf/1/rynok_truda_i_obrazovaniya/struktura-kreativnogo-uroka.html).

3. Петров В. Алгоритм решения изобретательских задач. Учебное пособие. Телль-Авив, 1999.

### Development of creative thinking in the study of graphic disciplines

**Fokina G.V., Shuranova E.N.**

Pacific National University

In the process of studying graphic disciplines, for example, descriptive, engineering and computer graphics, the development of creative thinking, namely the student's ability to think outside the box, is simply necessary. creative thinking is more about finding a problem on your own and analyzing its solution. Stimulating the development of creative thinking in the study of graphic disciplines is due to the promotion of responsible and independent behavior of students; creating situations of openness and incompleteness in the classroom; encouraging students' curiosity; paying attention to independent developments of students, etc. Altshuller G.S. considered the most effective means of developing creative, non – standard thinking, the ability to create new unusual ideas, the theory of solving inventive problems-TRIZ. In the article, the authors consider the skills that arise in the process of forming creative thinking in the study of graphic disciplines, and offer one of the options for creative training

**Keywords:** descriptive, engineering and computer graphics, creative thinking, introspection, non-standard ideas, creative thinking, graphic disciplines, creative activity.

### References

1. Kuznetsova G. V., Ivanova M.A., Bozhenkov G.V. Innovative ways of studying graphic disciplines. Part 1. – Irkutsk: Publishing house of the East Siberian Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia, 2010. – Pp. 237–240.
2. Zinovkina M.M., Utemov V.V. Structure of the creative lesson on the development of the creative personality of students in the pedagogical system of NFTM-TRIZ // Socio-anthropological problems of the information society. Issue 1. – Concept. – 2013. – ART 54054. [Electronic resource]. – Mode of access: [http://e-koncept.ru/teleconf/1/rynok\\_truda\\_i\\_obrazovaniya/struktura-kreativnogo-uroka.html](http://e-koncept.ru/teleconf/1/rynok_truda_i_obrazovaniya/struktura-kreativnogo-uroka.html).
3. Petrov V. Algorithm for solving inventive problems. Textbook. Tel Aviv, 1999.

## Формирование когнитивной компетенции у студентов языковых специальностей на материале мифологемы «Птица»

**Варламова Вера Николаевна,**

к.ф.н., доцент, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
E-mail: dah78.spb@gmail.com

**Александрова Дарья Сергеевна,**

к.п.н., доцент, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
E-mail: varlamova7@yandex.ru

Статья посвящена исследованию проблемы формирования когнитивной компетенции студентов языковых специальностей посредством работы с такой когнитивной структурой, как мифологема, на занятиях по «Чтению» и «Аналитическому чтению». Изучается взаимодействие информационного потенциала мифологического фрейма и информационного пространства художественного произведения. Рассматриваются некоторые функции мифологемы в текстах англоязычной литературы. Примеры работы с отрывками из художественных произведений показывают возможность развития когнитивных способностей в процессе анализа мифологем. Когнитивная деятельность, связанная с интерпретацией некоторых примеров использования мифологемы «Птица», позволила студентам лучше понять замысел авторов, сюжетную линию произведений, образы главных героев. Актуальность исследования заключается в необходимости поиска различных способов развития когнитивной компетенции студентов на протяжении всего курса обучения.

**Ключевые слова:** когнитивная компетенция, миф, мифологема, фрейм, прецедентный текст, информационный потенциал.

В настоящее время деятельностный характер обучения в высшем учебном заведении предполагает создание оптимальной среды для развития гибкого многогранного мышления обучаемых, потребности в саморазвитии и самообразовании, что позволяет говорить о необходимости формирования когнитивной компетенции. Когнитивная компетенция – это способность (готовность) к осуществлению различных видов познавательной деятельности и решению разнообразных житейских и профессиональных проблем на основе саморазвития, оценки своих знаний и возможностей их применения [1, 1446]. По мнению М.П. Карпенко, когнитивная деятельность человека на протяжении всей его жизни становится ключевым фактором экономического роста и развития социума, и определяет престиж и место государства в современном мире [2]. В связи с этим в образовательном процессе все больше внимания уделяется исследовательской деятельности, работе с информацией, оперированию знаниями, а не только их получению от преподавателя. Акцент делается на развитие критического мышления с использованием когнитивных техник или стратегий, эффективных для конкретной профессиональной задачи. Владая способностью мыслить критически, студенты могут самостоятельно работать с информацией любой сложности, делать четкие выводы, выражать свое мнение корректно и толерантно, анализируя различный опыт, идеи и представления.

Необходимо отметить, что для студентов языковых специальностей когнитивная компетенция выступает одной из составляющих коммуникативной компетенции, которая в свою очередь является компонентом профессиональной компетентности обучаемых. Иностранный язык, как предмет изучения, нацелен, в частности, на развитие умений самостоятельно получать иноязычную информацию из различных источников, работать с данной информацией (анализировать, сравнивать, обобщать, трансформировать и т.д.). Когнитивная компетенция способствует формированию положительной мотивации студентов к познанию нового, самообразованию в течение всей жизни, к активному включению в образовательный процесс.

Огромное влияние на информационную базу человека оказывают тексты, из которых мы получаем приобретенные обществом знания об окружающем мире. Когда производится или декоди-

руется текст, человек использует знания, которые язык выражает и передаёт. Роль языка в познании заключается в том, что через язык передаётся разнообразная текстовая информация и, таким образом, в процессе функционирования реализуется когнитивная функция языка.

Современные учёные широко используют когнитивный подход при интерпретации текста для установления его связности, для необходимых умозаключений и обобщений, для декодирования новой информации. Следовательно, работа с текстом может играть особую роль в развитии когнитивной компетенции студентов языковых специальностей. Текст понимается нами как организованное семантическое пространство, интерпретация текста невозможна без знания определённых культурно-языковых фактов, составляющих «культурный контекст», в основе которых лежат «прецедентные тексты» (уже существующие). Понятие «прецедентный текст» ввёл Ю.Н. Караулов и считал текст прецедентным, если таковой был значим для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, был хорошо известен широкому окружению данной личности, обращение к которому происходило многократно в дискурсе данной личности [3]. В.Н. Телия утверждает, что прецедент представляет собой значимый для конкретного социума образно-ассоциативный комплекс, как правило являющийся стереотипным [4]. Прецедентная информация способна структурироваться обращением к историческому прошлому, а также обретением «нового».

Работа с текстом может проводиться в рамках многих предметов программы обучения студентов языковых специальностей. В настоящем исследовании рассматривается возможность развития когнитивной компетенции на занятиях по таким дисциплинам, как «Чтение» и «Аналитическое чтение», которые предполагают интерпретацию художественного текста на английском языке. М.М. Бахтин пишет о том, что любое литературное произведение берет свое начало в далеком прошлом, в первобытной идеологии. Этим он объясняет релевантность и актуальность текста в любую эпоху его прочтения [5].

Мы предлагаем особое внимание обратить на такое средство актуализации прецедентной информации, как мифологема. Будучи фреймом, а следовательно, когнитивной структурой, мифологема рассматривается нами как возможный инструмент развития когнитивной компетенции студентов языковых специальностей. Согласно многим ученым, миф является основополагающим элементом любого произведения (как по воле самого автора, так и не осознанно). В мифах закрепились устойчивые понятия и образы, которые нашли свое отражение сначала в фольклоре, а затем и в литературе. Любой миф складывается из мифических идей и (или) мотивов, то есть из мифологем. Ю.Л. Шишова трактует мифологему как сюжетно-логическую структуру события, которая обладает прецедентом в мифе [6]. Таким

образом, миф представляет собой образное повествование, созданное в результате познания окружающего мира. Реализуясь в художественных произведениях, мифологические основы помогают понять суть образов и явлений в их истинном значении.

Мифологема содержит в себе информацию о прецедентном тексте или событии, в связи с чем способна объединять тексты как разных эпох и культур, так и различных родов, жанров, стилей. Это позволяет рассматривать ее как единицу интертекстуальности. В.Е. Чернявская разделяет точку зрения И.В. Арнольд и Н.А. Фатеевой, которые рассматривают интертекстуальность как «конкретные отсылки к предшествующим текстам, их эксплицитное или имплицитное цитирование». В широком смысле это «любые, всякие межтекстовые отношения и связи» [7, 17]. Таким образом, интертекстуальность – это способность текстов осуществлять взаимодействие в плане содержания и выражения с другими текстами или их фрагментами. Благодаря использованию различных мифологических мотивов, сюжетных линий и образов писатель способен показать читателю многовековые образы. Многогранная, но универсальная с точки зрения культур структура мифологемы позволяет исследователям сопоставлять произведения (тексты) и находить интертекстуальные связи. Являясь частью образной композиции и обладая такой характеристикой как мифологическая прецедентность, она принимает непосредственное участие в развитии сюжетной линии.

Целью данного исследования является изучение взаимодействия информационного потенциала «прецедентного текста» мифологемы с текстом художественного произведения, а также изучение возможности развития определенных умений, связанных с формированием когнитивной компетенции студентов-лингвистов при их работе с такой когнитивной структурой как мифологема. Работа студентов с информационным полем мифа может помочь им декодировать концептуальный замысел писателя, что составляет «верхний уровень мифологического фрейма», так и может сконцентрировать внимание лишь на дополнительных характеристиках героев, если миф находится на «периферии», удаленно от смыслового центра (ядра) текста и выполняет, таким образом, эстетическую подзадачу. Актуальность исследования заключается в том, что интерпретация мифологем в художественном произведении рассматривается нами как один из способов развития когнитивных умений. Поскольку формирование когнитивной компетенции должно осуществляться на протяжении всего курса обучения в языковом вузе, необходимо продолжать искать возможности развития данной компетенции на различных дисциплинах.

Для достижения цели и решения конкретных задач в процессе работы использовались следующие методы: метод реферирования и анализа теоретической литературы по проблематике; метод семантического анализа для определения значе-



ний фактического материала; контекстуальный; интерконтекстуальный анализ, позволяющий выявить отношения между текстами; метод интерпретационного анализа.

Работу студентов-лингвистов с такой структурой, как мифологема, можно проводить в несколько этапов. Первый этап – подготовительный – предусматривает знакомство с понятием мифологема, ее ролью в процессе интерпретации художественного произведения. Второй этап предполагает самостоятельный поиск информации, связанной с тем или иным мифом, который автор включил в художественное произведение. На третьем этапе студенты учатся интерпретировать тексты художественных произведений при помощи мифологем, к которым делает отсылку автор. Четвертый этап нацелен на определение студентами функций мифологем в данном произведении.

В ходе исследования студентам-лингвистам Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого было предложено проанализировать мифологему «Птица» и актуализацию ее когнитивных особенностей в художественном тексте некоторых произведений на занятиях по «Чтению» и «Аналитическому чтению». В мировой мифологии, а также литературе, данная мифологема является древнейшим архетипическим образом.

Одним из заданий было проанализировать рассказ Ю. Уэлти *“The Worn Path”*, найти в нем пример использования автором мифологемы «Птица», самостоятельно ознакомиться с ее содержанием, определить функции данной мифологемы в произведении.

Мифологема «Птица» в рассказе представлена аллюзией на миф о птице Феникс.

Согласно древнегреческой мифологии, Феникс – это ярко-красная птица, символ вечного обновления, которая, сжигая себя, вновь возрождается.

В силу возраста главному персонажу рассказа очень тяжело ходить, но ее внук болен и ему ежедневно нужны лекарства.

“Old Phoenix would have been lost if she had not distrusted her eyesight and depended on her feet to know where to take her. Moving slowly from side to side, she went into the building, and into a tower of steps, where she walked up and around until her feet knew to stop” [8, 147].

Феникс понимает, что она не может даже думать о смерти, пока она может ходить, она должна пытаться спасти внука. Студенты могут проследить основное значение анализируемой мифологемы «возрождение» в образе этой неслышаемой женщины.

Обучаемые, найдя информацию о данном мифе под руководством преподавателя, трансформировали прецедентный текст в самом рассказе, скорректировали его согласно интенции автора и смогли сделать вывод о том, что мифологема «Феникс» помогает построению сюжетной линии, а также способствует созданию портрета главной

героини, которая, веря в свою цель, образно говоря, сжигает себя, но достигая цели, каждый раз возрождается. Прецедентный текст мифа и сам рассказ корелативны. Данная мифологема помогает обучаемым глубже проникнуть в образ героини, интерпретировать его согласно замыслу автора. Кроме того, студенты получили возможность познакомиться с аллюзией. Работа с аллюзиями может способствовать развитию когнитивных умений обучаемых, так как это основной стилистический прием введения мифологического фрейма в художественный текст.

В повести *«451 градус по Фаренгейту» Р. Бредбери* также отсылает читателей к мифу о птице Феникс. Информационное поле данной мифологемы полностью охватывает весь текст. Студентам было дано задание проанализировать обозначенную мифологему в данном произведении, сравнить функции, которые выполняет мифологема «Феникс» в рассказе Ю. Уэлти и в повести.

Главный герой повести, Монтэг, работая пожарным, как и другие, не задумывается о том, что пожарные должны тушить пожары и спасать, а не наоборот сжигать дома инакомыслящих. После смерти в огне одной из героинь, нарушившей закон, он задумывается о ценности книг, сам становится инакомыслящим и обретает единомышленников.

Granger looked into the fire. “Phoenix”.

“What?”

“There was a silly damn bird called a Phoenix back before Christ: every few hundred years he built a pyre and burned himself up. He must have been first cousin to Man. But every time he burnt himself up he sprang out of the ashes, he got himself born all over again. And it looks like we’re doing the same thing, over and over, but we’ve got one damn thing the Phoenix never had. We know the damn silly thing we just did. We know all the damn silly things we’ve done for a thousand years, and as long as we know that and always have it around where we can see it, some day we’ll stop making the goddam funeral pyres and jumping into the middle of them. We pick up a few more people that remember, every generation” [9, 211].

Сравнивая два примера употребления мифологемы «Феникс», студенты отметили, что в повести Р. Бредбери главные герои, являясь отверженными, подобно птице, готовы сжигать себя, чтобы достичь конечной цели – передать знания своим последователям. Обучаемые пришли к выводу о том, что и в данном произведении актуализируется значение «возрождения», «обновления». Используя мифологему «Феникс», автор акцентирует внимание читателя на возможном положительном исходе событий. Как и птице Феникс обществу необходимо потерпеть крушение, чтобы возродиться вновь, изменив систему, принципы и ценности. Анализируя мифологему в повести, студенты также обратили внимание на символизм красного цвета, являющегося периферийной характеристикой мифологемы «Феникс». Красный цвет сопряжен в произведении с символом огня

и прослеживается в профессиональной символике – эмблеме пожарных.

Осуществляя когнитивную деятельность, связанную с поиском информации, сравнивая героя мифа с героями произведений, трансформируя содержание мифологемы в соответствии с интенцией автора, студенты пришли к выводу о том, что в повести можно проследить как основной, так и периферийный элементы мифологемы, что она выполняет сюжетобразующую функцию и играет важную роль в раскрытии образов героев.

Интересен для студентов был также анализ мифологемы «Лебедь». Для этого обучаемым было дано задание проанализировать рассказ Дафны дю Морье «Отец». В произведении отец убивает своего сына, которого ненавидит, так как видит в нем себя. Душа сына воплощается в образе лебедя.

«I watched the two swans fly out to sea right into the face of the setting sun, and I tell you it was one of the most beautiful sights I ever saw in my life: the two swans flying there, alone...» [10, p. 5].

Студенты поэтапно выполняли задания, связанные с использованием мифологемы «Лебедь» в рассказе. Самостоятельно ознакомившись с ее содержанием, обучаемые пришли к выводу, что данная мифологема также, как и в предыдущих примерах, выполняет сюжетобразующую функцию в рассказе, с одной стороны, а, с другой – способствует раскрытию образа сына. Ведь лебедь, согласно мифам, символизирует возрождение и чистоту; милосердие и прощение; мужество и одиночество; начало новой жизни и смерть.

Именно символ смерти героев выделили студенты, когда им было предложено сравнить использование мифологемы «Лебедь» в рассказе «Отец» и романе **Агата Кристи «Десять негритят»**. Но, анализируя мифологему дальше, студенты узнают, что лебедь, предвидя свою смерть, издает красивые звуки. Поэтому существует и второе значение данной мифологемы – «лебединая песня», последнее творение. Именно этот концепт вслед за автором выделяют студенты из информационного поля данного мифа и связывают со смертельно больным героем – судьей Уоргрейвом, для которого «суд», описанный в произведении, и является своего рода лебединой песней.

“Rogers said: “I was to put a record on the gramophone. I'd find the record in the drawer and my wife was to start the gramophone when I'd gone into the drawing room with the coffee tray. ... It had a name on it – I thought it was just a piece of music. ... It was entitled Swan Song ...” [11, 44–45].

Рассматривая использование мифологемы «Лебедь» в романе, студенты делают вывод о том, что данный миф определяет развитие сюжета всего романа, а также по-новому интерпретируют образы героев.

Таким образом, проблема активизации когнитивной деятельности студентов связана с поиском возможностей для создания оптимальных условий познавательной деятельности студентов,

развитию их когнитивных умений в рамках изучаемой программы. Особое значение в формировании когнитивной компетенции студентов языковых специальностей приобретает анализ мифологем в процессе интерпретации художественного текста в рамках дисциплин «Чтение» и «Аналитическое чтение». Миф включает в себе высоко концентрированную информацию, хранящуюся в виде мифологического фрейма в памяти человека и являющуюся «культурным контекстом», без знания которого невозможно декодировать художественный текст. Создавая то или иное художественное произведение, автор выделяет и использует те элементы мифа, то есть мифологемы, которые в большей степени раскрывают его замысел. Анализ мифологемы помогает студенту лучше понять содержание художественного произведения и интенции автора, связанные с сюжетной линией, образами героев. Работа по интерпретации текста с использованием мифологем создает отличную возможность для когнитивной деятельности, а следовательно, для формирования когнитивной компетенции студентов.

## Литература

1. Пантелеева З.В. Технология измерения уровней сформированности когнитивных и профессиональных компетенций студента по дисциплине «Экономика организации». – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1446–1450.
2. Карпенко М.П. Когномика Монография. – М.: Современный гуманитарный университет (СГУ), 2009. 225 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во Наука, 1987. – 363 с.
4. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в языковой картине мира. Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1988. – 214 с.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества /Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова.–2-е изд. – М.: Искусство, 1986.–445 с.
6. Шишова Ю.Л. Лингвистическая объективизация мифологемы пути в современной англоязычной литературе: автореф. дис. канд. филол. наук: СПб., 2002. – 14 с.
7. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248с.
8. Welty E. The Collected Stories of Eudora Welty, – USA: HBJ Publishers, 1980. – 625 p.
9. Бредбери Р. 451 градус по Фаренгейту: Книга для чтения на английском языке. – СПб.: КАРО, 2013. – 224 с.
10. Дю Морье Д. Яблоня: Сборник рассказов «Яблоня». Электронная библиотека. Booksafe. Net, 2015–2016.

11. Кристи Агата. Десять негритят: книга для чтения на английском языке. – СПб.: Антология, КАРО, 2015. – 256 с.

### THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPETENCE IN STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES THROUGH MYTHOLOGEM «BIRD» INTERPRETATION

**Varlamova V.N., Aleksandrova D.S.**

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The article focuses on the study of developing cognitive competence in students of language specialties through interpreting such a cognitive structure as mythologem in classes of “Reading” and “Analytical Reading”. The interaction of the information potential of mythologem and the information space of a literary text is investigated. The main functions of mythologem in English-language fictional texts are considered. Examples of the analysis of excerpts from fictional texts show the possibility of developing cognitive abilities in the process of mythologem interpreting. Cognitive activity, connected with mythologem “Bird” interpretation, allows students to see the underlying content of a literary work, as well as to understand and decode the author’s intention. The relevance of the research consists in the need to further study the means of cognitive competence development through the whole course of education.

**Keywords:** cognitive competence, myth, mythologem, frame, precedent text, information potential.

### References

1. Panteleeva ZV Technology of measuring the levels of formation of cognitive and professional competencies of a student in the discipline “Economics of organization”. – Text: direct // Young scientist. – 2015. – No. 11 (91). – S. 1446–1450.
2. Karpenko M.P. Cognomics Monograph. – M.: Modern Humanitarian University (SSU), 2009. 225 p.
3. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. – M.: Publishing house Nauka, 1987. – 363 p.
4. Telia V.N. Metaphorization and its role in the linguistic picture of the world. The human factor in language: Linguistic mechanisms of expressiveness. – M.: Nauka, 1988. – 214 p.
5. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity / Comp. S.G. Bocharov; Prepared text G.S. Bernshtein and L.V. Deryugina; Note. S.S. Averintsev and S.G. Bocharova. – 2nd ed. – Moscow: Art, 1986. – 445 p.
6. Shishova Yu.L. Linguistic objectification of the mythologeme of the path in modern English-language literature: author. dis. Cand. philol. Sciences: SPb., 2002. – 14 p.
7. Chernyavskaya V.E. Linguistics of the text: Polycode, intertextuality, interdiscursiveness. Tutorial. – M.: Book house “LIBROKOM”, 2009. – 248s.
8. Welty E. The Collected Stories of Eudora Welty, – USA: HBJ Publishers, 1980. – 625 p.
9. Bradbury R. 451 degrees Fahrenheit: A book to read in English. – SPb.: KARO, 2013. – 224 p.
10. Du Maurier D. Apple tree: Collection of stories “Apple tree”. E-library. Bookscafe.Net, 2015–2016.
11. Christy Agatha. Ten Little Indians: A Book to Read in English. – SPb.: Anthology, KARO, 2015. – 256 p.

# Дистанционное методическое сопровождение иностранных специалистов в изучении русского языка в условиях пандемии

## Куриленко Виктория Борисовна,

доктор педагогических наук, профессор Российский университет дружбы народов (Россия)  
E-mail: kurilenko\_vb@pfur.ru

## Бирюкова Юлия Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент Российский университет дружбы народов (Россия)  
E-mail: yu.birukova@gmail.com

## Марьянович Далиборка,

Российский университет дружбы народов (Россия)  
E-mail: daliborka.maryanovich@mail.ru

Сегодня мировая педагогическая общественность столкнулась с целым рядом серьезных вызовов, спровоцированных пандемией COVID-19: возникла необходимость реорганизации образовательного процесса, коррекции, адаптации, создания и освоения новых технологий, форм и средств обучения. В профессионально ориентированном преподавании русского языка иностранным специалистам существуют и специфические проблемы, вызванные существенным сужением русской языковой среды, ее виртуализацией и т.д. В этой связи авторы данной работы выявляют и характеризуют проблемные зоны, возникшие в системе профессионально-коммуникативной подготовки иностранных специалистов, предлагают способы и средства преодоления затруднений, вызванных пандемической ситуацией. В статье обосновывается роль дистанционного методического сопровождения (ДМС) как технологии, позволяющей успешно решать указанные проблемы, предлагается модель основного средства его реализации – адаптивной информационно-образовательной среды. Авторы обосновывают структуру такой среды, характеризуют ее основные компоненты: назначение, ресурсное и технологическое обеспечение, анализируют методическую целесообразность внедрения технологии ДМС профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных специалистов и адаптивной информационно-образовательной среды на примере Российского университета дружбы народов.

**Ключевые слова:** методическое сопровождение, информационно-образовательная среда, профессионально ориентированное обучение русскому языку, методика преподавания РКИ, профессионально ориентированная лингводидактика

Влияние глобальной изоляции, вызванной пандемией COVID-19, – одна из тем, которую сегодня наиболее активно обсуждает мировая педагогическая общественность. В научной литературе исследуются изменения, которые произошли в организации образовательного процесса в России и за рубежом [1–5 и др.], влияние пандемической ситуации на аудиторную и внеаудиторную учебную деятельность [6, 7 и др.], на личность обучающегося и обучающего, на научно-исследовательскую педагогическую деятельность [8, 9 и др.] и другие характеристики системы и процесса образования. При этом ученые выделяют не только отрицательные, но и положительные последствия самоизоляции. К позитивным изменениям относят:

- глобальную дигитализацию, цифровизацию образования: то, чего годами не могли добиться с помощью программ, министерских распоряжений и циркулярных писем, было в считанные недели и месяцы достигнуто благодаря мобилизации сил и ресурсов педагогической общественности;
  - обогащение педагогического инструментария новыми технологиями, приемами, средствами обучения;
  - активизацию творческого потенциала педагогов;
  - более активное формирование у учеников и студентов навыков и умений самонаправляемого обучения;
  - рост числа сетевых образовательных платформ, более активная интеграция их ресурсов в лингвообразовательную деятельность и т.д.
- Безусловно, пандемическая ситуация создала и целый ряд проблем, которые в сжатые сроки должны решить обучающиеся, педагоги, организаторы и руководители системы образования. К наиболее значимым проблемам можно отнести:
- резкое увеличение нагрузки преподавателей, которые в экстренном порядке трансформируют существующие и создают новые, адекватные ситуации средства обучения;
  - необходимость освоения преподавателями новых компетенций, что в условиях повышенной загруженности, также создает определенную проблему;
  - территориальная (а нередко и временная) разобщенность обучающихся и обучающихся;
  - существенное снижение мотивации к учению, в особенности у обучающихся с внешним локусом контроля и недостаточно сформированными умениями самостоятельной учебной деятельности;

- уменьшение возможности индивидуализированной помощи каждому обучающемуся во время учебных занятий: снижается качество аудио- и видеосвязи, замедляется темп урока, поэтому, к примеру, на языковых занятиях преподаватель не всегда может четко расслышать погрешности в произношении, формообразовании, у него не всегда хватает времени на качественную отработку недостатков сформированных навыков и умений;
- снижение качества учебных занятий, вызванные техническими сбоями и др.

В сфере профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных специалистов к этим общепедагогическим проблемам добавились и специфические затруднения, которые сегодня преодолевают российские преподаватели и зарубежные учащиеся. Резкое введение режима самоизоляции, закрытие границ привели к тому, что многие зарубежные студенты не смогли приехать в Россию для продолжения обучения в российских вузах. Возникла проблема с обеспечением учебными средствами, организацией производственных практик. Аутентичное русскоязычное окружение, в котором проходило обучение и которое выполняло важную обучающую функцию, сменилось иноязычным, возникла проблема учебной компенсации русской языковой среды. Решить эти проблемы в сфере профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) позволяет технология дистанционного методического сопровождения (ДМС). Эта технология сравнительно недавно вошла в педагогический инструментарий российских преподавателей, но уже достаточно активно используется в лингводидактической практике.

Под дистанционным методическим сопровождением обучения РКИ понимается «комплексное, системное, межкультурное педагогическое взаимодействие, направленное на оптимизацию изучения и преподавания русского языка, осуществляемое в дистанционном формате», его суть составляет «учебно-методическое, ресурсно-методическое, информационно-методическое и научно-методическое содействие» основным субъектам лингвообразовательной деятельности в формировании, развитии и совершенствовании умений общения на русском языке [10, с. 40]. ДМС отражает гуманистическую природу современной педагогики, т.к. базируется на признании ценности личности, отказе от педагогического диктата, приоритете субъект-субъектных отношений, учете ценностей, мотивов, образовательных потребностей каждого обучающегося.

Как показывает практика, оптимальным средством реализации дистанционного методического сопровождения иностранных специалистов в изучении русского языка является адаптивная информационно образовательная среда, которая в современной педагогике трактуется как «информационная образовательная среда, обладающая необходимым потенциалом для поддержки

обучающегося в создании индивидуальной траектории обучения и обеспечивающая реализацию этой траектории», при этом образовательную траекторию формирует обучающийся в зависимости от стоящих перед ним целей и задач [11, с. 56].

В диссертационном исследовании Д.Ю. Гужели [10] предложена общая структура адаптивной информационно-образовательной среды. Эта концепция была учтена при разработке среды ДМС профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных специалистов. Многолетний опыт преподавания РКИ позволил нам предложить авторскую модель адаптивной информационно-образовательной среды, разработанную с учетом образовательных потребностей нашей целевой аудитории. Эта модель реализуется на кафедрах русского языка Российского университета дружбы народов. В состав такой среды мы включили следующие компоненты:

- 1) лингвообразовательный (интегрирующий обучающий и ресурсный блоки),
- 2) адаптационно-формирующий (включающий диагностический и проектировочный блоки),
- 3) интерактивно-консультативный,
- 4) контрольно-результатирующий.

Кратко охарактеризуем эти составляющие. Лингвообразовательный компонент является основным в структуре среды, т.к. он непосредственно предназначен для реализации целей профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных специалистов, обеспечения их учебных потребностей. Содержание этого компонента спроектировано с ориентацией на профессиональные модули государственных образовательных стандартов по РКИ, определяющих тематические зоны, ситуативный минимум, номенклатуру коммуникативных ролей и речевых интенций, требования к умениям в основных видах речевой деятельности, а также языковой материал, подлежащий усвоению. В нашей модели содержание лингвообразовательного компонента далее дифференцируется по следующим параметрам: 1) целевой уровень владения русским как языком специальности; 2) уровень образования (предвузовское обучение, бакалавриат / специалитет, магистратура / ординатура, аспирантура); 3) лингводидактически значимые характеристики обучающихся, а) имеющие этнокультурную обусловленность (родной язык и родная культура обучающегося, специфика национальной академической системы и связанных с этим этнонациональных стилей обучения и т.д.); б) личностного характера (возраст, предпочтительный формат и средства обучения и т.п.). Обучающий блок этого компонента – дистанционные занятия по русскому языку для иностранных специалистов, которые проводятся онлайн на платформах Microsoft Teams, Zoom и т.п., а также «готовые» дистанционные лингвообразовательные онлайн-курсы (массовые / индивидуальные, открытые / закрытые), размещенные на цифровых образовательных платформах. Важная составляющая обучаю-

щего блока – обеспечение иностранных специалистов необходимыми дистанционными средствами для самостоятельной учебной деятельности. Для решения этой методической задачи в Телекоммуникационной учебной информационной системе РУДН размещена система видеолекций, видео мастер-классов, тренажеров и УМК, что позволяет обучающимся самостоятельно изучать какие-либо разделы или темы учебной программы или дополнительно поработать над тем материалом, который вызвал затруднения.

Ресурсный блок лингвообразовательного компонента интегрирует компьютерные средства профессионально ориентированного обучения РКИ: электронные учебные пособия, дифференцированные по основным профилям обучения (медико-биологический, инженерно-технический, естественнонаучный, гуманитарный, филологический), словари, справочники, дидактические аспектные материалы (обучение тезированию, реферированию, подготовка к клинической практике и т.п.). Ресурсы этого блока также позволяют компенсировать недостаток русской языковой среды, спровоцированный пандемической ситуацией. В этой связи в данный блок введены разработанные преподавателями РУДН сетевые экскурсии по достопримечательностям Москвы и других городов России, дидактические материалы лингвокультурологической и лингвострановедческой направленности. Эффективное дополнение – вебинары, дискуссионные клубы, которые в рамках деятельности профессиональных студенческих сообществ проводят преподаватели кафедр РКИ. Системная, целенаправленная работа в этом направлении формирует виртуальную русскоязычную среду, что позволяет в условиях, максимально приближенных к естественным, быстрее и эффективнее формировать у иностранных специалистов умения общения на изучаемом (русском) языке.

Назначение адаптационно-формирующего компонента среды – разработать для каждого обучающегося индивидуальную лингвообразовательную траекторию и обеспечить ее адресную коррекцию по мере развития профессионально-коммуникативной компетенции и с учетом изменяющихся условий обучения: темпа и ритма освоения программы и т.д. Формирование индивидуальной траектории начинается со стартовой проверки уровня профессионально-коммуникативной компетенции иностранного специалиста. Средства, необходимые для такой проверки, концентрируются в диагностическом модуле этого компонента. Это так называемые *placement tests* – особым образом организованные критериально ориентированные тестовые материалы, которые позволяют определить реальный уровень владения русским языком как средством профессионального общения, выявить навыки, не достигшие должного уровня автоматизма, умения, над которыми еще необходимо работать. Максимально точная проверка достигается с помощью тестов, разработанных по критериям системы ТРКИ и включа-

ющих пять субтестов, каждый из которых направлен на проверку уровня языковой компетентности или компетентности в одном из основных видов речевой деятельности. В процессе овладения русским языком профессионально-коммуникативная компетентность иностранных специалистов не является гомогенной по отношению к требованиям уровня: как правило, компетентность в одном или двух видах речевой деятельности сформирована лучше, чем в других. Например, у иностранных обучающихся из арабских стран на более высоком уровне сформированы умения говорения и аудирования, но существенно отстает в развитии языковая компетентность. Прямо противоположную картину мы наблюдаем при обучении специалистов из Юго-Восточной Азии (в особенности из КНР): их языковая компетентность формируется намного быстрее и эффективнее, чем умения в устной речи. Поэтому детальная пятикомпонентная проверка позволит более точно выявить индивидуальные затруднения иностранных специалистов в овладении русским языком как средством профессиональной коммуникации.

В отечественной системе профессионально-коммуникативной подготовки иностранных специалистов все большее распространение получает адаптивное сетевое тестирование, т.е. разработка тестов, имеющих «изменяющуюся структуру» и «адаптирующихся к индивидуальным характеристикам тестируемого»: система выбирает типы контрольных заданий и темп их предъявления в зависимости от того, насколько успешно и быстро отвечает тестируемый в ходе проверки [12, с. 59]. Результаты стартовой диагностики обобщаются в аттестационных матрицах, или «картах знаний/компетенций», которые разрабатываются для каждого обучающегося персонально. Отметим также, что в настоящее время в целях диагностики активно применяются средства, разработанные не только на базе технологий *e-learning*, но и на основе средств и приемов *m-learning*, что обеспечивает обучающимся большую свободу в выборе времени и места прохождения тестовой проверки.

Суть проектировочного блока заключается в формировании индивидуальной лингвообразовательной траектории и подборе необходимых курсов, программ, дополнительных учебных пособий и дидактических материалов в соответствии с аттестационными матрицами («картами знаний»). В условиях вузовского обучения эту работу ведут сетевые методисты и сетевые педагоги, но на некоторых известных цифровых образовательных платформах (например, на платформе «Универсариум») уже внедрены системы автоматической коммутации: по результатам тестовой проверки платформа генерирует траекторию обучающегося и подбирает необходимые курсы и средства обучения.

Как мы отмечали, технология дистанционно-методического сопровождения имеет ярко выраженную гуманистическую природу и субъект-субъектную направленность, это педагогический

диалог, равноправное взаимодействие обучающегося и обучающего. Поэтому в структуру среды ДМС необходимо включать интерактивно-консультативный компонент. Именно благодаря этому компоненту реализуется суть сопровождения обучающегося: постоянный мониторинг его проблем и учебных достижений и немедленное методическое реагирование, коррекция образовательной траектории, помощь в освоении программы и в ориентации в академической среде. Эти функции в адаптивной информационной среде ДМС иностранных специалистов выполняют сетевые педагоги и сетевые консультанты с помощью мессенджеров, информационно-коммуникационных площадок, блогов, скайпа, электронной почты и т.д.

Контрольно-результатирующий компонент предназначен для фиксации промежуточных и итоговых учебных достижений иностранных специалистов. Результаты выполнения тестов, контрольных работ, проектов, контрольных опросов и т.д. аккумулируются в электронном портфолио иностранного специалиста. Телекоммуникационная учебная информационная система РУДН обеспечивает доступ к портфолио как обучающемуся, так и сетевому педагогу, методисту, консультанту. Иностраный специалист может самостоятельно контролировать прирост своей профессионально-коммуникативной компетентности, определять проблемные зоны в освоении программы, запрашивать помощь у сетевого педагога и консультанта. Преподаватели не только контролируют степень успешности и эффективности освоения учебного материала иностранным специалистом, но и вносят необходимые коррективы в структуру и содержание учебных занятий, дополняют ресурсный компонент соответствующими учебными пособиями и дидактическими материалами.

Предлагаемая в данной работе система ДМС обучения русскому языку иностранных специалистов реализована в Российском университете дружбы народов. Это система гибкая и открытая: она постоянно дополняется новыми лингвообразовательными ресурсами, контрольно-измерительными средствами, сетевыми учебными материалами лингвокультурологического и лингвострановедческого характера. Наш опыт подтверждает эффективность предлагаемой системы в преодолении проблем, вызванных пандемической ситуацией: иностранные специалисты получают адресную, методически эффективную поддержку в освоении русского языка вне зависимости от страны проживания, индивидуальных особенностей и предпочтений.

## Литература

1. Агранович М.Л. Организация образования в условиях пандемии. Практика стран ОЭСР / М.Л. Агранович. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-nakarantine/789-agranovich-ekspertiza> (дата обращения: 12.09.2020).
2. Абрамян Г.В. Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии / Г.В. Абрамян, Г.П. Катасонова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29830> (дата обращения: 28.10.2020).
3. Шмурыгина О.В. Образовательный процесс в условиях пандемии / О.В. Шмурыгина // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 51–52.
4. Reimers, F. M. and A. Schleicher. 2020. A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Organisation for Economic Cooperation and Development.
5. Hallgarten, J. 2020. Evidence on Efforts to Mitigate the Negative Educational Impact of Past Disease Outbreaks. K4D Helpdesk Report 793. Reading, UK: Education Development Trust.
6. Weeden, K. A., & Benjamin, C. (2020). The small-world network of college classes: implications for epidemic spread on a university campus. *Sociological Science*, 7, 222–241.
7. Liberman, J., Levin, V., Luna-Bazaldua, D., Harnisch, M. 2020. “High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach?” *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org>.
8. Rashid S. Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research / S. Rashid, S.S. Yadav // *Indian Journal of Human Development*. 2020. [https://www.researchgate.net/publication/343820992\\_Impact\\_of\\_Covid-19\\_Pandemic\\_on\\_Higher\\_Education\\_and\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/343820992_Impact_of_Covid-19_Pandemic_on_Higher_Education_and_Research)
9. Haleem A. Areas of academic research with the impact of COVID-19 / A. Haleem, M. Javaid, M.R. Vaishya, S.G. Deshmukh, S.G // *American Journal of Emergency Medicine*. 2020. № 38. PP. 1524–1526. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2020.04.022>.
10. Гужеля Д.Ю. Дистанционное методическое сопровождение обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере арабских стран) / Д.Ю. Гужеля: дисс. ...канд. пед. наук. М., 2019. 289 с.
11. Ananta I.G.P., Using an Adaptive Web-based Learning Environment to Develop Conceptual and Procedural Knowledge: thesis for the degree of Doctor of Education / I Gede Pramudya Ananta. University of Wolongong. 2004. 258 p.
12. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Чельшкова. М.: Логос, 2002. 432 с.

## DISTANT METHODOICAL SUPPORT OF FOREIGN SPECIALISTS IN LEARNING RUSSIAN UNDER THE CONDITIONS OF COVID-19 PANDEMIC

Kurilenko V.B., Biryukova Yu.N., Maryanovich D.  
Peoples' Friendship University of Russia

Nowadays the world pedagogical community has faced with a number of serious challenges provoked by the COVID-19 pandemic: it is necessary to reorganize the educational process, correct, adapt,

create and master new technologies, forms and means of teaching. Russian language teaching to foreign specialists is professionally oriented, and there are special problems caused by a significant narrowing of the Russian language environment, its virtualization, and so on. In this regard, the authors identify and characterize problem areas encountered in vocational communication training of foreign specialists, offer the ways and means of overcoming difficulties caused by the pandemic situation. The article substantiates the role of remote methodological support as a technology that can successfully solve these problems, and suggests a model of the main means of its implementation – an adaptive information and educational environment. The authors substantiate the structure of such environment, characterize its main components: purpose, resource and technological support, analyze the methodological feasibility of implementing this technology for professionally oriented teaching of the Russian language to foreign specialists and adaptive information and educational environment on the example of the RUDN University.

**Key words:** methodical support, informational educational environment, Russian for special purposes, methods of teaching Russian as a foreign language, professional linguodidactics

## References

1. Agranovich M.L. Organization of education in the context of a pandemic. Practice of the OECD countries / M.L. Agranovich. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/789-agranovich-ekspertiza> (accessed: 12.09.2020).
2. Abramyan G.V. Features of the organization of distance education in universities in the conditions of self-isolation of citizens during a viral pandemic / G.V. Abramyan, G.R. Katasonova // Modern problems of science and education. – 2020. – № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29830> (accessed 28.10.2020).
3. Shmurygina O.V. Educational process in the conditions of a pandemic / O.V. Shmurygina // Professional education and labor market. 2020. No. 2. Pp. 51–52.
4. Reimers, F. M. and A. Schleicher. 2020. A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Organisation for Economic Cooperation and Development.
5. Hallgarten, J. 2020. Evidence on Efforts to Mitigate the Negative Educational Impact of Past Disease Outbreaks. K4D Helpdesk Report 793. Reading, UK: Education Development Trust.
6. Weeden, K. A., & Benjamin, C. 2020. The small-world network of college classes: implications for epidemic spread on a university campus. *Sociological Science*, 7, 222–241.
7. Liberman, J., Levin, V., Luna-Bazaldúa, D., Harnisch, M. 2020. “High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach?” *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org>.
8. Rashid S. Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research / S. Rashid, S.S. Yadav // *Indian Journal of Human Development*. 2020. [https://www.researchgate.net/publication/343820992\\_Impact\\_of\\_Covid-19\\_Pandemic\\_on\\_Higher\\_Education\\_and\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/343820992_Impact_of_Covid-19_Pandemic_on_Higher_Education_and_Research)
9. Haleem A. Areas of academic research with the impact of COVID-19 / A. Haleem, M. Javaid, M.R. Vaishya, S.G. Deshmukh, S.G // *American Journal of Emergency Medicine*. 2020. № 38. PP. 1524–1526. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2020.04.022>.
10. Guzhelya D. Yu. Remote methodological support of teaching Russian as a foreign language in a foreign language environment (on the example of Arab countries) / D. Yu. Guzhelya: Diss. ... candidate of pedagogical Sciences, Moscow, 2019, 289 p.
11. Ananta I.G.P., Using an Adaptive Web-based Learning Environment to Develop Conceptual and Procedural Knowledge: thesis for the degree of Doctor of Education / I Gede Pramudya Ananta. University of Wolongong. 2004. 258 p.
12. Chelyshkova M.B. Theory and practice of designing pedagogical tests / M.B. Chelyshkova. M.: Logos, 2002. 432 p.



# Учебно-методический комплекс «Зарни бугор» как современная педагогическая технология этнокультурного дошкольного образования Удмуртской Республики

**Бородина Анна Евгеньевна,**

старший научный сотрудник, Казенное научное учреждение Удмуртской Республики «Научно-исследовательский институт национального образования»  
E-mail: rajk-anna@yandex.ru

В статье автором проанализированы исследования в области изучения теории педагогических технологий. С точки зрения применения современных педагогических технологий в образовании, рассмотрено этнокультурное дошкольное образование Удмуртской Республики. В качестве современной педагогической технологии, позитивно влияющей на развитие этнокультурного дошкольного образования Удмуртской Республики, представлен учебно-методический комплекс «Зарни бугор»/«Золотой клубок» (авторы А.Е. Бородина, Е.А. Николаева), рассмотрен с точки зрения теории процессуально – описательного и процессуально – действенного аспектов. Автор приходит к выводу, что учебно-методический комплекс «Зарни бугор», базирующийся на основных принципах педагогических технологий, этнокультурных образовательных технологий, учитывает все современные требования, необходимые для организации образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях Удмуртской Республики с высокими показателями эффективности.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, дошкольное образование, этнокультурная образовательная технология, этнокультурное образование, учебно-методический комплекс «Зарни бугор».

В соответствии с федеральным государственным стандартом дошкольного образования, этнокультурное образование является одним из принципиально важных компонентов развития детей дошкольного возраста. Для организации качественного образовательного процесса в данном направлении актуален поиск современных педагогических технологий, соответствующих требованиям нового времени. Предпочтение определенной педагогической технологии, специфичной для системы этнокультурного дошкольного образования, складывается из ряда соответствующих аспектов. Одним из таких аспектов является изучение сущности понятия «педагогическая технология», которая по-разному трактуется в трудах исследователей, занимающихся трактовки которого предлагают исследователи, работающие в области совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образования.

Б.Т. Лихачев определяет педагогическую технологию как совокупность психолого-педагогических установок, которые определяют специальный набор и компоновку методов, форм, способов и приемов обучения, воспитательных средств [1, с.15]. Исследователь В.А. Якунин говорит о том, что «педагогическая технология» представляет собой единство основных функций, которые последовательно и циклично сменяются при планировании, организации и проведении образовательного обучения. [2]. П. Беспалько по-своему подходит к этому вопросу, с точки зрения описания педагогической системы, называя педагогическую технологию проектом определенной педагогической системы, реализуемый на практике. Педагогическую систему же характеризует как особую совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Н.В. Абрамовских, изучая понятие «технология», при анализе теоретических и методологических работ исследователей, приходит к выводу, что понятие технология можно рассматривать в широком и узком значении. Она считает, что в более широком значении под технологией необходимо понимать последовательную реализацию того или иного метода или принципа с помощью специфичных форм. Особенность технологии заключается в методах, приемах достижения поставленной цели и его структуры. В узком смысле понятие «технология» используется как определение способа конструирования

наиболее приемлемых форм и методов проектирования и реализации образовательного процесса, как совокупность шагов, действий, операций, обеспечивающих гарантированное получение запланированных результатов. [3].

Кроме того, исследователи фиксируют, что педагогическая технология предполагает комплекс действий, направленных на достижение профессионального мастерства и достижения поставленных целей.

В своем исследовании А.С. Казаринов обобщил ранее перечисленные определения и сделал уникальное заключение о педагогической технологии как о части педагогической науки в наиболее рациональных путях обучения. Он рассматривает педагогическую технологию в двух аспектах: процессуально-описательном и процессуально-действенном. Процессуально-описательный аспект характеризуется наличием алгоритма технологического процесса, совокупностью целей, методов и средств, содержания, направленные на достижения планируемых результатов. В свою очередь, процессуально-действенный аспект предусматривает осуществление технологического процесса, функционирование личностных и инструментально-методологических средств. В разрезе данных характеристик можно рассмотреть любую целостную педагогическую технологию, в том числе, направленную на этнокультурное образование детей дошкольного возраста [4].

Этнокультурное образование находится в составе общей образовательной структуры дошкольных учреждений в части, формируемой участниками образовательных отношений, и функционирует как содержательный элемент образовательной программы [5, с.489]. Дошкольные образовательные организации, реализующие этнокультурный компонент в своём образовательном процессе, в вариативной части предпочитают выбор региональных программ. Так, для образовательных организаций Удмуртской Республики в этом контексте наиболее актуален выбор программ образования детей дошкольного возраста, на удмуртском языке, на языке коренного населения. С данной целью, также с целью учета национальных, региональных, этнокультурных особенностей Институтом национального образования Удмуртской Республики разработан учебно-методический комплекс для детей дошкольного возраста «Зарни бугор»/«Золотой клубок» (авторы Е.А. Николаева, А.Е. Бородина). Данный комплекс является целостной педагогической технологией для этнокультурного образования детей Удмуртской Республики в период дошкольного развития. При разработке учебно-методического комплекса «Зарни бугор» учтены все требования, присущие этнокультурным образовательным технологиям, отвечающим реалиям современного времени.

Рассматривая УМК «Зарни бугор» с точки зрения понятия, данного исследователем А.С. Казариновым, следует отметить, что процессуально-описательный аспект данной педагогической тех-

нологии представлен совокупностью целей, содержания, методов и средств, для достижения планируемых результатов.

Как отмечают некоторые исследователи, этнокультурные образовательные технологии представляют собой синтез воспитательных приёмов, методов, форм, средств обучения, которые основываются на народной педагогике, теории этноса, этнопсихологии, философии, культурологии, фольклористике, социально-культурной деятельности, также иных сопредельных отраслях научного знания, позволяющих повысить эффективность и активизировать процесс освоения, сохранения, аккумуляции и трансляции этнокультуры в наши дни [6]. Учебно-методический комплекс «Зарни бугор», базируясь на основных принципах этнокультурных образовательных технологий, учитывает все современные требования, необходимые для эффективной организации образовательного процесса детских садов.

Каждая из образовательных областей предполагает этнокультурное развитие детей от 3 до 7 лет, имеет целевой, содержательный и организационный раздел. Целевой раздел представлен поставленными перед этнокультурным образовательным процессом целями и задачами в соответствии с необходимым содержанием образовательной области. Содержательный раздел представляет методическую систему (формы и методы, актуальные приёмы), с помощью которой реализуются поставленные цели и задачи определенной области. Организационный раздел представлен календарно-тематическим планированием, соответствующим содержанию образовательной деятельности по определенной

Для эффективного внедрения в практику дошкольных образовательных организаций компонентов учебно-методического комплекса «Зарни бугор»/«Золотой клубок», а также для дальнейшего совершенствования образовательной деятельности при реализации данного учебно-методического комплекса как современной педагогической технологии, Научно-исследовательским институтом национального образования организован комплекс мер.

С 2015 г. авторами Института ведется работа над разработкой компонентов учебно-методического комплекса «Зарни бугор»/«Золотой клубок». Данный комплекс состоит из связанных между собой компонентов: программы, методического пособия, хрестоматии, электронной хрестоматии «Зарни бугор», предполагает развитие детей на удмуртском языке по пяти направлениям, соответствующих направлениям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования («Социально-коммуникативное развитие детей 3–7 лет»/«3–7 аресьем нылпиослэсь калыкен огиныны улыны быгатэмзэс азинон», «Развитие удмуртской речи детей 3–7 лет»/«3–7 аресьем нылпиослэсь удмурт кылзэс азинтон», «Познавательное развитие детей 3–7 лет»/ «3–7 аресьем нылпиослэсь тодонлыкэс азинтон», «Художественно-

эстетическое развитие детей 3–7 лет»/« 3–7 аресъем нылпиослэсь чеберлык валанзэс азинтон», «Физическое развитие детей 3–7 лет»/« 3–7 аресъем нылпиослэсь тазалыксэс утён но азинтон»). Перечисленные образовательные области способствуют этнокультурному образованию детей на родном (удмуртском) языке. Благодаря охвату пяти образовательных областей федерального государственного стандарта дошкольного образования, методический комплекс способствует всестороннему развитию детей на удмуртском языке. Представленные темы, содержание, виды деятельности, предлагаемые для развития детей, носят интегративный характер и являются эффективным средством в образовании детей дошкольного возраста.

При разработке компонентов, авторами ведется инновационная деятельность, направленная на апробацию материалов учебно-методического комплекса.

С 2019 г. Институтом организована сетевая инновационная деятельность инновационных площадок, целью которых является апробация содержания компонентов УМК «Зарни бугор» и её реализация в своём образовательном процессе. Образовательные организации Удмуртской Республики, реализуя поставленные цели и задачи, имеют возможность сетевого взаимодействия, обмена полученными результатами. В ходе инновационной деятельности проводятся тематические семинары, консультации научных руководителей по актуальным вопросам этнокультурного образования, республиканские и межрегиональные семинары для подведения итогов инновационной деятельности и трансляции инновационного опыта в сфере дошкольного образования.

При апробации учебно-методического комплекса «Зарни бугор»/ «Золотой клубок» педагоги-инноваторы, кроме богатого, комплексного материала, особо отмечают преимущества электронного пособия «Зарни бугор». С учетом специфики дошкольного детства, разработчиками предложено доступное детям меню, использовано красочное оформление, яркие разнообразные иллюстрации. Контент электронного пособия разработан по принципу деления дошкольного возраста на возрастные периоды: дети 3–4, 4–5, 5–6, 6–7 лет. В соответствующем возрастном блоке размещены игровые задания, расположенные по календарно-тематическому принципу. В каждом блоке задания разработаны на все 12 месяцев года. Месяцы расположены с начала учебного года, с сентября.

Инновационная деятельность показала, что разработанное контекстное меню, мультимедийное содержание, аудио-сопровождение и другие современные особенности позволили повысить мотивацию детей в изучении удмуртского языка.

Современные реалии и требования, предъявляемые государством к качеству воспитательно-образовательной работы в детском саду, предполагают непрерывную работу над совершенствованием

существующих педагогических технологий. На сегодняшний день поиск современных, эффективных педагогических технологий актуален для всех уровней системы образования и для всех ее направлений. Успешность и эффективность данной системы зависит от многих факторов. В результате проводимой инновационной работы и постоянного мониторинга качества воспитательно-образовательного процесса дошкольных организаций с применением учебно-методического комплекса «Зарни бугор»/«Золотой клубок» можем говорить, что методическая система с применением данного комплекса является и эффективной и перспективной для образования современных детей.

## Литература

1. Фомин Н. Е., Рункова М.К. Педагогические технологии: теория и практика применения в высшей школе // Методология интеграции образования. 2006. № 2. С. 15–19.
2. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб. 1998. 231 с.
3. Абрамовских Н.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании: понятие и сущность // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 17. С. 1–5. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75230.htm>. (дата обращения: 15.06.2020).
4. Казаринов А.С. Технология эксперимента как структурный элемент педагогической технологии // Вестник Удмуртского Университета 2012. Вып. 2. С. 71–74.
5. Бородина А.Е., Николаева Е.А. Перспективные модели этнокультурного образования (из практики дошкольного образования УР) // Вестник Удмуртского Университета 2019. Вып. 2. С. 488–494.
6. Фёдорова С.Н. Этнокультурные технологии в современном образовательном процессе // Образовательные технологии. 2016. № 4. С. 105–111.
7. Костромина Н.В. Педагогические технологии обучения: сущность, их характеристики и эффективность // Педагогические и информационные технологии. 2007. № 12. С. 105–111.
8. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия. 2002. С. 191.
9. Бородина А.Е. Цифровое сопровождение образования при обучении удмуртскому языку детей дошкольного возраста Удмуртской Республики. // Общество. 2020. № 2 (17).

## EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL COMPLEX «ZARNI BUGOR» AS A MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF ETHNOCULTURAL PRESCHOOL EDUCATION OF THE UDMURT REPUBLIC

Borodina A.E.

Public Scientific Institution of the Udmurt Republic Research Institute of National Education

In the article, the author analyzes research in the field of studying the theory of pedagogical technologies. Ethnocultural preschool education of the Udmurt Republic is considered from the point of view of application of modern pedagogical technologies in education. As a modern pedagogical technology that positively affects the development of ethno-cultural preschool education in the Udmurt Republic, the educational and methodological complex «Zarni buhor»/ «Golden tangle» is presented (authors A.E. Borodina, E.A. Nikolaeva), considered from the point of view of the theory of procedural-descriptive and procedural – effective aspects. The author comes to the conclusion that the educational and methodical complex «Zarni buhor», based on the basic principles of pedagogical technologies, ethno-cultural educational technologies, takes into account all modern requirements necessary for the effective organization of the educational process in preschool educational organizations of the Udmurt Republic with high performance indicators.

**Keywords:** pedagogical technology, preschool education, ethnocultural educational technology, ethnocultural education, educational-methodical complex «Zarni buhor».

#### References

1. Fomin N.E., Runkova M.K. Pedagogical technologies: theory and practice of application in higher education // Methodology for the integration of education. 2006. No. 2. P. 15–19.
2. Yakunin V.A. Pedagogical psychology. SPb. 1998. 231 p.
3. Abramovskikh NV Pedagogical technologies in preschool education: concept and essence // Scientific-methodical electronic journal «Concept». 2015. No. 17. P. 1–5. Url: <http://e-koncept.ru/2015/75230.htm>. (date of the application: 15.06.2020).
4. Kazarinov A.S. Experimental technology as a structural element of pedagogical technology // Bulletin of Udmurt University.. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2012. Vol. 2.S. 71–74.
5. Borodina A.E., Nikolaeva E.A. Perspective models of ethnocultural education (from the practice of preschool education of the Udmurt Republic) // Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2019. 2.S. 488–494.
6. Fedorova S.N. Ethnocultural technologies in the modern educational process // Educational technologies. 2016. No. 4. S. 105–111.
7. Kostromina N.V. Pedagogical teaching technologies: essence, their characteristics and effectiveness // Pedagogical and information technologies. 2007. No. 12. S. 105–111.
8. Pedagogical encyclopedic dictionary / Ch. ed. B.M. Bim-Bad; Editorial board: M.M. Bezrukikh, V.A. Bolotov, L.S. Glebova et al. – M.: Great Russian Encyclopedia. 2002.S. 191.
9. Borodina A.E. Digital support of education in teaching the Udmurt language to preschool children in the Udmurt Republic. // Society. 2020. No. 2 (17).

# Создание развивающей коммуникативной среды в ходе преподавания дисциплины «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке»

**Емельянова Ольга Борисовна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Донской Государственный аграрный университет»  
E-mail: emely79@bk.ru

В статье рассматриваются вопросы отбора эффективных методов и приёмов преподавания для развития коммуникативной компетентности обучающихся. Автор рассматривает создание развивающей коммуникативной среды – совокупность специально созданных педагогических условий – как главный фактор развития языковой личности и языковой осознанности обучающихся. Указываются и анализируются основополагающие этапы работы, создающие коммуникативную развивающую среду: анализ прецедентных текстов из художественной, публицистической, научно-популярной литературы; исследование коммуникативных ситуаций из профессиональной практики; изучение современных коммуникативных практик, технологий, методик, доказавших свою эффективность; изучение образцов профессиональной речи ораторов, выдающихся публичных личностей; подготовка и проведение внутриузовской научно-практической конференции. Подобная работа важна для создания коммуникативной среды при изучении дисциплины «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке», так как позволяет развивать не только творческое мышление студентов, но и даёт практические навыки взаимодействия с аудиторией, позволяет им освоить важный для языкового публичного взаимодействия арсенал средств, методов, приёмов и техник.

**Ключевые слова:** развивающая коммуникативная среда, языковая коммуникация, языковая личность, развитие языкового потенциала, ораторское искусство.

Сегодня в практику вузовского преподавания включена относительно новая дисциплина «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке». Введение этой дисциплины продиктовано необходимостью развития такой языковой личности, которая обладает высокой профессиональной культурой, способна коммуницировать для эффективного достижения результата вербальными и невербальными способами, владеет навыками ведения делового диалога. Целевые установки названного учебного курса предполагают подбор особого содержания, эффективных методов и приёмов преподавания, развития коммуникативной, языковой, дискурсивной и других компетенций обучающихся. Всё это требует вдумчивого педагогического поиска форм, методов и приёмов работы, которые окажут желаемое педагогическое воздействие на обучающихся, будут способствовать системному развитию коммуникативных навыков будущих профессионалов. Стоит отметить, что в неязыковом вузе вопрос развития коммуникативных навыков студентов приобретает особую остроту, поскольку требует дополнительных методических усилий по повышению мотивации к сознательному отношению к языку, слову при изучении дисциплины. Поэтому создание развивающей коммуникативной среды становится главным фактором развития языковой личности и языковой осознанности обучающихся.

Отметим, что под коммуникативной средой мы понимаем совокупность специально созданных педагогических условий, позволяющих развивать языковую личность студентов, их языковой потенциал

В Донском государственном аграрном университете на базе лаборатории Русского языка и культуры речи создана и успешно внедряется педагогическая система, позволяющая эффективно реализовывать поставленные задачи коммуникативного развития студентов. Рассмотрим основополагающие элементы этой системы как этапы работы, создающую коммуникативную развивающую среду. Данные этапы строятся в соответствие с тематикой образовательной программы, разработанной на базе кафедры иностранных языков вуза, и соответствуют логике многовекторной направленности педагогических усилий по рассматриваемому вопросу и строятся от простого к сложному:

- Анализ прецедентных текстов из художественной, публицистической, научно-популярной литературы;

- Развитие эмоционального интеллекта на основе анализа коммуникативных ситуаций из профессиональной практики;
- Изучение современных коммуникативных практик, технологий, методик, доказавших свою эффективность;
- Изучение образцов профессиональной речи ораторов, выдающихся публичных личностей с целью выявления приёмов ораторского мастерства;
- Подготовка и проведение внутризюзовской научно-практической конференции «Искусство слова: от античных риторов до современной оратории»;
- Подготовка и проведение внутривузовских публичных слушаний «Убеди меня, если сможешь...» (по свободной тематике).

Анализ прецедентных текстов из художественной, публицистической, научно-популярной литературы становится первым и очень важным этапом погружения обучающихся в коммуникативное развивающее пространство. Особую роль на этом этапе играет подбор прецедентных текстов, разработка методической системы работы с такими текстами на учебных занятиях и организация деятельности обучающихся, построенная на основе взаимодействия. В основе такой работы – текстоцентрический подход; то есть текст становится отправной точкой коммуникативного поля, которое постепенно сформируется на основе управляемого диалога. Такими текстами о языке, роли слова в общении, умении говорить, навыках эффективной деловой речи могут стать тексты К.И. Чуковского, Д.С. Лихачёва, К.Г. Паустовского, Л. Успенского, В.И. Аннушкина, Н. Галь, М. Кронгауза, А. Максатбековой и мн.др. В работе с такими текстами важно продумать систему проблемных вопросов, творческих заданий, упражнений. Формы работы могут быть разнообразными: мастерская, лингвистическое, культурологическое исследование, групповой, индивидуальный проект и др. Важно создать педагогическую атмосферу поиска и сотрудничества, побудить обучающихся к нравственному переосмыслению собственных речевых привычек, навыков, помочь осознать необходимость языкового саморазвития.

Педагогически спланированное изучение коммуникативных ситуаций из реальной профессиональной практики даёт огромный ресурс для развития эмоционального интеллекта, проактивности, дизайн-мышления как профессионально важных качеств студентов. Для организации такой работы подойдут заранее подготовленные фрагменты из кинофильмов, роликов, обучающих фильмов, фрагменты художественных текстов, в которых присутствуют диалоги героев. Необходимо организовать анализ диалога, охарактеризовав всех участников коммуникативного процесса, прогнозируя течение диалога, обсуждая возможные и прозвучавшие реплики, находя коммуникативные и психологические ошибки, ведущие, например, к конфликту или отмечая успешный ход

разговора. Подобная деятельность на учебном занятии вызывает интерес обучающихся, позволяет им почувствовать себя полноправными участниками диалога, играет пропедевтическую роль в дальнейшем изучении способов языковой коммуникации.

Изучение современных коммуникативных практик, технологий, методик, доказавших свою эффективность, строится на основе анализа популярных диалогических приёмов, направленных на освоение воздействия, убеждения, влияния как методов построения общения с участниками коммуникативного процесса. В основе обучения должна лежать пошаговая инструкция в работе с каждым отдельным методом, изучение теоретической базы и анализ примеров «работы» методов, рассмотрение практических ситуаций, примеров и доказательств. Скажем, для объяснения действия низкоинтенсивных и высокоинтенсивных технологий необходимо опираться на понятия «цели общения», «цель коммуникатора», «процедура», «операция» и др. Освоение и практическое применение этих понятий даёт возможность обучающимся погрузиться в пространство коммуникативной среды, понять характерные особенности – достоинства, недостатки и точки роста – собственной коммуникативной практики, «прочувствовать» действие методов и приёмов в реальной ситуации коммуникативного взаимодействия.

Изучение образцов профессиональной речи ораторов, выдающихся публичных личностей с целью выявления приёмов их ораторского мастерства становится мощным средством создания пространства коммуникативной среды, поскольку позволяет обучающимся поэтапно формировать языковой вкус к ораторской речи, критическое мышление в оценке образцов ораторского творчества, вырабатывает позитивные убеждения в необходимости речевого саморазвития. Знакомство с приёмами ораторского искусства происходит поэтапно. Сначала студенты осуществляют отбор биографических сведений об известных ораторах; затем знакомятся с приёмами их подготовки перед публичными выступлениями, анализируют способы языкового саморазвития, благодаря которым ораторы достигали эффективных результатов выступлений, изучают сами речи (если таковые сохранились), анализируют воспоминания современников о великом человеке или сохранённые исторические сведения. Предметом рассмотрения могут стать любые свидетельства, факты, обстоятельства, события жизни, повлиявшие на развитие ораторского искусства.

Далее готовятся групповые и индивидуальные проекты, в фокусе которых становится презентация приёмов ораторского искусства великой или известной личности. Они реализуются в форме внутризюзовской научно-практической конференции «Искусство слова: от античных риторов до современной оратории». Подобная работа – важный этап при создании развивающей коммуникативной педагогической среды, так как позволяет раз-

вивать не только творческое мышление студентов, но и даёт практические навыки взаимодействия с аудиторией, позволяет им освоить важный для языкового публичного взаимодействия арсенал средств, методов, приёмов и техник, вооружает их навыками преодоления барьеров – от психологических, эмоциональных до языковых.

Подготовка и проведение внутривузовских публичных слушаний «Убеди меня, если сможешь...» становится логическим продолжением предыдущего этапа работы по изучению ораторских приёмов, которые применяют признанные ораторы. Публичные слушания представлены ораторским выступлением на заранее выбранную и подготовленную тему, обучающиеся разрабатывают её как публичное выступление, целью которого является необходимость убедить зрителей, аудиторию в своей позиции по выбранному вопросу. Темы на выбор предлагает педагог и сами обучающиеся, их количество и состав тем не органичен. Вопросы стоят самые разнообразные: «Спорт в моей жизни», «О Боже, дай мне, бедному, в удел, чтоб я искусством слова овладел...» (Алишер Навои)», «Вопросы истины не решаются большинством голосов» (Демокрит)», «Минимализм как образ жизни», «Милосердие устарело?», «Из двух ссорящихся виноват тот, кто /умнее» (Гёте)» и мн. др. Широта тематического охвата только способствует интересу и вниманию к поставленным проблемам, помогает развивать важные коммуникативные навыки.

Таким образом, в Донском ГАУ в ходе преподавания дисциплины «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке» создана система педагогической работы, которая способствует повышению мотивации студентов к языковому саморазвитию, помогает им погрузиться в атмосферу творческого взаимодействия, развивает языковую осознанность к употреблению разнообразных речевых средств в профессиональной коммуникации, что, в свою очередь, способствует формированию индивидуально-личностной коммуникативной стратегии.

## Литература

1. Борщевская, И.П. Информационно-коммуникативные технологии в образовании / И.П. Борщевская. – Текст: непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2014. – № 1. – С. 119–122.
2. Дерябина, Н.А. Онтология языка в повседневности: мотивации к изучению родного и иностранного языка / Н.А. Дерябина – Текст: непосредственный // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2010. – № 4 (81). – С. 20–30.
3. Надеин, А.В. Коммуникативная образовательная среда как условие развития профессиональной творческой активности студентов / А.В. Надеин – Текст: непосредственный //

Вестник московского университета МВД России. – 2009. – № 3. – 23–25.

4. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – Москва: Юнити-дана, 2002. – 437 с. – Текст: непосредственный.
5. Швецов, Ю.А. Лингводидактическая среда как инструмент оптимизации среды коммуникативной / С.Ю. Дмитриева, Ю.А. Швецов – Текст: непосредственный // Языковые и культурные реалии современного мира. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых – Пенза: Пензенский государственный технологический университет, 2019. – С. 108–114.

## CREATING A DEVELOPING COMMUNICATION ENVIRONMENT IN THE COURSE OF TEACHING THE DISCIPLINE «LANGUAGE COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL SPHERE IN RUSSIAN»

Emelyanova O.B.

Don State Agrarian University

The article deals with the selection of effective teaching methods and techniques for the development of students' communicative competence. The author considers the creation of a developing communicative environment – a set of specially created pedagogical conditions – as the main factor in the development of language personality and language awareness of students. The basic stages of work that create a communicative developing environment are indicated and analyzed: analysis of case texts from fiction, nonfiction, and popular science literature; research of communication situations from professional practice; study of modern communication practices, technologies, techniques that have proven their effectiveness; study of samples of professional speech of speakers, prominent public figures; preparation and holding of an intra-University scientific and practical conference. This work is important for creating a communicative environment when studying the discipline "Language communication in the professional sphere in Russian", as it allows you to develop not only creative thinking of students, but also provides practical skills of interaction with the audience, allows them to master an important Arsenal of tools, methods, techniques and techniques for language public interaction.

**Keywords:** educational environment, communicative, linguistic communication, linguistic personality, the development of language capacity, elocution.

## References

1. Borshchevskaya I.P. Information and communication technologies in education. Modern higher school: innovative aspect, 2014, no. 1, pp. 119–122 (in Russian).
2. Deryabina N.A. Ontology of language in everyday life: motivation to study native and foreign languages. Proceedings of the Ural state University. Series 1. Problems of education, science and culture. Yekaterinburg, USU publishing House, 2010, vol. 81, no. 4, pp. 20–30 (in Russian).
3. Nadein A.V. Communicative educational environment as a condition for the development of professional creative activity of students. Bulletin of the Moscow University of the Ministry of internal Affairs of Russia, 2009, no. 3, pp. 23–25 (in Russian).
4. Chernilevsky D.V. Didactic technologies in higher school: textbook. Handbook for universities. Moscow, Unity-Dana, 2002. 437 p. (in Russian).
5. Shvetsov Yu. A., Dmitrieva S. Yu. Linguodidactic environment as a tool for optimizing the communicative environment. Linguistic and cultural realities of the modern world. Materials of the IV all-Russian scientific and practical conference of students, postgraduates and young scientists-Penza. Penza state technological University, 2019, pp. 108–114 (in Russian).

# Развитие инициативности в старшем дошкольном возрасте

**Кричевцова Екатерина Игоревна,**

аспирант, кафедра дошкольной педагогики, Московский педагогический государственный университет  
E-mail: ekrichevtsova@gmail.com

В данной статье автор раскрывает сущность, содержание, этапы, условия реализации Программы развития инициативности детей старшего дошкольного возраста, которая была разработана и апробирована в ходе эмпирического исследования особенностей инициативности и ее развития в старшем дошкольном возрасте. Представлен разработанный критериально-диагностический аппарат для оценки уровня проявления инициативности детьми старшего дошкольного возраста, включающий комплекс диагностических методик, шкал оценки, уровневые характеристики и методику его использования. Автором описаны выявленные в ходе исследования факторы, влияющие на проявления инициативности (типологические особенности, стиль общения педагога, условия развивающей предметно-пространственной среды), предложены методики для развития инициативности (подбираемые с учетом индивидуальных особенностей воспитанников) и пролонгированной поддержки детской инициативы (работа с художественными произведениями, «Малыши-малышам», «Фабрика конфет», «План на день»).

**Ключевые слова:** инициативность, инициатива, программа развития, этапы, психолого-педагогические условия.

Сегодня совершенно очевидно, что для дальнейшего экономического и социального роста, прорывов в различных сферах жизни общества нам необходимы инициативные люди, способные претворить в жизнь самые смелые замыслы. Эти требования социального заказа находят свое отражение в современной педагогической парадигме, в т.ч. на уровне законодательства: инициативность – одни из целевых ориентиров дошкольного детства [1]. В практике современного педагога дошкольной образовательной организации необходимо применения инновационных методов и форм работы с детьми, способствующими развитию их инициативности.

При этом, согласно опросам педагогов дошкольных образовательных организаций, они, не обладая достаточным уровнем компетентности в данном вопросе, сталкиваются с отсутствием необходимой методической базы для организации работы по развитию детской инициативности. Поэтому важно провести научно-исследовательскую работу, результат которой поможет определить сущность, структуру, содержание, этапы развития инициативности детей старшего дошкольного возраста.

На основании анализа современных психолого-педагогических воззрений на предмет детской инициативности было сформулировано следующее определение инициативности детей старшего дошкольного возраста: способность ребенка проявлять проактивную позицию, которая выражается в самостоятельности принятия решений, целеполагании, планировании и организации собственной деятельности [2].

Наблюдение за деятельностью детей позволили охарактеризовать инициативное поведение ребенка. На первом этапе ребенок анализирует наличную ситуацию, определяет, что его в ней не устраивает. Живой интерес ребенка к происходящему, его деятельностьная позиция – один из первых признаков проявления инициативности. На втором этапе ребенок формулирует для себя цель и намерение, трансформируя свою неудовлетворенность текущей ситуацией в реальный план действий по ее исправлению в соответствие со своими интересами, потребностями, желаниями. На третьем этапе, сформировав намерение, ребенок реализует деятельность по осуществлению своего плана. Его действия конструктивны и созидательны; возникающие трудности он преодолевает, исходя из задуманного; проявляет волю для достижения результата; корректирует свои действия при необходимости. Этим характеризуется четвертый этап. На заключительном, пятом, этапе ребенок получает соответствующий его за-



мыслу результат. Для реализации каждого из указанных этапов ребенку необходимо обладать такими личностными качествами и способностями, как заинтересованность, самостоятельность при принятии решений, воля и произвольность поведения, коммуникативность и креативность, оценка. Их мы относим к компонентам инициативности [3].

Для определения уровня проявления инициативности был разработан критериально-диагностический аппарат и подобраны соответствующие методики для изучения характера проявления каждого компонента. В данный комплекс вошли такие методики, как:

- «Отслеживание развития ребенка-дошкольника в образовательном процессе» (Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов) для оценки заинтересованности, самостоятельности и коммуникабельности детей,
- «Особенности проявления воли дошкольников» (Р.М. Геворкян) для оценки произвольности ребенка и способности доводить начатое до результата,
- «Творческое мышление» (П. Торренс) для оценки креативности и нестандартности мышления воспитанников, умения находить необычные пути решения проблемных ситуаций,
- «Лесенка» (В.Г. Щур) для определения степени уверенности ребенка в собственных силах и оценки своих достижений.

Полученные в ходе эксперимента данные вошлись в специально разработанные протоколы наблюдений. Проявление каждой из содержательных характеристик того или иного показателя оценивалось максимально в 5 баллов. Итоговые баллы суммировались и соотносились с описывающей уровень проявления инициативности диагностической шкалой, построенной исходя из этапа, до которого ребенок доводит инициированное действие.

Данные эксперимента позволили разделить выборку из 200 детей в возрасте 5–7 лет на 5 групп по уровню проявления инициативности. Высокий уровень инициативности, характеризующийся реализацией всех этапов инициированного ребенком действия, высокой результативностью запланированного, произвольностью, конструктивностью и креативностью в решении проблем, демонстрируют 6% дошкольников. Вдвое больше детей (12%) демонстрируют уровень проявления инициативности выше среднего: они проявляют деятельностную позицию, планируют свою деятельность, но часто не получают должного результата, столкнувшись с некоторыми трудностями при реализации плана. Больше половины детей (53%) реализуют инициированное действие не полностью, только приступив к его выполнению, не имея достаточного уровня произвольности поведения, чтобы двигаться дальше. Они часто теряют интерес к происходящему, отвлекаются, переключаются на другую деятельность, так и не достигнув результата, в т.ч. под влиянием сверстников, подчиняясь их мнению. Четверть детей (25%) проявляют

инициативность на уровне ниже среднего. Причина, по которой они не могут реализовать все этапы инициированного действия в том, что они не знают, как достичь результата, какими средствами, с использованием каких ресурсов. Они испытывают трудности с планированием деятельности. Группу детей с низким уровнем проявления инициативности (4%) составляют дошкольники, демонстрирующие отстраненность, вялость, пассивность. Они предпочитают общение со взрослым активным играм со сверстниками, строго следуют инструкциям и образцам, им требуется постоянное одобрение и поддержка взрослого.

Полученные данные свидетельствуют о том, что выявлен большой процент детей 5–7 лет, в недостаточной мере проявляющих свою инициативность. Данный факт противоречит требованиям ФГОС ДО, согласно которому инициативность является одним из принципов дошкольного образования, его задачей, находит свое отражение в требованиях, необходимых для реализации образовательной программы и целевых ориентирах развития ребенка на этапе завершения дошкольного образования. В этой связи крайне важно определить факторы, влияющие на столь низкие показатели проявления инициативности детьми старшего дошкольного возраста, условия и инструменты, способствующие развитию инициативности.

Экспериментально было установлено, что на уровень проявления инициативности детей старшего дошкольного возраста оказывают влияние следующие факторы:

1. индивидуальные особенности (темперамент) ребенка (методика Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко). Этап, до которого ребенок доводит инициированное действие, зависит от его типологических особенностей. Дети-меланхолики редко являются инициаторами, они испытывают сложности уже на первых этапах инициированного действия. Чтобы его осуществлять, им необходимо постоянная поддержка и одобрение взрослого. Флегматики испытывают сложности в нестандартных ситуациях, предпочитают реализацию знакомых и понятных им действий. Они обладают достаточной компетентностью для того, чтобы спланировать свою деятельность и организовать ее, волей, чтобы получить результат. Однако при вмешательстве какого-либо внешнего фактора не доводят инициированное действие до конца. Дети-холерики легко иницируют действие, однако, в силу своей импульсивности, часто переключаются с одного занятия на другое, не получая должного результата. Дети-сангвиники с большей частотой проявляют инициативность на высоком уровне. Их деятельность спланирована, логична, доведена до завершения.
2. условия развивающей предметно-пространственной среды, в которой протекает деятельность детей старшего дошкольного возраста (Шкалы ECERS). Как показал анализ собранных данных и их статистическая обработка,

чем больше потенциальных возможностей для организации свободной деятельности (игровой, продуктивной, экспериментальной и др.) заключается в окружающей среде, тем чаще дети проявляют свою инициативность. Установлено, что в случае, если созданные условия развивающей предметно-пространственной среды в групповом помещении в полной мере отвечает условиям развития инициативности дошкольников, более 1/3 детей проявляют инициативность на высоком уровне и выше среднего. Дети с низким уровнем инициативности в данных условиях отсутствуют. При этом в случае, если дети не обладают возможностью активно организовывать свою деятельность, более половины детей проявляют инициативность на низком уровне и ниже среднего.

3. стиль общения педагога с воспитанниками в условиях дошкольной образовательной организации (методика определения стиля общения Р.В. Овчаровой). Наблюдение за взаимодействием педагога и воспитанников позволило установить и подтвердить средствами математической зависимости следующую закономерность: демократический стиль поведения педагога с дошкольниками способствует развитию детской инициативности и проявлению их деятельностной позиции. При условии следования педагога авторитарному или либеральному стилю поведения создаваемые психолого-педагогические условия в незначительной степени способствуют проявлению детской инициативы.

В целом низкий уровень проявления инициативности детьми старшего дошкольного возраста также связан с недостаточной компетентностью педагогов и родителей в вопросе развития детской инициативности. Это было подтверждено результатами опроса педагогов (20 человек) и родителей (180 человек), с целью определения их знаний, представлений и педагогической позиции по изучаемому вопросу. Было установлено, что, несмотря на то, что и родители, и педагоги осознают значимость и необходимость развития инициативности у детей для их полноценного личностного становления, взрослые не обладают необходимым эффективным инструментарием для организации психолого-педагогических условий, способствующих развитию инициативности у дошкольников. Гиперопека родителями в домашних условиях и жесткая регламентированность образовательного процесса в дошкольной образовательной организации не дают детям возможность в полной мере раскрыть свой потенциал в части познавательной, социальной, творческой инициативности.

Комплексный анализ теоретических обоснований и эмпирические данные убедили нас в необходимости разработки и апробации Программы развития инициативности детей старшего дошкольного возраста. При этом мы принимали во внимание структуру инициированного ребенком действия, типологические особенности детей, психолого-

педагогические условия, необходимые для развития инициативности, а также пролонгированную поддержку инициативы дошкольников.

С целью развития инициативности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных организаций рекомендуется использование Программы развития инициативности. Процесс разработки и реализации Программы развития инициативности детей старшего дошкольного возраста привержен следующим принципам:

- научно-практическая обоснованность содержания Программы, использование достижений классической и современной научной мысли;
- подкрепление содержания Программы результатами и выводами на основе проведения наблюдений, опросов, бесед, диагностики;
- опережающий характер просветительской работы педагогов и родителей воспитанников;
- учет индивидуальных особенностей при построении маршрута развития инициативности воспитанников, гуманистический характер применяемых методов, позитивное взаимодействие с дошкольниками;
- активная, деятельностная, направленная на результат позиция всех участников педагогического процесса.

Программа содержит критериально-диагностический аппарат для выявления уровня инициативности дошкольников, рекомендации по созданию необходимых для проявления инициативности психолого-педагогических условий и повышению компетентности педагогов и родителей воспитанников в данном вопросе, описание индивидуальных и групповых формы работы с дошкольниками, подобранные с учетом их типологических особенностей, способствующих развитию компонентов инициативности, и методики пролонгированной поддержки инициативы дошкольников.

Результативность Программы развития инициативности детей старшего дошкольного возраста обеспечивается реализацией комплекса этапов. К ним относятся:

1. **Диагностический этап.** Включает в себя:

- проведение диагностики уровня проявления инициативности на основе наблюдения за деятельностью воспитанников в условиях эксперимента с применением комплекса методик для определения уровней заинтересованности, самостоятельности при принятии решений, произвольности и воли, коммуникабельности, креативности и способности к оценке (таблица 1), а также типологических особенностей (темперамента) ребенка (по методике Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко);
- проведение диагностики уровня соответствия развивающей предметно-пространственной среды проявлению детской инициативности по адаптированной методике, разработанной на основе Шкал ECERS;
- определение стиля общения педагога с воспитанниками по методике Р.В. Овчаровой;

Таблица 1. Определение уровня инициативности

Критерий	Показатели	Методика
Заинтересованность	Проактивная позиция ребенка, отношение к изменениям вокруг него, желание изучить, исследовать новый объект, включиться в новую деятельность	Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов («Отслеживание развития ребенка-дошкольника в образовательном процессе») (адаптировано автором)
Самостоятельность при принятии решений	Способность ребенка организовать собственную деятельность и деятельность сверстников, отношение к процессу деятельности	Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов («Отслеживание развития ребенка-дошкольника в образовательном процессе») (адаптировано автором)
Произвольность и воля	Способность ребенка творчески преодолевать трудности, доводить начатое до желаемого результата	Р.М. Геворкян («Особенности проявления воли дошкольников») (адаптировано автором)
Коммуникативность	Способность ребенка бесконфликтно решать возможные конфликтные ситуации, доносить до сверстников и взрослых свою точку зрения	Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов («Отслеживание развития ребенка-дошкольника в образовательном процессе») (адаптировано автором)
Креативность	Способность ребенка творчески относиться к деятельности, ее результату, следование образцу, результату деятельности других	П. Торренс («Творческое мышление») (адаптировано автором)
Оценка	Способность ребенка соотносить желаемый результат с полученным, доверять своим желаниям	В.Г. Щур («Лесенка») (адаптировано автором)

**2. Организационный этап.** Позволяет на основании данных, полученных на диагностическом этапе составить план индивидуальной работы с воспитанниками по развитию инициативности. Программа содержит более 50 игр и упражнений, направленных на развитие отдельных компонентов инициативности. Исходя из уровня проявления инициативности и типологических особенностей, педагог может использовать рекомендованные упражнения или же подобрать свои (таблица 2).

Таблица 2. Разработка индивидуального маршрута развития инициативности детей старшего дошкольного возраста

	Меланхолик	Флегматик	Холерик	Сангвиник
<b>В</b>	Самооценка, креативность	Самооценка	Поддержка	Поддержка
<b>ВС</b>	Коммуникативность, самооценка, креативность	Коммуникативность, самооценка	Коммуникативность, воля	Креативность, самооценка

Окончание

	Меланхолик	Флегматик	Холерик	Сангвиник
<b>С</b>	Коммуникативность, самооценка, креативность	Креативность, коммуникативность, самооценка	Креативность, коммуникативность, воля	Коммуникативность, креативность, самооценка
<b>НС</b>	Самостоятельность, коммуникативность, самооценка, креативность	Самостоятельность, креативность, коммуникативность, самооценка	Самостоятельность, креативность, коммуникативность, воля	Воля, коммуникативность, креативность, самооценка
<b>Н</b>	Воля, самостоятельность, коммуникативность, самооценка, креативность	Воля, самостоятельность, креативность, коммуникативность, самооценка	Самооценка, самостоятельность, креативность, коммуникативность, воля	Самостоятельность, воля, коммуникативность, креативность, самооценка

**3. Консультационный этап.** Направлен на повышение компетенции педагогов и родителей воспитанников по вопросу создания психолого-педагогических условий, способствующих развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста. Данный этап осуществляется в двух направлениях:

- повышение компетентности педагогов посредством обучения принципам и методам диагностики уровня инициативности дошкольников, современным методам развития инициативности и поддержки инициативы, требованиям к созданию психолого-педагогических условий, способствующих развитию инициативности, а также организации просветительской работы с родителями воспитанников по вопросу развития детской инициативности;
- повышение компетентности родителей воспитанников посредством работы, организованной на принципах обязательности, избирательности, углубленности, нацеленная на ознакомление их с психолого-педагогическими и типологическими особенностями детей старшего дошкольного возраста, сущности детской инициативности, ее компонентов, критериев, эффективных инструментах развития различных видов инициативности в домашних условиях в различных формах (практические мастер-классы, тренинги, открытые просмотры, вебинары и др.).

**4. Деятельностный этап.** Подразумевает посредственную работу по развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста на основании индивидуальных маршрутов, построенных на организационном этапе, и всех необходимых знаний, полученных на консультационном этапе. Важно отметить, что на развитие инициативности невозможно выделить отдельное занятие. Однако педагогу как в процессе непосредственной образовательной де-

тельности, так и в свободной деятельности детей необходимо создавать условия, в которых воспитанники могли бы проявить свою инициативность, реализовывать задуманное, проявлять коммуникативные навыки, предлагать решение проблем. Особое внимание следует уделять индивидуальной и групповой работе с детьми по развитию отдельных компонентов инициативности и созданию требуемых психолого-педагогических условий в части:

- психологического климата с приверженностью демократическому стилю общения (выстраивание взаимоотношений на основе сотрудничества и принятия деятельностной позиции ребенка, следование интересам и начинаниям воспитанников, создание ситуации успеха, не директивная помощь методом коучинг-подхода);
  - условий развивающей предметно-пространственной среды, которые должны обеспечивать насыщение пространства материалами для различных видов продуктивной, творческой, игровой деятельности; удобство при осуществлении деятельности, свободного объединения в группы по своему усмотрению; мобильность и трансформируемость при необходимости; соответствие интересам и индивидуальным особенностям воспитанников; периодическую модификацию и актуализацию пространства.
5. **Парастатический этап.** Он нацелен на пролонгированную поддержку детской инициативы, его задача – предотвратить угасание детских инициатив путем сохранения требуемых психолого-педагогических условий и использования методик, способствующих созданию игровых ситуаций, в которых ребенку необходимо проявить свою инициативу. При этом рекомендовано использование таких методик, как:
- «Малыши-малышам» (основана на технологии взаимообучения) – спланированная, организованная, подготовленная деятельность старших дошкольников по передаче информации по определенной тематике младшим сверстникам. Предполагается самостоятельный выбор темы дошкольниками, поиск необходимой информации, ее обработка, подбор материалов, планирование деятельности, репетиция мероприятия и его проведение, рефлексия по итогу проведения мероприятия,
  - «План на день» (основана на технологии тайм-менеджмента для детей М. Лукашевой), согласно которой ребенок выбирает деятельность по своему усмотрению в начале дня, учитывая доступные временные ресурсы и желания сверстников, организует выбранный вид деятельности и получает результат;
  - методика работы с художественной литературой (основана на технологии сказкотерапии), подразумевающая обсуждение с ребенком в процессе или по итогу ознакомления с литературным произведением над поступками героев, их мотивами, выбранными для достиже-

ния цели ресурсами; размышление дошкольника на предмет того, как бы он поступил на месте героя, к каким результатам и последствиям это могло бы привести, какие шаги и ресурсы ему бы потребовались;

- игра «Фабрика конфет» (основана на игровой технологии, технологиях проблемного обучения), в процессе которой дети сталкиваются с различными проблемами и затруднениями и должны предложить пути их решения.

Анализ результатов использования Программы развития инициативности детей старшего дошкольного возраста позволяет констатировать ее результативность. Так, по окончании эксперимента была проведена повторная диагностика уровня проявления инициативности у детей старшего дошкольного возраста, вошедших в экспериментальную группу (100 человек). Отмечается увеличение количества дошкольников, проявляющих инициативность на высоком уровне и выше среднего на 24 и 30 человек соответственно. Установлено уменьшение числа детей старшего дошкольного возраста, которые проявляют инициативность на среднем уровне и ниже среднего в 2,5 раза. Дошкольники с низким уровнем проявления инициативы в экспериментальной группе не выявлены. Сравнение данных результатов с результатами повторной диагностики воспитанников контрольной группы (100 человек) и их анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок говорит о высокой результативности разработанной Программы развития инициативности детей старшего дошкольного возраста: дети стали более инициативными, что выражается в большей самостоятельности, произвольности поведения, развитии креативности и критического мышления, активностью. Разработанная Программа может быть рекомендована к использованию в дошкольных образовательных организациях, а также для повышения компетентности педагогов и родителей в вопросе развития детской инициативности.

Проведенное в рамках данной научно-исследовательской работы исследование не исчерпывает всего перечня проблем по рассматриваемой теме. Перспективными направлениями для дальнейшего изучения могут стать такие вопросы, как инициативность детей младшего дошкольного возраста; влияние уровня инициативности на готовность к школьному обучению, на успешность на первом году школьного обучения; зависимость между уровнем инициативности родителей и детей.

## Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс] –

Консультант Плюс. – Режим доступа: URL: ([http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/)) (дата обращения: 06.07.2019)

2. Кричевцова Е.И. Особенности проявления инициативности детьми старшего дошкольного возраста // XVIII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 569 с. – С. 505–507.
3. Толкачева Г.Н., Кричевцова Е.И. Инициативность как целевой ориентир дошкольного детства // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2019. – № 5. – С. 4–10.

#### **CHILDREN'S INITIATIVE IN THE HISTORICAL CONTEXT: ESSENCE, CONDITIONS, METHODS**

**Krichevtsova E.I.**

Moscow Pedagogical State University

In this article, the author reveals the essence, content, stages, conditions for the implementation of the Program for the 'Initiativeness' Development in Senior Preschool Children, which was developed and tested in the course of an empirical study of the characteristics of initiativeness and its development of senior preschoolers. The developed criterion-diagnostic apparatus for assessing the level of ini-

tiative manifestation by children of senior preschool age is presented, including a set of diagnostic techniques, assessment scales, level characteristics and methods of its use. The author describes the factors identified in the course of the study that affect the manifestations of initiativeness (typological features, the teacher's communication style, the conditions of the developing subject-spatial environment), proposed methods for the development of imitativness (selected taking into account the individual characteristics of pupils) and prolonged support of children's initiative (work with artistic works, «Toddlers-babies», «Candy Factory», «Plan for the day»).

**Keywords:** imitativness, initiative, program, stages, psychological and pedagogical conditions.

#### **References**

1. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 10/17/2013 No. 1155 (as amended on 01/21/2019) "On approval of the federal state educational standard for preschool education" (Registered in the Ministry of Justice of Russia 11/14/2013 No. 30384) [Electronic resource] – Consultant Plus. – Access mode: URL: ([http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/)) (date accessed: 06.07.2019)
2. Krichevtsova E.I. Features of the manifestation of initiative by children of senior preschool age // XVIII All-Russian scientific and practical conference of young researchers in education. – M.: FGBOU VO MGPPU, 2019. – 569 p. – S. 505–507
3. Tolkacheva G.N., Krichevtsova E.I. Initiative as a target of preschool childhood // Preschool child. Methodology and practice of education and training. – 2019. – No. 5. – S. 4–10.

# Естествознание вне стен классной комнаты

## **Колычева Зоя Ивановна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры биомеханики, естественнонаучных дисциплин и МП, Тюменский государственный университет  
E-mail: z.i.kolycheva@utmn.ru

## **Мирюгина Татьяна Андреевна,**

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры биомеханики, естественнонаучных дисциплин и МП, Тюменский государственный университет  
E-mail: t.a.miryugina@utmn.ru

## **Цапцова Татьяна Николаевна,**

кандидат биологических наук, доцент кафедры биомеханики, естественнонаучных дисциплин и МП, Тюменский государственный университет  
E-mail: t.n.capcova@utmn.ru

В статье обсуждается проблема естественнонаучного открытого образования, или образования вне стен классной комнаты. Данный формат является одним из главных трендов развития современного образования в целом, естественнонаучного образования в частности. Авторы затрагивают исторический аспект возникновения данного формата, рассматривают основные методические требования к его организации и проведению, способы и механизмы стимулирования обучающихся к познавательной и исследовательской деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин.

Более подробно рассмотрены наиболее распространенные формы открытого обучения, среди которых геокешинг, парковый урок и образовательный проект «Гений места». Акцентируется внимание на всех методических аспектах данных форм: цели, задачи, подготовка и материально-техническое обеспечение, организация деятельности педагога и обучающихся, анализ и рефлексия результатов и др.

Содержание статьи будет полезно методистам, педагогам, занимающимся исследованием развития современного образования, а также практикующим учителям естественнонаучных дисциплин, организующих обучение в новом формате.

**Ключевые слова.** Открытое образование, форматы открытого образования, естественнонаучное образование, интерактивные методы, геокешинг, этапы подготовки геокешинга, парковый урок, квест, «гений места», эдьютейнмент, качество естественнонаучного образования.

Миссия школьного обучения заключается в развитии личности обучающихся, становлении системы их многообразных отношений с окружающим миром. Для адаптации человека к современным социально-экономическим условиям, его социализации важным является не только и не столько совокупность усвоенных знаний и умений, сколько способность использовать эти знания и умения для решения задач в различных сферах жизнедеятельности. В реализации указанной миссии большую роль играет естественнонаучное образование (ЕНО).

В соответствии с ФГОС основными целями ЕНО являются создание у обучающихся целостного научного представления об окружающем мире, усвоение научного метода познания и включение его в систему ценностей. Указанным целям соответствуют задачи ЕНО: формирование научного мировоззрения, современной естественнонаучной картины мира; раскрытие единства строения материи и универсальности законов природы; развитие умений применения знаний в повседневной жизни; приобретение умений ориентироваться в окружающем мире; формирование природоохранных знаний, экологической культуры и др.

В России, по мнению многих исследователей, на сегодня можно выделить две группы проблем ЕНО – внешние и внутренние. Под внешними проблемами понимаются те, которые задаются социальным развитием общества, развитием науки, состоянием образования в целом; внутренние проблемы порождаются состоянием ЕНО как системы и взаимосвязями компонентов данной системы. Одной из важнейших внутренних проблем является ориентация образовательного процесса изучения естественнонаучных дисциплин на традиционные формы и методы [1,2,3].

Классно-урочная система удобна и проста, но напрасно она прочно укоренилась в школе. Несмотря на постоянную критику, вряд ли современная система образования сможет отказаться от этой системы. Тем не менее, педагогами, учеными, всем педагогическим сообществом постоянно ведутся поиски новых форм, подходов, методов обучения, которые принято называть инновационными; они дополняют традиционную классно-урочную систему [4,5].

Одним из весьма популярных и востребованных трендов развития современного образования, в том числе и естественнонаучного, является модель «обучение вне стен классной комнаты». Синонимами данного выражения являются: «расширение», «открытое образование», «неформальное образование», «обучение вне стен школы», «расширенное обучение» и др. [6,7,8].

Следует отметить, что проблема открытого образования не является новой. Ею занимались многие мыслители и педагоги в истории образования. Диалоги Сократа и Платона, школа свободного развития и идеи свободного воспитания Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, работы С. Френе («Новая французская школа»), В.А. Сухомлинского («Школа под голубым небом») и пр., свидетельствуют о том, что обучение вне стен классной комнаты постоянно привлекало к себе внимание. Идею свободного обучения и воспитания можно по К. Вентцелю назвать «звездой», которая светит «своим собственным светом»; она бывает востребована периодически в соответствии с социально-экономическими условиями общества. В настоящее время данная идея все более захватывает умы и сердца педагогов-новаторов.

Рассмотрим методические основы образования вне стен классной комнаты на примере естественнонаучного образования и воплощение данных основ в наиболее интересных формах.

Открытое образование – проведение занятий в социальной, культурной и природной среде, использование самых разнообразных информационных источников; при этом могут использоваться самые разнообразные формы, методы, средства и технологии (решение ситуационных задач и проблем, проведение исследования на основе мультимедиа-технологий, технологий «открытых форм», коммуникативно-диалоговых, системно-диалоговых образовательных технологий и др.) [8,9,10].

Основная задача обучения вне стен классной комнаты – сформировать «открытость» субъектов социально-образовательного пространства и их активную позицию к обществу, культуре, всему окружающему миру. Результатом подобного обучения должно стать создание в учебном сообществе «атмосферы ответственной зависимости» (А.И. Макаренко). Обучаемые начинают понимать и ощущать нити социальных и природных связей, зависимостей и отношений, которые, с одной стороны, стимулируют развитие ценностных элементов сознания, а с другой, – выступают духовным фоном нравственного становления зрелой личности [11].

Идея обучения вне стен классной комнаты породила такие формы, как: парковый урок, образовательные экспедиции (походы, экскурсии и т.п.), образовательные игры на местности (геокешинг, квест и др.), различные активности (флэшмобы и т.п.). Данные формы предусматривают познавательную деятельность школьников, в том числе исследовательского характера, с заранее обозначенными образовательными целями и планируемыми результатами, алгоритмом деятельности, формами самооценивания и контроля достижений обучающихся педагогом. Все названные формы трудно идентифицировать однозначно. Например, школьники отправляются в исследовательскую экспедицию в ближайшую лесную зону. Учитель при этом может спланировать организацию обра-

зовательного геокешинга или квеста. Важно то, что объект исследования (процесс или явление) становится доступным для исследования [12,13].

Организация обучения вне стен классной комнаты начинается с выбора и определения информационно-образовательного пространства, в котором и с которым планируется деятельность школьников. Информационно-образовательным пространством может быть хорошо знакомый школьникам парк, пришкольный участок, школьная спортивная площадка, или малознакомые заповедник, музей, галерея, стадион, или совсем неизвестные памятники природы, социальные и технические объекты. Главной задачей при организации занятий является демонстрация объектов информационно-образовательного пространства в новом ракурсе, изучение и исследование их. Большую роль в открытом образовании имеют элементы игры или, более широко, эдьютеймента. Способы и приемы вовлечения обучающихся в активную познавательную деятельность, в том числе и с помощью игровых техник становятся все более разнообразными. Они предполагают использование цифровых гаджетов для ориентировки на местности, поиска и сбора информации, активной коммуникации в процессе познавательной и исследовательской деятельности.

Немаловажным моментом в обучении вне стен классной комнаты является стимулирование обучающихся. Инструментом этого очень часто является состязание (соревнование). Разработчики открытого образования рекомендуют обращать внимание при этом на несколько моментов:

1. Организация соревнования. Соревнование должно быть понятным для участников, как по правилам организации, так и по правилам подсчета результатов. Важна простая и четкая разработанность критериев, использование листов самооценивания и взаимооценивания. Действенность соревнования повышается, если в процессе познавательной деятельности демонстрируются промежуточные результаты соревнования.

2. Условия проведения соревнования. Равные условия для всех участников соревнования. Это касается материально-технического обеспечения (набор устройств с одинаковыми техническими и технологическими возможностями), выполнение заданий одинаковой сложности, одинаковые временные рамки и др. Весь перечень условий зависит от образовательной среды, характера и содержания деятельности, возраста обучающихся.

3. Атмосфера занятия. Очень важна подготовительная работа, направленная на создание соответствующей атмосферы, которая должна по-настоящему увлечь школьников.

4. Подведение итогов. Эмоционально важным для школьников является подведение итогов занятия с элементами состязательности, а также ретроспективная и перспективная рефлексия. Участники осмысливают целевые установки, ориентированные на самообразование и саморазвитие, познание природы, окружающего мира.

Независимо от формы и содержания занятия по модели образования вне стен классной комнаты предполагают активное использование командной деятельности, организацию сотрудничества обучающихся. В процессе группового исследования или командной образовательной игры школьники получают опыт коммуникации, взаимодействия, общения.

Рассмотрим некоторые формы открытого образования, наиболее приемлемые для естественнонаучного образования, прошедшие апробации и в нашей практике.

Достаточно интересной и распространенной формой является геокешинг. Геокешинг – это командная игра на местности с применением спутниковых навигационных систем, состоящая в нахождении тайников, спрятанных другими участниками игры или организаторами. В геокешинге имеют место различные практические действия: нахождение местоположения объектов, поиск информации, ответы на вопросы, решение проблем и задач, проведение наблюдений, организация исследований, выполнение проектов и другие.

Применение игры в целях обучения есть образовательный (учебный, обучающий) геокешинг. Образовательный геокешинг – это игровая технология, включающая в себя практическое содержание и организацию поисковой (чаще всего проектной и исследовательской) деятельности обучающихся.

В настоящее время применение геокешинга в образовательных целях стало весьма популярным, так как помогает осуществить системно-деятельный подход, определенный ФГОС. Геокешинг используется на всех этапах образования – от детского сада до вуза, практически по всем предметам. Однако, наиболее интересен и эффективен геокешинг в естественнонаучном образовании. Это прекрасный способ познакомить обучающихся с природой родного края, с его историей, культурой и достопримечательностями [14].

Большинство методистов и педагогов, работающих различные варианты геокешинга, выделяют в его подготовке и организации несколько этапов.

Ознакомительный этап. Это предварительная работа педагогов (организаторов):

- изучение и знакомство с понятием «Геокешинг»;
- анализ (определение) состава участников (возрастные, индивидуальные особенности, интересы);
- выявление особенностей интеграции этого образовательного мероприятия в образовательный процесс и постановка образовательных задач геокешинга;
- выявление необходимого материального обеспечения;
- определение баланса двигательной и интеллектуальной деятельности, организованной и самостоятельной деятельности обучающихся;

- определение предполагаемого результата познавательной деятельности (материальный, образовательный, личностный);
- выявление возможности дифференцированного подхода;
- продумывание приёмов мотивации всех участников игры и др.

На данном этапе могут использоваться различные формы, методы и приёмы, а именно: презентации, беседы, опросы, анкетирование и пр.

Подготовительный этап. Этот этап достаточно сложный, поэтому чаще всего его разбивают на две части. В первой части педагоги (организаторы) готовят участников к игре. Рекомендуется проведение тренировочных сборов по ориентированию на местности, умению работать с картой-схемой и находить на ней местонахождение объектов. Также целесообразно на данном этапе использовать методы, направленные на развитие коммуникативных навыков обучающихся, навыков взаимодействия и общения.

Вторая часть подготовительной работы, это составление маршрута и маршрутных листов (схем, карт) с точками которые необходимо найти. Определяются возможности включения в геокешинг разных видов игр, вариантов состязания. Одним из самых важных и ответственных моментов является составление заданий, определение их содержания, формы представления. При этом необходимо учитывать доступность, оригинальность, логичность, системность, эмоциональность, элементы неожиданности, временную продолжительность.

Задания, которые используются в образовательном геокешинге, чаще всего делятся на следующие четыре типа:

1. Задания на внимательность и поисковую активность.
2. Задания на знание определенных фактов, коммуникативную активность.
3. Задания на локальные измерения (обычные и с помощью GPS приемника).
4. Вопросы – «метки» самой игры.

На этом этапе продумываются особенности тайников, их закладки, отметки на карте.

Организационный этап. Это третий, основной этап – организация и проведение игры. Участники перемещаются по маршруту, выполняя задания. При этом они дают ответы на вопросы, проводят фото- и видеосъемку, проводят измерения, наблюдения, исследования, выполняют эксперименты, ведут записи, зарисовки и др. В итоге прохождения маршрута собирается самая разнообразная информация.

Заключительный этап. Участники представляют результат, идет обмен мнениями и обобщение полученных знаний. Проводится рефлексия «поиска»:

- коммуникационная – обмен мнениями;
- информационная – обмен приобретёнными знаниями, умениями, действиями;
- мотивационная – расширение личностного опыта;



- оценочная – соотнесение новой и уже имеющейся информацией, оценка процесса.

Таким образом, в ходе образовательного геокешинга участники лучше узнают окрестные территории, выполняют творческие задания, проводят элементарные исследования.

В нашей практике образовательный геокешинг проводится регулярно, последний из них, образовательный геокешинг экологической направленности «Карта координаты» для учащихся школ г. Тобольска. Основным этапом (очный) предполагал организацию экологических измерений и исследований на территории города. Всего маршрут состоял из десяти площадок, или станций, которые участники должны были найти, следуя определенному маршруту: зоологическая, орнитологическая, геоботаническая, исследовательская, фитоиндикация, редких растений, ядовитых растений и др.[15]. На самих станциях проводились мастер-классы, испытания, исследования, измерения, наблюдения направленные на решение задач проекта.

Таким образом, геокешинг – это эффективный способ узнать много интересных и познавательных фактов о природе и истории родного края, уметь действовать в непредвиденных жизненных ситуациях. Проходя через испытания, школьники учатся активно и самостоятельно познавать окружающий мир.

Парковый урок является еще одной новой моделью организации образовательной среды, одним из форматов организации обучения вне стен классной комнаты.

Парковые уроки – это уроки без пространственных границ, строгих целей и программ, жестких графиков, этапов, без непосредственной власти и авторитета учителя, без «театра одного актера», контроля и результата «здесь» и «сейчас» [16,17].

Основными задачами парковых уроков являются:

- оптимизация и активизация познавательной деятельности, взаимодействия педагогов и обучающихся;
- создание комфортных условий для образовательной деятельности, развития личности обучающихся;
- практическая реализация здоровьесберегающего обучения;
- организация командной работы и индивидуализация образования;
- использование современных образовательных интерактивных технологий и методов;
- разработка образовательных программ, которые вызывают у обучающихся интерес, повышают мотивацию;
- снижение учебной нагрузки в форме классической классно-урочной системы и др.

Идея парковых уроков очень популярна, и эта популярность все возрастает, что свидетельствует о положительном опыте проведения подобных уроков. Данный опыт при всем многообразии парковых уроков позволяет сформулировать неко-

торые общие моменты методики их подготовки и проведения.

В подготовке парковых уроков, как и в геокешинге, можно выделить три основных этапа, каждый из которых направлен на решение своей задачи.

Подготовительный. На данном этапе выделяются следующие основные моменты, на которых необходимо сосредоточиться организаторам:

- выход на объект (в парк, на природу, предприятие, или другой объект), изучение возможностей данного объекта в плане познавательной деятельности;
- разработка паркового урока;
- составление правил поведения для обучающихся;
- введение в парковый урок.

На данном этапе педагогу (организаторам) рекомендуется определиться с конкретным природным (социальным, техническим) объектом для урока. Необходимо внимательно изучить возможности данного объекта для предметного содержания и организации конкретного урока по конкретной дисциплине. Исходя из полученных данных, разрабатывается парковый урок. Кроме того, на подготовительном этапе разрабатываются правила поведения обучающихся, с которыми они должны быть ознакомлены.

Основной. Основным этапом состоит в проведении урока на выбранном объекте. Основными моментами данного этапа являются:

- выход на объект (парк);
- познавательная и исследовательская деятельность обучающихся;
- рефлексия познавательной деятельности;
- подведение итогов занятия;
- обратная связь (опрос, беседа, анкетирование).

Формы, методы и средства паркового урока очень разнообразны. Это может быть индивидуальное исследование с последующим обменом информацией, или групповая работа с элементами самостоятельности. Деятельность обучающихся может быть организована по маршрутным листам, алгоритму или другим образом. В ходе познавательной деятельности может использоваться самооценка, взаимооценка в паре или группе, анализ и рефлексия. На данном же этапе подводятся итоги результатов познавательной деятельности, при этом можно провести опрос или анкетирование, которые позволят выяснить отношение школьников к проведенному уроку, его содержанию, организации и другим моментам [17].

Заключительный. Заключительный этап паркового урока состоит в обработке обучающимися полученного материала (информации) в процессе познавательной и исследовательской деятельности. Полученная информация систематизируется, презентуется. Презентация итогов урока может быть проведена в классе, школе, в сети интернет.

Для организации и проведения паркового урока, как и геокешинга, необходимы материальные ресурсы и технические средства. С их помощью фик-

сируется необходимая информация и основные моменты проводимого занятия. К таким средствам относятся планшеты, видеокамеры, фотокамеры, трекболы и пр. Важную роль играют и информационные ресурсы: инструктивно-справочные материалы по работе с сервисами, Skype, электронная почта, тематические интернет ресурсы и др.

Парковые уроки характеризуются не только предметными результатами. Они дают возможность получить необходимые надпредметные результаты, сформировать универсальные действия и действия:

- знание правил поведения в общественных местах, на природе и соблюдение данных правил;
- знание и соблюдение правил безопасности;
- умение коллективной работы;
- умение обращаться за помощью, получать информацию у партнеров;
- умение ориентироваться на местности по карте;
- навык функционального чтения.

Приведем тематику парковых уроков, которые были реализованы нами в практической деятельности: городская парковая экосистема сада Ермака, экологическая тропа, памятники природы г. Тобольска, зеленые зоны города, минеральный состав природных источников и др.

Еще одной интересной формой образования вне стен классной комнаты является образовательное мероприятие (образовательный продукт, образовательная практика) «Гений места».

Понятие «Гений места» существует столетия. Оно используется в самых различных аспектах, контекстах, ракурсах, то есть данное понятие очень многолико. «Гений места» может пониматься как своеобразный «дух», или культура территории, особенности природы или архитектуры, особый уклад жизни населения и др. Главное, что отличает «гения места», – это то, что он накладывает отпечаток на все и позволяет воспринимать определенную территорию как уникальную, особенную, неповторимую, индивидуальную в своем роде.

Представители различных научных направлений развивают культурологическую концепцию «гения места», придавая данной концепции важнейшую роль в стратегическом планировании и развитии территорий и городов.

В структуре концепта «Гений места» выделяют несколько типов. Главный из них – гений места как «общий предок»: прославленный земляк, который играл значимую роль в жизни своей родины. Это попытка в той или иной форме «возродить традиции» и даже непосредственно брать пример с исторического персонажа.

В последнее время идея «гения места» используется в обучении по модели вне стен классной комнаты. Примером такого образовательного продукта является проект, связанный с именем А.С. Пушкина, который был реализован в Пушкинских Горах. В проекте принимали участие команды школ Санкт-Петербурга, Москвы и Таллина. Проект состоял из двух этапов.

1. Сетевой проект онлайн. Учебная деятельность учителей и учащихся трех школ, организованная на сайте «Гений места».

2. Осенняя образовательная практика по модели открытого обучения в музее-заповеднике А.С. Пушкина «Михайловское» [18].

Город Тобольск является уникальным: данная территория идентифицируется со многими известными личностями, начиная с Ермака. Это ярко продемонстрировал проект «Земля героев», реализованный в 2019 году к 75-летию юбилею Тюменской области. И все же подлинным «Гением места» для г. Тобольска, несомненно, является Д.И. Менделеев. С именем Д.И. Менделеева связано не только прошлое, настоящее, но и будущее – развитие города как крупнейшего мирового центра нефтехимической промышленности.

Образовательный проект «гения места», связанный с именем Д.И. Менделеева может быть проведен в различных форматах: флэшмоб, геокешинг, образовательная экспедиция. Приведем пример квеста. В методике данного образовательного мероприятия также есть можно выделить подготовительный, организационный и заключительный этапы.

В квесте предполагается организация трех секций «Наука», «Жизнь» «Творчество», в каждой из которых несколько станций. В секции «Наука» станции «Предметы имени Менделеева», «Мифы о Менделееве», «Путешествие по Периодической системе Д.И. Менделеева», «Путь к науке», «Педагогическая деятельность». Секция «Жизнь» содержит станции «Краеведческая», «Семейное древо», «Личность Д.И. Менделеева». В секции «Творчество» – станции «Творческие увлечения», «Творческие друзья», «Изобразительное искусство химических реагентов».

Участникам выдается маршрутный лист в виде карты, где представлены секции и станции квест-игры. Далее участником объясняется суть, последовательность и содержание игры. Игроки делятся на команды по 5–7 человек. Организационный этап предполагает передвижение команд по предложенным маршрутам, выполнение заданий на каждой станции.

Итогом проведения образовательного мероприятия является:

- расширение знаний и представлений участников о Д.И. Менделееве как человеке, ученом и творческой личности;
- получение участниками игры опыта работы в коллективе, опыта принятия коллективного решения в процессе прохождения станций квест-игры;
- расширение естественнонаучного кругозора и опыта применения химических знаний на практике;
- обретение участниками мероприятия чувства гордости за русского ученого [19].

Нельзя не согласиться с мнением, что естественнонаучное образование в настоящее время далеко от идеала (TIMSS, PISA). Повышение ка-

чества ЕНО в России – сложная и многоплановая проблема. В связи с этим поиск, разработка и реализация инновационных форм, повышающих познавательную активность и интерес обучающихся является одним из важных направлений в решении проблемы качества и результативности ЕНО.

## Литература

1. Колычева З.И., Суртаева Н.Н. Естественнонаучное образование в России: проблемы и перспективы развития // Человек и образование. 2017. № 2, С. 38–42.
2. Денисов В.Я. Проблемы естественнонаучного образования // Успехи современного естествознания. 2005. № 5, С. 43–45.
3. Алиева Н.З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания: Монография. – М.: Акад. Естествознания, 2008. – 512 с.
4. Современные модели организации образовательного процесса [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/sait-rossiiskii-uchebnik-prezentatsiia-sovremennye.html> (дата обращения 7.09.2020)
5. Тренды современного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sites.google.com/site/trendsofedu/home> (дата обращения 12.08.2020)
6. Брыксина О.Ф. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: учебник / О.Ф. Брыксина, Е.А. Пономарева, М.Н. Сониная. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 549 с.
7. Поливанова, К.Н. и др. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей / К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, К.В. Павленко, Е.В. Сивак; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 384 с.
8. Обучение вне стен классной комнаты [Электронный ресурс]. URL: <https://educontest.net/ru/2133240/%> (дата обращения 22.09.2020)
9. Проект «Образование вне стен классной комнаты» [Электронный ресурс]. URL: [http://creativkursk.blogspot.com/2011/12/blog-post\\_03.html](http://creativkursk.blogspot.com/2011/12/blog-post_03.html) (дата обращения 12.08.2020)
10. Расшколивание: как вывести учебу за пределы школьного здания [Электронный ресурс]. URL: <http://eddesignaward.com/rasshkolivanie-kak-vyvesti-uchebu-za-predely-shkolnogo-zdaniia/> (дата обращения 02.10.2020)
11. Колычева З.И., Суртаева Н.Н. Технологии социального развития личности. Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2005. – 150 с.
12. Проект «Класс без стен» [Электронный ресурс]. URL: <http://iso-mz.blogspot.com/2014/04/blog-post.html> (дата обращения 26.09.2020)
13. Учиться на природе: Образование вне классной комнаты [Электронный ресурс]. URL: <https://newtonew.com/school/learning-in-nature> (дата обращения 12.08.2020)
14. Панов А.А. Образовательный геокешинг – новая форма работы в дополнительном туристско-краеведческом образовании детей // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2015. – № 3. – С. 165–170.
15. Садыкова Э.Ф., Мирюгина Т.А. Особенности организации образовательного экологического геокешинга для учащихся общеобразовательных школ // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 54–62. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=33625](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33625) (дата обращения 02.10.2020)
16. Парковый урок или «читаем парк» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sites.google.com/site/parkpiter2012/> (дата обращения 12.09.2020)
17. Школа «ПаркУра» (парковый урок) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.eseur.ru/volgograd/Shkola\\_ParkUra/](https://www.eseur.ru/volgograd/Shkola_ParkUra/) (дата обращения 12.09.2020)
18. Проект «Гений места» как пример организации обучения вне стен классной комнаты [Электронный ресурс]. URL: <https://drugaya-scola.livejournal.com/38570.html> (дата обращения 14.09.2020)
19. Открытое образование: урок вне стен классной комнаты: методическое пособие для учителей. – Тюмень: ООО «Международный институт», 2020–70 с.

## NATURAL SCIENCE OUTSIDE THE CLASSROOM

Kolycheva Z.I., Miriugina T.A., Tsaptsova T.N.  
University of Tyumen

The problem of open science education or education outside the classroom is discussed in the article. The historical aspect of appearance of the above mentioned education is mentioned by the authors of this article. Also the main methodological requirements to its organization and performance as well as the ways and mechanisms for students' motivation to the cognitive and researching activity during the study of natural science disciplines are noticed too. More wide spread forms of the open education such as geocaching, park lesson and educational project "Genius of the place" are considered in more detail. The attention is attracted to all the methodological aspects of these forms, mainly goals, targets, preparation and material-technical provision, organization of teacher's and students' activity, analysis and reflection of results and etc. The content of the article will be useful for methodologists, teachers engaged in research on the development of modern education, as well as practicing teachers of natural science disciplines who organize training in a new format.

**Keyword.** Open education, formats of open education, natural science education, interactive methods, geocaching, stages of geocaching preparation, Park lesson, quest, «genius of the place», edutainment, quality of natural science education.

## References

1. Kolycheva Z.I., Surtaeva N.N. Natural Science Education in Russia: Problems and Development Prospects // Man and Education. – No. 2, 2017 – pp. 38–42.
2. Denisov V. Ya. Problems of natural science education // Achievements of modern natural science. – 2005. – No. 5 – pp. 43–45.
3. Alieva N.Z. Post-nonclassical natural science education: conceptual and philosophical foundations: Monograph. – M.: Academy of Natural Sciences, 2008. – 512 p.
4. Modern models of the organization of the educational process [Electronic resource]. – Available at: <https://multiurok.ru/files/sait-rossiiskii-uchebnik-prezentatsiia-sovremennye.html>

5. Trends of modern education [Electronic resource]. – Available at: <https://www.sites.google.com/site/trendsofedu/home>
6. Bryksina O.F. Information and communication technologies in education: textbook / O.F. Bryksina, E.A. Ponomareva, M.N. Sonina. – M.: INFRA-M, 2018. –549 p.
7. Polivanova, K.N. [and others]. Education outside the school. How parents design children's educational space [Text] / K.N. Polivanova, A.A. Bochaver, K.V. Pavlenko, E.V. Sivak; National Research University "Higher School of Economics". – Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2020. – 384 p.
8. Teaching outside the walls of the classroom [Electronic resource]. – Available at: <https://educontest.net/ru/2133240/%>
9. Project "Education outside the walls of the classroom" [Electronic resource]. – Available at: [http://creativkursk.blogspot.com/2011/12/blog-post\\_03.html](http://creativkursk.blogspot.com/2011/12/blog-post_03.html)
10. "Outschooling": how to bring studies outside the school building [Electronic resource]. – Available at: <http://eddesignaward.com/rasshkolivanie-kak-vyvesti-uchebu-za-predely-shkolnogozdaniya/>
11. Kolycheva Z.I., Surtaeva N.N. Technologies of social development of the individual. – Tobolsk: TPI, 2005. – 150 p.
12. Project "Classroom without walls" [Electronic resource]. – Available at: <http://iso-mz.blogspot.com/2014/04/blog-post.html>
13. To study outdoors: Education outside the classroom [Electronic resource]. – Available at: <https://newtonew.com/school/learning-in-nature>
14. Panov A.A. Educational geocaching – a new form of work in additional tourist education for children // Bulletin of the Academy of Children and Youth Tourism and Local History. – 2015. – No. 3. – pp. 165–170.
15. Sadykova E.F., Miryugina T.A. Features of the organization of educational environmental geocaching for students of secondary schools // Pedagogy and education. – 2020. – No. 3. – P. 54–62. – Available at: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=33625](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33625)
16. Park lesson or "read the park" [Electronic resource]. <https://www.sites.google.com/site/parkpiter2012/>
17. School "ParkUra" (park lesson) [Electronic resource]. – Available at: [https://www.eseur.ru/volgograd/Shkola\\_ParkUra/](https://www.eseur.ru/volgograd/Shkola_ParkUra/)
18. Project "Genius of the Place" as an example of organizing the education process outside the walls of the classroom [Electronic resource]. – Available at: <https://drugaya-scola.livejournal.com/38570.html>
19. Open education: a lesson outside the classroom: a teaching aid for teachers. – Tyumen: International Institute LLC, 2020–70 p.

# Вербальный и невербальный компоненты содержания этнокультурного образования детей дошкольного возраста

**Николаева Елена Аркадьевна,**

старший научный сотрудник, КНУ УР «НИИ национального образования»

E-mail: musomi@mail.ru

Этнокультурное образование в дошкольном возрасте формирует основы личности ребёнка, как субъекта этноса. Инвариантная часть программы дошкольного образования, по запросу субъектов образования, включает этнокультурное образование детей на родном удмуртском языке. Для этого в Удмуртской Республике разработан и апробирован учебно-методический комплекс «Зарни бугор» («Золотой клубок»). Этнокультурное содержание образования включает вербальный и невербальный компоненты, которые прослеживаются в процессе планирования, реализации и оценки образовательной деятельности. Приобщение к родному языку и культуре решаются совместно с освоением ценностей мировой культуры. Обучение и воспитание в диалоге культур, залог добрососедства этносов в поликультурном пространстве России. Педагоги на практике применяют современные педагогические технологии, успешно сочетают общечеловеческие ценности, межкультурное взаимодействие в русле этнокультурного образования воспитанников детских садов.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, этнокультурное образование, вербальное содержание образования, невербальное содержание образования, родной удмуртский язык, развитие речи.

Учёт этнокультурной ситуации развития детей дошкольного образования является одним из основных принципов ФГОС ДО [9, с. 3]. Данный принцип требует построения образовательной деятельности на основе этнокультурных особенностей ребенка, организации этнокультурного образования дошкольников.

Этнокультурное образование охватывает все периоды и образовательные ступени. На первой ступени образования, в дошкольном возрасте (3–7 лет) целью этнокультурного образования является формирование основ личности воспитанника, как субъекта этноса. Поскольку эти качества не являются врождёнными, то необходимо создание условий для освоения языка, культуры своего народа и применения их в личном опыте ребёнка. Поэтому задачи, содержание, технологии этнокультурного образования ориентированы на развитие и социализацию личности воспитанника, как субъекта этноса и как гражданина многонационального Российского государства.

Содержание образования детей дошкольного возраста по ФГОС ДО определяется образовательной программой. Инвариантная часть программы (40%) формируется образовательными организациями на основании запросов участников образовательных отношений, родителей и педагогов. В рамках инвариантной части образовательной программы осуществляется этнокультурное образование детей на родном удмуртском языке. Для этого на сегодняшний день в Удмуртской Республике разработан и применяется в детских садах учебно-методический комплекс «Зарни бугор» («Золотой клубок»).

Данный учебно-методический комплекс является целостной педагогической технологией этнокультурного образования на удмуртском языке. Детские сады имеют возможность пользоваться изданными учебно-методическими пособиями по пяти образовательным областям. Каждое пособие включает программный и методический разделы. В рамках параметров педагогической технологии в них последовательно раскрыты задачи, система форм и методов, уровень достижений воспитанника за образовательный год. В методическом разделе дано подробное описание методической системы по разделу образовательной деятельности для успешного развития, воспитания и обучения воспитанника. Последовательность применения содержания образования отражена в тематическом планировании. Содержание образования, представленное в учебно-методическом комплексе «Зарни

бугор» является частью целостной педагогической технологии этнокультурного образования на удмуртском языке.

Апробация данного учебно-методического комплекса в практике дошкольных образовательных организаций являлась одной из задач авторов в сетевой инновационной деятельности по теме: Реализация основных принципов ФГОС ДО в процессе внедрения в образовательный процесс УМК «Зарни бугор», в период за 2019–2020 годы. Результатом инновации является полученный опыт применения программы, методических пособий и хрестоматий комплекса в деятельности 19 образовательных организаций Удмуртской Республики, осуществляющих дошкольное образование. Педагоги и воспитатели в виде конспектов, докладов, мастер классов, презентаций, видео докладов предложили коллегам свои методические рекомендации по применению комплекса в деятельности дошкольных образовательных организаций. Данный опыт дает основание для широкого применения учебно-методического комплекса «Зарни бугор» в дошкольном образовании на удмуртском языке.

Одним из факторов успешного применения выше указанного учебно-методического комплекса в этнокультурном образовании детей дошкольного возраста явилось взвешенное сочетание вербального и невербального компонентов целостного содержания образования воспитанников. В каждой образовательной области содержание образования детей имеет **вербальный и невербальный** компоненты [2, с. 32]. Данные термины используют для описания социального взаимодействия, к нему относится образование в целом и его этнокультурная часть.

Данная классификация содержания этнокультурного образования позволяет внимательно отнестись к обеим частям содержания образования, вербальной и невербальной. Это важно при планировании, организации этнокультурного образования воспитанников и оценке педагогами своей педагогической деятельности.

Удмуртский язык и невербальные составные части удмуртской культуры тесно связаны между собой. Это особенно важно для детей дошкольного возраста, потому что речь находится в процессе формирования. Объекты познания ребенка – предметы, действия, явления всегда сопровождаются словом, речью взрослого. А слова и речь в целом подкрепляются наглядным изображением, предметом, явлением, движением, музыкой, пластикой, мимикой.

В определении этнической принадлежности взрослого и ребёнка базовым компонентом является родной язык. Поэтому в УМК «Зарни бугор» родной удмуртский язык определён как системообразующий компонент образовательной среды, является средством общения для взрослых и детей, объектом познания, творчества и развития речи детей, что составляет *вербальную часть* содержания образования детей:

Родной удмуртский язык				
Среда образования	Средство развития речи	Средство общения	Средство познания	Средство творчества

По данным исследований, проведённых в республике, первостепенным по значимости условием для развития родного языка ребенка, родители воспитанников детских садов считают его общение с ребенком в семье (76,5%), в детском саду (64%) и с ближайшим окружением (40%). [5, с. 59]. Из опрошенных родителей воспитанников основными субъектами удмуртской языковой среды считают: в целом семью (45%), родителей (41%), детский сад (39%). [5, с. 57].

В связи с этим можем утверждать, что в детском саду развитию родной речи детей [9, с. 7, 9, 12] уделяется особое внимание, ему посвящено отдельное направление «развитие речи». В направлении «социально-коммуникативное развитие» основным является формирование навыков общения и отношений с людьми, что так же носит преимущественно вербальный характер. В разделе «познание» наряду с исследовательскими развиваются речевые умения детей, потому что весь интересный мир вокруг требует обозначения словом.

«Художественно-эстетическое развитие» состоит из трёх направлений с разным соотношением вербальных и невербальных средств образования – ознакомление с художественной литературой, музыкой, изобразительной деятельностью. Ознакомление с литературным словом нацелено на освоение и использование детьми красивого удмуртского языка, восприятие его эстетической ценности. Музыка связана с художественным текстом песен, театральных постановок. Изобразительная деятельность активизирует особый пласт деятельной лексики при рисовании, лепке, аппликации.

В разделе «физическое развитие» вербальное содержание так же деятельного характера. Опыт детских садов показывает, удмуртская лексика воспитателями в этом образовательном разделе слабо используется. Физическое развитие является важной частью общей культуры воспитанников, поэтому требуется дополнительное внимание к вербализации процессов физической активности детей, использованию художественных текстов в процессе оздоровления и гигиенических процедур.

Содержание образования УМК «Зарни бугор» базируется на следующих вербальных средствах развития ребенка: общение, слушание речи, беседы, экскурсии, наблюдения, фольклорные мероприятия, пение, слушание и пересказывание художественных и фольклорных произведений, словесные и театральные игры, тексты подвижных игр, физических развивающих упражнений, оздоровительные пестушки, поговорки, колыбельные.

*Невербальные средства* в равной степени с вербальными формируют этнокультурную обра-

зовательную среду. Удмуртские авторские и фольклорные музыкальные произведения используются на образовательных занятиях и в течение дня. Аудио фон из национальных музыкальных произведений создают благоприятную атмосферу для режимных моментов и самостоятельных игр детей. Изображения и оформление игрушек, обучающих и игровые материалов, предметы интерьера и помещений, территории детского сада являются частью удмуртской культуры и несут этнокультурную информацию детям. Важное значение имеют произведения художников – картины, иллюстрации детских книг. Они являются компонентом визуальной среды и объектами познания для пытливого взора малышей. Работы из глины, дерева, бересты, соломки, ткани, металла художников и мастеров занимают особое место в тактильном опыте ребенка. Поскольку красивые и полезные вещи или игрушки ребёнку можно ощупать, ощутить и вместе с умелым воспитателем сделать самому.

Зачастую все невербальные этнокультурные объекты и средства в детском саду сконцентрированы, зарезервированы в музеях. Этот подход имеет смысл к историческим вещам, старинным и уникальным предметам. При этом этнокультурная составляющая образовательной среды должна быть постоянно доступна взору, слуху, рукам ребенка. Обычные предметы и игрушки могут иметь этнокультурный облик. Можно творчески исследовать блюда удмуртской кухни для развития вкусовых, обонятельных и иных органов чувств. Дети нуждаются в богатом сенсорном опыте, при этом в дошкольном возрасте важно как дискретное, так и интегрированное развитие органов чувств. Опыт сенсорного восприятия ребенка, полученный в исследовательской деятельности, осознаётся совместно со взрослым в процессе анализа, получает словесное обозначение.

Лепить, вязать, строить, материть ребенку интересно с рядом с умельцами – родителями, дедушками и бабушками. Важно формирование у каждого малыша тёплых впечатлений от участия близких родственников в этнокультурном образовательном процессе. Мышечная память при осуществлении простых, доступных и уникальных действий в эмоционально положительной ситуации совместно со значимыми людьми составляет познавательный опыт и важные нравственные основы мировосприятия ребенка дошкольного возраста.

В целом, вербальные и невербальные критерии применимы для оценки педагогического процесса с точки зрения учёта этнокультурной ситуации развития детей дошкольного возраста и реализации этнокультурного образования.

- Критерии оценки вербального содержания этнокультурного образования в детском саду: наличие речевой среды, общения воспитателей в непосредственной и дополнительной образовательной деятельности на родном языке. Образовательные занятия по развитию родной удмуртской речи. Уровень развития родной уд-

муртской речи и коммуникативных навыков ребенка в соответствии с возрастом.

- Критерии оценки невербального содержания этнокультурного образования в детском саду: наличие этнокультурной предметной, двигательной и звуковой образовательной среды. Элементы национального колорита в оформлении, одежде сотрудников детских садов. Применение в непосредственной образовательной деятельности предметов и изображений, отражающих особенности и достоинства родного края. Применение культурных практик, связанных с удмуртской культурой и культурой народов соседней из своего края в основной и дополнительной образовательной деятельности.

Вербальный и невербальный личный опыт ребенка складывается в знания, навыки применения и личного отношения к удмуртскому языку и удмуртской культуре. Всё что названо удмуртским словом, становится для ребенка удмуртским. Интересные, полезные дела и игры, которые ребёнок осуществляет на удмуртском языке формируют в нем удмурта. Если ребёнок, и в последствии взрослый, любит и ценит свою удмуртскую родину, песни, игры, своих близких и удмуртскую речь, в нём возрастает любовь и уважение к себе, как представителю удмуртской культуры. В современной терминологии эту успешную деятельность воспитанника детского сада с проявлением качеств удмурта можно обозначить как этнокультурную компетентность.

Следует отметить, что задачи этнокультурного образования, направленные на сохранение этнокультурной идентичности личности, приобщения к родному языку и культуре решаются совместно с освоением ценностей мировой культуры. Обучение и воспитания в диалоге культур, залог добрососедства этносов в поликультурном пространстве России.

В целостной образовательной деятельности детских садов культурные практики, мероприятия годового цикла – хороводы, песни, спектакли, игровые состязания, зимние и летние забавы, походы и экскурсии по своей родине укладываются в личный удмуртский этнокультурный опыт ребенка. Педагоги на практике применяют современные педагогические технологии, успешно сочетают общечеловеческие ценности, межкультурное взаимодействие в русле этнокультурного образования воспитанников детских садов.

Опыт инновационных детских садов указывает что вербальный и невербальный компоненты этнокультурного содержания образования учебно-методического комплекса «Зарни бугор» успешно дополняют друг друга в процессе формирования удмуртской этнокультурной компетентности воспитанников детских садов. При широком применении данного комплекта в детских садах педагогам важно грамотно вычленять и применять данные компоненты образования в процессе планирования, реализации педагогических технологий и оценки образовательной деятельности.

## Литература

1. Бородина А. Е., Васильева Г.Н., Николаева Е.А. Познавательное развитие детей 3–7 лет: Учебно-методическое пособие. – Ижевск: Удмуртия. 2019. – 152 стр. (на удмуртском языке)
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. С. 32 [https://pedagogical\\_dictionary.academic.ru/506/Вербальный](https://pedagogical_dictionary.academic.ru/506/Вербальный) (Дата обращения 11.06.2020.)
3. Бородина А. Е., Николаева Е.А. Развитие удмуртской речи детей 3–7 лет: Учебно-методическое пособие. – Ижевск: Удмуртия. 2019. – 128 стр. (на удмуртском языке)
4. Бородина А.Е. Художественно-эстетическое развитие детей 3–7 лет: Учебно-методическое пособие. – Ижевск: Удмуртия. 2019. – 128 стр. (на удмуртском языке)
5. Николаева Е. А. «Потребность и возможность формирования двуязычия у детей дошкольного возраста» // «Возвращение к двуязычию в детских садах России: опыт регионов. Итоги Российско-финляндского проекта «Финно-угорские языки и культуры в дошкольном образовании» Под редакцией Натальи Антоновой, Екатерины Протасовой, Йоуни Сиркия. Г. Хельсинки, Издатель: Suomi-Venäjä-Seura / Общество «Финляндия-Россия» Helsinki: Unigrafia, 2016 г. С. 51–64.
6. Николаева Е.А. Социально-коммуникативное развитие детей 3–7 лет: Учебно-методическое пособие. – Ижевск: Удмуртия. 2019. – 128 стр. (на удмуртском языке)
7. Николаева Е.А. Физическое развитие детей 3–7 лет: Учебно-методическое пособие. – Ижевск: Удмуртия. 2019. – 128 стр. (на удмуртском языке)
8. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. 2009. [https://methodological\\_terms.academic.ru/692/Компетентность](https://methodological_terms.academic.ru/692/Компетентность) (Дата обращения 11.06.2020.)
9. ФГОС дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155. <https://fgos.ru/> (Дата обращения 11.06.2020.)

## VERBAL AND NON-VERBAL CONTENT OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

**Nikolaeva E.A.**

Udmurt Republic national education scientific research Institute

Ethno-cultural education at preschool age forms the basis of a child's personality as a subject of an ethnic group. The invariant part of the pre-school educational program includes ethno-cultural education of children in their native Udmurt language. For this reason there was developed and tested the educational and methodological textbook complex «Zarni bugor» («Golden glomerulus») in the Udmurt Republic. The ethno-cultural content of education includes verbal and non-verbal components that can be checked in the process of planning, realisation and evaluating educational activities. The process of enculturation occurs simultaneously with the development of the values of world culture. Training and education in the dialogue of cultures is the key to good neighborliness of ethnic groups in the multicultural space of Russia. Teachers apply modern pedagogical technologies in practice, successfully combine universal values, cross-cultural interaction in the course of ethno-cultural education of kindergarten children.

**Keywords:** preschool education, ethnocultural education, verbal content of education, non-verbal content of education, native Udmurt language, language development.

### References

1. Borodina A. E., Vasilyeva G.N., Nikolaeva E.A. 3–7 cognitive children's summer development: educational and methodological guide. – Izhevsk: Udmurtia. 2019. – 152 p. (in Udmurt)
2. Bim-Bad B.M. Pedagogical encyclopedia. – M., 2002. P. 32 [https://pedagogical\\_dictionary.academic.ru/506/Вербальный](https://pedagogical_dictionary.academic.ru/506/Вербальный) (accessed 11.06.2020.)
3. Borodina A. E., Nikolaeva E.A. Speech 3–7 birthday of children and the summer of development: educational and methodological guide. – Izhevsk: Udmurtia. 2019. – 128 p. (in Udmurt)
4. Borodina A.E. Artistic and aesthetic development of 3–7 children by summer: educational and methodological guide. – Izhevsk: Udmurtia. 2019. – 128 p. (in Udmurt)
5. Nikolaeva E. A. «The Need and possibility of forming bilingualism in preschool children» // «Return to bilingualism in kindergartens of Russia: experience of regions. Results of the Russian-Finnish project «Finno-Ugric languages and cultures in preschool education» edited by Natalia Antonova, Ekaterina Protasova, Jouni Sirkia, Helsinki, Publisher: Suomi-Venäjä-Seura / Finland-Russia Society Helsinki: Unigrafia, 2016, Pp. 51–64.
6. Nikolaeva E.A. Social and communicative development of children 3–7 years: Educational and methodological guide. – Izhevsk: Udmurtia. 2019. – 128 pages (in Udmurt)
7. Nikolaeva E.A. Physical development of children 3–7 years: Educational and methodological guide. – Izhevsk: Udmurtia. 2019. – 128 pages (in Udmurt)
8. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). – Moscow: Publishing house IKAR. E.G. Asimov, A.N. Shchukin. 2009. [https://methodological\\_terms.academic.ru/692/Компетентность](https://methodological_terms.academic.ru/692/Компетентность) (accessed 11.06.2020.)
9. FSES of preschool education. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 17.10.2013 N 1155. <https://fgos.ru/> (accessed 11.06.2020.)



# Дидактический потенциал дружеских писем удмуртских писателей в обучении старшеклассников эпистолярному этикету

**Рябина Елена Семёновна**

доктор философии по специальности «Уральские языки», ведущий научный сотрудник Казенного научного учреждения «Удмуртской Республики научного-исследовательский институт национального образования»  
E-mail: eryabina3@gmail.com

Объектом исследования является дружеская переписка классиков удмуртской литературы. Письма писателей рассматриваются в качестве текстов-образцов для разработки упражнений, направленных на обучение этикету дружеского эпистолярного старшеклассников, изучающих удмуртский язык. Целью исследования является выявление набора этикетных формул в зачине и концовке писем: формул обращения и вступления, итоговых формул прощания и подписи. При анализе этикетных формул особое внимание уделяется типу письма – является ли письмо инициальным или ответным, также характеру социальных взаимоотношений между корреспондентами. Новизна исследования заключается в изучении этикета дружеского эпистолярного на удмуртском языке. В письмах удмуртских писателей обязательными структурными элементами письма являются формулы обращения и подписи. Форма обращения – имя или имя-отчество – показатель характера социальных отношений коммуникантов. В подписи допустимо употребление фамилии. Широко представлены вступительные формулы и итоговые формулы прощания. Большое количество этикетных формул вступления содержится в ответных письмах. Для того, чтобы ученики усвоили набор этикетных формул письменной коммуникации, необходимо развить, сформировать, совершенствовать действия по аналогии, применять типы заданий копирования образцов писем.

**Ключевые слова:** эпистолярный этикет, формула этикета, удмуртский язык, дружеское письмо, письмо-образец.

В современной педагогической науке одним из ведущих методологических направлений в обучении языку стал коммуникативно-деятельностный подход, который, среди прочего, ориентирован на формирование у обучающихся способностей правильно строить письменную речь, соответствующую цели и условиям общения, соблюдая нормы речевого этикета [8, с. 12, 13].

Эффективным средством формирования коммуникативной компетентности, повышения общего культурного уровня и культуры письменной речи обучающихся является дружеский эпистолярный [10]. Прежде всего, дружеское письмо пишется с целью сообщения чего-либо или поддержания общения. Н.И. Белунова [4] пишет, что доминантной категорией текста дружеского письма является категория диалогизации. Диалогизация – это взаимодействие, двусторонний процесс общения между адресантом и адресатом. Переписка – это своеобразный дистантный диалог [4, с. 155, 158, 311]. В то же время письменная форма речи эпистолярного письма отличает его от устного общения. Дистантность собеседников во времени и пространстве исключает такие экстралингвистические средства оформления речи, как мимика, жесты, интонация, поэтому письменная форма диктует выбор определенных языковых средств, употребление клишированных выражений. В результате эпистолярному жанру свойственен своеобразный набор этикетных выражений [1, с. 3–4]. Этикетные формулы, будучи частотными в употреблении и потому привычными, незаметны в нормативном применении, однако ощущаются их отсутствие там, где они ожидаются.

**Цель** этой работы – описать этикетные формулы дружеской переписки классиков удмуртской литературы, которые позволят педагогу построить работу по активизации этикетных формул в письменной речи старших школьников, изучающих удмуртский язык по линии учебников «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!»). Для этого необходимо выявить состав этикетных формул в образцах писем писателей, рассмотреть типы упражнений с опорой на письмо-образец, способствующих развитию письменной речи школьников.

Для решения поставленных задач, прежде всего, необходимо дать определение понятию «этикетная формула». В.А. Фалина [15; 16, с. 262] определяет этикетную формулу как ритуальную форму речевого поведения, выраженную особыми языковыми средствами – клишированными выражениями. Этикетные формулы в совокупности

образуют формуляр частного письма, относительно стандартную, незамкнутую систему этикетных элементов письма. По мнению исследователей [3, с. 285; 15], этикетные элементы характерны прежде всего для начала и концовки письма. Этикетные формулы выполняют функции установления и размыкания контакта, представляют собой особые формы ведения диалога [15].

Н.И. Белунова [4, с. 20, 37] пишет, что композиционные элементы обращения и подписи, маркирующие адресата и адресанта, фиксируют начало и конец письма. Как известно, характерная композиция дружеского письма – это зачин, содержательная часть, концовка. Зачин и концовка письма содержат также иные знаки структурных элементов текста письма кроме этикетных формул обращения и подписи. Авторы книги «Этикет русского письма» [1, с. 3–22] пишут, что к зачину русского письма относятся обращения, приветствия, которые могут сопровождаться пожеланиями, поздравлениями, содержать указание на место, откуда посылается письмо. Фалина [15] отмечает, что кроме формул обращения составной частью зачина являются формулы вступления, которые служат мостиком к содержательной части письма. Заключительный фрагмент эпистолярной коммуникации, концовка письма, направлена на размыкание контакта и содержит целый ряд этикетных актов, связанных с ситуацией прощания [16, с. 263]. Исследователь русского речевого этикета А.Г. Балакай [3] в качестве структурных компонентов письма выделяет такие элементы, как вступление, зачин, собственно содержание, окончание, заключение. Во вступлении автор обращается к адресату и приветствует его. Зачин – это повод начать письмо, извинения за беспокойство, осведомление о здоровье, самочувствии, делах адресата. В окончании письма содержатся итоговые фразы, приветия, пожелания при прощании, они предшествуют заключительной части письма – подписи. Учёный отмечает, что удельный вес этикетных эпистолярных формул в собственно содержательной части письма невелик, они свойственны прежде всего для обрамления письма – начала и концовки. При этом часто выбор соответствующей формулы в начале письма задает тон, стиль, манеру повествования и требует знака той же тональности в заключении письма [3, с. 282–288].

УМК «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!») разработан для учащихся, не владеющих удмуртским языком. В соответствии с требованиями примерной рабочей программы учебного предмета «Родной (удмуртский) язык» ученик должен уметь писать личное письмо с опорой и без опоры на образец с употреблением формул речевого этикета [12]. На формирование коммуникативной культуры школьников в процессе обучения эпистолярному жанру способствует дидактический материал, представленный в учебниках УМК «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!»). С правилами написания письма школьники знакомятся в начальных

классах, например, в учебнике для 4-го класса теме «Письмо» посвящён целый тематический блок [5, с. 59–70]. Однако объём учебника не позволяет включить в него достаточное количество упражнений и текстов на отработку навыков написания дружеских писем, поэтому в старших классах в качестве дидактического материала мы рекомендуем использовать тексты писем писателей. Прежде всего, дружеские письма творческой интеллигенции советского периода являются образцовым эпистолярным текстом, поскольку в современную информационную эпоху, к сожалению, исчезает эпистолярный жанр. Классическую эпистолярную переписку вытесняют электронные письма, которые утратили многие этикетные формулы вежливости: обращения, приветствия, подписи [1, с. 1]. Кроме того, использование текстов дружеского письма на уроках может способствовать решению ряда задач [10, с. 59]. Совершенствование навыка написания писем разной стилиевой принадлежности направлено на решение образовательных задач. Формирование уважения к родному языку, воспитание языковой личности, воспитание культуры речевого поведения способствуют решению воспитательных задач. Развивающие задачи предполагают совершенствование коммуникативных способностей учащихся, развитие их творческих навыков, общей эрудиции, креативного мышления, познавательной активности.

**Объектом** данного исследования являются дружеские письма удмуртских писателей советского периода К. Герда, М. Петрова, А. Клабукова, Н. Байтерякова, Г. Красильникова, В. Романова, адресованные друзьям, коллегам, близким. Они опубликованы в журналах «Молот», «Кенеш», «Инвожо», «Вордскем кыл» [6; 7; 9; 11; 13; 18; 19]. В общей сложности были рассмотрены 58 писем.

**Методика.** Основные типы этикетных эпистолярных формул в письмах удмуртской творческой интеллигенции анализируются в зачине и концовке письма. В зачине письма выделяются этикетные формулы обращения и вступления [см 15], в концовке письма – итоговые формулы прощания и подписи. Данное подразделение зачина и концовки соответствует структурным элементам письма, предложенными А.Г. Балакай: вступление, зачин; окончание, заключение [3, с. 282–288]. При этом учитываются два критерия классификации дружеских писем: 1) является ли письмо инициальным или ответным; 2) характер личных коммуникативных отношений между автором и адресатом [4, с. 165–168].

**Зачин.** Начало письма содержит этикетные формулы **обращения** и приветствия. Обращение в письме выполняет функцию установления контакта с собеседником (фатическую функцию) [4, с. 52]. В переписке писателей обнаруживаются следующие виды обращений.

Типичным началом рассматриваемых дружеских писем является приветствие и обращение, в структуру формулы обращения входит имя собственное: имя или имя-отчество. Характер обра-

щения зависит от социальных отношений корреспондентов. «*Зечбур, Виктор!*» («Здравствуй, Виктор!») – автор письма В. Романов обращается по имени к младшему другу В. Шибанову [13]. Если адресат старше автора письма, то обращение представлено именем и отчеством: «*Салам, Андрей Сергеевич!*» («Приветствую, Андрей Сергеевич!») – обращение Г. Красильникова к А. Бутолину [18]. В среде творческой интеллигенции по имени и отчеству обращаются также участники коммуникации равные по возрасту и положению: «*Зеч но бур, Фома Кузьмич!*» («Здравствуй, Фома Кузьмич!») – обращение Н. Байтерякова к Ф. Ермакову [7].

В других письмах этикетная формула оформлена обращением и приветствием: «*Фома Кузьмич! Салам!*» («Фома Кузьмич! Приветствую!»); «*Алексей Афанасьевич, зечбур!*» («Алексей Афанасьевич, здравствуй!») [7; 9].

В некоторых письмах во вступлении есть только обращения по имени: «*Виктор!*» [13]; «*Саша!*» [19].

В письмах писателей встречается также форма обращения с эпитетом *гажано*, это прилагательное в значении 'уважаемый' применяется в сочетании с обращением по имени-отчеству: «*Гажано Алексей Афанасьевич, зечбур!*» («Уважаемый Алексей Афанасьевич, здравствуй!») [9]. «*Гажано Андрей Сергеевич!*» (Уважаемый Андрей Сергеевич!) [18]. В общении друзей равных по возрасту прилагательное *гажано* применяется в значении 'дорогой': «*Салам, гажано Константин*» («Приветствую, дорогой Константин») [11].

Особенностью обращений в письмах К. Герда [6] является употребление эмоционально-оценочного прилагательного *мусо* 'милый', что выражает личную симпатию к адресату: «*Мусо Очко Санко, зеч-бур!*» («Милый Очко Санко, здравствуй!») «*Мусо Очко Санко, зеч-бур нунал!*» («Милый Очко Санко, добрый день!») «*Мусо Тимашев Юптош*» («Милый Друг Тимашев»).

Опубликованные письма Петрова [11] написаны с фронта, среди них одно послание адресовано его жене. Формула обращения любовного письма отличается от дружеского: «*Зечбур, мынам дуное!*» («Здравствуй, моя дорогая»). Здесь формула обращения к близкому человеку содержит притяжательное местоимение и эмоционально-оценочное прилагательное с притяжательным суффиксом, которое придаёт интимность обращению, показывает особую эмоциональность, любовь, привязанность автора письма к адресату.

В рассматриваемых письмах писателей имя собственное с притяжательным суффиксом в обращении встречается только в письме А. Клабукова [19]: «*Гажано Александре!*» «Дорогой мой Александр». Употребление имени собственного с суффиксом, выражающим принадлежность, придает теплоту обращению, однако подобная этикетная формула применима в общении близких людей.

**Вступление** в письме – это повод начать письмо. Данный структурный элемент письма пред-

ставлен синтаксическими конструкциями-клише, которые обладают устойчивой грамматической структурой, относительно стабильным составом, воспроизводимостью и постоянством в употреблении [15]. Белунова [4, с. 421] отмечает, что высказывания, занимающие начальную позицию письма, выполняют интегрирующую функцию, связывая текст в единое целое.

Выбор фразы во вступлении зависит от того, является ли письмо инициальным и ответным [4, с. 165–166]. Ответные письма содержат сведения о состоянии переписки: констатация получения или неполучения письма; выражение радости, благодарности по поводу получения письма; извинение автора за задержку с ответом и т.д.

Поводом для начала служат следующие вступительные формулы: *Гожтӱсько таӱе ужпумья* («Пишу по такому делу»). *Телефон пыр асэныд вераськыны турттӱсько вал но, ой шедьты. Ужпум тани ма бордын* («Хотел поговорить с тобой по телефону, но не нашёл. Дело вот в чём»). [9; 18]

Осведомление о здоровье, самочувствии, делах адресата: «*Кызы улӱськод ни, кызы дышетскиськод?*» («Как живёшь, как учишься?») [13].

В начале письма автор может поздравить адресата: «*Кылбурӱсьд понна шумпотӱ. Сялмысьтым зечкыласько нырысетӱ кылбуред газетэ потэмен*». («Обрадовался твоим стихотворениям. Сердечно поздравляю с публикацией в газете первого стихотворения») [13]. «*Тонэ ортчем Маен но Вормон Нуналэн!*» («С прошедшим Маем и с Днём Победы тебя!») [7].

Индикаторами в ответных письмах выступают следующие этикетные формулы: «*Тау гожтэтты понна*» («Спасибо за Ваше письмо»). «*Тау гожтэтэдлы*» («Спасибо за твоё письмо»). «*Гожтэттэс басьтӱ, тау*» (Ваше письмо получил, спасибо). «*Гожтэттэ басьтӱ, тау*» (Твоё письмо получил, спасибо). «*Нош но нош – Москваысь салам*» («И снова привет из Москвы»). [11; 18; 13; 7; 9]

Типичными фразами ответных писем являются выражение радости за письмо. «*Гожтэттэ басьтӱ. Нырысь ик, бадӱым тау иворӱсьд понна*» («Твоё письмо получил. Во-первых, большое спасибо за новости») [11]. «*Кылбурӱсьд понна шумпотӱ*» («Обрадовался твоим стихотворениям») [13]. «*Сялмысьтым тау карисько гожтэтты понна*» («Сердечно благодарю за Ваше письмо»); «*пичи мурт сямен шумпотӱсько тӱляд гожтэттылы*» («как малое дитя радуюсь Вашему письму») [11].

Объяснения или извинения за задержку с ответом: «*Гожтэттэс басьтӱ, тау. Ачим гожтыны ой вутты – уж укыр трос вал, зачӱтьӱс, экзаменьӱс секытэсьгес усизы*». («Твое письмо получил. Сам не успел ответить – слишком много работы, зачеты, экзамены оказались трудными») [18]. «*Ыстэм открытка-гожтэттэ басьтӱ. Мар куриськод, мар карыны койськод, та нунальӱсы ваньзэ быдэсто, тупато. Та дырозь туж ой ваньмылы: жог быдтон ужӱсьсы вал. Со сяна, виси*». («Получил твоё открытку-письмо. О чём ты просишь, в эти дни выполняю, исправляю. До сих пор не было времени: были срочные дела. Кроме того, болел.») [6].

Зачин не является обязательным элементом письма, однако в большинстве рассматриваемых текстов в начале письма присутствуют вступительные фразы, синтаксические конструкции, соединяющие начальный фрагмент письма с содержанием.

**Концовка.** Концовка письма содержит целый ряд этикетных актов, связанных с ситуацией прощания [16, с. 263]. По правилам речевого этикета, собеседника надо подготовить к окончанию контакта, в этом помогают фразы в окончании письма: приветы, пожелания при прощании.

Одной из составляющих концовки является формула, представляющая собой общее заключение, итог содержания письма [см 16, с. 264]: «*Таин веранэ ваньмыз кадь. Малпасько, ваньмыз умой луоз шуыса. Салам вера кузпалыдлы но Ермил Алексеевичлы*». (На этом мои новости заканчиваются. Думаю, что всё будет хорошо. Передай привет супруге и Ермилу Алексеевичу) [9]. «*Я, таин жеч лу, салам вера котырад пукись эшьёслы*» (Ну, на этом прощай, передай привет друзьям, которые рядом с тобой) [9]. «*Ну, веранэ быриз кадь. На днях фото лэзё, но не раньше 26 числа. Вера оти эшлыко шуныт салам Петя Поздеевлы, Герман Ходыревлы...*» («Ну, новости вроде закончились. На днях отправлю фото, но не раньше 26 числа. Передай тёплый дружеский привет Пете Поздееву, Герману Ходыреву...») [7].

Фразы в концовке письма, как и в зачине, не являются обязательным элементом письма, однако в рассматриваемых письмах выделено много эпистолярных фраз, предшествующих подписи. Прощание в дружеских письмах включает в себя несколько этикетных актов, подобные формулы могут быть свободными по своей структуре, некоторые из них дублируют друг друга [1; 4; 16].

1) Формулы прощания: *жеч лу* ('до свидания').

2) Описание жеста по причине дистантности собеседников во времени и пространстве: «*Кырымсько кидэ!*» ('Жму руку!'); «*жик-жик жыгыртъсько, эше!*» ('крепко обнимаю, друг!') [11].

3) Поздравления: «*Ваньмыз кадь. Май вуэ. Жечкыласько Тйледыз но мукет эшьёсты – Трофим Архиповичез, Игнатий Гавриловичез, Аркадий Николаевичез – тулыс праздникен! Жеч луэ!*» ('Кажется всё. Наступает Май. Поздравляю Вас и других друзей – Трофима Архипова, Игнатия Гавриловича, Аркадия Николаевича – с весенним праздником! До свидания!') [18].

4) Высказывания с интенцией пожелания здоровья: «*Жеч луэ, тазалыко луэ!*» ('До свидания, будьте здоровы!') [9].

5) Пожелания успехов адресату: «*Жеч луэ, ужады азинэз мед луоз!*» (До свидания, желаю успехов в Вашей работе!) «*Жеч лу, ужад баджымесь азинсконьёс басьтыны мылкыд карисько!*» ('До свидания, желаю добиться больших успехов в твоей работе') [9].

6) Просьбы передать приветы: «*Салам эшьёслы!*» ('Привет друзьям!') [11]. «*Жеч лу, салам эшьёслы*» ('До свидания, привет друзьям') [9].

«*Я, ваньдылы салам*» (Ну, привет всем); «*салам семьяедлы, дышетъсьтылы*» ('Привет твоей семье, учительнице') [13]. «*Жеч луэ, Андрей Сергеевич, салам вералэ Архиповлы, Клабуковлы и др.*» (До свидания, Андрей Сергеевич, передайте привет Архипову, Клабукову и др) [18]. «*Удмурт труппадылы мынам нимыным туж баджым салам вералэ. Артистын ужан – туж секыт уж. Соин ик мон соослэсь ужзэс дуно дунын дуньясько*». (Передайте большой привет от моего имени вашей удмуртской труппе. Работа артиста очень тяжёлая. Поэтому я высоко ценю их труд). [6]

7) Приветы адресату от третьих лиц: «*Баджым салам верало Байтеряков, Васильев, Шихарев, Кубашев. Чуказеосын татчы вуоз Г. Ходырев, со но милям активамы луоз*». (Большой привет шлют Байтеряков, Васильев, Шихарев, Кубашев. На днях приедет сюда Г. Ходырев, и он будет в нашем активе) [9].

8) Формы прощания со значением какой-либо просьбы: «*Я, салам. Ужа, дышетскы!*» (Ну, пока. Работай, учись!) [13].

9) Высказывания, выражающие установку на получение ответа: «*Я, жеч. Гожъя*». (Ну, до свидания. Пиши) [13]. «*Гожтэттэс возьмало, Алексей Афанасьевич*» ('буду ждать Вашего письма, Алексей Афанасьевич'); «*кыче ке но ивор возьмало*» (Буду ждать каких-то вестей) [9].

10) Высказывания, выражающие надежду на скорую встречу: «*Оло нош, августэ тй пала сюрес шедьто ай*». (Может быть, в августе найду к вам дорогу) [13]. «*Калинин редакторлы салам вера. Та гожтэтэн чош кык книга ыстъсько. Глазэ июль толзэен лыкто*». (Передай привет редактору Калинин. С этим письмом отправляю две книги. В Глазов приеду в июле) [6].

11) вопросы в конце письма: «*Мар вылез тй палан? Кыче ке но ивор возьмало. Салам эшьёслы*». ('Что нового у вас? Буду ждать новостей. Привет друзьям!') [9]

Перечисленные этикетные акты, связанные с ситуацией прощания, могут быть написаны в различных вариациях и последовательности [см 16]: «*Жеч лу! Салам Нина Алексеевналы, семьяедлы. Гожъя*». ('До свидания! Привет Нине Алексеевне, семье. Пиши') [13]. «*Салам ваньмызлы эшьёслы! Тазалыко улыны но жеч ужаны мылкыд карисько!*» ('Привет всем друзьям! Желаю здоровья и успехов в работе!') [9]. «*Дырыд ке сюриз, гожты, кыче ортчытд праздникез, кыче вуид Ижевске. Я, жеч лу! Вера оти гожъясь калыклы салам*». ('Если будет время, напиши, как провёл праздники, как прибыл в Ижевск. Ну, до свидания! Передай привет пишущему народу.'). «*Я, жеч лу, таза лу! Салам матысь калыкедлы!*» (Ну, до свидания, здоровья! Привет ближним!). [7]

Конечный фрагмент письма обычно содержит комплимент-уверение в уважении, дружбе и **подпись**. Подпись представляет имя адресанта. Одной из наиболее существенных функций подписи является коммуникативно-прагматическая функция: выражая отношение адресанта к адресату,

подпись служит средством воздействия на адресата, средством поддержания (продолжения) речевого контакта [4, с. 309].

Подписи делятся на простые и сложные. Простая подпись представляет собой просто имя автора. Простые подписи наблюдаются в письмах М. Петрова, они выражены фамилией автора и инициалами, перед подписью или рядом с ней указывается место отправления [11]. Часто встречаются простые подписи в письмах В. Романова [13].

Сложные подписи могут быть распространены этикетными формулами: «*Саламен, Владимир Романов*» ('С приветом Владимир Романов') [13]. «*Эш мылкыдын – А. Клабуков*»; «*Эш саламен – А. Клабуков*» ('С дружеским приветом – А. Клабуков'); «*тонэ гажась А. Клабуков*» ('уважающий тебя А. Клабуков') [19]. «*Зеч луэ! Мур гажаса, саламен – Г. Красильников*» ('До свидания! С глубоким уважением, приветом – Г. Красильников'); «*Зеч лу! Кидэ кырмисько! – Г. Красильников*» ('До свидания! Жму руку! – Г. Красильников') [9]. «*Гажаса – Коля*» ('С уважением – Коля') [7].

Отличаются подписи К. Герда [6]: «*Тыныд зеч малпаса – Кузёбай Герд*» ('Желая тебе добро – Кузёбай Герд'). «*Зеч лу. Зеч малпаса – Кузёбай Герд*» ('До свидания. Желая доброго – Кузёбай Герд'). «*Адзиськем потыса, гажаса – Кузёбай Герд*» ('С желанием увидеться, с уважением – Кузёбай Герд').

### Обучение учеников написанию дружеского письма

Обучение учеников написанию дружеского письма – это тяжёлый труд. Но стоит обратить внимание, что формулы эпистолярного этикета не строятся каждый раз заново в процессе письма, а используются готовыми. В то же время выбор этикетных выражений – дело творческое, по первоначальной устойчивой модели возможно строить новые выражения, традиционная формула может обрастать новыми эпитетами [16; 17].

Для того, чтобы ученики могли использовать этикетные формулы, типичные для дружеской письменной коммуникации, необходимо развить, сформировать и совершенствовать действия по аналогии. Так, в обучении написанию дружеского письма применим текстовый подход, предполагающий путь от анализа письма-образца к построению своего собственного высказывания [14; ссылка по 2, с. 237].

Методика обучения письменной речи с опорой на письмо-образец включает рецептивные, репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и продуктивные упражнения [14; ссылка по 2, с. 237]. Рецептивные упражнения направлены на выявление и осознание учениками особенностей стиля и оформления письма. Закреплению пройденного материала способствуют такого рода задания как сравнение двух или более писем, выделение структурных компонентов, этикетных формул. Цель репродуктивных упражнений – овладение

пройденным языковым материалом для последующего создания собственных высказываний с максимальной опорой на образец. В этом случае целесообразно применять задания, связанные с подстановкой подходящих этикетных формул, расположение частей письма в правильном порядке. Репродуктивно-продуктивные упражнения включают задания написания письма, используя этикетные формулы в качестве вербальных опор. Кроме того, в таких упражнениях можно представить содержательную часть письма, задачей учеников будет придумывание зачина и концовки. Продуктивные или творческие упражнения нацелены на развитие умений излагать свои мысли в письменной форме без непосредственной опоры. Здесь возможно предложить написать письмо другу о своих впечатлениях, о поездке в другой город.

### Обсуждение и выводы

Таким образом, в письмах удмуртской творческой интеллигенции представлено множество формул эпистолярного этикета, они расположены в начале и концовке письма. Основные эпистолярные элементы дружеского письма – обращение и подпись, выполняют функции представления корреспондентов, установления и поддержания контакта. Форма обращения и подписи (имя или имя-отчество) – показатель типа социальных отношений коммуникантов. В обращении в сочетании с именем собственным употребителен эпитет *гажано* 'уважаемый', которое имеет более широкую стилистическую сочетаемость по сравнению с русским словом уважаемый. В подписи письма допустимо употребление фамилии. Самые употребительные комплименты-уверения в формуле подписи – *гажаса* 'с уважением', *саламен* 'с приветом', *эш мылкыдын*, *эш саламен* 'с дружеским приветом'. Формулы обращения и подписи индивидуализированы в письмах К. Герда.

В письмах удмуртских писателей широко представлены клишированные выражения во вступлении и окончании письма. Эти фразы, выполняя интегрирующую функцию, связывают в единое целое текст письма – зачин, содержание и концовку. Большая часть этикетных формул в зачине письма содержится в ответных письмах. Фразы в окончании письма – просьбы передать привет, пожелания – служат для размыкания речевого контакта.

Обращение и подпись являются обязательными структурными элементами письма, в то время как вступительные и итоговые фразы есть не в каждом письме. Их количество, последовательность, вариация зависят от взаимоотношений корреспондентов и от стиля автора письма.

В обучении старшеклассников эпистолярному этикету дружеской переписки возможно использовать типы заданий имитации и копирования образцов.

В этой статье в качестве текстов-образцов были рассмотрены письма классиков удмуртской

литературы, среди которых нет представительниц женского пола. Очевидно, что формулы этикета в женской дружеской переписке отличаются от мужской. В дальнейшем необходимо исследовать эпистолярный женского дружеского письма на удмуртском языке.

## Литература

1. Акишина А. А., Формановская Н.И. Этикет русского письма. М.: ЛЕНАНД, 2012. 208 с.
2. Аль-Момани Е.А. Текст-образец как основное средство обучения письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному // Science and education: problems and innovations: сборник статей Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Г.Ю. Гуляев. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. С. 236–240.
3. Балакай А.Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания: Дисс. докт. филол. наук. Новокузнецк, 2002. 345 с.
4. Белунова Н.И. Текст дружеского письма творческой интеллигенции конца XIX – первой четверти XX в. как объект лингвистического исследования (коммуникативный аспект): Дисс. докт. филол. наук. Спб., 2000. 475 с.
5. Боталова Н. П., Перевозчикова Е.В. «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл! 4-тй класслы». Ижевск: «Удмуртия», 2015. 160 с.
6. Ермаков, Ф.К. К. Гердлэн егитъёслы гожтэтьёсыз // Вордскем кыл. 1998. № 5. С. 49–56.
7. Ермаков, Ф.К. Николай Байтерьяковлэн гожтэтьёсыз // Кенеш. 1999. № 10. С. 55–57.
8. Зенин В.В. Некоторые направления развития современного российского образования (на примере преподавания русского языка) // Теория и методика обучения и воспитания. 2018. № 2. С. 9–15.
9. Красильников Г.Д. Асьмелы чошен ужано луоз // Кенеш. 2008. № 7. С. 88–94.
10. Курьянович А. В. О роли эпистолярных текстов в развитии коммуникативной компетенции школьников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. № 2 (2). С. 58–63.
11. Петров М.П. Мыноно отчы, кытчы косоз партия // Молот. 1984. № 2. С. 35–38.
12. Примерная рабочая программа учебного предмета «Родной (удмуртский) язык» (для учащихся, не владеющих удмуртским языком) для уровня основного общего образования [Электронный ресурс] / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 30 мая 2018 года Протокол № 3/18. <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2018/12/Pril.-6-Rodnoj-udmurtskij-yaz.-dlya-nevladeyushhih-OOO.pdf> (дата обращения 5.11.2020).
13. Романов В. В.В. Романовлэн егит кылбурчилы В. Шибановлы гожтэтьёсыз // Инвожо. 1993. № 9. С. 42–44.

14. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.И. Трубицина [и др.]; под ред. О.И. Трубициной. – М.: Юрайт, 2017. 384 с.
15. Фалина В.А. Традиционное и новое в формуляре зачина неофициального письма владимирского купечества середины XIX – начала XX века // Вестник ИГЭУ. 2007. Вып. 1. С. 68–70.
16. Фалина В.А. Новые тенденции оформления концовки неофициального письма середины XIX – начала XX века // Вестник гуманитар. фак. Иван. гос. хим.-технол. ун-та. 2008. Вып. 3. С. 262–266.
17. Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет. М.: ИКАР, 2005. 250 с.
18. Шкляев А.Г. Мы еще вернемся за подснежниками // Инвожо. 1992. № 10. С. 42–46.
19. Шкляев А.Г. Аркадий Клабуковлэн гожтэтьёсыз // Вордскем кыл. 1993. № 2. С. 66–74.

## THE DIDACTIC POTENTIAL OF UDMURT WRITERS' FRIENDLY LETTERS IN TEACHING STUDENTS EPISTOLARY ETIQUETTE

Ryabina E.S.

Public scientific institution of the Udmurt Republic research Institute of national education

The object of the research is a friendly correspondence of Udmurt literature's classics. The writer's letters are considered as sample texts for developing exercises aimed at teaching the epistolary etiquette to students studying the Udmurt language. The aim of the work is to identify a set of etiquette formulas in the beginning and the end of letters: vocative and beginning formulas, farewell formulas and signature. Special attention is paid to the type of letter – whether it is an initial or a response one. The social relations' character of communicants is also taken into account. The novelty of this study is that it focuses on the study of epistolary etiquette of Udmurt friendly letter. The mandatory structural elements in the letters of Udmurt writers are vocative and signature. The form of vocative is an indicator of the type of social relations between communicants. There can be one's last name in the signature. Beginning and farewell formulas are widely presented. It is necessary to develop, form and improve written speech of students by using sample letter and applying sample copying tasks.

**Keywords:** epistolary etiquette, etiquette formulas, Udmurt language, friendly letter, sample letter

## References

1. Akishina A. A., Formanovskaya N.I. Etiquette of Russian letter. M.: LENAND, 2012. 208 p.
2. Al-Momani E.A. Sample text as the main tool of teaching written speech in Russian as foreign language lessons // Science and education: problems and innovations: a collection of articles of the International scientific-practical conference / Responsible editor G. Yu. Gulyaev. – Penza: MCNS «Nauka i Prosvetshchenie», 2019. P. 236–240.
3. Balakay A.G. Russian speech etiquette and its lexicographic description principles: Diss. doctor of philological Sciences. Novokuznetsk, 2002. 345 p.
4. Belunova N.I. Text of a friendly letter of creative intellectuals of the late XIX – first quarter of the XX century as object of linguistic research (communicative aspect): Diss doctor of philological Sciences. Spb., 2000. 475 p.
5. Botalova N.P. Perevozchikova E.V. «Hallo, Udmurt language! 4th grade». Izhevsk: «Udmurtiya», 2015. 160 p.

6. Ermakov F.K. Gerd's letters to the young // Native language. 1998. № 5. P. 49–56.
7. Ermakov F.K. Nikolay Bayteryakov's letters // Council. 1999. № 10. P. 55–57.
8. Zenin V.V. Some directions of development of modern Russian education (on the example of teaching Russian) // Theory and methods of teaching and upbringing. 2018. № 2. P. 9–15.
9. Krasilnikov G.D. We will have to work together // Council. 2008. № 7. P. 88–94.
10. Kuryanovich A.V. On the role of epistolary texts in the development of students' communicative competence // Pedagogical Review. 2013. № 2 (2). P. 58–63.
11. Petrov M.P. We must go where the party tells us to go // Hammer. 1984. № 2. P. 35–38.
12. Sample working program of the discipline «Native (Udmurt) language» (for students who do not speak Udmurt) for the level of basic general education [Electronic resource]. Approved by the decision of the Federal educational and methodical Association for general education May 30, 2018 Protocol № 3/18. <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2018/12/Pril.-6-Rodnoj-udmurtskij-yaz.-dlya-nevladeyushhih-OOO.pdf> (accessed 5.11.2020)
13. Romanov V. V.V. Romanov's letters to young poet V. Shibanov // Silene. 1993. № 9. P. 42–44.
14. Trubitsina O.I. Methods of teaching a foreign language: textbook and practical exercises for academic baccalaureate / O.I. Trubitsina [and other]; editor O.I. Trubitsinoy. – M.: Yurayt, 2017. 384 p.
15. Falina V.A. Traditional and new in the beginning formulas of unofficial letter of Vladimir merchant in the middle of the XIX and in the beginning of the XX century // Bulletin of IGEU. 2007. № 1. P. 68–70.
16. Falina V.A. New tendencies in formulation of unofficial letter's ending in the middle of the XIX and in the beginning of the XX century // Bulletin of IGEU. 2008. № 3. P. 262–266.
17. Formanovskaya N. I. Culture of communication and speech etiquette. M.: IKAR, 2005. 250 s
18. Shklyayev A.G. We will back for snowdrops // Silene. 1992. № 10. P. 42–46.
19. Shklyayev A.G. Arkadiy Klabukov's letters // Native language. 1993. № 2. P. 66–74.

## Студников Павел Евгеньевич,

кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры 517, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»  
E-mail: studnikova.marina@yandex.ru

## Позняков Павел Владимирович,

старший преподаватель кафедры 515, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»  
E-mail: kafedra515-mai@yandex.ru

В нынешних условиях пандемии, вызванной распространением COVID-19, с марта 2020 года высшие учебные заведения перешли на дистанционный режим обучения. К сожалению, программное обучение, с помощью которого осуществляется учебный процесс является зарубежным – MS Teams, LMS MOODLE, Zoom. Авторы предлагают вариант специализированного программного обеспечения отечественной разработки. В статье рассмотрен подход к проведению практических занятий с использованием локальной вычислительной сети и структура программного комплекса, а также методика его применения для различных дисциплин. Практические занятия проводятся в форме решения задач, при этом каждому обучающемуся программа формирует индивидуальные исходные данные. После решения полученной задачи средствами программного комплекса производится проверка правильности решения с выставлением оценки и ее сохранением в базе данных.

**Ключевые слова:** программный комплекс, компьютер преподавателя, компьютер обучающегося, практическое занятие, решение задач.

## Введение

Процесс образования включает в себя несколько видов занятий, каждое из которых имеет свои особенности и цели в освоении получаемой специальности. Практическое занятие предназначено для решения различных прикладных задач, примеры которых были рассмотрены на лекциях [1]. При проведении практического занятия традиционным способом, как правило, его основная часть делится на три этапа:

- краткий опрос по ранее изученному материалу;
- некоторое дополнение лекционного материала по тематике занятия;
- решение одной или нескольких небольших типовых задач по теме занятия под руководством преподавателя;
- самостоятельное решение задач обучающимися под руководством преподавателя;
- контрольный опрос по результатам занятия.

Основная часть времени занятия отводится на самостоятельное решение задач обучающимися, преподаватель при этом осуществляет контроль хода занятия, при необходимости оказывает помощь отстающим или учебной группе в целом.

- Основные недостатки традиционного способа:
- все обучающиеся получают одинаковые задачи с одними и теми же исходными данными, поэтому часть обучающихся зачастую использует результаты работы своих более добросовестных товарищей;
  - преподаватель получает ограниченный объем информации о правильности и качестве решения задач всеми обучающимися, поэтому не всегда может вовремя оказать помощь всем в ней нуждающимся;
  - контрольный опрос по результатам занятия как способ проверки степени усвоения материала имеет ограниченный характер, поскольку вследствие дефицита времени на него, как правило, выносятся упрощенный вариант задачи [2];
  - преподаватель может оценить достигнута ли цель занятия только по результатам контрольного опроса или проверки конспектов, т.е. только после завершения занятия будет выявлена степень усвоения учебного материала обучающимися.

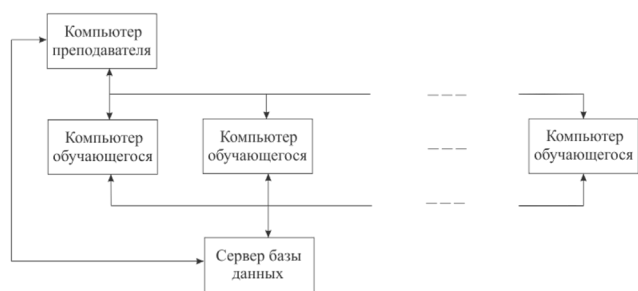
Рассматриваемый в статье подход позволяет устранить вышеперечисленные недостатки.

## Структура программного комплекса для проведения практических занятий

Структура аппаратных средств, необходимых для обеспечения работы программного комплекса



и объединенных в локальную вычислительную сеть (ЛВС) представлена на рисунке 1.



**Рис. 1.** Структура аппаратных средств при проведении занятия

Программный комплекс должен включать специально разработанное программное обеспечение (ПО), установленное как на главном компьютере – (компьютере преподавателя (КП)), так и на всех остальных, входящих в ЛВС. Различие между ПО КП и остальными в правах доступа.

На КП установленное ПО, должно позволять:

- получать в режиме реального времени информацию о решенных обучающимися задачах и полученных оценках, вывести все результаты на печать в конце занятия;
- перевести все или выбранные компьютеры обучающихся (КО) в режим демонстрации, при котором на экраны КО транслируется изображение экрана КП;
- подключиться к любому КО, при этом на экран КП выводится изображение экрана КО, при необходимости преподаватель может управлять КО, например, для указания ошибки в ходе решения задачи;

вводить необходимую для проведения занятия служебную информацию (номер учебной группы, дату, типовые расчетные формулы и т.д.).

На КО установленное ПО, должно позволять:

- получать условия задач из заданного преподавателем перечня и вводить результаты их решения с получением оценки;
- посмотреть алгоритм решения задачи;
- посмотреть типовые задачи и их решение;
- воспользоваться справочными материалами и вспомогательными программами для математических расчетов.

Сервер базы данных должен обеспечивать запись, хранение и обмен следующей информацией между всеми компьютерами:

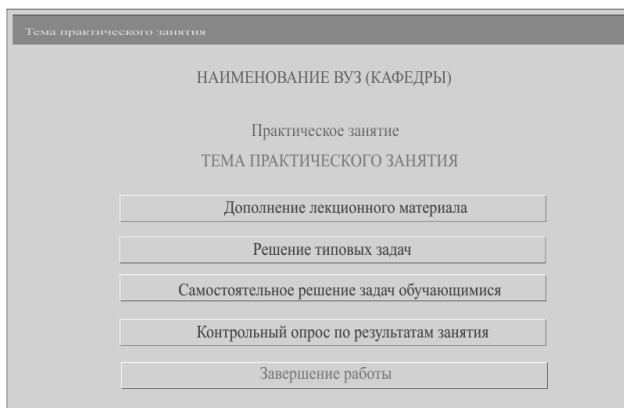
- номер текущей учебной группы;
- списки учебных групп;
- индивидуальные для каждого обучающегося условия задач;
- результаты решения задач.

## Методика проведения практического занятия

Для занятий, в которых обучающиеся сами в состоянии разобраться с решением задач, возможно изменение структуры занятия относительно стандартного. Подразумевается исключение первой и (или)

второй его части, либо добавление дополнительных частей. Преподаватель вправе выбирать нужную ему структуру проведения занятия в зависимости от возможностей программы, подготовленности аудитории и ресурса учебного времени.

Выбор нужной части занятия производится путем нажатия соответствующей кнопки в основном меню, которая появляется на экране при запуске приложения (рис. 2).



**Рис. 2.** Примерный вид основного меню ПО

Демонстрация алгоритма решения задачи предназначена для представления в структурированном виде изложенного в лекции теоретического материала по теме занятия, при необходимости его углублению и визуализации с помощью средств компьютерной графики.

Как правило, демонстрация должна проводиться в начале занятия с помощью средств мультимедиа (в режиме демонстрации экрана преподавателя на мониторы обучающихся, проектор или интерактивную доску).

В зависимости от ресурса времени рекомендуются следующие варианты:

- демонстрация с комментариями преподавателя по каждому шагу алгоритма и дополнение обучающимися конспекта лекций;
- быстрая демонстрация с комментариями преподавателя по пунктам, на которые необходимо обратить особое внимание;
- самостоятельный просмотр обучающимися материала в течение выделенного времени и ответами преподавателя на возникающие вопросы.

Обучающимся предоставляется возможность работы с алгоритмом решения в процессе всего занятия, в том числе и на этапе самостоятельного решения задач.

Далее будут представлены меню и формы примерного интерфейса программного комплекса для проведения практического занятия, в зависимости от дисциплины и темы занятия их внешний вид и содержание могут быть отличными от рассмотренных.

Целью решения типовых задач является привитие обучающимся практических навыков решения задач по теме занятия и проверка их готовности к занятию.

Программой должна быть предусмотрена возможность показа условий задачи и ее решения.

Количество и состав решаемых задач определяет преподаватель.

Целью самостоятельного решения является закрепление практических навыков решения задач и оценка степени усвоения обучающимися учебного материала по теме занятия. Этому этапу целесообразно выделить основную временную часть занятия.

При нажатии кнопки «Самостоятельное решение задач обучающимися» высвечивается меню «Самостоятельное решение задач», представленная на рисунке 3.

Рис. 3. Примерный вид меню «Самостоятельное решение задач»

Алгоритм решения обучающимся каждого из заданных блоков типовых задач преподавателем:

1. Нажать кнопку «Ввести свои данные» для заполнения полей в верхней части формы. Заполнение не требует больших затрат времени, поскольку список учебной группы формируется при проведении первого практического занятия либо заранее и сохраняется на сервере базы данных в течение всего периода обучения.

2. Нажать кнопку «Получить условия задачи» справа от выбранной задачи, при этом высвечивается форма с условиями задачи, представленная на рисунке 4.

Рис. 4. Примерный вид формы с условием задачи

На рисунке 4 изображен примерный вид формы условия для решения задачи. Исходные данные могут генерироваться в случайном порядке в некотором диапазоне в соответствии с условием задачи. Форма включает несколько полей, в том числе при необходимости можно построить график по полученным результатам. Так же здесь имеется калькулятор, позволяющий произвести наиболее сложные вычисления. После введения результата высвечивается оценка. Для других задач вид представленной формы и содержание будет соответственно меняться.

3. Переписать в конспект условия задачи и уяснить, какие ответы необходимо получить в результате решения.

4. В случае нехватки КО на каждого обучающегося после получения задачи есть возможность освободить КО и продолжить решение задачи в конспекте и получить все необходимые ответы. В это время другой обучающийся под своим именем может работать с этим компьютером для получения условий задачи или ввода ответов.

5. Занять место за любым свободным КО, высветить форму «Самостоятельное решение задач», с помощью кнопки «Ввести свои данные» заполнить поля в верхней части формы и нажать кнопку «Ввести ответ» справа от решенной задачи.

6. Ввести ответы, полученные в процессе решения. Для задачи, изображенной на рисунке 4, необходимо заполнить все поля таблицы и после расчетов ввести полученный результат, а при необходимости изобразить график по полученным результатам для проведения анализа полученных результатов. Для других задач перечень ответов будет иным. После ввода всех ответов нажать кнопку «Ввести ответ», после чего эта кнопка становится недоступной. Программа анализирует введенные ответы, формируется оценка, за каждую задачу и формируется общая оценка за занятие. Алгоритм формирования оценки зависит от конкретной задачи. Там, где это возможно, рядом с введенными ответами высвечивается надпись «Правильно» или «Неправильно».

Одновременно на КП формируется база данных с результатами каждого из обучающихся по итогам занятия.

Обучающийся имеет право при получении не удовлетворяющей его оценки неограниченное количество раз проанализировать решение, найти правильные ответы и ввести их вновь, пользуясь пунктами 5 и 6 алгоритма. В базе данных сохраняются все попытки, преподаватель в качестве итоговой может взять лучшую оценку или учесть все оценки. Если полученная оценка обучающегося удовлетворяет, он переходит к решению следующей задачи.

При использовании вышеприведенной методики программный комплекс позволяет проводить полноценное практическое занятие при ограниченном количестве КО.

## Заключение

Разработанный подход включающий в себя специализированное ПО для проведения практических занятий позволяет:

- усилить мотивацию обучающихся на подготовку к занятию и работу в течение занятия за счет индивидуализации предлагаемых для решения задач, а также оперативной фиксации их решения;
- помочь обучающимся при самостоятельном решении задач путем предоставления необходимых справочных материалов, калькуляторов для проведения вспомогательных математических расчетов, образцов решения аналогичных задач;
- предоставлять преподавателю оперативную информацию о ходе занятия и итоговую информацию после его проведения с возможностью ее хранения в течение длительного времени на электронных носителях, при необходимости вывода на печать и дальнейшего анализа оценки степени достижения целей занятия;
- повысить интерес обучающихся к занятию за счет нестандартности его проведения;
- повысить практические навыки обучающихся в работе с современными средствами ЭВМ, их умение с помощью интуитивно понятного интерфейса выполнять определенную последовательность действий в соответствии с алгоритмом для достижения требуемого результата;
- проводить занятия с большими учебными группами при ограниченном количестве рабочих мест.

## Литература

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагог-во России, 2003. – 322 с.
2. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М.: Генезис, 2000. – 328 с.

### APPROACH TO PRACTICAL TRAINING IN MODERN CONDITIONS

**Studnikov P.E., Poznyakov P.V.**

Moscow Aviation Institute (National Research University)

In the current context of the COVID-19 pandemic, higher education institutions have switched to distance learning since March 2020. Unfortunately, the software training used for the educational process is foreign-MS Teams, LMS MOODLE, Zoom. The authors offer a variant of specialized software developed in Russia. The article considers the approach to conducting practical classes using a local computer network and the structure of the software package, as well as the method of its application for various disciplines. Practical classes are conducted in the form of problem solving, and the program generates individual source data for each student. After the solution of the received problem by means of the software package, the correctness of the solution is checked with the rating and its saving in the database.

**Keywords:** software package, teacher's computer, student's computer, practical lesson, problem solving.

### References

1. Bepalko, V.P. Pedagogy and progressive teaching technologies / V.P. Bepalko. – M.: Pedagogue of Russia, 2003. – 322 p.
2. Pityukov, V. Yu. Fundamentals of pedagogical technology / V. Yu. Pityukov. – M.: Genesis, 2000. – 328 p.

## Рекомендации по совместному обучению танцевальной деятельности детей и подростков с нормальным и нарушенным двигательным развитием

**Гонек Анна Олеговна,**

аспирант кафедры «Логопедия», Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет (МГПУ)  
E-mail: angonek@yandex.ru

В статье описаны рекомендации по совместному обучению танцам детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и без нарушений на примере работы инклюзивного танцевального проекта «Преодолей-ка». Раскрыто положительное влияние инклюзии в обучении и личностном развитии детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также раскрыто значение инклюзии в развитии адаптивных способностей у детей с нормальным двигательным развитием. Описываются причины, приводящие к двигательным нарушениям, специальные условия, необходимые для работы и требования к педагогам, способным работать в таком коллективе. Перечислены и раскрыты необходимые методы обучения, а также условия для достижения положительных реабилитационных результатов и успешного создания танцевальных номеров с участием детей с двигательными нарушениями. Приведены примеры хореографических постановок из репертуара проекта.

**Ключевые слова:** инклюзия, нарушения опорно-двигательного аппарата, детский церебральный паралич, спинномозговая грыжа, танец, специальные условия, доступная среда, социокультурная анимация, арт-терапия, адаптация, толерантность, творческий продукт, репертуар.

За последние годы в России сильно изменилось отношение государства к людям с инвалидностью. Повсеместно делается очень много для создания доступной среды. В понятие доступной среды входит и возможность заниматься различными видами деятельности, которые ранее считались непосильными только здоровому человеку. Сейчас мы видим уже много примеров танцующих людей с поражением опорно-двигательного аппарата. Изменяется и отношение в самом обществе к людям с инвалидностью. Все чаще, такие инициативы как, люди, танцующие на сцене на колясках или с опорными тростями находят поддержку в обществе.

Коллектив «Преодолей-ка» был создан для развития инклюзивного танцевального направления в хореографическом творчестве. А также социальной и физической реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата посредством введения в коллектив детей с сохранным здоровьем, формировании и повышении авторитета социально-активных детей-инвалидов в обществе и развитии чувства толерантности у детей с сохранным здоровьем. [4,7,9]

### Инклюзия

Инклюзия – вовлечение в общественную жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивная работа призвана обогатить человечество особыми качествами. Человек с инвалидностью волей судьбы находится в уникальных жизненных обстоятельствах – самой своей жизнью вынужден решать неординарную проблему. Умение решать ее в реальном времени необычайно важно для каждого человека. Поэтому, работа бок о бок со здоровыми детьми не только помогает ребенку с инвалидностью перенести его тяготы, но и помогает приобрести здоровым участникам коллектива устойчивость к различного рода трудностям. [10,13,14]

### Нарушения опорно-двигательного аппарата

К наиболее часто встречающимся причинам, приводящим к инвалидности можно отнести детский церебральный паралич (ДЦП), врожденную спинномозговую грыжу позвоночника (спина бифида), различные травмы позвоночника и конечностей, последствия онкологических заболеваний.

Детский церебральный паралич – это нарушение работы различных отделов головного мозга, приводящие к спастике (скованность мышечной деятельности), гиперкинезам (непроизвольные ритмичные сокращения различных групп мышц), а также нарушениями функций, управляемых головным мозгом. [3,12,15,18,20]

Спинальная грыжа – нарушение развития ребенка, сбой, недоразвитие позвоночника, которое приводит к выходу фракций и тканей спинного мозга из позвоночного столба. Убирается оперативным путем. Основные последствия – потеря чувствительности нижней части тела (нижних конечностей), паралич с невозможностью восстановления.

Травмы позвоночника также приводят к параличу различных зон тела в зависимости от высоты разрыва.

Травмы конечностей могут привести как к неполной функциональности конечности, так и к ампутации.

Онкологические заболевания могут повлечь любые из вышеперечисленных признаков. [11]

## Человек с инвалидностью и танец

Для достижения реабилитационных результатов и успешного создания танцевального номера благоприятно влияет:

- Включение в группу здоровых исполнителей (инклюзия).
- Свобода в способе движения, музыки и стиля танца.
- Отсутствию привязки исполнителя к коляске и другим техническим средствам реабилитации или полная свобода использования этих средств.
- Использование любой возможности движения исполнителя.
- Творческий потенциал исполнителя является основной составляющей работы. [2,5,6,8]

## Специальные условия

Для успешной деятельности по совместному обучению детей с двигательной патологией и нормальным двигательным развитием должны быть созданы специальные условия. При оборудовании зала для занятий следует обеспечить беспрепятственный доступ детей с НОДА в здание и помещение для занятий. При необходимости в здании должен быть лифт, пандус и поручни при входе. Необходимо соблюдение санитарно-бытовых требований с учетом общих (специфических) потребностей детей (гардероб, санузел, место личной гигиены, кушетка для смены памперсов). [16]

Для занятий танцами желательно оборудовать студию различными по размеру и функциям танцевальными колясками. В остальном, при необходимости, в работе используются личные средства технической реабилитации (артезы, опорные трости, протезы и т.д.).

Требования к помещению. Танцевальный зал должен быть не менее 70 м<sup>2</sup>. Желательно, чтобы в зале были потолки выше трех метров. Особое внимание уделяется полу, так как значительная часть работы с детьми проходит в партере. В проекте «Преодолей-ка» пол деревянный, покрыт специальным лаковым покрытием, предотвращающим скольжение.

Зал оборудован зеркалами по всей длине одной стены и хореографическими станками по всей длине противоположной стены.

Дополнительное оборудование: активно используются гимнастические коврики, кубики и мячи, обручи, маты, гимнастическая лестница.

Необходима музыкальная аппаратура.

## Требования к педагогам

С детьми работают педагоги-хореографы и специальные психологи.

Следует учесть, что с расширением состава участников танцевального коллектива мы одновременно повышаем требования к квалификации педагогов, способных работать в таком коллективе. Балетмейстер в инклюзивном коллективе должен быть грамотным специалистом, получившим соответствующее системное образование.

## График занятий

Работа в инклюзивном коллективе требует особого режима. Детям с физическими особенностями в равной степени нужны как индивидуальная, так и групповая работа. Детям с сохранным здоровьем больше подходит групповая работа, но с расширенными задачами. Хороший инклюзивный коллектив должен удовлетворить интересы всех своих участников, а не жертвовать интересами одних ради других.

Рекомендовано для детей с инвалидностью одно-два индивидуальных занятия в неделю и одно-два групповых и мелкогрупповых инклюзивных занятия.

Для детей с сохранным здоровьем – два групповых занятия полнообъемной системной хореографии, два занятия спортивными гимнастическими дисциплинами и одно инклюзивное занятие в общей группе.

В работе необходимо учитывать возраст детей и разделять, по возможности, младший, средний и старший состав.

## Методы обучения

Метод показа. Демонстрация педагогом движений, дает детям возможность увидеть художественное воплощение образа.

Словесный метод. Словесные объяснения должны быть точными, краткими, конкретными и образными. Необходимо обращать внимание на интонацию и на тональность речи. Все танцевальные движения, совершаемые на занятии

необходимо считать. Каждое действие равно одному счету, всего в хореографии принято считать до восьми.

Концентрический метод. Этот метод заключается в том, что педагог по мере усвоения детьми отпрядённого танцевального материала и танцевальных композиций снова возвращается к пройденному, но предлагает уже более сложный вариант.

Игровой метод. Использование педагогом различных атрибутов, активных игр, эстафет, использующих технические средства реабилитации, игр – превращений. Всего что может развить фантазию и воображение, сгладить различия между детьми.

Импровизационный метод. Следует постепенно подводить детей к свободному, непринужденному движению, такому как подсказывает музыка. Дети должны попытаться сами найти нужные движения, для создания заданного образа.

Метод иллюстративной наглядности. Педагог знакомит обучающихся с историей и многообразием танца, посредством просмотров видеофильмов, фотографий, чтения книг. В последнее время активно используется танцевальный материал из интернета.

## Концертная деятельность

Результатом работы любого хореографического коллектива является проявление определенной стилистики танца в виде хореографических номеров и концертная деятельность. Реабилитация не является главной задачей инклюзивного танцевального коллектива, но во многом хореография и тематика номеров определяется той социальной и реабилитационной работой, которая ведется в проекте с детьми с инвалидностью. [17,19]

Успешная работа проекта «Преодолей-ка» на протяжении десяти лет говорит о том, что это очень хороший опыт и подобные коллективы стоит открывать в домах творчества. В 2019 году при поддержке Фонда Президентских Грантов Российской Федерации была выпущена книга: методика работы инклюзивного хореографического коллектива «Системная хореография при системных нарушениях опорно-двигательного аппарата» более подробно раскрывающая опыт работы проекта «Преодолей-ка». Данное пособие рекомендовано для хореографов и специалистов, планирующих или уже работающих в подобных коллективах. [1]

## Описание номеров из репертуара коллектива

«Мама, с днем рождения!», 2011 г. (Исполнители – все участники коллектива)

Танец возник на базе детского танцевального коллектива, созданного хореографом проекта при школьном танцевальном кружке вне всякой связи с проектом «Преодолей-ка». Основной состав – дети 7 лет. В этой постановке мы впервые решили осуществить интеграцию нашего проекта

с коллективом здоровых детей. Танец поставлен на лексике современного стиля Хип-хоп, адаптированного для детей 7 лет. Песню исполняет замечательный детский эстрадный коллектив «Барбарика». Тема любви к маме объединила и уравнила всех детей, и каждый выразил ее всеми доступными ему средствами. Любой новый исполнитель, которого мы вводили в этот номер, легко входил в коллектив, начинал играть и активно общаться с другими детьми.

«Надежды свет», 2014 г. (солист Даниил Ш. 9 лет, диагноз: ДЦП, спастическая диплегия)

Эту постановку мы готовили специально для выступления на Паралимпиаде 2014, в городе Сочи.

С первого нашего урока все четыре года с нами наш первый ученик – Даниил. Для нас очень важно было знать, что мы трудимся не напрасно и та душа, и те силы, которые мы отдаем детям, сделают их сильнее, преобразят их, совершат чудо, освободив от оков инвалидности. И чудеса происходят! Наш Даня начал ходить. С каждым днем все больше и лучше. Этому значительному событию в жизни нашего проекта мы посвятили постановку «Надежды свет». В ней Даня невероятно реально совершает преобразование от инвалидной коляски к первым самостоятельным шагам. Все, что мы видим на сцене – это не игра актера, это сама жизнь. Кружащиеся и плавно скользящие образы звездных фей сопровождают нашего героя в одиноком плавании по океану жизни. Они манят его, сулят надежду, ускользают и снова оказываются рядом в нужную минуту. Использование в постановке движений классического танца и необычных самокатов придает танцу сказочно романтический характер. И мы продолжаем верить в чудеса...

«Little man», 2014 г. (солист Алеша К., 7 лет, диагноз: спина бифида, передвигается с использованием коляски)

Это шуточный танец. И в то же время он концептуален. Два разных истока движения – прыжок и качение – дают рождение двум мирам, разделившим наших героев, которые могут существовать рядом в одно и то же время, не соприкасаясь. Но они обязательно соприкоснутся, потому что дети хотят дружить, играть, познавать всё вокруг. Просто смотрите, как наши талантливые дети легко и непринужденно решают проблемы коммуникации в необычной жизненной ситуации, и вам станет понятно, зачем мы и почему мы вместе.

## Литература

1. Агентство стратегических инициатив, Тиражирование инклюзивного танцевального проекта «Преодолей-ка» в регионы России, М., 2014.
2. Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом: материалы научно-практ. семинара с междунар. участием, 28–29 марта 2013 г. [сост.: О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, О.В. Титова, Е.В. Ушакова]. – М.: МГПУ, 2013. – 211 с.

3. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. – Киев: Здоровья, 1988. – 328 с.
4. Богданова Т.Г., Гусейнова А.А., Назарова Н.М. Педагогика инклюзивного образования. Учебник / Под редакцией Н.М. Назаровой. М., 2016.
5. Волинский А.Л. Книга ликований. Азбука классического танца. – Издание хореографического техникума. – Ленинград, 1925.
6. Гонек А.О., Ёлкин Е.А. Системная хореография при системных нарушениях опорно-двигательного аппарата. – М.: ЭМС, 2020. – 114 с.
7. Грибанова М.Б. Творческая реабилитация как путь адаптации детей-инвалидов в обществе. – М., 2004.
8. Гусейнова А.А. Особенности познавательной деятельности и личности детей старшего дошкольного возраста с проявлениями детского церебрального паралича // Современная психология. – 2005. № 2. С. 23–28.
9. Гусейнова А.А. Специфика оказания психолого-педагогической помощи детям с двигательной церебральной патологией и их семьям в современном образовательном пространстве // Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд. II Всероссийский съезд дефектологов. 2018. С. 152–156.
10. Гусейнова А.А. Включение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в инклюзивное пространство // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность. Материалы V Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алехиной. 2019. С. 88–92.
11. Жигорева М.В. Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. – М., 2016.
12. Левченко И.Ю. Детский церебральный паралич как смешанный вариант дизонтогенеза // Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом: материалы научно-практического семинара с международным участием, 28–29 марта 2013 г. – М.: МГПУ, 2013.
13. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Левченко И.Ю., Приходько О.Г. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
14. Левченко И.Ю. Евтушенко И.В., Никольской И.А. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 336 с.
15. Левченко И.Ю. Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте // Медико-социальная реабилита-

ция больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича: Сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 21–44.

16. Лильин Е.Т., Доскин В.А. Детская реабилитология (избранные очерки). – М.: Издательский центр МБН, 1997. – 279 с.
17. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2008. – 219 с.
18. Семёнова К.А. Актуальные вопросы проблемы детского церебрального паралича / Семёнова К.А., Левченкова И.Ю. // Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом: материалы научно-практического семинара с международным участием, 28–29 марта 2013 г. – М.: МГПУ, 2013.
19. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2014.
20. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич: Монография. – СПб.: Дидактика плюс; М.: Ин-т общегуманит. исслед., 2001. – 271 с.

#### RECOMMENDATIONS FOR JOINT TEACHING OF DANCE ACTIVITIES FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH NORMAL AND IMPAIRED MOTOR DEVELOPMENT

Gonek A.O.  
Moscow City University

In the article, the concept of “inclusion” is defined. The author describes the positive influence of this phenomenon on the learning and personal development of children with musculoskeletal disorders and proves how important inclusion is for the development of adaptive abilities in children with normal motor development. The author also names the reasons for motor impairments, special conditions necessary for working with these children and requirements for teachers to work with inclusive groups. The article contains the description of teaching methods and conditions for achieving positive rehabilitation results and the successful creation of dances to perform by the participation of children with motor impairments. There are examples of choreographic performances from the repertoire of the inclusive dance project «Preodoley-ka» in the text. The author gives recommendations to organize inclusive dance training for children with musculoskeletal disorders and healthy children and illustrates them by the examples from the work of this project group.

**Keywords:** inclusion, musculoskeletal disorders, cerebral palsy, spinal disc herniation, dance, special conditions, accessible environment, sociocultural animation, art therapy, adaptation, tolerance, creative product, repertoire.

#### References

1. Agency for strategic initiatives. Replication of the idea of an inclusive dance project “Preodoley-ka” in other regions in Russia, Moscow, 2014.
2. Current problems of an interdisciplinary approach to the stage-by-stage comprehensive rehabilitation of children with cerebral palsy: materials of the scientific practical seminar with international participants, March, 28–29, 2013. [Prihodko O.G., Guseynova A.A., Titova O.V., Ushakova E.V.]. – М. 2013. – 211 p.
3. Badalyan L.O., Zhurba L.T., Timonov O.V. Cerebral palsy. – Kiev: ‘Health’, 1988. – 328 p.
4. Bogdanova T.G., Guseynova A.A., Nazarova N.M. Pedagogy of inclusive education. Textbook / Ed. by Nazarova N.M. – Moscow: Higher Education. Bachelor course, 2016.
5. Volynskiy A.L. Book of jubilation. ABC of classical dance. – Published by choreographic technical school. – Leningrad, 1925.

6. Gonek A.O., Elkin E.A. Systemic choreography for systemic musculoskeletal system disorders. – Moscow: “EMS”, 2019. – 114 P.
7. Gribanova M.B. Creative rehabilitation as a way to socialize disabled children. – Moscow, 2004. – 66 p.
8. Guseynova A.A. Features of preschool children's with cerebral palsy cognitive activity and personality // *Current Psychology*. – 2005. – № 2. – P. 23–28.
9. Guseynova A.A. Peculiarities of providing children with motor cerebral pathology and their families with psychological and pedagogical assistance // *Development of Russian defectology and practice in the current educational environment: a new point of view. Second Russian Congress of Defectologists*. 2018. P. 125–156.
10. Guseynova A.A. On involvement of children with musculoskeletal disorders in an inclusive space // *Inclusive education: continuity and continuity. Materials of the Fifth International Scientific and Practical Conference / Ed. by Alehina S.V.* – 2019. – P. 88–92.
11. Zhigoreva M.V., Levchenko I.Y. Children with complex developmental disorders: diagnosis and support. – Moscow, 2016.
12. Levchenko I.Y. Cerebral palsy as a mixed variant of dyontogenesis // *Current problems of an interdisciplinary approach to the stage-by-stage comprehensive rehabilitation of children with cerebral palsy, 28–29 March 2013, MCU.* – Moscow, 2013.
13. Levchenko I.Y. Technologies of education and upbringing of children with musculoskeletal disorders / Levchenko I.Y., Prihodko O.G. – Moscow: “Academia”, 2001. – 192 p.
14. Levchenko I.Y., Evtushenko I.V., Nikolskiy I.A. Distance education: for teachers about students with disabilities. – Moscow, 2013. – 336 p.
15. Levchenko I.Y. Features of mental development of children and adolescents with cerebral palsy // *Medical and social rehabilitation of patients and disabled people with cerebral palsy* – Moscow, 1991. – P. 21–44
16. Lilin E.T., Doskin V.A. Rehabilitation of children (selected papers). – Moscow: “MBN”, 1997. – 279 p.
17. Mamaichuk I.I. Psychological assistance to children with developmental problems. – Saint-Petersburg: “Rech”, 2008. – 219 p.
18. Semenova K.A. Current issues on cerebral palsy / Semenova K.A. Levchenko I.U. // *Current problems of an interdisciplinary approach to the stage-by-stage comprehensive rehabilitation of children with cerebral palsy: Materials of the scientific and practical seminar with international participants, March 28–29.* – Moscow, 2013.
19. Tkachova V.V. About families with a disabled child. – Moscow, 2014.
20. Shipicina L.M., Mamaichuk I.I. Cerebral palsy: Monograph. – Saint-Petersburg: “Didactics Plus”; Moscow: “Institute of General Humanitarian Research”, 2001. – 271 p.



## Мальцева Екатерина Юрьевна,

аспирант кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Самарский университет  
E-mail: kmaltceva@gmail.com

## Левченко Виктория Вячеславовна,

д.пед.н., профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Самарский университет  
E-mail: levcheno\_v2004@mail.ru

На протяжении своего развития человечество сталкивается с различными задачами и вызовами, так в области образования испокон веков человечество сталкивается с необходимостью поиска стратегий обучения людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Насчитывается три основных стратегии обучения людей с ОВЗ, одной из которых является инклюзивная стратегия обучения. В настоящее время такая стратегия обучения является очень востребованной на всех уровнях обучения. Таким образом, с переходом к новой стратегии обучения людей с ОВЗ педагогическое сообщество сталкивается с введением новых понятий. В статье авторы рассматривают понятие инклюзивные педагогические технологии, которые применяются для реализации учебного процесса, направленного на людей с ОВЗ. При проведении исследования авторами применялись сравнительно-исторический метод, при помощи которого можно проследить процесс изменения стратегий обучения людей с ОВЗ на протяжении определенного периода времени; метод анализа, на основе которого происходит рассмотрение основных составляющих инклюзивных педагогических технологий, а именно принципов педагогических технологий и инклюзивного образования. И на заключительном этапе применялся метод синтеза, который позволяет скомпилировать отдельные признаки двух разных понятий, которые легли в основу понятия инклюзивные педагогические технологии.

**Ключевые слова:** стратегии образования, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, принципы инклюзивного образования, принципы педагогических технологий, инклюзивные педагогические технологии.

## Введение

В последние десятилетия в обществе происходят изменения в области образования, это связано с тем, что на каждом этапе появляется необходимость и потребность осваивать новую реальность посредством обучения, где изменяются методы подходы и формы обучения. Это приводит к изменению стратегий обучения, а именно изменение стратегий обучения по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), таковых стратегий насчитывается три: сегрегационная, интеграционная и инклюзивная.

В XX веке преобладала сегрегационная стратегия обучения, которая подразумевает под собой организацию учебного процесса обучающихся с учетом их отклонений с дифференциацией по определенным группам, с одним и тем же видом отклонений. Позднее, во второй половине XX века стала развиваться интеграционная стратегия обучения, направленная на организацию учебного процесса с учетом отклонений обучающихся путем создания адаптивной образовательной среды. И наконец, начиная с середины 80-х годов XX века с гуманизацией образования, а именно предоставлением права на образование всем без исключения получила свое развитие инклюзивная стратегия обучения. Данная стратегия направлена на организацию учебного процесса с учетом отклонений обучающихся путем создания адаптивных образовательных программ, разработкой инклюзивных педагогических технологий, и определения содержания обучения (разработкой индивидуальных траекторий развития обучающихся).

## Формулировка цели, ее актуализация

Таким образом, изучив научную литературу, посвященную стратегиям обучения и в последствии развитием и становлением инклюзивной стратегии обучения, необходимо отметить тот факт, что все имеющиеся стратегии обучения направлены на достижение одного конкретного результата, а именно результата в виде обученного индивида, у которого есть ограниченные возможности здоровья. Но отличает эти стратегии только подход, который применяется в достижении результата. И так, в настоящее время сегрегационная и интеграционная стратегии обучения уходят на второй план, так как все большее внимание отдается инклюзивной стратегии обучения, в которой все обучающиеся вне зависимости от каких-либо факторов участвуют в одном и том же учебном процессе. Тем самым, инклюзивная стратегия обучения подразумевает под собой разработку новых инклюзивных педаго-

гических технологий, способствующих успешному учебному процессу.

## Методология

Для проведения исследования авторами были выбраны следующие методы: сравнительно-исторический, метод анализа и синтеза.

По средствам сравнительно-исторического метода была обоснована необходимость анализа понятия инклюзивные педагогические технологии. Для изучения понятия инклюзивные педагогические технологии авторами был применен метод анализа, по средствам которого авторы изучили научную литературу по проблеме и выявили для определения понятия инклюзивные педагогические технологии необходимые составляющие.

Так, на заключительном этапе применяя метод синтеза, который позволяет объединить основные принципы педагогических технологий и принципы инклюзивного образования было выведено понятие инклюзивных педагогических технологий.

## Изложение основной мысли

Таким образом, проанализировав научную литературу по проблеме разработки инклюзивных педагогических технологий перед нами возникает вопрос, что они собой представляют.

Чтобы найти ответ на этот вопрос необходимо рассмотреть понятие педагогическая технология. Так, современный словарь терминов ЮНЕКО под педагогической технологией понимает системный метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более спешных результатов [1].

В свою очередь исследованием содержания понятия педагогическая технология занимались отечественные ученые: Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, И.П. Волков, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.М. Моныхов, Л.Г. Семушина, И.Г. Ярошенко, В.А. Сластенин, С.В. Кульневич, Ф.А. Фрадкин, И.Я. Лернер, Л. Фридман Г.К. Селевко, М. Чошанов; а также и зарубежные: П.Д. Митчелл, М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Эллингтон, Т. Сакамото.

Так, Б.Т. Лихачев, представитель отечественной педагогической науки, под педагогической технологией понимает совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [2]. Рассмотрим, что по этому поводу говорил другой ученый, представитель отечественной педагогической науки В.П. Беспалько, так, с его точки зрения педагогическая технология это содержательная техника реализации учебного процесса. [3].

В.А. Сластенин, в свою очередь отмечает, что педагогическая технология это упорядоченная со-

вокупность действий, которая обеспечивает достижение запланированных (спрогнозированных) результатов.

Таким образом, рассмотрев, понятие педагогическая технология с точки зрения ученых, можно сделать вывод, что педагогическая технология – это четкое проектирование и прогнозирование педагогических действий для достижения поставленных задач, которые будут удовлетворять желаниям, как организаторов образовательного процесса, так и обучающихся.

В свою очередь, как и любая другая технология, педагогическая технология представляет собой некую структуру, которую выделяет Г.К. Селевко. Данная структура состоит из трех основных частей, таких как:

- концептуальная основа;
- содержательная часть обучения, включающая цели обучения (конкретные и общие) и содержание учебного материала;
- процессуальная часть или технологический процесс, а именно организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности студентов, методы и формы работы педагога, деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала и диагностика учебного процесса. [2].

Но не стоит забывать и о том, что педагогическая технология образуется на основных принципах, которые также выделяет Г.К. Селевко, а именно на принципах научности, проектируемости, целенаправленности, системности, принцип деятельности подхода, управляемости, воспроизводимости и эффективности. Каждый из перечисленных принципов является составляющей частью педагогической технологии.

Таким образом, исходя из вышеизложенного можно сказать о том, что педагогическая технология представляет собой совокупность всех этих принципов, которые являются взаимосвязанными, и если один из принципов был не учтен при разработке технологии, то она не является педагогической технологией. [4].

Проанализировав понятие педагогических технологий, и выделив основные принципы которые применяются при разработке педагогических технологий, необходимо проанализировать на каких принципах строятся инклюзивные педагогические технологии, которые ученые в основном рассматривают как педагогические технологии инклюзивного образования. Из этого следует, что педагогические технологии инклюзивного образования это технологии, которые направлены на обучение людей с ОВЗ, с учетом их особенностей. Основными положениями, в связи, с которыми появилась необходимость разработки педагогических технологий инклюзивного образования, является основная задача инклюзивного образования, которая заключается в обучении и воспитании всех людей без исключения. Таким образом, в своем исследовании мы говорим об инклюзивных педагогических технологиях, которые строятся на основных

принципах педагогических технологий и принципах инклюзивного образования, включающих в себя следующее:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек наделен способностью чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- необходимость людей друг в друге;
- реальные взаимоотношения являются неотъемлемой частью образования;
- необходимость людей в дружбе и поддержке ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека. [5].

Таким образом, в свете не полной изученности данного вопроса, мы вывели собственное понятие инклюзивных педагогических технологий, которые основываются на неотъемлемых принципах, как педагогической технологии, так и на принципах инклюзивного образования.

## Вывод

В итоге, изучив научную литературу, обобщив проанализированный материал по вопросу педагогических технологий и инклюзивного образования под инклюзивными педагогическими технологиями мы понимаем совокупность методов планирования, проведения и оценивания учебного процесса с учетом нозологических особенностей и специальных потребностей, обучающихся для достижения запланированного педагогом результата. Под нозологическими особенностями понимаются виды отклонений здоровья человека.

В свою очередь, как нами уже было отмечено ранее, разработка инклюзивных педагогических технологий проводится с учетом принципов инклюзивного образования и педагогических технологий. В каждом отдельном случае инклюзивная педагогическая технология будет уникальна из-за того, что у всех обучающихся с ОВЗ разные потребности и возможности.

## Литература

1. Зайцев В.С. Педагогические технологии: элективный курс для подготовки бакалавров и магистров. – В 2-х книгах. – 1. – Челябинск, ЧПГУ, 2012–424с. [Электронный источник] / <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/223/Зайцев%20Педтехнологии%20лекция%20книга%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Дата обращения: 20.10.2020)
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии DOC; учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

3. История и факты возникновения педагогических технологий. [Электронный источник] / <https://poisk-ru.ru/s4873t14.html> (Дата обращения: 25.10.2020)
4. Макушина А.Ю. Сущность понятия и принципы педагогической технологии [Электронный источник] / <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-i-printsipy-pedagogicheskoy-tehnologii/viewer> (Дата обращения: 26.10.2020)
5. Мальцева Е.Ю. Ретроспективный анализ развития инклюзивного образования: международный опыт. – Проблемы современного образования, № 2, 2019 [Электронный источник] / <http://www.pmedu.ru> (Дата обращения: 10.11.2020)

## INCLUSIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES: TERM ANALYSIS

Maltceva E. Yu., Levcheno V.V.  
Samara University

Throughout its development, humankind has faced various challenges. For instance, in the field of education from time immemorial, humankind has been challenged by the need of finding strategies for educating people with disabilities. There are three main strategies for educating people with disabilities, one of which is an inclusive learning strategy. Currently, this learning strategy is in great demand at all levels of education. Thus, with the transition to a new strategy for teaching people with disabilities, the pedagogical community is facing the introduction of new concepts. In the article, the authors consider the concept of inclusive pedagogical technologies, which are used to implement an educational process aimed at people with disabilities.

When conducting the research, the authors used a comparative historical method, with the help of which it is possible to trace the process of changing the learning strategies of people with disabilities over a certain period of time. The method of analysis was also conducted in order to study the main pedagogical technologies and inclusive education principles. And at the final stage, method of synthesis was used, which allows compiling attributes of two different concepts that formed the basis of the inclusive pedagogical technologies concept.

**Keywords:** educational strategies, student with disabilities, inclusive education principles, pedagogical technologies principles, inclusive pedagogical technologies

## References

1. Zaicev V.S. Pedagogical technologies: elective course for teaching bachelors` and masters` degree students. – 2 chapters – 1. – Chelyabinsk, Chelyabinsk State Pedagogical University, 2012–424p. [Electronic recourse] / <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/223/Зайцев%20Педтехнологии%20лекция%20книга%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Accessed: 20.10.2020)
2. Selevko G.K. Modern educational technologies DOC; studying book. M.: Public education, 1998,– 256p.
3. Pedagogical technologies development: history and facts. [Electronic recourse] / <https://poisk-ru.ru/s4873t14.html> (Accessed: 25.10.2020)
4. Makushina A.Y. Summary of the concept and principles of teaching technology [Electronic recourse] / <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-i-printsipy-pedagogicheskoy-tehnologii/viewer> (Accessed: 26.10.2020)
5. Maltceva E. Yu. Retrospective analysis of inclusive education development: world experience. – Problems of modern education № 2, 2019 [Electronic resource] / <http://www.pmedu.ru> (Accessed: 10.11.2020)

## Образ осознанного молчания в произведениях О.Э. Мандельштама

**Аксенова Анастасия Александровна,**

магистр философии, преподаватель кафедры журналистики и русской литературы XX века, Кемеровский государственный университет  
E-mail: AA9515890227@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности образа осознанного молчания в произведениях О.Э. Мандельштама. Целью этого изучения является объяснение некоторых смысловых аспектов художественного изображения. Ставится задача прояснить проблему изображённого миропорядка и человеческого места в нём. Автор приходит к выводу, что отсутствие стройных слов и вытеснение образа змея образом больного удава – приводит к утверждению осознанного молчания; художественный образ слова в произведении «Silentium» возвращается в музыку, уста обретают немому, сердце стыдится высказывания, пытаюсь уловить самую первооснову жизни; в произведении «Мой тихий сон...» весь внутренний мир человека уместается в образе взгляда, которому сопутствует замирание слов на устах.

**Ключевые слова:** О.Э. Мандельштам; молчание; змей; мудрость; творчество; Silentium; сон.

Образ осознанного молчания в этом произведении опосредованно отражается уже в самом названии текста. Но «змей» (как образ силы и мудрости) последовательно развенчивается до изображения больного удава. Кроме того, отсутствие слов, жалоб, признаний – примета невыразимого чувства. Страдание в изображённом мире сопровождается бессмысленностью выражения жалоб, а это свидетельствует и о сложившемся взгляде на мир: перед нами мир, в котором отсутствует доверие, надежда и понимающий собеседник.

Не случайно некоторые исследователи считают, что книга «Камень», в которую входит данное произведение, является «не просто отражением тезиса о собеседнике и монологе, но и его органическим воплощением» [Артёмова, 2015: 12]. Отмечается и тот факт, что «Мандельштам не пишет ни одного «чистого» в жанровом отношении послания» [Артёмова, 2015: 110]. Итак, мы рассмотрим подробнее этот момент отсутствия «стройных слов» [Мандельштам, 1990: 280] в произведении «Змей».

Для этого необходимо «подключить» и прочие компоненты образности, ведь: «Мир включает в себя, далее, то, что правомерно назвать компонентами образности» [Хализев, 2004: 432]. Построение образа невозможно без актуализации контекстуальных взаимосвязей произведения, так возникает художественный мир, обладающий объёмом воображаемого пространства, а не только лишь плоскостью информации: «От всех сколько-нибудь самостоятельных частей контекста тянутся диалогические нити, которые сходятся в организационном центре» [Бахтин, 1996: 297]. Поэтому в понимании художественного образа «слов» мы и обращаемся к его взаимосвязям с остальными образами изображённого мира.

Здесь отсутствие стройных слов для жалоб и признаний указывает нам на несоизмеримость между словом и тем переживанием, которое должно быть выражено этим словом. Лирический герой даёт отсылку в осмыслении поэтического дара и дара самой жизни к образу кубка, как человеческого удела.

Этот удел тяжёл и не глубок, такой кубок не только нелегко нести, но он и не утоляет жажды. Соответственно сама жизнь и поэтический дар осмысляется как бесполезная тяжесть и мука. Невозможность выразить смысл в стройном слове приводит к трансформации и низведению образа мудрого змея до образа измученного и больного удава.

Мудрый змей, который связан с образом древнего знания в произведении изображается как танцующее и дрессированное животное, которое вьётся под звуки, как сам лирический герой на звуки былого вдохновения уже отзывается лишь по инерции. Опасный и ядовитый змей, указанный в заглавии текста – совершенная противоположность дрессированному и неядовитому животному – удаву.

В статье Л.Ю. Фуксона представлено важное наблюдение: «единство бытия и смысла есть в нашем понимании эстетическая ценность, и та образная логика произведения, которая постигается в ходе толкования, поэтому есть не только символическая, но и ценностная логика» [Фуксон, 1997: 29]. Мы не стремимся к утверждению, что смысл данного произведения ограничивается расшифровкой символа «змей», напротив, следует рассматривать этот образ на фоне данного здесь и «больного удава». Поскольку в изображённом миропорядке такие образы взаимопроясняются, то есть сопоставлены не случайно.

Отсюда возникает возможность объяснить смысл молчания (отсутствия стройных слов). Заметим, что стройное слово – это слово возвышенное и точное. На его месте в изображённом мире возникает осенний сумрак, который соответствует образу лезвия тоски. Образ лезвия – это ещё и образ тонких и острых мучений. Не случаен здесь и образ ржавого железа как образ испорченного, непригодного в дело металла. Поэтому осенний сумрак, ветер, больной удав, ржавое железо – это единый ряд образов медленного умирания.

Так, отсутствие стройного слова освобождает и место для муки: трепет перед лезвием тоски связан ещё и с тем, что тоска – это прежде всего духовное разрушение, внутренние муки, от которых не могут спасти все богатства Крёза, то есть внешние, материальные условия мира. Не случайно Е. Тоддес отметил здесь признак «болезненной рефлексии» [Тоддес, 2014].

Поскольку лезвие тоски трактуется как ниспослание свыше (Господь), то и для защиты от этого нет никаких земных средств. Распутывание извилистого клубка – это действия человека, отрицающего непознаваемость жизни. Здесь прекращается это действие (распутывания и познания), происходит отказ от лукавых отрицаний. Такой отказ вызван признанием, что больше *нет слов* способных выразить смысл.

Так, образ лирического героя в этом произведении соотносится с художественным образом поэта, который «связан только с провиденциальным собеседником» [Мандельштам, 1990: 179]. Осознание бессмысленности лукавых отрицаний сопоставимо с бесполезностью предсмертного порыва-потрясения. Здесь встряска накануне казни уже ничего не меняет. Кроме того, звуковые образы «железа визг и ветра темный стон» связаны с образом безысходности, смерти.

Равнодушное ожидание смерти утверждается так: «Я не хочу души своей излучин, / И разума,

и музы не хочу» [Мандельштам, 1990: 280]. Поэтому отсутствие стройных слов для жалоб и признаний – это отсутствие всякого творческого усилия, отказ от объяснений и попыток понимания («распутывать извилистый клубок»).

Мы видим утверждение непреодолимого разрыва между тем что должно быть выражено и самим словесным способом выражения. В свете такой позиции лирического героя, мы можем заключить, что отсутствие стройных слов и вытеснение образа змея образом больного удава – приводит к утверждению осознанного молчания.

Тема молчания ещё более явно прослеживается в произведении О. Мандельштама «Silentium», а латинское название этого текста отсылает читателя не только к самой теме молчания, но и к другому тексту с похожим названием: стихотворение Ф.И. Тютчева «Silentium!». Поэтому нам следует заметить, что призыв к молчанию, как констатация неспособности выразить душевные переживания словом (в тексте Ф. Тютчева), и само молчание, как спокойное размышление о первоосновах жизни (в тексте О. Мандельштама), – это два разных положения человека в мире. Отсутствие восклицательного знака у Мандельштама также подтверждает нам на это.

Ещё нерождённая Афродита, так и оставшаяся пеной, символизирует в изображаемом мире границу чего-то предстоящего и уже совершённого. Музыка как внеязыковое выражение смысла играет здесь важную роль, поскольку слова и музыка являются определёнными системами смысловых координат. Связь слова и звука выражается в том, что здесь истоки выраженной мысли потенциально находятся не в речевой, а музыкальной форме.

Образ кристаллической (то есть чисто звучащей) ноты даёт нам образ прозрачного звука, вступая в перекличку и со зрительным образом прозрачной пены. Как уже было отмечено нами: «в воссоздании звукового образа интенсивно участвуют и все зримые» [Аксенова, 2020: 169]. В данном случае это работает на обозначенную взаимосвязь всего в мире. Взаимопроникающее объяснение музыки и слова указывает на тенденцию совмещения (связи всего живого). К примеру, образ женской груди и морских волн сближаются здесь как подвижный (движение тела в процессе дыхания и воды). Образ дыхания как признака жизни перекликается и с покоем природы. Грудь как признак женского связана с образом вскармливания младенца, то есть начала человеческой жизни.

Светлый день, казалось бы, здесь прямо противостоит умственному помрачению, тьме. Однако и сам день здесь светел «как безумный», то есть весь яркий свет в изображаемом мире является признаком превышения некой разумной (достаточной) нормы. Светлый день расположен вне умственной логики, соответственно именно всё рациональное в этом произведении как раз связано с полюсом тьмы, помрачением.

Лазоревый и светло-голубой, сочетание чёрного и лазоревых цветов характерно для переменчивого цвета морской воды. Но образ сосуда, как образ собирающий, вновь отсылает к теме объединения (собранности всего). Ведь и форма мелких цветов сирени, напоминает собой белую морскую пену.

Так, возвращение слова в музыку указывает нам на то, что исток слова находится в дословесном, что переключается с образом стыдящегося сердца, в котором хранится слово как то, что ещё скрыто. Таким образом осуществляется переключка и с самим названием *Silentium*. Устыдиться – что значит скрыть, оставить мысль без воплощения, невысказанной. Поэтому первооснова жизни, связанная с музыкой и нерожденной Афродитой (как и с пеной, сиренью, чистой нотой) остаётся в своём *Silentium*.

Художественный образ слова в этом произведении возвращается в музыку, уста обретают немоту, сердце стыдится высказывания, пытаюсь уловить самую первооснову жизни. Слово вовсе не противопоставляется истине, но происходит осмысление и его музыкальных истоков.

Ещё один вариант трактовки молчания мы можем обнаружить в произведении О. Мандельштама «Мой тихий сон, мой сон ежеминутный...», где образ метнувшейся в кустах и испуганной птицы как звукообраз шороха переключается и с дивным шелестом таинственных шёлковых завес. Невидимый, а потому и непонятный шорох создаёт образ трудноуловимый, мелькающий. Потому возникает мерцание – вспыхнул и погас.

Пространство замороженного леса как сфера таинственного, не является чем-то доступным в обыденной жизни. Обитателем таинственного леса является, конечно, испуганная птица как дикое, живущее по своим меркам иное (для человека) существо.

Так тихий сон противостоит здесь шумной сфере, позволяет человеку приблизиться к сфере таинственного леса. Но *ежеминутный* сон – это и указание на погружённость в состояние собственной *внутренней* жизни, никому не высказанной, не открытой. Потому и встреча глазами становится здесь сферой удивления и открытия.

Перекрёсток – пространственный центр, который указывает существование особой точки пересечения *разных* путей, то есть самих человеческих жизней. На перекрёстке возможны встречи, поэтому и обмен взглядом как перекрёсток дорог – точка встречи. Здесь взгляд – это сфера всего внесловесного объяснения. Поднятые глаза, как и приподнятые шёлковые завесы позволяют чему-то открыться, а именно: осуществляться встрече внутреннего мира двух разных людей.

Характеристика этих встреч как «безумных» безусловно противостоит всему рациональному, официальному, облакаемому в слова, как и немое – говорящему. Весь внутренний мир человека умещается в данном произведении в образе взгляда, которому сопутствует замирание слов на устах.

Именно слово изображается здесь подобием пугливой птицы, которое укрылось в молчании.

## Литература

1. Аксенова А.А. Проблема репрезентации звука в художественном мире произведений О. Мандельштама // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Филологические науки. 2020. № 150. С. 169–173.
2. Артёмов С.Ю. Почему у Мандельштама нет посланий: адресат и диалог в «Камне» // Новый филологический вестник. 2015. № 1 (32)
3. Артёмов С.Ю. Адресат и диалог в книге стихов О. Мандельштама «Камень» // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2015. № 1. С. 9–13
4. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе // Бахтин М.М. Собрание сочинений [Текст]: [в 7 томах] / М.М. Бахтин; Ин-т мировой лит. им. М. Горького Российской акад. наук. – Москва: Русское слово, 1996. Т. 5: Работы 1940-х-начала 1960-х годов / [ред. С.Г. Бочаров, Л.А. Гогтишвили]. – 1996. – 731 с.
5. Евгений Тоддес. Смыслы Мандельштама (Первая глава из неопубликованной книги) // НЛО, № 6, 2014. [Электронный ресурс] URL: [https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe\\_literaturnoe\\_obozrenie/130\\_nlo\\_6\\_2014/article/11217/](https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/130_nlo_6_2014/article/11217/) (дата обращения: 07.12.2020)
6. Мандельштам О.Э. Собрание сочинений в 2 т. М.: Художественная литература, 1990. Том 1. С. 280.
7. Мандельштам О. Э. О собеседнике // Мандельштам О.Э. Камень. Л., 1990. С. 179 (Литературные памятники)
8. Фуксон Л.Ю. Символический и ценностный аспекты интерпретации литературного произведения (Повесть Гоголя «Невский проспект») // Известия Ан. Серия литературы и языка. Том 56. № 5 1997. – С. 22–29.
9. Хализев В.Е. Теория литературы: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: 2004. – 404 с.

## THE IMAGE OF CONSCIOUS SILENCE IN O. MANDELSTAM'S WORK

Aksenova A.A.  
Kemerovo state University

The article discusses the features of the image of conscious silence in the work of O.E. Mandelstam. The purpose of this study is to explain some of the semantic aspects of the artistic image. The task is to clarify the problem of the depicted world order and the human place in it. The author comes to the conclusion that the absence of coherent words and the displacement of the image of the snake by the image of a sick boa constrictor leads to the assertion of conscious silence; the artistic image of the word in the work “*Silentium*” returns to the music, the mouth becomes mute, the heart is ashamed of the utterance, trying to catch the very Foundation of life; in the work “*My quiet dream...*” the entire inner world of a person fits into the image of a look, which is accompanied by a fading of words on the lips.

**Keywords:** O. Mandelstam; silence; serpent; wisdom; creativity; *Silentium*; dream.

## Referenses

1. Aksenova A.A. Issue of sound representation in the fiction world of the works by O. Mandelstam // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija Filologicheskie nauki. 2020. № 150. p. 169–173.
2. Artjomova S. Ju. Addressee and dialogue in O. Mandelstam's book of poems "Stone" // Vestnik TvGU. Serija «Filologija». 2015. № 1. p. 9–13.
3. Artjomova S. Ju. Why Mandelstam has no messages: addressee and dialogue in the "Stone" // Novyj filologicheskij vestnik. 2015. № 1 (32).
4. Bahtin M.M. Language in fiction // Bahtin M.M. Sobranie sochinenij v 7 tomah / M.M. Bahtin; In-t mirovoj lit. im. M. Gor'kogo Rossijskoj akad. nauk. – Moskva: Russkoe slovo, 1996. T. 5: Raboty 1940-h-nachala 1960-h godov / [red. S.G. Bocharov, L.A. Gogotishvili]. – 1996. – 731 p.
5. Evgenij Toddes. The meanings of Mandelstam (the First Chapter from an unpublished book) // NLO, № 6, 2014. [Elektronnyj resurs] URL: [https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe\\_literaturnoe\\_obozrenie/130\\_nlo\\_6\\_2014/article/11217/](https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/130_nlo_6_2014/article/11217/) (data obrashhenija: 07.12.2020)
6. Fukson L. Ju. Symbolic and value aspects of the interpretation of a literary work (the Story of Gogol "Nevsky prospect") // Izvestija An. Serija literatury i jazyka. Tom 56. № 5 1997. – pp.22–29.
7. Halizev V.E. Theory of literature: textbook for students. higher studies. Institutions – 4-e izd., ispr. i dop. – M.: 2004. – 404 p.
8. Mandel'shtam O. Je. About the interlocutor // Mandel'shtam O. Je. Kamen'. L., 1990. S.179 (Literaturnye pamjatniki)
9. Mandel'shtam O. Je. Collected works in 2 volumes M.: Hudozhestvennaja literatura, 1990. Tom 1. p. 280.

# Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе работы с текстом на уроках русского языка

## Нарушевич Андрей Георгиевич,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет»  
E-mail: anarushevich@yandex.ru

## Анохина Виктория Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет»  
E-mail: anokhinav@mail.ru

Формирование коммуникативной компетенции учащихся предполагает умение правильно интерпретировать письменные тексты определенных стилей и жанров и создавать собственные тексты при написании творческих работ. Обучение речеведению может быть построено на изучении различных коммуникативных стратегий и тактик. Особенно важна эта работа на уроках русского языка, где текст является одновременно предметом изучения и средством овладения всеми видами речевой деятельности. В статье рассматриваются приемы организации работы с текстом с помощью различных видов чтения: просмотрового, поискового и изучающего. Особое внимание уделяется анализу текста с имплицитной информацией, приведен алгоритм выявления проблематики художественного текста и авторской позиции, показана организация изучающего чтения на уроке русского языка, приведены примеры предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, направленных на интерпретацию текста, а также способствующих формированию коммуникативных учебных действий на уроках русского языка.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, коммуникация, текст, речеведение. чтение.

Расширение знаний о тексте, ставшее возможным благодаря достижениям прагматики, психолингвистики, теории коммуникации, лингвокультурологии, когнитивистики и другим близким к филологии дисциплин обуславливает повышение интереса к тексту в преподавании родного языка. Не случайно работа с текстом с древнейших времен признана одним из эффективных средств усвоения любого учебного материала. Принципиально важна эта работа на уроках русского языка, где текст является одновременно предметом изучения и средством овладения всеми видами речевой деятельности. Коммуникативный подход в обучении непосредственно связан с текстоцентрическим подходом, что согласуется с концепцией Т.М. Дридзе, согласно которой общение является по сути текстовой деятельностью [3, с. 23].

К учебному тексту предъявляются следующие требования:

- 1) доступность;
- 2) предметная направленность;
- 3) информативность;
- 4) актуальность содержания;
- 5) соответствие уровню развития обучающихся;
- 6) соответствие интересам обучающихся.

Таким образом, отбирая тексты для работы на уроке, учитель должен исходить из комплекса требований, в том числе имея в виду стилевую принадлежность, специфику жанра, а также этическую и воспитательную направленность содержания.

Следует отметить, что организация процесса восприятия текста важна как прием формирования различных видов чтения, поскольку каждый вид чтения связан с решением определенных коммуникативных задач [8, с. 12].

**Просмотровое** чтение ориентировано на получение наиболее общей информации о содержании текста. Как правило, просмотровое чтение необходимо для быстрого предварительного ознакомления с документом (книгой, статьей). Ученик должен обратить внимание на имя автора, заголовки (заглавие), ознакомиться с содержанием, аннотацией, выходными данными, иллюстративным материалом [5, с. 10].

К использованию просмотрового чтения побуждают специальные предтекстовые задания:

- попытайтесь по заголовку (иллюстрации) предугадать содержание текста;
- бегло просмотрите текст, чтобы определить к какой области знаний он относится;
- определите, подойдет ли данная книга для работы над проектом по информатике;



- прочитайте аннотацию книги; какую информацию вы из нее извлекли? и т.д.

Важным этапом в формировании коммуникативных навыков в процессе чтения является организация учебного взаимодействия – работы в паре или в группе, когда учащимся предлагается обсудить прочитанное, сравнить полученные результаты чтения, добавив упущенное, дополнив свой ответ новой информацией [7, с. 5].

**Поисковое** чтение – предполагает нахождение в одном или нескольких текстах определенной информации (фактов, событий, статистических данных, инструкций и т.п.). Читающий должен оперативно, без детального анализа извлечь из книги, статьи и т.д. нужную информацию. Это требует умения ориентироваться в логико-композиционной структуре текста, для того чтобы выбрать необходимую информацию, обобщить данные из нескольких источников.

На формирование навыка поискового чтения нацелены следующие предтекстовые задания:

- прочитайте текст и определите, какой проблеме он посвящен;
- найдите в тексте известные вам термины;
- расположите факты в порядке их появления в тексте;
- определите тему (идею) текста;
- укажите предложения, в которых передана основная информация текста и др.

**Изучающее** чтение требует концентрации внимания, умения извлекать из текста полную информацию, находить в результате анализа содержания ответы на конкретные проблемные вопросы. Изучающее чтение сопровождается анализом структуры и содержания текста. Именно этот вид чтения предполагает «вдумчивое погружение» в текст, требует уточнения лексического значения неизвестных слов для полноты и точности понимания смысла текста. Данный вид чтения особенно важен, поскольку требует правильного понимания основной и второстепенной информации, проникновения в сущность коммуникативной ситуации. Изучающему чтению обучают на материале текстов, обладающих определенным уровнем сложности, которая может заключаться в отборе языковых средств, особых способах подачи информации и т.д.

Так, при работе с художественными текстами уровень сложности может определяться использованием иносказания (аллегии) – «изображения отвлеченной идеи посредством конкретного, отчетливо представляемого образа [4, с. 19]. Извлечение из текста эксплицитной информации, нахождение скрытых смыслов требует пристального внимания к логико-смысловой структуре произведения, речевому оформлению, использованию образительно-выразительных средств.

Приведем описание организации изучающего чтения в старших классах на примере работы с текстом Феликса Кривина «Два камня» из сборника «В стране вещей». Книга включает небольшие философские произведения, жанр которых

сам автор определил как «полусказки». В них присутствуют элементы нескольких жанров: сказки, притчи, басни и анекдота. Афористичный язык писателя, яркие каламбуры создают семантическую двуплановость и придают тексту особую глубину. Все это, без сомнения, создает условия для использования изучающего чтения, а также для организации учебной коммуникации в процессе обсуждения прочитанного.

Работу с данным текстом целесообразно разделить на три этапа.

Предтекстовый этап – подготовка к восприятию текста, которая может включать знакомство с фактами биографии автора, особенностями идиостиля, другими произведениями автора.

Притекстовый этап – непосредственная работа с текстом, организованная специальной системой заданий.

Послетекстовый этап – рефлексия, обобщение, осмысление прочитанного, соотнесение информации со своими знаниями.

Предтекстовая работа предполагает знакомство с основными понятиями, определяющими особенности идиостиля писателя: иносказание, аллегория, каламбур. Можно предложить учащимся прочитать меньшие по объему произведения из сборника Ф. Кривина «В стране вещей»: «Оратор», «Пробочное воспитание», «Резиновый шар», «Как повесили занавеску» и др.

Предтекстовая работа. Вопросы для обсуждения.

Почему автор назвал свою книгу «В стране вещей»? Какие художественные приемы объединяют все прочитанные вами произведения? (Олицетворение, аллегория, иносказание). Какой художественный прием использован автором во фразе «Испорченный Водопроводный Кран считал себя первоклассным оратором: целями днями он лил воду»? (Каламбур, игра слов). На чем основан этот прием? (Основа каламбура – многозначность выражения «лить воду», которое воспринимается как фразеологизм, означающий «говорить пустое, пустословить» и как свободное сочетание слов в прямом значении.)

Притекстовая работа. Вопросы для обсуждения.

Прочитайте произведение Ф. Кривина «Два камня». Выделите композиционные части рассказа: экспозицию, завязку, кульминацию, развязку, заключение.

Проанализируйте развитие сюжета. Какую роль в рассказе играют имена героев: «Кремень», «Старый Камень», «Растрескавшийся Камень»? Какое из приведенных слов имеет переносное значение, зафиксированное в словаре? (Кремень – перен. разг. О человеке с твердым характером).

Послетекстовая работа. Вопросы для обсуждения.

Почему рассказ называется «Два камня»? Какие особенности человеческого поведения, отношения к жизни автор изображает с помощью олицетворенных образов неодушевленных предметов?

Над какой проблемой размышляет автор? Какова основная мысль произведения? Согласны ли вы с автором? Какие примеры из жизни, из истории, из литературы вы можете привести для подтверждения / опровержения авторской позиции?

На наш взгляд, особого внимания заслуживает выявление проблематики произведения. Выявление проблемы – вопроса, требующего исследования, решения, – предполагает умение соотносить содержание произведения с жизнью, с собственным опытом ученика. Проблема может быть сформулирована с помощью вопросительного предложения (*Как должен жить человек? Каким должно быть его отношение к жизни?*) или с помощью повествовательного предложения (*Автор поднимает проблему выбора жизненной позиции*).

Можно предложить ученикам алгоритм выявления проблематики художественного произведения.

1. Проанализируйте изображенную ситуацию, слова, мысли, поступки героев.
2. Определите, какие положительные / отрицательные человеческие качества изображены автором.
3. Подберите абстрактные существительные, называющие эти качества (*совесть, достоинство, целеустремленность* и т.п.).
4. Включите найденные вами слова в формулировку проблемы [6, с. 8].

Таким образом, использование приемов выявления проблемы и авторской позиции будет способствовать более глубокому проникновению в текст и пониманию его логико-композиционной структуры.

Как показывает наш опыт, учащимся бывает проще сформулировать основную мысль текста (авторскую позицию), чем определить проблему. Это связано с тем, что в практике работы с текстом ученикам довольно часто приходится отвечать на вопросы о смысле текста, о главной мысли текста и т.п. В то же время позиция автора – это ответ на вопрос, заключенный в проблеме. Следовательно, проблема в тексте может быть сформулирована с опорой на основную мысль автора:

1. Выявите основную мысль текста.
2. Запишите ее в виде законченного предложения.
3. Определите, на какой вопрос отвечает это предложение.
4. Запишите этот вопрос, который является одной из проблем в тексте.

Содержание рассказа позволяет также организовать работу по группам с обсуждением отдельных проблемных вопросов.

Группа 1. Можно ли считать, что в произведении затронута тема справедливости / несправедливости? Почему? («И комья глины согласились, что справедливости в жизни нет») Что такое ирония? Как она выражена в тексте?

Группа 2. Как вы понимаете значение слова «самообман»? С каким из героев текста можно связать это понятие? Почему?

Группа 3. На чьей стороне симпатии автора? В чем выражается в тексте авторская позиция?

Логичным завершением работы является создание собственного текста – написание сочинения-рассуждения на одну из предложенных тем:

1. Какого человека можно считать хозяином своей судьбы?
2. Что такое жизненная позиция?
3. Как вы понимаете выражение «сделать правильный жизненный выбор»?
4. В чем заключается жизненный выбор человека?
5. В чем опасность самообмана?

Таким образом, работа с текстом в виде специально организованного изучающего чтения будет способствовать формированию коммуникативных универсальных учебных действий, распределенных по трем направлениям:

- взаимодействие (преодоление эгоцентризма, понимание возможности разных позиций, точек зрения, мнений, оценок и т.д.);
- сотрудничество, кооперация (ориентация на партнера, согласование усилий, умение договариваться, взаимная помощь);
- интериоризация (речевые действия по передаче информации, становление рефлексии с помощью речи) [1, с. 11].

Продуманная система коммуникативно ориентированных заданий, будет способствовать речевому развитию учащихся и совершенствованию их коммуникативной компетенции.

## Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность и структура социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. – 268 с.
4. Квятковский А.П. Школьный поэтический словарь. М.: Дрофа, 1998. – 464 с.
5. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения родному языку в школе. М.: Флинта: Наука, 1998. – 176 с.
6. Нарушевич А.Г., Александрова О.М., Добротина И.Н. Русский язык. Пишем сочинение. – М.: Просвещение, 2020. – 110 с.
7. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – 185 с.

## FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL DATA IN THE PROCESS OF WORKING WITH TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

**Narushevich A.G., Anokhina V.S.**

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (filial branch) of Rostov State University of Economics

The communicative competence of students involves, among other things, their ability to adequately interpret written texts of various styles and genres, and create their own texts when writing creative works. Teaching these skills may be based on the study of various communication strategies and tactics. This work is particularly important in the course of the Russian language where written text is both an object of study and a means of mastering all types of speech activity. The article discusses methods of organizing work with written text using various types of reading: skimming, scanning, and close reading. Particular attention is paid to the analysis of the texts containing implicit information. In the article, we propose an algorithm for identifying the problem of a literary text and the author's standpoint, illustrate the organization of close reading process in the course of the Russian language, and give examples of pre-text and comprehension tasks aimed at interpreting the text and fostering the formation of communicative study skills.

**Keywords:** universal study skills, communication, text, speech studies, reading.

## References

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. et al. Formation of universal learning actions in basic school: from action to thought. System of tasks: A guide for teachers / Ed. A.G. Asmolova. Moscow: Prosveshcheniye. – 159 pp.
2. Bolotnova N.S. Philological analysis of the text. Moscow: Flinta: Nauka, 2009. – 520 pp.
3. Dridze T.M. Textual activity and the structure of social communication. Problems of semiosociopsychology. Moscow: Nauka, 1984. – 268 pp.
4. Kvyatkovsky A.P. School poetry dictionary. Moscow: Drofa, 1998. – 464 pp.
5. Ippolitova N.A. Text in the system of teaching the mother tongue at school. Moscow: Flinta: Nauka, 1998. – 176 pp.
6. Narushevich, A.G.; Alexandrova, O. M.; Dobrotina, I.N. (2020). Russian language. We are writing an essay. Moscow: Prosveshchenie. 110 p. ISBN978–5–09–075048–6 (In Russian).
7. Safonova V.V. Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes // Topical questions of language pedagogy. Moscow: Evroshkola, 2004. – 236 pp.
8. Folomkina S.K. Teaching reading in a foreign language at a non-linguistic university. Moscow: Vysshaya Shkola, 2005. – 185 pp.

# Использование сленга в преподавании итальянского языка и русского языка как иностранного

**Буданова Ирина Борисовна,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Медицинского института РУДН, Российский университет дружбы народов  
E-mail: budanova\_ib@pfur.ru

Актуальность изучения молодёжного языка все больше возрастает в связи с ростом коммуникации между студентами разных стран благодаря программам международного сотрудничества и возможности обучения в иностранных вузах. Участниками данного взаимодействия в большинстве являются представители молодёжи, которые много общаются в неформальной обстановке, следовательно сталкиваются с молодёжным языком, лексические особенности и отличия которого от стандартного языка обобщённо именуется молодёжным сленгом.

Статья направлена на сопоставительное изучение русского и итальянского молодёжного сленга с целью определения возможностей применения данного материала в практике преподавания итальянского языка и русского языка как иностранного. Задача исследования – рассмотреть эту своеобразную форму коммуникации и сравнить её различные способы реализации на примере двух упомянутых языков.

**Ключевые слова:** молодёжный сленг, итальянский язык, русский язык как иностранный, международное сотрудничество.

Вопрос о введении сленговых выражений в курс русского языка является спорным из-за характера самого материала. Сленговые слова – зачастую явление преходящее, меняющееся, многие слова сохраняют свою актуальность совсем непродолжительное время, либо теряют определённые значения. Проследить эти тенденции возможно, но предугадать – нет, ведь сленговый язык – один из самых подвижных и быстро реагирующих на социальные события, общественной тенденции. «Сленг, как живая, неотъемлемая часть языка, не развивается сам по себе, его развивает общество» [1, с. 606]. В диахронии изучение сленговых выражений представляет собой в большей степени интерес с точки зрения лингвистики как науки, а цель изучения иностранного языка – процесс порождения речи в настоящий момент времени. Однако выявление тенденций речи в актуальный для учащих момент и объяснение этих реалий, учитывая специфику данного языкового пласта в дифференцировании «свой-чужой», помогает адаптироваться в иноязычной молодёжной среде быстрее и эффективнее. Исследователь Чжан Вэй обосновывает необходимость использования сленга в обучении русскому как иностранному: устной речи, чтению и переводу, выделяя культурологический потенциал данного языкового материала: «сталкиваясь с феноменом сленга, преподаватели должны объяснять культурные предпосылки знания соответствующего сленга, а также использовать современные методы обучения для углубления понимания студентами культурных особенностей сленга» [4, с. 216].

Никитина Т.Г. описала успешный опыт внедрения сленговых выражений в курс русского как иностранного не только на продвинутом этапе, но и на этапе предвузовской подготовки – с помощью разработки сленгового минимума [3].

Изучение молодёжного языка актуализируется в связи с увеличением вариантов международного образовательного взаимодействия, научной и учебной коммуникации между разными странами. Непосредственные активные участники этого сотрудничества – представители молодёжи, которые много общаются в неформальной обстановке, следовательно сталкиваются с молодёжным языком, лексические особенности и отличия которого от стандартного языка обобщённо именуется молодёжным сленгом.

Молодёжный мир привлекает всё больший интерес учёных во всех областях знания: от социологии и психологии до литературы и лингвистики. В данной статье мы будем рассматривать образ

молодёжи с точки зрения лингвистики – анализировать язык молодёжи, понимаемый как особый язык, характерный для определённой возрастной группы.

Джеус Н.А. в диссертационном исследовании обозначила лексико-семантические особенности молодежного сленга, указав, что «особый интерес представляет процесс словотворчества. Исключая случаи заимствования из других языков, жаргон при создании новых слов опирается, прежде всего, на лексическую систему общенационального языка, здесь в целом обнаруживаются те же морфологического и семантического словообразования, что и языке-доноре. При образовании новых слов посредством семантического переноса (метафоры, метонимии, синекдохи) исходным материалом выступают, как правило, лексические единицы русского литературного языка, так что вновь образуемые слова оказываются мотивированными и при соответствующем контексте обычно понятными для обычных носителей русского языка. <...> В то же время в молодежном сленге не менее значима и противоположная тенденция – отжелевание от общепринятых языковых форм, их искажение и переименование. Тенденция говорить по своему, «не как все», ведет не только к постоянному пополнению лексики новыми («свежими») словечками, но и к разрушению фонетических, грамматических, стилистических и словообразовательных норм и правил» [2, с. 15].

Причины, по которым молодые люди используют свой собственный язык, связаны с типичной для их возраста необходимостью в поиске и приобретении собственной идентичности и чувства независимости по отношению к внешнему миру. Молодёжная среда характеризуется разными людьми, отличающимися друг от друга с точки зрения культурных традиций, экономического статуса, географического происхождения, опыта.

Молодёжный язык только частично стандартизирован – обычно он принимает невероятное разнообразие форм, часто отличающихся спецификой того или иного города, возрастом или образованием говорящих, а его исследование интересно для понимания творчества, воображения и юмора языка.

Целью статьи является определение направлений использования языка молодежного общения при обучении итальянскому языку и русскому языку как иностранному с позиции сравнительной лингвистики. Задача исследования – рассмотреть эту своеобразную форму коммуникации и сравнить её различные способы реализации на примере русского и итальянского языков.

Для реализации цели был проведён лингвистический анализ, основанный на сравнении отдельных слов в обоих языках: анализируемые слова выступили предметом опроса, проводимого среди носителей обоих языков разного возраста, территориального происхождения и пола. Сравнение полученных данных позволило классифицировать слова в различных рассмотренных областях, из-

учить их происхождение, проследить эволюцию, а также установить общие и различные черты сленга в русском и итальянском языках.

В Италии нет собственно общенационального сленга – речь идёт скорее о жаргонных выражениях, тесно связанных с диалектами, однако возможно распределение некоторых языковых сленговых единиц по различным тематическим категориям:

1) общеупотребительный сленг (*esseregasato* (поддавать), *cicca* (бычок), *sigà* (сига));

2) сленг для определения разных типов людей (*tipo/a*, что на русский язык можно перевести сленговым тип, типок), *figo/a* (красавчик), *gnocco/a* (няша), *secchione* (ботан), *ameba* (амёба – в значении «вялый»));

3) школьный и университетский сленг (*prof* (препод), *uni* (универ), *farefilone* (филонить).

В приведённых примерах мы видим возможность ассоциативного запоминания иностранных слов: заимствованное из французского «сигарета» на сленговом итальянском и русском звучит одинаково, практически как и слово «тип»/«тип». Здесь же прослеживается интересный материал для изучения словообразования – и в русском и в итальянском наблюдается идентичный процесс усечения окончаний в группе сленга, связанного с образовательным процессом (в этой группе встречаются слова, обозначающие одинаковые понятия (преподаватель – *professore*, университет – *università*). Интересен тот факт, что и в русском, и в итальянском языке все эти слова при переходе в поле сленга изменяются одинаковым с точки зрения морфологии способом словообразования – бессуффиксным:

Итальянский	Русский
Professore/essa – prof	Преподаватель – препод
Università – uni	Университет – универ
Sigaretta – sigà	Сигарета – сига

Подобные сближения, помогающие увидеть в иностранном языке черты родного языка мотивируют студента аналитически мыслить и стимулируют развитие языковой догадки – важнейшего навыка общения.

Сближающим интернациональным сленговым пластом являются заимствования из английского языка, например: «Hi» вместо «Привет»/«Ciao».

Как уже отмечалось, молодые люди очень часто проявляют творческие способы внедрения новых терминов, что происходит и с заимствованными словами. Интернационализмы адаптируются к структуре родного языка. Процесс адаптации англицизмов в русском и итальянском языках имеет схожие тенденции. К примеру, глаголы *chattare* (чатиться – общаться в чате), *googlare* (гуглить – искать информацию в сети Интернет с помощью поисковых систем (таких как Google)), *linkare* (кидать ссылку – отправлять ссылку на Интернет-ресурс), *twittare* (твитить – создавать информационное сообщение (пост) в сети «Twitter»), *instagrammare* – (инстаграммить – создавать информационное со-

общение (пост) в сети «Instagram»), *postare* – (постить – «делать пост – информационное сообщение»).

Компьютерный и интернет-сленг на основе английских корней – наиболее распространённый тип заимствований, при котором происходит грамматическая ассимиляция – приобретение грамматических признаков языка-реципиента. В итальянском языке это всегда окончание первого спряжения (–are): *linkare*, *bloggare*, *chattare*, *googlare*, *postare*, а в русском языке встречается разные окончания (лайкать), но, в основном, это окончание (–ить) второго спряжения: чатиться, гуглить, спамить, постить. Здесь влияют фонетические законы.

С точки зрения преподавания итальянского языка – включение в образовательный процесс сленга является вариативной сложностью, обусловленной лингвистическим разнообразием регионов Италии. Соответственно, включение в образовательный процесс молодёжного языка будет обусловлено территориальной принадлежностью учебного заведения, в котором осуществляется обучение итальянскому языку. А обучение итальянскому языку в России может включать сопоставительное изучение языковых единиц в контексте зарубежного регионоведения.

Нами бы осуществлён эксперимент – интервью с русскими и итальянскими студентами в возрасте от 20 до 25 лет с помощью анкет, содержащих предварительно закодированные вопросы с целью проверки понимания контекста использования определённых выражений, взятых из сленга. Таким образом, можно было наблюдать разнообразие некоторых форм в зависимости от региона, к которому принадлежат опрашиваемые. Большинство выражений, используемых при анализе, в двух рассмотренных диалектах итальянского языка совпадают, но были найдены и некоторые различия, которые можно видеть в следующей табл. 1.

Как можно увидеть в таблице, одно понятие может использовать самые разнообразные варианты языковой мотивации. Изучение этого явления способствует развитию образного мышления и расширяет культурный контекст.

Подведём итоги. Сравнение русского и итальянского сленга помогло увидеть как сходные, так и различные черты молодёжного языка двух стран. Наибольший интерес представляют собой именно общие случаи образования и употребления слов, ведь отслеживание этих процессов позволяет наблюдать процессы мировой интеграции и глобализации.

Изучение сленга на уроке иностранного языка является увлекательным процессом, позволяющим «оживить» урок, ввести актуальный, современный контекст, использовать в качестве учебного материала – тексты СМИ, блоги, различные социальные сети.

Сленговые слова и выражения не просто временное явление, так как они являются потенциальными источниками обогащения общелитературно-

го языка. Схожие слова, способы словообразования сближают родной и иностранный языки, помогая студентам встраивать чуждые конструкции в привычные, тем самым ускоряя процесс восприятия системы и структуры другого языка. Но здесь не стоит забывать об опасности «ложных друзей переводчика», ведь при переводе сленга и его словообразовательном разборе можно попасть паронимическую ловушку и найти ошибочное значение слова. Однако подобный материал стимулирует лингвистическое мышление обучающихся, что позволяет успешнее осваивать более сложные языковые комплексы. Также изучение сленга можно использовать на высоких уровнях в заданиях по определению эмоциональной составляющей речи: найти юмористический подтекст, положительные эмоции (радость), отрицательные эмоции (гнев, печаль). Это интересный компонент при обучении чтению и письму.

Таблица 1

Регион Кампания	Регион Лацио	Значения
Essere un tappo («быть как пробка»)	Essere un picchio e un barattolo («быть как дятел и как банка»)	Человек низкого роста
Fighetina	Pariolino (соотносится с Париоли – названием элитного квартала в Риме)	Элегантная девушка в очень дорогой одежде известных марок
Provolone (как сыр Проволоне)	Essere de coccio («быть как глина»)	Медленно соображающий человек.
Tamarro («деревенщина»)	Grezzo («необработанный»)	Грубый, необразованный, провинциальный человек
Essere fuori/sclerare	Hai scapocciato!	Сходить с ума
Tirarsela	Se la sente calla	Важничать, хвастаться
Una cifra (цифра)	Un botto («фейерверк»)	Пребывать в приподнятом настроении после принятия алкоголя (быть под парами)
Bella («Красавица» – как форма приветствия или обращения)	Adò! (звукоподражание)	Привет!

## Литература

1. Алимова, Г.Ю. Молодежный сленг и разговорная речь в современной лингвистике / Г.Ю. Алимова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 12 (146). – С. 606–608.
2. Джеус Н.А. Лексико-семантическое словообразование в молодежном сленге: дис. ... канд. филол. наук / Н.А. Джеус. – Краснодар, 2008. – 171 с.

3. Никитина Т.Г. Между русским «Тусовочным» и русским литературным: к вопросу о репрезентации разговорной речи и молодежного сленга в иноязычной аудитории // Известия ВГПУ. 2016. № 3 (107).
4. Чжан Вэй. Проблемы применения молодежного сленга на уроке на уроке русского языка как иностранного. // Образование и право. 2020. № 7.

### **USING OF SLANG IN TEACHING ITALIAN AND RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Budanova I.B.**

Peoples' Friendship University of Russia

The relevance of studying a youth language is continuously increasing due to the growth of communication between students from different countries endorsed by international cooperation programs and studying opportunities at foreign universities. Most of the participants in this interaction are represent young people who communicate a lot in an informal setting. Therefore, they encounter a youth language the lexical features and differences of which from the standard language are collectively referred to as youth slang.

The article is aimed at a comparative study of Russian and Italian youth slang in order to determine the possibilities of using this material in the practice of teaching Italian and Russian as foreign languages. The goal of the research is to consider this peculiar form of communication and compare various ways of its usage on the example of the two mentioned languages.

**Keywords:** youth slang, Italian, Russian as a foreign language, international cooperation.

### **References**

1. Alimova, G. Yu. Youth slang and colloquial speech in modern linguistics / Yu.G. Alimova. – Text: direct // Young scientist. – 2017. – № 12 (146). – p. 606–608
2. Dzheus N.A. Lexico-semantic word formation in youth slang: dis. ... Candidate of Philological Sciences / N.A. Dzheus. – krasnodar, 2008. – 171 p.
3. Nikitina T.G. Between the Russian “Party” and the Russian literary: on the question of the representation of colloquial speech and youth slang in a foreign language audience // Izvestia VSPU. 2016. No. 3 (107).
4. Zhang Wei. Problems of using youth slang in the classroom in the classroom of Russian as a foreign language. // Education and law. 2020. № 7.

# Влияние игрового сленга на поведенческие особенности подростков поколения Z

**Григорян Марина Игоревна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,  
Государственный университет управления  
E-mail: marinaa184aa@yandex.ru

Данная статья посвящена игровому сленгу, который применяется в своей речи любители массовых онлайн-игр. Основной игровой аудиторией являются молодые люди подросткового возраста, или как принято называть молодежь на рубеже XX–XXI веков, поколение Z. Определены особенности игрового сленга и его влияние на поведенческие особенности современных подростков. Причинами использования подростками в своей речи элементов игрового сленга являются: нехватка литературного словарного запаса, стремление к разнообразию, оригинальности, развязности, раскованности речи, стремление к краткости и повышенной эмоциональности речи. С точки зрения поведения подростков, игровой сленг сказывается на их позитивных взаимоотношениях со сверстниками, на возможности свободы выражения, на нежелании следовать правилам, придуманным взрослыми.

**Ключевые слова:** поколение Z, онлайн-игры, игровой сленг, подростки, поведение, самовыражение, эмансипация, развязность, оппозиция, подражание.

Сегодняшние дети – первое поколение эпохи интернета. Современных младших школьников зачастую называют поколением Z. Это поколение, которое появилось на рубеже XX–XXI веков. Иными словами, поколение цифровых технологий. Эти дети всю информацию впитывают из Интернета, отлично с которой ладят и виртуальное общение предпочитают живому.

Современные исследователи Джон Палфри и Урс Гассер, изучая «цифровое поколение», пришли к выводу, что современных детей можно назвать «цифровыми аборигенами», потому что они родились уже в цифровом мире, и другим его не могут представить. Представителей старшего поколения данные авторы в своих исследованиях трактуют «цифровыми мигрантами» (Арцимович, 2017).

В будущем, как считают ученые, возникнет новое общество, в котором будут жить дети цифровой эры, с новой психологией, нормами этики, политическими взглядами. Педагоги и психологи называют проблему подмены цифровыми детьми творческого процесса, который последний заменили модным словом «креатив» (Дмитриева, 2018). Для цифровых аборигенов не существует отличий между жизнью в сети и жизнью за ее границами. Типичный человек поколения Z (Daukseviciute, 2016; Rothman, 2016), был первым поколением, родившимся в глобально связанном мире (интернет) и поэтому «живущим и дышащим» технологией. Дети поколения Z полагаются на компьютерные записи вместо того, чтобы делать заметки, более склонны задавать вопросы онлайн и не любят ждать ответа, но требуют мгновенной информации и коммуникации (Daukseviciute, 2016; Rothman, 2016). Поэтому, не секрет, что для поколения Z основным развлечением является участие в онлайн-играх.

Общаясь в сети, современные подростки общаются на своем, понятном только им, языке. Данный факт обуславливает необходимость изучения и исследования игрового сленга современного поколения подростков, какую роль он играет в формировании поведения подростков поколения Z.

В современном обществе существует определенный словесный набор, предназначенный для коммуникации в процессе онлайн и компьютерных игр, так называемый игровой сленг. Игровой сленг зачастую непонятен представителям взрослого поколения, что порождает недопонимание между различными возрастными категориями людей.

В английской лексикографии термин «сленг» широко распространился в начале XIX века.



По мнению многих исследователей этимологии русского языка, на появление сленга оказала существенное влияние англоязычная культура. Итак, **сленг** (англ. *slang*) – набор слов или новых значений существующих слов, которые применяются в речи различные группы людей.

Джеймс Брэдстрит Гриноу и Джордж Лайман Киттредж охарактеризовали сленг следующим образом: «сленг – язык-бродяга, который слоняется в окрестностях литературной речи и постоянно старается пробить себе дорогу в самое изысканное общество» [6].

На сегодняшний день многие сленговые слова и обороты прочно обосновались в литературном языке. В качестве примера можно отметить такие слова, как «шпаргалка», «шумиха», «провалиться» (в смысле «потерпеть неудачу»).

Стоит также отметить, что сленг – это не просторечное выражение, а элемент стратификационной составляющей языка. Слово «стратификация» произошло от слова «стратос» – слой, что говорит о том, что сленговые выражения применяют люди различных социальных слоев. Зачастую этот фактор подчёркивает принадлежность говорящего к определённой группе людей. На этой основе можно перечислить различные виды сленгов: молодежный, сетевой, военный, журналистский и игровой.

Игровой сленг выступает в качестве условного языка, посредством которого происходит обмен информацией между игроками. Игровой сленг возник с появлением массовых онлайн-игр, которые невозможны без определенного уникального игрового языка. По мнению исследователей компьютерных игр, игровой сленг обладает краткостью, и, как следствие, содержательностью и эмоциональностью, без чего невозможно быстро и точно передать информацию в напряженном игровом процессе.

Кроме этого, игры-онлайн собирают большое число пользователей по всему миру, что обуславливает необходимость применения некоего общего коммуникационного средства. Так, игровой сленг становится универсальным способом общения представителей различных языковых культур, что способствует быстрому контакту и взаимодействию. Новички, вступая в игру, зачастую не знают всех применяемых сленговых слов. Однако, по истечению некоторого времени, игроки цифрового поколения Z начинают применять их в речи легко и непринужденно.

В рамках одной игры может образовываться свой особенный игровой сленг, в зависимости от специфики самой игры. Примером такой игры может послужить игра *Dota 2*, в которую играют команды по кибер-спорту. Именно в той игре есть свой уникальный игровой сленг, который применяют игроки только в ней и к другим онлайн-играм он не имеет отношения.

Русскоговорящие игроки по незнанию, либо непониманию, очень часто заменяют иностранные слова похожими по звучанию русскими словами.

К примеру, имя героя «Ancient Apparition» (с англ. – «древний призрак») произносятся, как «Аппарат», аббревиатуру «KOTL» (англ. *Keeper of the Light*) заменяют «котлом», слово «silencer» – «салом» [7].

Часть слов игрового сленга, спустя некоторое время, переходит в литературный язык, например, слово «хакер», которое в прошлом применялось в связи с компьютерными технологиями, а теперь приобрело более широкое применение в мировом языке.

Таким образом, можно сделать вывод, что игровой сленг применяется довольно ограниченно, при этом обладает неофициальным характером, особой эмоциональной окрашенностью, точностью и краткостью.

Игровой процесс невозможен без разработки стратегии, чем и занимаются игроки. Для этого необходим быстрый уровень передачи информации, так как игровые события меняются стремительно. Как следствие, единицы игрового сленга – короткие и информационно ёмкие. Такая характеристика объясняется напряженностью и накалом игры, желанием одержать победу. К тому же, игровой сленг применяется игроками не только в процессе самой игры, но и при обсуждении игрового процесса вне её.

Люди взрослого поколения сравнивают напряжение в ходе онлайн-игры с накалом на футбольном поле или хоккейной площадке, в отличие от которых в онлайн-игре нельзя утолить агрессию физически. Поэтому агрессия утоляется молодым поколением в лексике. По мнению Мэтью Э., взрослые игроки в онлайн-играх очень часто применяют нецензурную лексику. Игроки же, имеющие отношение к поколению Z, увлеченные компьютерными технологиями, не применяют нецензурные выражения. Компьютерный спорт, увлечение онлайн-играми – высокоинтеллектуальное [8]. К тому же, для того, чтобы оценить уровень игры пользователя «по ту сторону экрана», существуют определенные единицы игрового сленга. Негативный отзыв о игре пользователя может содержать слова «нуб», «рак», позитивный же, одобрительный – «топчик». Подобные слова могут иметь отношение как к уровню игры, так и к игровым символам, навыкам и др.

Для того, чтобы выяснить степень употребления в речи игрового сленга был проведен опрос в социальной сети ВКонтакте среди любителей массовых онлайн-игр. В опросе приняли участие 20 человек подросткового возраста. В нем приняли участие наши одноклассники. Опрос состоял из 5 вопросов на знания игрового сленга. Результаты исследований представлены в табл. 1 и на рис. 1.

Проведенный опрос показал, что большинство подростков хорошо знают игровой сленг, многие являются геймерами, поэтому ответить на вопросы им не составило труда.

Как уже было озвучено выше, элементы игрового сленга становятся частью лексики современного поколения Z. Как считает Булочова О., сленг

говые проявления в речи современного поколения молодых людей происходят поэтапно. Этапы определяются в зависимости от возрастных характеристик молодого поколения [5].

Таблица 1. Степень употребления в речи игрового сленга

Слово из игрового сленга	Знание слова
«Баг»	10 человек
«Читер»	11 человек
«ПвП»	3 человека
«Лагать»	20 человек
«Скилл»	7 человек

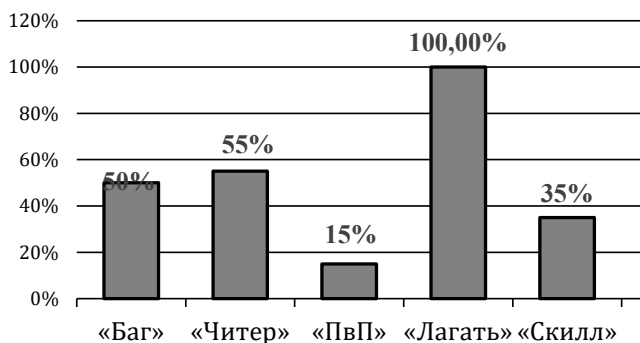


Рис. 1. Процентное отношение степени употребления в речи подростков игрового сленга

Дадим характеристику каждому из перечисленных этапов.

1. Подростковый этап. На данном этапе формируется лексика игроков-подростков 13–15 лет. Различаются разновидности нормативно-экспрессивной речи подростков: уличные, школьные, дворовые, детдомовские и др. Применение игрового сленга на данном этапе подростками поколения Z объясняется стремлением подростков к освобождению от детской зависимости, отойти от «взрослого» общества и его норм, в том числе и языковых, лексических.
2. Профессионально-групповой этап. На этом этапе молодое поколение 16–17 лет формируют сленговые молодежные подсистемы.
3. Интегральный этап. Представители поколения Z 18–19 лет расширяют молодежный, социально-групповой и социально-профессиональный лексикон через формирование лексико-семантических и фразеологических сленговых единиц универсального применения.

По мнению А.И. Подольского и Я.В. Пугачева подростки поколения Z демонстрируют особенности поведения через применение игрового сленга в своей обыденной речи [10, 11]. Причинами употребления сленга в зависимости от поведенческих подростковых реакций, являются:

- группирование. Поколение современных подростков применяет игровой сленг как средство отделения «своих» от «посторонних», как способ установки групповой солидарности. Специальный язык, понятный только им, позволяет

каждому подростку ощущать себя членами некой замкнутой общности. Игровой сленг помогает представителям поколения Z поддерживать хорошие взаимоотношения со сверстниками.

- эмансипация. В данном русле игровой сленг исследователи считают способом свободы выражения. Современному поколению подростков не нужно понимание взрослых. Игровой сленг делает подростковый мир уникальным, непонятным людям других возрастных категорий, что и привлекает любителей компьютерных и онлайн игр.
  - оппозиция. А.Б. Булгаков считает, что современные подростки применяют элементы игрового сленга чтобы выразить протест против взрослого. Таким образом поколение Z выражает нежелание следовать правилам, придуманным взрослыми, через речевое поведение [4].
  - компенсация. Речевое поведение современных подростков с применением игрового сленга выступает в качестве одной из форм самоутверждения, одного из способов преодоления чувства социальной неполноценности. С помощью игрового сленга подростки поколения Z повышают свой статус в группе, утверждают себя как среди своих сверстников, так и в собственных глазах.
  - подражание. При помощи игрового сленга современные подростки стараются подражать определенному значимому для себя лицу. Поэтому в речи подростков поколения Z много слов из лексикона блогеров, чьи блоги посвящены прохождению популярных онлайн-игр.
  - увлечение. Игровой сленг выступает как отличительное качество современного подростка, как особый бренд, говорящий о принадлежности подростка к группе увлеченных компьютерными играми.
- Можно перечислить еще ряд причин, по которым современное поколение подростков активно употребляет игровой сленг:
- банальная нехватка литературного словарного запаса для выражения своей мысли.
  - желание разнообразить свою речь, сделать ее озорной, вульгарной, насмешливой. Применение игрового сленга в своей речи делает и поведение современных подростков поколения Z развязным, раскованным.
  - стремление к краткости. Так, по мнению И.С. Кона, современные подростки одним и тем же игровым словом иногда пытаются передать самые разные значения [12].
  - повышение эмоциональности речи. Для подростков поколения Z легче выразить сиюминутное конкретное эмоциональное отношение к чему-либо при помощи элементов игрового сленга, нежели чем при помощи образных приемов литературного языка.
- Не стоит путать игровой сленг и подростковый. Если игровой сленг практически цели-

ком основан на англицизмах, то в подростковом сленге слова в основном появляются путем упрощения родной речи. Удовлетворяя свое желание быть независимыми, представители поколения Z при помощи игрового сленга придумывают новые обозначения для самого важного в их жизни: себя, окружающих, отношений, денег, эмоций. Некоторые слова становятся популярными и среди взрослых людей, другие живут недолго и исчезают, как только подрастают их изобретатели.

Резюмируя, отметим, что сленг современного поколения Z существенно отличается от сленга молодежи, существующей пять – семь лет назад. Развитие языкового явления под названием «Игровой сленг» и его популярность среди большого числа представителей поколения Z обуславливается их увлечением компьютерными и цифровыми технологиями. Игровой сленг для подростков поколения Z, как островок естественности и свободы от старого мира взрослых. Иными словами, игровой сленг является формой самоутверждения подростка. Однако, игровой сленг нельзя назвать постоянным. Со сменой одной модной онлайн-игры другой происходит замена старых сленговых единиц новыми. Причем данный процесс довольно стремителен.

В заключение хотелось бы перечислить основные выводы.

1. Игровой сленг – неотъемлемая часть речи современного молодого поколения. Поэтому нельзя относиться к игровому сленгу, как к чему-то загрязняющему русский язык.
2. Главное в игровом сленге для поколения Z – возможность отойти от обыденности, ощущение постоянной игры, иронии, маски.
3. Игровой сленг демонстрирует особенности представителей поколения Z: резкость, громкость, дерзость. Для современных подростков он выступает в качестве способа переделать окружающий мир на иной манер.
4. В подростковом возрасте игровой сленг, становясь специфической подростковой лексикой, позволяет «быть не как все», «быть подобно своим».
5. Игровой сленг делает речь современных подростков более понятной для сверстников, восполняет недостаток словарного запаса. Современное поколение Z считает применение игрового сленга модным, современным, необходимым для связки слов.

Таким образом, современное поколение Z, увлеченное цифровыми технологиями, неотделимо от применения элементов игрового сленга. Его распространение нельзя остановить, но можно контролировать и регулировать. На наш взгляд, возможно применение подобной лексики не только в играх, но и в разговорной речи, изучая ее особенности, например, в качестве диалекта нормативного языка в области Интернета.

## Литература

1. Азарова Е.А. Психология зависимости. – LAP, Lambert, Germany, 2012.
2. Балыко, Д.А. Как разговаривать с подростками, или НЛП для родителей / Д.А. Балыко. – М.: Студия АРДИС, 2017. – 177 с.
3. Башкирова, Н.Н. Современный ребенок и его проблемы. Детский сад, школа, телевизор, дом, интернет, улица / Н.Н. Башкирова. – М.: Наука и техника, 2015. – 240 с.
4. Булгаков, А.Б. Наши неуправляемые подростки / А.Б. Булгаков. – М.: Москва, 2017. – 432 с.
5. Булочова О.В. Язык геймеров как вид современного молодежного сленга // Проблемы формирования единого научного пространства: сборник статей Международной научно – практической конференции (5 мая 2017 г., г. Волгоград). В 4 ч. Ч. 3 / – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. С. 20–22.
6. Голованова, Д.С. Влияние интернет-сленга на речевую культуру современной молодежи / Д.С. Голованова, И.Н. Якименкова. – Текст: непосредственный // Юный ученый. – 2019. – № 3 (23). – С. 1–3.
7. Ермоленко Н. Н., Кучугурная Е.С., Мозговая Н.Н., Азарова Е.А. Современный сленг как норма взаимопонимания в пространстве общения в подростковом возрасте // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-sleng-kak-norma-vzaimoponimaniya-v-prostranstve-obscheniya-v-podrostkovom-vozhraсте>.
8. Мэтьюз, Э. Прорвемся! / Э. Мэтьюз. – М.: Эксмо, 2018. – 218 с.
9. Надо ли знать молодежный сленг? – URL: <https://englishfull.ru/znat/angliyskiy-sleng.html>
10. Подольский, А.И. Подросток в современном мире. Заметки психолога / А.И. Подольский, О.А. Идобаева, Л.А. Идобаев. – М.: Каро, 2019. – 272 с.
11. Пугачев Я.В. Молодежный сленг из компьютерных игр – URL: <https://school-science.ru/5/10/33917>
12. Сигел, Д. Дж. Вне зоны доступа. Как не потерять контакт с ребенком в переходном возрасте / Дэниэл Дж. Сигел. – М.: Эксмо, 2019. – 465 с.
13. Усманова, П.С. Языковые особенности образования лексики игроков компьютерных игр в киберпространстве / П.С. Усманова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 634–636.
14. Шон К. 7 навыков высокоэффективных тинейджеров / Шон Кови. – Москва: ИЛ, 2016. – 328 с.
15. Язык общения в среде игроков многопользовательских ролевых онлайн игр. К вопросу о влиянии сленга на речь подростков – URL: <https://pedsovet.org/publikatsii/angliyskiy-yazyk/yazyk-obscheniya-v-srede>

## IMPACT OF GAMING SLANG ON BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF GEN Z ADOLESCENTS

Grigoryan M.I.

State University of Management

This article is devoted to the gaming slang used in their speech by fans of massive online games. The main gaming audience is young people of adolescence, or as it is customary to call young people at the turn of the XX–XXI centuries, generation Z. The features of gaming slang and its influence on the behavioral characteristics of modern adolescents are determined. The reasons for adolescents to use elements of play slang in their speech are: lack of literary vocabulary, striving for diversity, originality, swagger, relaxed speech, striving for brevity and increased emotionality of speech. From the point of view of adolescent behavior, play slang affects their positive relationships with peers, the possibility of freedom of expression, and the unwillingness to follow the rules invented by adults.

**Keywords:** generation Z, online games, gaming slang, adolescents, behavior, self-expression, emancipation, swagger, opposition, imitation.

### References

1. Azarova E.A. Psychology of dependence. – LAP, Lambert, Germany, 2012.
2. Baliko D.A. How to speak to teenagers or NLP for parents/ D.A. Baliko. – M.: Studio ARDIS, 2017. – 177 p.
3. Bashkurova N.N. Kids today and their problems. A nursery school, school, Television, home, The Internet, street/ N.N. Bashkurova. – M.: Science and technology, 2015. – 240 p.
4. Bulgakov A.B. Our wayward teens/ A.B. Bulgakov. – M.: Moscow, 2017–432 p.
5. Bulochova O.V. The language of game players as a kind of contemporary slang of the youth// The issues of forming the united scientific space: the collection of the articles of the International scientific and practical conference (5 May 2017, Volgograd). In ch. 4 Ch.3/ – Ufa: AETERNA, 2017. P. 20–22.
6. Golovanova D.S. The influence of the internet slang on the speech culture of the modern youth/ D.S. Golovanova, I.N. Yakimenkova. –Text: direct// A young scientist. – 2019. – № 3(23). – P. 1–3.
7. Ermolenko N.N., Kuchugurnaya E.S., Mozgovaya N.N., Azarova E.A. The modern slang as a standard of mutual understanding in the space of communication in adolescence// The Ural philological Bulletin. A series: Psycholinguistics in education. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-slang-kak-norma-vzaimoponimaniya-v-prostranstve-obscheniya-v-podrostkovom-vozzraste>.
8. Methews A. We will break through!/ A. Methews. – M.: Eksmo, 2018. – 218p.
9. Should we know the youth slang?- URL: <https://englishfull.ru/znat/angliyskiy-slang.html>
10. Podolskiy A. I. A teenager in the modern world. The notes of the psychologists/ A.I. Podolskiy, O.A. Idobaeva, L.A. Idobaev. – M.: Karo, 2019. – 272 p.
11. Pugachev Y.V. The youth slang from computer games- URL: <https://school-science.ru/5/10/33917>
12. Sigel D. Jr. Out of range. How to keep in touch with your child at an awkward age/ Daniel Jr. Sigel. – M.: Eksmo, 2019. – 465 p.
13. Usmanova P.S. The language peculiarities of forming computer gaming lexics in cyberspace/ P.S. Usmanova. – Text: direct// A young scientist. – 2020. – № 22 (312). – P. 634–636
14. Sean K. 7 skills of highly –effective teenagers/ Sean Kovi. – Moscow: IL, 2016. – 328 p.
15. The language of communication in the environment of game players of multi-using role plays online. About the influence of slang on teens` speech- URL: <https://pedsovet.org/publikatsii/angliyskiy-yazyk/yazyk-obscheniya-v-srede-igrokov-mnogopolzovatel'skikh-rolevykh-onlayn-igr-k-voprosu-o-vliyaniy-slenga-na-rech-podrostkov>

# Фонетическая адаптация заимствований из русского языка в китайском языке (на примере гласных звуков)

**Гун Лэй,**

к. филол.н., постдок, Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли  
E-mail: nikigong@foxmail.com

**Лю Лифэнь,**

д. филол.н., проф., Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли  
E-mail: liulifen1993@163.com

**Касымова Ольга Павловна,**

д. филол.н., доц., Башкирский государственный университет  
E-mail: olgakasymova@yandex.ru

Статья посвящена проблеме фонетической адаптации заимствований из русского языка в китайский язык – одному из наиболее заметных феноменов в языковом контакте между двумя языками. Цель исследования – составить классификацию способов фонетической адаптации русизмов в китайском языке на примере гласных звуков. Научная новизна обусловлена тем, что кроме слов, зафиксированных в словарях, мы рассмотрели новейшие заимствования из русского языка в китайской живой речи последних лет. Полученные результаты свидетельствуют, что замена гласных звуков происходит со всеми звуками, кроме [u](y). Факторами, способствующими адаптации, являются различие фонетических систем двух языков и большее разнообразие китайских гласных звуков, особенно полифтонгов (включая дифтонги), которые в русском языке представлены не звуками, а сочетаниями звуков. Суперсегментные изменения в слогах связаны с изменением ударных и неударных гласных в одном слове на музыкально-тоновой характер произношения, закрытые слоги русских слов меняются на открытые в китайском языке.

**Ключевые слова:** фонетическая адаптация; русизм в китайском языке; лексическое заимствование; фонетические и фонологические чередования.

## Введение

Заимствованием, по сложившемуся мнению лингвистов, является «элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т.п.), перенесённый из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов из одного языка в другой» [3, с. 158–159]. Русские заимствования в китайском языке, по мнению Цзян Ин и Л.М. Шапановской, – это «укоренившиеся слова, обозначающие предметы и явления, прочно осевшие в жизни и быту китайских жителей северо-востока Китая» [6, с. 151]. Для разноструктурных языков, какими являются китайский и русский языки, «единственным возможным путём взаимодействия» является лексическое заимствование [2, с. 245].

В связи с географической близостью данного региона с Россией в северо-восточном диалекте современного китайского языка русизмы сохраняются чаще по сравнению с другими говорами. Нужно учитывать также, что в 50–60-х годах прошлого века, когда между КНР и СССР был период дружественных отношений, русский язык фактически занял положение единственного иностранного языка в КНР и русские заимствования распространились не только на северо-востоке Китая, но и на всей его территории.

Среди всех видов лексических заимствований фонетические считаются самыми популярными во всех естественных языках, в том числе и в китайском. В процессе освоения фонетического заимствования в языке-реципиенте фонетическая адаптация считается важнейшим звеном. Как отмечает В.Н. Тюленева, «любой язык в заимствовании данного типа стремится постепенно изменить или исключить из слова несвойственные ему звуки в соответствии с общепринятыми звуковыми нормами» [5, с. 101]. Е.В. Маринова также считает, что «благодаря фонетической адаптации слово, заимствованное из другого языка, начинает произноситься по законам фонетики заимствующего языка» [4, с. 161, 162]. Бóльшая часть русизмов являются фонетическими заимствованиями, поэтому целью статьи является составление классификации способов фонетической адаптации русизмов в китайском языке на примере гласных звуков. Задачи нашей работы заключаются, во-первых, в системном описании лингвистических феноменов, связанных с фонетической адаптацией заимствований из русского языка в китайский, во-вторых, в выявлении факторов, вызывающие данное явление, и, в-третьих, в опреде-

лении адаптационных фонетических процессов на уровне суперсегментных единиц. Для решения этих задач были использованы комплексные методы исследования – сопоставительный и системно-описательный.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в настоящее время взаимоотношения между КНР и РФ достигли нового пика: сотрудничество в разных сферах активно развивается, требования к подготовке специалистов со знанием русского языка и интерес народа к изучению языка соседней страны постоянно растут, вопросы, связанные со взаимодействием языков, именно сейчас находятся в центре внимания лингвистов.

Теоретическая значимость нашей работы заключается в том, что в результате можно будет: 1) определить фонетические соответствия между оригинальными русскими и китайскими лексемами; 2) уточнить сходство и различие между русской и китайской фонетическими системами; 3) найти отличающиеся суперсегментные компоненты в двух рассматриваемых языках. Практическая значимость заключается в том, что в результате выявления фонетических ошибок при произношении русских слов можно выработать методические рекомендации для преподавательской и переводческой практик.

Несмотря на то что в лингвистике достаточно много исследований, посвящённых заимствованиям русизмов в китайский язык, работ о фонетической адаптации русизмов в китайском языке гораздо меньше. Среди них можно отметить работы Е.В. Мариновой (2002) [4], В.Н. Тюленевой (2016) [5], Янь Цзюцзюй (2016) [8], Чжао Цзяи (2018) [7], Цзян Ин и Л.М. Шипановской (2018) [6], Гун Лэя (2018) [1], которые составляют **теоретическую базу** исследования. В этих работах рассматриваются принципы и возможные причины фонетической, грамматической, морфонологической, семантической и др. адаптации русизмов в китайском (и не только) языке, а также демонстрируется влияние заимствований из русского языка на китайский язык. Очевидно, что «при заимствовании всегда меняются либо на близкие по способу образования и ряду китайские звуки, либо на противоположные по соответствующему характеру варианты, чтобы сохранить информацию об иноязычном статусе слова» [1, с. 147]. Однако ни в одном из вышеуказанных источников фонетическая адаптация заимствований из русского языка в китайский язык специально не изучается и системно и подробно не анализируется, поэтому наша работа должна не только обобщить предыдущие точки зрения, но и с помощью новых данных всесторонне рассмотреть фонетическую адаптацию русизмов в китайском языке.

Материалы нашей работы взяты из авторитетного словаря заимствований «Словарь заимствованных слов китайского языка» Гао Минкя и др. (1984) [9], в котором собрано 395 русизмов, заимствованных фонетическим путём, что составляет 5,6% от всех включённых заимствованных слов.

Новизна исследования заключается в том, что мы добавили ещё 38 русизмов, которые либо используются всеми носителями китайского языка в современной устной речи (например, **хорошо** – 哈拉少 hāláshào, **товарищ** – 达瓦里希 dáwǎlǐxī), либо до сих пор активно употребляются в северо-восточном китайском диалекте и входят в литературный язык (например, **пойдём** – 拔脚木 bájiǎomù, **семечки** – 斜么子儿 xiémezǐr). Мы обратились также к некоторым собственным русским именам и фамилиям, которые, хотя и не являются в полном смысле заимствованиями, тем не менее представляют особенности фонетической адаптации. Обобщив фонетические особенности данных русизмов в китайском языке, мы определили, что фонетическая адаптация переводов и заимствований с русского языка в китайский язык обычно включает в себя существенные изменения гласных звуков (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Соотношение русских и китайских гласных звуков

Русский вариант	Китайский вариант	Пример
[a](a)	[a](a)/[ɤ] (e)/∅	<b>ак</b> -阿卡 ākā / <b>ранетка</b> -勒涅特喀苹果 lèniètèkǎpíngguǒ / <b>малина</b> -马林果 mǎlínguǒ
[o](o)	[o](o)/[a](a)/ [u](u)/[ɤ](e)/ [uo](uo)/[ao] (ao)[o](o)	<b>Бояре</b> -博亚林 bóyálin / <b>коминтерн</b> -康民团 kāngmíntuán / <b>совет</b> -苏维埃 sūwéiāi / <b>берковец</b> -贝尔科维茨 bèiěrkēwéicí / <b>сокол</b> -索科勒 suǒkēlè / <b>собака</b> -扫把克 sàobǎkè
[u](y)	[u](u)	<b>бурда</b> -布尔达 bùěrdá
[i](и)	[i](i)/[ɤ](e)/ [ei](ei)	<b>полиция</b> -笆篱子 bālízi / <b>финка</b> -芬卡帽 fēnkāmào / <b>большевик</b> -布尔什维克 bùěrshíwéikè
[i](ы)	[ɤ](e)/[i](i)/ [ei](ei)/[ai] (ai)	<b>Касымов</b> -卡西莫夫 kāxīmòfū / <b>красивы</b> -柯拉细微 kēlāxìwēi / <b>работы</b> -老薄待 lǎobódài
[e](э)	[ai](ai)/[ie] (ie)/[ɤ](e)/[i] (i)/[a](a)/∅/ [ei](ei)	<b>Эдуард</b> -爱德华 àidèhuá / <b>мастер</b> -麻斜儿 máxiér / <b>меньшевик</b> -孟什维克 mèngshíwéikè / <b>петрушка</b> -彼得鲁什卡 bǐdèlǔshíkǎ / <b>сенат</b> -萨那特衙门 sànnàtèyámen / <b>платье</b> -布拉吉 bùlājī / <b>совет</b> -苏维埃 sūwéiāi

## Результаты исследования

При фонетической адаптации русских заимствований в китайском языке возникают разновидности гласных и согласных звуков, не всегда соответствующие фонетическим нормам китайского литературного языка, что заслуживает отдельного внимания. Так, все гласные звуки, кроме [u](y), имеют свои разновидности.

### [a](a)-[a](a)/[ɤ](e)/∅

Если русский ударный звук [a](a) передаётся как [a](a) в китайском литературном языке (например, в слове **газ** – 嘎斯 gāsī), то безударный [a](a) имеет два эквивалента: он либо изменяется на более высокий звук [ɤ](e), например, в словах **навага** – 那瓦格鱼

nàwǎgēyú, **ранетка** – 勒涅特喀苹果 lèniètèkǎpíngguǒ; либо исчезает на конце слова, например, в словах **малина** – 马林果 mǎlínɡuǒ и **машина** – 马神 mǎshén.

[o](o)– [o](o)/[a](a)/[u](u)/[ɣ](e)/[uo](uo)/[ao](ao)

История изменения звука [o](o) представляется более сложной, так как кроме закономерной замены на китайский [o](o), как в слове **боярин** – 博亚林 bóyàlín, возможна замена, во-первых, на более низкий или высокий звук [a](a) или [u](u), например, в словах **коминтерн** – 康民团 kāngmíntuán и **совет** – 苏维埃 sūwéiāi; во-вторых, на его нелабильный вариант [ɣ](e), например, **берковец** – 贝尔科维茨 bèièrkēwéicí; в-третьих, на дифтонги [uo](uo) или [ao](ao), например, в словах **собака** – 扫把克 sàobākè, **сокол** – 索科勒 suǒkèlè.

[i](ы)–[i](и)/[ɣ](e)/[ei](ei)/[ai](ai)

В китайском языке звук [i](ы) используется только в фонетических переводах с русского языка, поэтому в реальной речи он практически не употребляется. Для носителей китайского языка произношение этого звука является трудным, поэтому при переводе возникают его варианты и разновидности: звук [i](и), например, **Царицын** – 察里津 chǎlǐjīn, звук [ɣ](e), дифтонги [ei](ei) и его разновидность [ai](ai), например, **красивый** – 柯拉细微 kēlāxìwēi и **работа** – 老薄待 lǎobódài.

[e](э)–[ai](ai)/[ie](ie)/[ɣ](e)/[i](и)/[a](a)/∅/[ei](ei)

В китайском языке нет эквивалента русского звука [e](э), поэтому его произношение после твердого и мягкого согласных звуков в китайском языке выражается двумя разными дифтонгами: после твердого согласного или в самом начале слова в китайском варианте будет более открытый [ai](ai), как в слове **Эдуард** – 爱德华 àidéhuá, а после мягкого будет более похожий на русский звук [ie](ie), как в слове **мастер** – 麻斜儿 máxiéer. Кроме того имеется графическая транслитерация [ɣ](e), например, **меньшевик** – 孟什维克 mèngshíwéikè; более высокий или низкий вариант [i](и), [a](a), который может исчезать в безударном положении и заменяться другим гласным звуком, например, в словах **петрушка** – 彼得鲁什卡 bǐdélùshíkǎ, **сенат** – 萨那特衙门 sànnàtèyámen и **платье** – 布拉吉 bùlǎjǐ; или заменяться дифтонгом [ei](ei), например, в слове **совет** – 苏维埃 sūwéiāi.

[i](и)–[i](и)/[ɣ](e)/[ei](ei)

Кроме обычного чередования [i](и) / [i](и), как в названии лекарства «**изафенин**» – 伊查菲宁 yīzhāfēining, адаптация [i](и) в китайском языке происходит двумя способами. Первый способ заключается в том, что на месте [i](и) может быть звук [ɣ](e), второй заключается в том, что появляется дифтонг [ei](ei), например, **финка** – 芬卡帽 fēnkǎmào и **большевик** – 布尔什维克 bùěrshíwéikè. Эти варианты возникли из-за того, что сочетаний *vi-* и *fin-* в китайском языке нет.

Фонетическая адаптация русских гласных звуков в китайском языке, на наш взгляд, зависит от двух факторов. Первым является различие фонетических систем двух языков. Кроме [a](a-a) и [i](и-и), остальные русские гласные звуки не имеют эквивалентов в китайском языке, так что возника-

ет необходимость образовывать чередования согласно их графической, фонетической и артикуляционной близости, например [e](э) / [ɣ](e), [i](ы) / [ei](ei), [i](ы) / [i](и). Второй фактор связан с разнообразием китайских гласных звуков, особенно полифтонгов (включая дифтонги), которые в русском языке представлены не звуками, а сочетаниями звуков. Русские гласные звуки при их китайизированной адаптации переживают полифтонгизацию, например [e](э) / [ai](ai), [o](o) / [uo](uo) и др. Кроме того, разнообразие чередований русских гласных звуков в китайском языке связано с редуцированными разновидностями одного и того же гласного звука: [a](a) / [ɣ](e)/∅.

Фонетическая адаптация русизмов в китайском языке осуществляется не только в фонетическом и фонологическом аспектах, значительную роль играют также суперсегментные изменения в слогах, причём тоновой характер, вокализация в закрытом слоге и чередование носовой концовки представляются наиболее важными. Так как китайский язык является тоновым, фонетическая адаптация заимствований имеет особенность – «отсутствие ударения и наличие тонов» [7, с. 120], то есть ударность слогов, как ударного, так и неударных в одном слове, изменяется на равномерный музыкально-тоновой характер, например **хаски** – 哈士奇 hǎshìqí, **ведро** – 喂得罗 wèidélúo. Стоит отметить, что музыкально-тоновой характер каждого слога является произвольным. В современном китайском языке большинство слогов являются открытыми, поэтому закрытые слоги русизмов изменяются на открытые с помощью вокализации, чтобы слиться с остальными китайскими фонетическими элементами. Это происходит следующим образом: либо после согласного добавляется гласный [a](a), [ɣ](e), [i](и), [u](u), [o](o) [6, с. 146], например, **хлеб** – 列巴 lièbā, **грош** – 格罗什 géluóshí, **рубль** – 卢布 lúbù и **суп** – 苏泊汤 sūbótāng, либо удаляется конечный согласный (в русском языке идентичный процесс называется диереза), чтобы сделать слог открытым, например, **совет** – 苏维埃 sūwéiāi.

## Выводы

Таким образом, можно сделать следующие *выводы*. Фонетическая адаптация заимствований из русского языка в китайский язык вызвана структурным неравенством фонетических систем китайского и русского языков. В связи с тем, что гласных звуков в современном русском литературном языке 6, а в китайском языке кроме 10 простых гласных звуков, есть ещё 13 полифтонгов и 16 носовых гласных, с гласными русского языка в китайском языке происходит полифтонгизация. К тому же в аспекте артикуляции простых звуков русская фонетика отличается от китайской, в результате чего в процессе заимствования фонетическое чередование представляется неизбежным. Стоит отметить, что из-за редукации гласных в русском языке возникают варианты (аллофоны) для одного и того же гласного

звука (фонемы), которые также принимают участие в фонетической адаптации заимствований. Наконец, суперсегментная адаптация в слогах по ударности / тоновому характеру, слоговости и концовке также оказывает влияние на заимствование русских слов в китайский язык. Фонетическая адаптация осуществляется как в лексическом заимствовании, так и в практике транслитерации, что тесно связано не только с языковой системой, но и с социальной средой. Мы надеемся, что наша работа будет полезной в области изучения не только различного рода заимствований, но и других связанных с ними феноменов и будет полезной в переводческой практике. Исследование фонетической адаптации слов при заимствовании имеет значительную **перспективу** в плане сопоставления между двумя разнотипными языками.

## Литература

1. Гун Лэй. Процесс и результаты лексического взаимодействия русского и китайского языков: диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук: 10.02.20/ Уфа, 2018. 214 с.
2. Гун Лэй. Русские заимствованные слова в китайском языке // Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23. № 1. С. 244–252.
3. Добродомов И.Г. Заимствование // Лингвистический энциклопедический словарь / под общ. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 158–159.
4. Маринова Е.В. Иноязычная лексика современного русского языка: учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2002. 296 с.
5. Тюленева В.Н. Принципы адаптации заимствованной лексики в русском и китайском языках (на материале интернет-обзоров электронной техники) // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 100–104.
6. Цзян Ин, Шипановская Л.М. Русские заимствования в китайском языке как результат языковых контактов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7. Ч. 1. С. 144–152.
7. Чжао Цзяи. Формальная адаптация заимствований в русском и китайском языках: фонетический, грамматический и морфонологический аспекты // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2018. № 5. С. 117–125.
8. Янь Цюцзюй. Русские заимствования в китайском языке и их учет в обучении русскому язы-

ку китайских студентов // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5 (30). С. 333–335.

9. 高名凯等. 汉语外来词词典. 上海辞书出版社. 上海. 1984年. 422页. (Gao Mingkai and др. Словарь заимствованных слов китайского языка. Шанхайское словарное издательство. Шанхай, 1984. 422 с.)

## PHONETIC ADAPTATION OF BORROWINGS FROM RUSSIAN INTO CHINESE (USING VOWEL SOUNDS AS AN EXAMPLE)

Gong Lei, Liu Lifen, Kasymova O.P.

Guangdong University of Foreign Studies; Bashkir State University

The article is devoted to the problem of phonetic adaptation of borrowings from the Russian language into the Chinese language – one of the most noticeable phenomena in the linguistic contact between two languages. The aim of the research is to compile a classification of the methods of phonetic adaptation of Russianisms in the Chinese language using the example of vowel sounds. The scientific novelty is due to the fact that, in addition to the words recorded in the dictionaries, we examined the latest borrowings from the Russian language in the Chinese living speech of recent years. The results obtained indicate that the replacement of vowel sounds occurs with all sounds, except for [u] (y). The factors contributing to adaptation are the difference in phonetic systems of the two languages and a greater variety of Chinese vowel sounds, especially polyphthongs (including diphthongs), which in Russian are represented not by sounds, but by combinations of sounds. Super-segmental changes in syllables are associated with a change in stressed and unstressed vowels in one word to the musical-tone character of pronunciation; closed syllables of Russian words change to open ones in Chinese.

**Keywords:** phonetic adaptation; Russianism in Chinese; lexical borrowing; phonetic and phonological alternations.

## References

1. Gong Lei. The process and results of the lexical interaction of the Russian and Chinese languages: dissertation for the degree of candidate of philological sciences: 02.10.20 / Ufa, 2018. 214 p.
2. Gong Lei. Russian loan words in Chinese // Bulletin of the Bashkir University. 2018. Т. 23. No. 1. S. 244–252.
3. Dobrodov I.G. Borrowing // Linguistic encyclopedic dictionary / under total. ed. V.N. Yartseva. M.: Sov. encyclopedia, 1990. S. 158–159.
4. Marinova E.V. Foreign language vocabulary of the modern Russian language: textbook. Moscow: FLINT: Nauka, 2002. 296 p.
5. Tyuleneva V.N. Principles of adaptation of borrowed vocabulary in Russian and Chinese languages (based on Internet reviews of electronic technology) // Pedagogical education in Russia. 2016. No. 11. P. 100–104.
6. Jiang Ying, Shipanovskaya L.M. Russian borrowings in Chinese as a result of linguistic contacts // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 7. Part 1. P. 144–152.
7. Zhao Jiayi. Formal adaptation of borrowings in Russian and Chinese: phonetic, grammatical and morphological aspects // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics. 2018. No. 5. P. 117–125.
8. Yan Qiuju. Russian borrowings in the Chinese language and their consideration in teaching the Russian language to Chinese students // World of Science, Culture, Education. 2012. No. 5 (30). S. 333–335.
9. Gao Mingkai et al. Dictionary of Chinese Loan Words. Shanghai Lexicographical Publishing House. Shanghai. 1984. 422 p.



# Лексико-семантическая группа глаголов движения в русском и туркменском языках

## **Досджанова Шаходат,**

студент, кафедра русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: melekahmatova36@gmail.com

## **Ибрагимова Феруза,**

студент, кафедра математики, информатики и методики преподавания, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: ibragimowaferuza7@gmail.com

## **Отемурадова Зулайха,**

студент, кафедра математики, информатики и методики преподавания, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: zulayhaotemuradova379@gmail.com

## **Батырова Рушана,**

студент, кафедра русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: rushana2397@mail.ru

Настоящая статья посвящена исследованию лексико-семантической группы глаголов движения в русском и туркменском языках. Глаголы играют важную роль в системе частей речи любого языка, обозначая действие или состояние предметов. Кроме того, они отличаются наличием семантической ёмкости, что обуславливает высокий к ним интерес как к объекту научного исследования на самом разнообразном материале. В рамках настоящего исследования к глаголам движения были отнесены глаголы, обозначающие процессы перемещения предметов в пространстве.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью углубления и расширения представлений об особенностях глагольной лексики, относящейся лексико-семантической группе движения в русском и туркменском языках. Предметом исследования являются общие и специфические особенности функционирования глаголов движения в русском и туркменском языках. В качестве практического материала настоящей статьи выступили данные словарных статей толковых словарей русского и туркменского языков.

**Ключевые слова:** глаголы, семантика глаголов, лексико-семантическая группа глаголов, глаголы движения, глаголы русского языка, глаголы туркменского языка.

Глаголы играют важную роль в системе частей речи любого языка, обозначая действие или состояние предметов. Кроме того они отличаются наличием семантической ёмкости, что обуславливает высокий к ним интерес как к объекту научного исследования на самом разнообразном материале.

Обозначающие динамические ситуации глаголы (нецеленаправленные и целенаправленные процессы и действия) имеют название прототипических. Если говорить о статических ситуациях, то они обозначаются непрототипическими глаголами. Речь идёт об обозначении состояний, свойств, отношений, которые могут выражаться в высказывании и иными частями речи. Глагольная форма при этом может создавать иллюзию динамичности, действия [Золотова, 2002: 53].

Отметим, что в структуре лексико-семантической группы обычно выделяются такие элементы, как ядро и периферия. В состав первого элемента, ядра, при этом входят такие слова, которые являются нейтральными по собственной стилистической окраске и наиболее общие по собственной семантике. Важно, что в составе ядра можно выделить основное, главное слово (в некоторых случаях это может быть даже целый основной, базовый синонимический ряд), которые включают в себя интегральную сему, такую, которую можно назвать общей для каждого глагола данной лексико-семантической группы [Лексико-семантические группы, 1989: 45].

Долгое время отмечалось появление различного рода научных трудов, которые имели своей целью преимущественно описание словообразовательных структур глаголов, которые можно назвать членимыми или производными, а также установления словообразовательных связей с точки зрения их отношения к какой-либо лексико-семантической группе.

Считаем важным обратить внимание на то, что в таких работах достаточно явно выделяются два важнейших направления исследования:

- 1) Словообразовательное значение, которое выражается приставкой, по мнению учёных, занимающихся данным вопросом, находится в существенной зависимости от самой лексико-семантической особенности производящих слов;
- 2) Для более полного и исчерпывающего описания лексико-семантических глагольных групп исследователи этой темы полагают, что в этом отношении можно выделять целые глагольные ряды, отмеченные образованием по сходным принципам.

Другими словами, в составе лексико-семантических групп формируются функционально-семантические парадигмы, в состав которых входят сходные слова (и по способам их выражения, и по тем или иным отличительным семам [Лексико-семантические группы, 1989: 61–62].

Выявление закономерностей в принадлежащих к разным типологическим и генетическим группам языках и исследование их общих черт воплощается в сопоставлении языков между собой. Целью подобного сопоставления является решение большого количества задач языкознания.

В первую очередь, стоит обратить внимание на то, что русские глаголы движения являются одной из самых трудных тем, относящихся к русской грамматике, для носителей тюркских языков, в частности, туркменского языка. В рамках настоящей работы будут отмечены наиболее значимые в лингвистическом аспекте семантические особенности и специфика употребления глаголов данной лексико-семантической группы.

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей семантики глаголов движения в русском и туркменском языках, необходимо установить, что представляют собой эти глаголы. В рамках настоящего исследования под глаголами движения мы будем понимать глаголы имеющие значение осуществления какого-либо движения, перемещения в пространстве.

Если говорить о русских глаголах движения, то, прежде всего, стоит рассмотреть семантику глаголов «ходить», «идти», «ехать»:

«ходить» – «двигаться с места, ступая ногами» [Даль, 2006: 494], что означает прямое значение передвижения в пространстве;

«идти» – «двигаться, перемещаться» [Ожегов, 1999: 201], значение, схожее со значением глагола «ходить»;

«ехать» – «двигаться, переноситься куда-либо, но не ходить, не летать, не плыть» [Даль, 2006: 92], очевидно, что в данном случае речь идёт о перемещении в пространстве с помощью наземного транспортного средства.

Если рассматривать семантику данных глаголов в туркменском языке, то становится примечательным, что им соответствует всего два глагола – «*barmak*» и «*gitmek*»:

«*barmak*» – «идти, ехать» [Большой русско-туркменский словарь, 1986: 96];

«*gitmek*» – «ходить, ездить» [Там же: 214].

Как видно из данных словарей, в туркменском языке глаголы не различаются в зависимости от средств и способов передвижения (посредством транспортных средств или пешком).

Обратимся к семантике глаголов, имеющих значение одно- и разнонаправленного действия. К примеру, глаголы «бегать» и «бежать» в русском языке имеют значение «двигаться быстро, резкоотталкивающимися от земли движениями ног» [Ожегов, 1999: 79]. В туркменском языке такому значению соответствует глагол «*ylgamak*» [Большой русско-туркменский словарь, 1986: 96].

К глаголам, выделенным в рамках исследуемой лексико-семантической группы, отнесены были также глаголы «летать» и «лететь», имеющие словарное значение «мчаться или плавать по воздуху, носиться в воздушном пространстве своею, либо стороннею силою» [Даль, 2006: 147]. Иными словами, речь идёт о перемещении в пространстве поверху, по воздуху. В туркменском языке этим глаголам соответствует один глагол «*uçmak*» [Большой русско-туркменский словарь, 1986: 96].

В рамках исследуемой лексико-семантической группы обращают на себя внимание глаголы «носить», «нести», «возить», «везти»:

«носить», «нести» – «доставлять ноской на себе; доставлять до места, до передачи кому-либо» [Даль, 2006: 282];

«возить», «везти» – «передвигать, перемещать, заставлять перемещаться какие-л. средства передвижения, а также перемещать что-л. при помощи средств передвижения» [Ожегов, 1999: 609].

Как видно из словарных определений данных глаголов, разница в их значениях заключается в способе перемещения чего-либо в пространстве, которое может осуществляться с применением или без применения средств передвижения.

В туркменском языке данным глаголам соответствует всего один глагол – «*daşamak*». Иными словами, в туркменском языке при обозначении перемещения чего-либо в пространстве способ перемещения не имеет такого значения, как в русском языке.

Таким образом, можно сформулировать вывод о том, что в русском языке глаголы движения имеют более обширную систему лексических значений, чем в туркменском языке. Безусловно, между русскими и туркменскими глаголами движения имеется множество общих черт, однако обращают на себя внимание и существенные различия. При этом особый интерес представляет тот факт, что при обозначении процессов передвижения в определении туркменских глаголов преимущественно отсутствует информация о средствах и способах такого передвижения.

## Литература

1. Большой русско-туркменский словарь / под ред. Б. Чарьярова. В 2-х томах. – М.: Русский язык, 1986. – 1632 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка [Текст]/ В.И. Даль – М.: АСТ, 2006. – 567 с.
3. Золотова Г.А. Категории времени и вида с точки зрения текста //Вопросы языкознания. № 3. – 2002. – С. 52–55.
4. Лексико-семантические группы русских глаголов: Коллект. монография/ Под ред. Э.В. Кузнецовой. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1989. – 151 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова/ Российская академия наук. Институт русского языка

им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

## LEXICO-SEMANTIC GROUP OF VERBS OF MOTION IN RUSSIAN AND TURKMEN LANGUAGES

Dosjanova Sh., Ibragimova F., Otemuradova Z., Batyrova R.  
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This article is devoted to the study of the lexical-semantic group of verbs of movement in the Russian and Turkmen languages. Verbs play an important role in the system of parts of speech in any language, denoting the action or state of objects. In addition, they are distinguished by the presence of a semantic capacity, which determines a high interest in them as an object of scientific research on the most diverse material. In the framework of this study, verbs denoting the processes of moving objects in space were attributed to the verbs of movement.

The relevance of this research is determined by the need to deepen and expand the understanding of the features of the verbal lexicon related to the lexical-semantic group of movement in the Russian and Turkmen languages. The subject of the research is general and specific features of the functioning of the verbs of motion in the Russian and Turkmen languages. The data of the dictionary entries of

the explanatory dictionaries of the Russian and Turkmen languages were used as practical material for this article.

**Keywords:** verbs, semantics of verbs, lexico-semantic group of verbs, verbs of movement, verbs of the Russian language, verbs of the Turkmen language.

### References

1. Big Russian-Turkmen dictionary / ed. B. Charyarova. In 2 volumes. – M.: Russian language, 1986. – 1632 p.
2. Dal V.I. Explanatory dictionary of the Russian language [Text] / V.I. Dahl. – M.: AST, 2006. – 567 p.
3. Zolotova G.A. Categories of Time and View from the Point of View of the Text // Questions of Linguistics. № 3. – 2002. – P. 52–55.
4. Lexical-semantic groups of Russian verbs: Collect. monograph / Ed. E.V. Kuznetsova. – Irkutsk: Irkut Publishing House. University, 1989. – 151 p.
5. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions / S.I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova / Russian Academy of Sciences. Institute of the Russian language. V.V. Vinogradov. – 4th ed., Supplemented. – M.: Azbukovnik, 1999. – 944 p.

# К вопросу о конфликте этнической идентичности в романе Дидо Сотириу «Павшие ждут»

**Дубровская Екатерина Андреевна,**

аспирант, кафедра еврейской культуры, Институт Философии,  
Санкт-Петербургский государственный университет  
E-mail: katedubrovskaya@gmail.com

В статье анализируется роман «Павшие ждут» греческой писательницы Дидо Сотириу. Особое внимание уделяется понятиям «эллин», «ромей», υπόβουλοι (рус. «порабощенные»), раγίδες (рус. рабы). Если изначально в романе понятия «эллин» и «ромей» являются синонимичными по значению, то в процессе развития повествования происходит определенное размежевание данных категорий. Исследуется, в частности, выстраиваемая автором картина отношения эллинов и ромеев на фоне греко-турецкой войны. Отдельно рассматривается проблема доминантной культуры и «конфликт» между нациями: турецкой и греческой в контексте существования одной семьи. Политические события, в центре которых Катастрофа в Малой Азии и греко-турецкая война, анализируются в контексте попытки показать автором романа мирное сосуществование турецкой и греческой культур в районе Смирны.

**Ключевые слова:** греческая литература, перцепция, этничность, идентичность.

Проблема этнической идентичности традиционно занимает важное место в дискурсе греков и включает противопоставления «эллинов» и «ромеев». В словаре М. Триандафилидиса понятие «ромей» определяется как синоним эллина: «Ромей – это эллин, обычно в предложениях, которые выражают чувство патриотизма, национальной гордости» («Ρωμιός ο Έλληνας, συνήθ. σε προτάσεις που εκφράζουν κάποιο συναίσθημα φιλοπατρίας, εθνικής περηφάνιας») [1, σ. 1189]. Данное определение справедливо считать неполным. Статья в словаре Г. Бабиньотиса определяет понятие «ромей» гораздо более широко. Первое значение слова определено как «грекоговорящий» гражданин Римской Империи византийского периода» («ο πολίτης της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, κυρ. βυζαντινής περιόδου και μάλιστα κυρ. ο ελληνόφωνος») [2, σ. 1135]. В изучаемом нами контексте мы используем понятие «ромей» в его пятом словарном значении, а именно «Грек, приверженец христианской веры, подчиняющийся Патриархату Константинополя, Александрии, Антиохии и Иерусалима» («ο Ορθόδοξος Έλληνας των Πατριαρχείων Κωνσταντινουπόλεως, Αλεξάνδρειας, Αντιοχείας και Ιεροσολύμων») [2 σ. 1135]. Греки, подданные Османской Империи, чаще идентифицируют себя как ромеи, подданные же недавно созданного греческого государства определяют себя как эллины.

Греческая художественная литература активно вовлечена в споры об идентификации малоазийских греков. В романе Д. Сотириу проблема идентификации героев усложняется по мере изменения культурно-исторической ситуации в ходе греко-турецкой войны. Изначально перед главными персонажами (семья Маги), которые являются выходцами из Малой Азии, стоит возможность выбора. Регион Малой Азии является мультикультурным и мультиэтническим, а значит герои могут воспринимать себя как носители турецкой, эллинской или ромейской культуры.

В первой части романа герои одновременно идентифицируют себя и как ромеев, и как эллинов. Размежевание ромейской и эллинской культур еще не так очевидно, поэтому понятия «ромей» и «эллин» используются как синонимы. Однако ложное уравнивание понятий обусловлено лишь политическими причинами. Малоазийские греки находятся в ожидании пришествия греческой (эллинской) армии, которая ассоциируется с идеей свободы и возвращением былых территорий греческому королевству. В сложившейся исторической ситуации герои стремятся уйти от необходимости характеризовать себя с этнической точ-

ки зрения, сознательно скрывая свою этническую идентичность. Повествователь признает, что для нее в период греко-турецкой войны понятия этнической идентичности, о которой часто говорили в кругах ее родителей, являются непонятными: «тема эта мне казалась весьма туманной» («το θέμα μου φαινόταν πολύ σκοτεινό») [3, σ. 57].

Однако постоянно сдвигающиеся представления о собственной этнической идентичности как героев, так и повествователя связаны не только с их желаниями скрыть ее, но и с фактом культурным. Семья Маги, которая является носителем традиционной патриархальной культуры, вынуждена оставить родную деревню и переехать в Смирну. Смирна в 20-е гг. XX века привлекала не только своим геополитическим положением, позволяющим активно торговать и заниматься различной предпринимательской деятельностью, но и представляла собой культурный центр. Согласно данным исследователям город представлял собой контаминацию не только греческой и турецкой культуры, но и европейской. До пожара в сентябре 1922 г. Смирна была крупным европейским городом на Востоке. Большинство исследователей отмечают, что одновременное существование нескольких культур было совместимо с геополитическим расположением города [4, σ. 67–78], [5, p. 21–38].

Тернарная культурная оппозиция отражена и в романе Д. Сотириу. Отметим, что в исследуемом нами романе она изначально репрезентируется как мирное сосуществование одновременно греческой, турецкой и европейской культур. Сотириу важно показать, что Смирна была мультикультурным городом, толерантным к другим этносам и культурам, что позволяло на территории города мирное существование наряду с турецкими гражданами армянской, греческой и еврейской диаспор. Присутствие европейской культуры в основном выражалось через французское влияние на город.

Д. Сотириу в романе отмечает, что образ жизни после Первой мировой войны поменялся несильно, но война остро поставила вопрос об отношениях ромеев и турок: «Дома все время обсуждали отношения рабов и турок» («Στο σπίτι συζητούσαν όλη ώρα για τις σχέσεις των ραγιάδων με τους Τούρκους») [3, σ. 47]. В обществе царила атмосфера изменений, которых, ромеи с одной стороны хотели, а с другой, боялись. Страх, прежде всего, заключался в боязни потери социального положения, надежды были связаны с желанием свободы и присоединению к греческому государству: «Если турки нас не беспокоят здесь, в провинции, это значит, что мы им нужны. Мы, как бы это лучше сказать, подобно дрожжам, которые поднимают тесто. Они нуждаются в нашем образовании, специализации, наших качествах, чтобы стать достойными, чтобы взять в руки поводья» («Αν οι Τούρκοι δε μας πολυενοχλούν εδώ κάτω στις πολιτείες, είναι γιατί μας έχουν ανάγκη. Είμαστε – πως να στο πω – η μαγιά που ανεβάζει το ψωμί. Τη μόρφωσή μας, την ειδικεισή μας,

τις ικανότητές μας, τις χρειάζονται ώσπου να γίνουν οι ίδιοι άξιοι να πάρουν στα χέρια τους τα χαλινάρια») [3, σ. 47].

Поставив под таким углом проблему многонациональности и мультикультурности в романе, Д. Сотириу параллельно ставит вопрос о том, какая культура выступает в качестве доминанты и какая считается иерархически более престижной. В произведении отчетливо показан «конфликт» между нациями: турецкой и греческой. Турки (до прихода греческих солдат) формально являлись привилегированными гражданами (Мы использовали наречие «формально» поскольку в действительности большинство почетных должностей занимали именно греки), греки – их υπόδουλοι (рус. «порабощенные»), ραγιάδες (рус. рабы). Термин ραγιάς не «мусульманин, порабощенный подданный Османской Империи» («ο μη μουσουλμάνος υπόδουλος υπήκοος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας») [1, σ. 1172] более распространен в художественной литературе, чем υπόδουλος. Понятие «порабощенные» в романе используется только по отношению к ромеям, в отличие от понятия «раб», которое применимо и к евреям, и к армянам, проживавшим на территории Османской Империи.

Автор же отмечает, что, несмотря на то что греки Малой Азии традиционно относили себя к категории порабощенных, это вовсе не означало, что они находились ниже турок на социальной лестнице. В качестве примера рассмотрим эпизод детской игры: «Дети турок, с обритыми головами, родители которых работали за гроши на фабриках у ромеев, когда видели нас, красиво одетых ребят, стеснялись вступить в игру. Они стояли в стороне и рассматривали нас с любопытством и завистью, будто бы мы были главными, а они рабами» («Τα Τουρκόπουλα, με τα ξυρισμένα κεφάλια, που οι γονιοί τους δούλευαν για ένα κομμάτι ψωμί στις γύρω ρωμέικες φάμπτρικες, όταν έβλεπαν εμάς τα καλοντυμένα παιδιά, δίσταζαν να μπουν στο παιχνίδι. Στέκονταν παράμερα και μας κύτταζαν με περιέργεια και με ζήλεια, λες κι είμαστε εμείς οι κυρίαρχοι και εκείνα οι υπόδουλοι») [3, σ. 27].

Данный пример объективно показывает сложившуюся иерархическую ситуацию. Повествователь также указывает на сильное чувство этнической гордости у ромеев, которое выражено в отрицании реалий турецкой культуры. До переезда в мультикультурную Смирну семья Маги сохраняла видимый нейтралитет относительно греко-турецких контактов, связанный по преимуществу с минимальным кросс-культурным контактом. В Айдыне турецкое и греческое население существовало параллельно и независимо друг от друга. Однако переезд в Смирну означал, что баланс, существовавший между ромеями и турками будет нарушен. Алики пугает, что в Смирне ее могут принять за турчанку, более того, ее страшит возможность быть вовлеченной не только в греко-турецкие споры, но и контакты как таковые. Однако при тесном сосуществовании нескольких культур контакт неизбежен, что осознает нарратор.

Переезд семьи Маги в Смирну носит прежде всего экономический характер. Отец Алики заводит дружбу с влиятельным турецким предпринимателем Талат беем, результатом которой становится скорый переезд семьи в город. Изначально дружба Василиса не наносит никакого вреда семье, но постепенно в контексте развития греко-турецкого конфликта становится очевидным, что тесные взаимоотношения семей могут закончиться конфликтом. В таких условиях дружба с Талат беем для Василиса становится не особенно привлекательной и даже постыдной.

Знакомство Василиса с Талат беем состоялось в 1917 году и «считалось большой удачей для того времени» («θεωρήθηκε μεγάλη τύχη για κείνη την εποχή») [3, σ. 22]. Неслучайно в тексте подчеркивается понятие «эпохи», совсем скоро мы увидим, как меняются представления о турецких гражданах. Заметим, что во время визита Талат бея в семью Маги в Айндыне, Мэри не выказывает почтения высокому гостю, называя его «τουρκαλάς», данный термин является уничижительным по отношению к понятию «τούρκος». В честь приезда Талат бея в Айдын семья Маги устраивает прием, во время которого турецких гостей угощают свининой. В тексте отсутствует какое-либо указание на запрет потребления данного продукта в пищу мусульманами. Реакция гостей на данный жест греков также опускается. Зная, что греческое население Малой Азии долгое время проживало в непосредственной близости с турецким мы не можем утверждать, что данный запрет был неизвестен грекам, следовательно, есть два объективных способа интерпретировать данное явление: либо как ошибку автора, либо, что более вероятно, как намеренный жест со стороны принимающей стороны.

Примечательно, что Талат бей сохраняет нейтралитет по отношению к грекам. Даже после известий о начале военных действий, он продолжает посылать различные дары в дом Маги, которым греческая сторона относится крайне отрицательно. Одним из таких эпизодов становится рассказ о подаренных Талат беем нотах турецкого гимна. Ноты прислали в дар, но мать Алики запретила его играть на пианино старшей дочери Рири, поскольку «он прославлял турок, а мы есть и будем эллинами» («υμνούσε τους Τούρκους, κι εμείς είμαστε και θα μείνουμε Έλληνες») [3, σ. 48]. Мэри всячески пытается вселить чувство ненависти к туркам, называя их «вечными врагами» («οι προαιώνιοι εχθροί μας») [3, σ. 49]. Однако действия Мэри были продиктованы общей идеологией времени, продиктованной Венизелосом. Ромеи, жившие многие годы в близком контакте с турками, не могли начать их воспринимать в качестве вечного врага, недаром турки часто характеризуются эпитетом «благодетельный» (греч. αγαθός): «В глубине души ни она, ни мы не верили, что благодетельные турки, которые с улыбкой приходили к нам домой были нашими вечными врагами» («Αλλά στο βάθος ούτε εκείνη, ούτε εμείς πιστεύαμε πως οι αγαθοί Τούρκοι,

που έρχονταν στο σπίτι μας με τα χαμόγελα ήταν οι προαιώνιοι εχθροί μας») [3, σ. 49]. Чувство рабской порабощенности, приписываемое героем романа, является поверхностным и неподтвержденным. В семье Маги постоянно говорят о необходимости борьбы за независимость от Османской Империи, но данные референции скорее являются чисто формальными.

Читатель видит, что ромеи зачастую оказываются в более выгодном положении по сравнению с турками. Стоит отметить, что в домах греков чаще всего вся прислуга была турецкого происхождения, но отношения с хозяевами были добрососедскими. Более того, гонения на ромеев, которые были весьма часты на территории Империи не распространялись на территорию Смирны и ее округа: «Гонения на греков, которые были сильны в других частях Малой Азии, здесь были редкими» («Οι διωγμοί του ελληνικού στοιχείου, που τους έζησαν τόσο δραματικά άλλα μέρη της Μικρασίας, εδώ δεν είχαν πάρει μεγάλη έκταση») [3, σ. 46].

Отношение турок к грекам в большинстве своем также было уважительным, в романе есть указание на то, как турки снимают обувь, перед тем как войти в дом грека [3, σ. 51], на взаимообмен подарками [3, σ. 95].

В качестве благодетельных турок в романе выступают Хасан и Али, старые друзья семьи Маги, которых до сих пор помнит Алики: «Иногда я задаюсь вопросом, почему я не забыла ни Хасана, ни Али, подобно тому, как стерлись из памяти другие турки, которых я знала, единственный ответ на этот вопрос следующий: в моем сердце эти двое олицетворяют чистую и добрую душу замученного народа, которого насильно натравили на нас злые и лукавые и превратили в нашего вечного врага» («Καμιά φορά αναρωτιέμαι πώς δεν έσβησαν απ' τη μνήμη μου ο Χασάνης κι ο Αλής, όπως τόσο άλλοι Τούρκοι που γνώρισα, και η μόνη απόκριση που βρίσκω είναι πως οι δυο αυτοί αντιπροσώπευαν, στην καρδιά μου, την αγνή και αγαθή ψυχή του βασανισμένου και καθυστερημένου εκείνου λαού, που ύπουλες και κακοποιές δυνάμεις τον έσπρωχναν καταπάνω μας και τον μεταβάλανε σε «προαιώνιο εχθρό» μας») [3, σ. 51]. Впервые в романе возникает идея того, что вина турок в катастрофе 1922 г. не безоговорочна. Далее в романе Д. Сотирину продолжает развивать эту идею, стремясь показать, что главными виновниками трагедии стали великие державы, политическая игра которых привела к трагедии 1922 года. В романе постоянно идут указания на их вмешательство во внутреннюю политику Греции и Турции. Таким образом, читателю предлагают воспринимать войну 1919–1922 гг. как латентную войну Англии и США против Италии и Германии. Для повествователя важно показать, что греко-турецкий конфликт, который изначально зародился как политический, в последствии перерос в конфликт этнический.

Снимая частично вину с турецкого правительства и стараясь показать мирное сосуществование турецкой и греческой культур в районе Смирны,

повествователь, однако, создавая образ добрососедских отношений между греками и турками, указывает на то, что данный вариант культурного сосуществования был распространен не на всей территории Малой Азии. Существовало разделение на греческие, так называемые «ρωμαϊκά χωρία» и турецкие деревни «τουρκοχώρια», население которых не было гетерогенным. Общество этих деревень было весьма традиционно и не допускало к себе иноверцев, о данном культурном феномене также упоминается в романе [3, с. 64].

Определенная культурная свобода, существовавшая в Смирне, положительно влияла на развитие общественных отношений в целом, но не исключала возникновения мелких конфликтов и недопонимания между культурами, в особенности между культурами, которые противопоставляются по религиозному принципу, каковыми являются греческая и турецкая. Показательным примером является табу на полигамию в ортодоксальной религии.

Данное табу иронически обыгрывается в тексте. Тема полигамии была категорически запрещена для обсуждения в семье Маги. Ее страшлись и считали явлением безнравственным и порочным. Юная Алики после переезда в Смирну старается избегать каких-либо контактов с турецким населением, но вынуждена поддерживать общение с Талат беём. Сознание ребенка гипертрофирует его фигуру, приписывая ему различные бесчинства и многоженство. Оказавшись в гостях у турка [3, с. 54–62] Алики сразу же начинает подозревать наличие огромного гарема в его доме. Отправившись на экскурсию по дому, маленькая Алики поднимается на верхние этажи, где по ее представлениям Талат бей держит свой гарем. Все вокруг ее пугает и кажется непристойным. В комнатах она встречает девушку греческого происхождения, которая в понимании Алики совершила страшный грех и приняла ислам, сменив имя Марица на Мариам ханум. Осознание возможности смены веры вызывает у Алики приступ гнева: «Стать турками? Никогда, никогда! Мы греки и христиане...» («Να τουρκέσου; Ποτέ, ποτέ! Εμεῖς εἶμαστε Ἕλληνες καὶ χριστιανοί...») [3, с. 58]. Мысль о смене веры ассоциируется с идеей предательства своих предков. Однако Алики оказывается введена в заблуждение, возникает эффект обманутого ожидания. Изначально приписав Мариам ханум роль одной из жен Талат бея, Алики не видит другого возможного объяснения появления девушки в верхних покоях. Иронизируя над культурными столкновениями, повествователь объясняет читателю, что не в каждом турецком доме должен быть гарем (как изначально думает Алики). Оказывается, что в доме Талат бея гарема нет, а девушки в помещении простые служанки.

Этническая принадлежность героев становится частью постоянного конфликта в романе. Именно поэтому во время кульминационного периода греко-турецкой войны семья Маги предпочитает скрывать принадлежность к ромейской культуре,

что отчетливо прослеживается на примере матери Алики. Читателю доподлинно известна антитурецкая позиция Мэри, не раз подчеркивается ее «крайний патриотизм» («ἀκράϊος πατρισμός») [3, с. 31–45], [3, с. 46–53]. Однако находясь в Смирне в сентябре 1922 г., Мэри старается как можно реже упоминать о религиозных и этнических аффилиациях, боясь быть обвиненной в расовой ненависти.

Ситуация меняется во второй части романа (события 1920–1940х гг.). Условная синонимия понятий «эллин» и «ромей» исчезает под давлением реальности. Эпизод прибытия семьи Маги в афинский порт является характерным показателем смены социокультурной парадигмы. Маги, семья некогда обеспеченная и благополучная, после катастрофы 1922 г. теряет целый ряд привилегий. Меняется их социальный статус. В восприятии эллинов они πρὸςφυγες (беженцы) [3, с. 157–158], а, следовательно, не только представители низших слоев общества в сознании эллинского населения, но и чужаки, которые не являются частью эллинской культуры. Происходит полное размежевание понятий «эллин» и «ромей». Образ Другого значительно усложняется. Идея объединения на общей исторической родине становится неосуществимой. Интересно, что эллины ни разу не названы «своими», в отличие от турок, которых ромеи называют «своими» («οἱ δικοί μας»). Образ Греции, который существует в сознании Алики, оказывается потенциально искаженным. До приезда в Афины повествователь воспринимает Грецию частично как потенциальную родину, с которой в результате греко-турецкой войны должны объединиться земли Малой Азии.

Идея возвращения в Грецию, которая позиционировалась правительством Венизелоса как идея объединения и создания единого культурного поля, терпит крах. Не только не происходит объединения греческого народа на территории Греции, но события 20х гг. создают раскол в греческом обществе. До этого объединенные идеями свободы и желанием вернуть утраченные в далеком 1453 г. территории, эллины и ромеи осознают, что они представители близких, но разных культур. Более того, факт длительного существования ромейской культуры в близком контакте с турецкой осложняет и делает практически невозможным безболезненное объединение эллинской и ромейской культур. Эллинская культура для Маги является более незнакомой и непонятной, чем турецкая, что особенно подчеркнуто в сцене «приветствия» ромеев эллинами. По прибытии малоазийских греков в Пирей возрастает взаимное неприятие.

В сознании эллинов понятие ромей является синонимом турка. Именно поэтому в Афинах у Алики спрашивают, носит ли она паранджу: «Вы не носите паранджу?» («Δε φοράτε... φερετζεδες;») [3, с. 158]. Попытка нарратора объяснить, что их семья не турецкого происхождения вызывает недоумение и недоверие: «Мы не турки!», «Быть такого не может!» («Δεν εἶμαστε μεῖς Τουρκάλες!», «Πως δὲν εἶστε...!») [3, с. 158].

В результате греко-турецкого обмена населением Маги воспринимаются как эмигранты на исторической родине. Прибывая в Афины, они чувствуют себя чужаками среди эллинов. Связь с исторической родиной была утрачена после падения Константинополя в 1453 г. Именно поэтому в произведении отсутствуют отсылки к истории античной Греции. Она воспринимается героями как история чужого народа, не связанного с ромейской культурой, которая имеет тесную связь с Византийским периодом в истории Греции. Повествователь не воспринимает историю Греции как единый исторический процесс. Для нее история ее народа началась после 1453 г. Именно поэтому процесс возвращения на историческую родину, а именно в Афины, которые в произведении являются символом древней цивилизации и величия, становится болезненным как для самого повествователя, так и для всей ее семьи.

Алики говорит о постоянной ненависти эллинов, которая проявлялась ежедневно, вынуждая ромеев объединяться в этнические анклавы. Если на территории Малой Азии ромеям зачастую удавалось мирно сосуществовать с турками, избегая гонений, то в Элладе мирное сосуществование оказывается практически невозможным: «Такой ненависти не было даже у турок» («... τέτοιο μίσος δε μας το είχαν μήτε οι Τούρκοι») [3, σ. 174].

Столкновение ромейской и эллинской культур приводит к неожиданным последствиям для Маги. Эллины воспринимают их как турок, подозревают выходцев из Малой Азии в принадлежности к мусульманской религии и традициям. Политические противоречия трансформируются в противоречия этнические и религиозные. Далее из этих противоречий, которые были порождены обыкновением незнанием эллинской культуры ромейской и наоборот, сложится крайне отрицательное отношение к беженцам из Малой Азии, которых воспринимают как «неизбежное зло» [3, σ. 59] и предателей исторической родины. Данная перцепция откровенно проявлена во второй части романа. Главные герои прибывают в порт и ищут помощи, называя себя эллинами, но для эллинов они чужаки. Возникает сравнение беженцев Малой Азии с иудеями, выгнанными из земли Ханаанской: «Полмиллиона ромеев Малой Азии подобно иудеям, выгнанным их земли Ханаанской. Без родины, без работы, без дома» («Ενάμιση εκατομμύριο ρωμιοί μικρασιάτες σαν περπτανώμενοι Ιουδαίοι, διωγμένοι από τη γη της Χαναάν. Χωρίς πατρίδα, χωρίς δουλειά, χωρίς σπίτι») [3, σ. 160].

Как попыталась показать Д. Сотириу, мультикультурный опыт Смирны невозможно повторить в пределах греческого государства. Ромейская культура в восприятии эллинов приравнивалась к турецкой и отрицалась, а параллельное сосуществование эллинской и ромейской культур за пределами Малой Азии в сложившейся политической ситуации было невозможно. В сложившейся сложной культурной ситуации у большинства ромеев фактически не оставалось выбора и большинству приходилось покидать Грецию и эмигрировать в такие страны, как США, Австралия и т.п.[13].

## Литература

1. Словарь новогреческого языка, Салоники, Институт новогреческих исследований, фонд М. Триандафиллидиса, 2007, 1532с. греческого *Leksiko tis koinis neoellinikis*.
2. Бабиниотис Г. Словарь новогреческого языка. – Афины: центр Лексикологии, Е.П.Е., 2002. – 2032с.
3. Сотириу Д. Павшие ждут, Афида, издательство Кедрос, 2004, 250 с.
4. Клогг, Р. Краткая история Греции 1700–2000, Афины, Катоптро, 2003, 332 с.
5. Добкин М.Н. Смирна 1922, Нью-Йорк, издательство Ньюмарк пресс, 1988, 275 с.

## THE CONFLICT OF ETHNIC IDENTITY IN DIDO SOTIRIOU'S NOVEL «THE DEAD ARE AWAITING»

Dubrovskaya E.A.  
Saint Petersburg State University

The article analyzes the novel «The Dead Are Awaiting» by the Greek writer Dido Sotiriou. Particular attention is paid to the concepts of «hellen», «romei», υπόδουλοι (Russian «enslaved»), раγιάδες (Russian «slaves»). In the beginning of the novel the terms «hellen» and «romei» are considered to be synonyms; yet, as the action progresses, the two categories are no longer signify the same. In particular, the issue of the relationship between the hellens and the romeioi is being scrutinized in the context of the Greco-Turkish war. The matter of dominant culture and the «conflict» between the nations: Turkish and Greek is under review.

**Keywords:** Greek literature, perception, ethnicity, identity

## References

1. Dictionary of the Modern Greek Language, Thessaloniki: INSTITUTE OF MODERN GREEK STUDIES Manolis Triantaphyllides Foundation, 2007. – 1532 p.
2. Babinotis G. Dictionary of the Modern Greek Language. – Athens: Lexicological Centre Е.П.Е., 2002, 2032 p.
3. Sotiriou D., The Dead are Awaiting, Athens, Kedros, 2004, 250 p.
4. Clogg R. Brief History of Greece 1700–2000. – Athens, ΚΑΤΟΠΤΡΟ, 2003, 332 p. 5.
5. Dobkin M.H. Smyrna 1922. – NY: Newmark Press, 1988. – 275 p.



# Внутренняя структура текстов английских анекдотов

## **Игнатъева Евгения Михайловна,**

студент, кафедра германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: i.zhenya99@mail.ru

## **Дорджиева Калерия Валерьевна,**

студент, кафедра германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: kaleriyado@mail.ru

## **Савченко Виктория Викторовна,**

студент, кафедра германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: ya.v-savc4enko@yandex.ru

## **Тоджаева Виктория Сергеевна,**

студент, кафедра всеобщей истории, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: riya.todzhaeva@mail.ru

## **Басангов Санджи Васильевич,**

студент, кафедра всеобщей истории, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: sandji23200@gmail.com

Настоящая статья посвящена исследованию внутренней структуры текстов английских анекдотов. Анекдоты в любом языке являются интересным предметом для исследования, поскольку представляют собой своеобразный, специфический жанр. Отличаясь обширным распространением среди носителей языка, они сочетают в себе элементы фольклора, литературы и юмора, включая в себя также элементы комического, в которых отражается как история, так и новые общественные явления. Как и тексты любых других жанров, текст анекдота неоднократно воспроизводится.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью углубления и расширения представлений о структурных характеристиках текстов английских анекдотов. Целью работы является изучение внутренней структуры текстов английских анекдотов, которую составляют начало и окончание текста, а также его внутренняя часть. Кроме того, тексты английских анекдотов рассматриваются с точки зрения высказываний, являющихся реализованными предложениями. Объект данного исследования представляют тексты английских анекдотов. Предметом исследования являются структурные характеристики текстов английских анекдотов. В качестве практического материала выступили тексты английских анекдотов. Для исследования были выбраны 5 текстов английских анекдотов (источник <https://lizasenglish.ru/yumor-na-anglijskom/anekdoty.html>).

**Ключевые слова:** анекдот, английский анекдот, текст, структурные характеристики текста, внутренняя структура текста.

Исследователи единогласно относят анекдот к фольклорным формам, выделяя характерные признаки, которые «действительно совпадают с присущими фольклору как существовавшей на протяжении веков форме народного, крестьянского творчества» [Каган, 2002: 6].

Как и тексты любых других жанров, текст анекдота неоднократно воспроизводится, «тиражирует сам себя» [Архипова, 2003: 7].

Сама структура анекдотического текста подвергается сильному влиянию комического, представляет собой своего рода его живое воплощение: «смешное содержится... в форме текста» [Кулинич, 2004: 147]. Подобная связь функции и структуры текста формирует основную специфику структуры самого анекдота – её совершенную заданность [Шмелёва, 2002: 131].

Как правило, текст анекдота включает в себя не одно высказывание, а большее их количество [Химик, 2002: 198]. По этой причине считаем важным заметить, что к анекдотам нельзя относить краткие комические тексты, состоящие только из одного высказывания и их частные случаи.

Тем не менее, справедливым будет замечание о том, что краткость и определённая сжатость традиционно считаются типичными свойствами анекдота, поскольку они ещё на стадии зарождения и начального развития данного жанра давали возможность не отождествлять их со сказками [Юдин, 1989: 6].

Важным для настоящего исследования является то, что исследователи, занимающиеся данным вопросом, в самом тексте анекдота выделяют две или три части. При этом термином «закон пуанты» учёные называют отношения между этими частями. Такой закон предполагает, что в тексте анекдота отмечается некоторая «нацеленность» на заключительную часть, являющуюся резко противопоставленной предыдущему тексту по смыслу и определяющую само функционирование и организацию текста анекдота в целом [Курганов, 1997: 30–31].

В рамках настоящего исследования будет рассмотрена внутренняя структура текстов английских анекдотов. В первую очередь, установим, что под ней подразумевается.

Внутреннюю структуру текста в целом составляют начало, внутренняя часть и окончание текста. К её единицами относятся высказывание, представляющее собой реализованное предложение; ряд высказываний, которые объединены между собой в единый фрагмент с точки зрения семантики и синтаксиса; фрагменты-блоки, которые призваны обеспечить целостность всему тексту посредством воплощения контактных и дистантных смысловых или тематических связей.

Рассмотрим внутреннюю структуру текстов английских анекдотов на самом простом примере:

*Don't steal, don't lie and don't cheat. The government hates competition.*

В данном случае текст состоит из начала, в котором содержится завязка, указание на то, как не следует себя вести. Если говорить о втором высказывании, то оно представляет собой и внутреннюю часть, и одновременно окончание текста. Такой вывод можно сделать исходя из того, что в нём содержится объяснение начала и в то же время итог рассуждения текста.

Обратимся к другому примеру:

*If a single teacher can't teach us all subjects, then how can you expect a student to learn all of them?*

В приведённом примере содержится всего одно высказывание. Оно представляет собой сложное предложение, состоящее из двух частей, первая из которых является началом текста. Вторая часть в данном случае также представляет собой и внутреннюю часть, и окончание текста, так как содержит основную мысль анекдота.

Ещё один пример:

*I always learn from the others' mistakes – those who take my advice.*

Данный текст также состоит всего из одного высказывания, представляющего собой сложное предложение из двух частей. Первая часть является началом, так как содержит простую информацию о действиях субъекта. Во второй части раскрывается основной смысл анекдота, поэтому он будет являться и основной частью, и окончанием текста.

Обратимся к более сложным примерам:

*The girl and the boy are talking. The girl says:*

*– You could be an excellent dancer except for two things.*

*The boy asks:*

*– And what are they?*

*The girl answers:*

*– Your feet.*

В данном случае первые два высказывания являются началом текста, так как они подводят к основной проблеме, поднятой в тексте, к основному вопросу, ожидаемому от собеседника с целью получить определённый ответ. Сам ожидаемый вопрос, представленный в третьем высказывании, является внутренней частью текста, так как на нём построен весь смысл текста анекдота. А окончанием будет ответ на этот вопрос: раскрытие смысла текста, поданное с юмором.

Наконец, рассмотрим следующий пример:

*– What is the longest word in the English language?*

*– «Smiles». Because there is a mile between its first and last letters!*

Данный текст состоит из трёх высказываний. Первое из них будет начало текста, так как содержит в себе основной вопрос с целью получить ответ, в данном случае неожиданный. Второе высказывание является внутренней частью, так как представляет собой этот неожиданный ответ. Третье высказывание является окончанием тек-

ста анекдота по причине того, что оно раскрывает смысл внутренней, основной части.

Таким образом, исследование внутренней структуры текстов английских анекдотов показало, что они обязательно содержат в себе все три составляющие – начало, внутреннюю часть и окончание текста. При этом внутренняя часть совпадает с окончанием текста, представляя собой объяснение начала и в то же время итог рассуждения текста. Очень часто такое построение происходит по типу вопрос/ответ. Иногда текст состоит всего из одного высказывания, представляющего собой сложное предложение из двух частей, причём первая часть будет являться началом, а вторая – внутренней частью и окончанием текста анекдота. Если говорить о текстах, состоящих из большего количества высказываний, то в таком случае первые высказывания являются началом текста, подводя к основной проблеме, поднятой в нём, к основному вопросу, ожидаемому от собеседника с целью получить определённый ответ. Сам ожидаемый вопрос при этом будет являться внутренней частью текста, так как на нём строится смысл текста анекдота. А окончанием будет ответ на этот вопрос: раскрытие смысла текста, поданное с юмором.

## Литература

1. Каган М.С. Анекдот как феномен культуры // Анекдот как феномен культуры. Материалы круглого стола 16 ноября 2002 г. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 22–26.
2. Химик В.В. Анекдот как уникальное явление русской речевой культуры // Анекдот как феномен культуры: материалы круглого стола 16 ноября 2002 г. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 37–48.
3. Архипова А.С. Анекдот и его прототип: генезис текста и формирование жанра: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003. – 53 с.
4. Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д. Русский анекдот. Текст и речевой жанр. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 265 с.
5. Кулинич М.А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка): моногр. – Самара: Изд-во СГПУ, 2004. – 337 с.
6. Юдин Ю.И. Народный анекдот, смежные фольклорные жанры, литература // Жанры словесного текста. Анекдот: сб. ст. – Таллинн: Таллин. пед. ин-т, 1989. – С. 56–62.
7. Курганов Е. Анекдот как жанр. – СПб.: Академический проект, 1997. – 239 с.

## INTERNAL STRUCTURE OF TEXTS ENGLISH ANECDOTES

Ignatieva E.M., Dordzhieva K.V., Savchenko V.V., Todzhaeva V.S., Basangov S.V.  
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This article is devoted to the study of the internal structure of the texts of English anecdotes. Anecdotes in any language are an interesting subject for research, since they represent a peculiar, spe-

cific genre. Distinguished by an extensive distribution among native speakers, they combine elements of folklore, literature and humor, including also elements of the comic, which reflect both history and new social phenomena. Like texts of any other genres, the text of the anecdote is repeatedly reproduced.

The relevance of this study is determined by the need to deepen and expand the understanding of the structural characteristics of the texts of English anecdotes. The aim of the work is to study the internal structure of the texts of English anecdotes, which is the beginning and end of the text, as well as its inner part. In addition, the texts of English anecdotes are considered from the point of view of statements that are realized sentences. The object of this research is the texts of English anecdotes. The subject of the research is the structural characteristics of the texts of English anecdotes. The texts of English anecdotes were used as practical material. For the study, 5 texts of English anecdotes were selected (source <https://lizasenglish.ru/yumor-na-anglijskom/aneddoty.html>).

**Keywords:** anecdote, English anecdote, text, structural characteristics of the text, internal structure of the text.

## References

1. Kagan M.S. Anecdote as a phenomenon of culture // Anecdote as a phenomenon of culture. Materials of the round table on November 16, 2002. – St. Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society, 2002. – P. 22–26.
2. Khimik V.V. Anecdote as a unique phenomenon of Russian speech culture // Anecdote as a cultural phenomenon: materials of the round table on November 16, 2002. – St. Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society, 2002. – P. 37–48.
3. Arkhipova A.S. Anecdote and its prototype: the genesis of the text and the formation of the genre: author. dis. ... Cand. philol. sciences. – M., 2003. – 53 p.
4. Shmeleva E.Y., Shmelev A.D. Russian anecdote. Text and speech genre. – M.: Languages of Slavic culture, 2002. – 265 p.
5. Kulinich M.A. Linguoculturology of humor (based on the English language): monograph. – Samara: Publishing house of SGPU, 2004. – 337 p.
6. Yudin Y.I. Folk anecdote, related folklore genres, literature // Genres of verbal text. Anecdote: Sat. Art. – Tallinn: Tallinn. ped. in-t, 1989. – P. 56–62.
7. Kurganov E. Anecdote as a genre. – SPb.: Academic project, 1997. – 239 p.

# Репрезентация «кафкианской» и «оруэлловской» реальности в литературном движении модернизма XX века

## **Литвяк Олеся Валерьевна,**

кандидат филол. наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова  
E-mail: ole.litviak@yandex.ru

## **Каменчук Александра Сергеевна,**

магистрант группы МН-20, кафедра немецкой филологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова  
E-mail: alexandra.kamenchyk@mail.ru

В статье предлагается к рассмотрению взаимосвязь между крупнейшими историческими событиями XX века и литературным творчеством. В частности, в данной статье рассматривается и сравнивается роман «Процесс» Франца Кафки (1925) и роман «1984» Джорджа Оруэлла (1949), чтобы показать, как две мировые войны привели к определенным параллелям между произведениями этих двух авторов. Особенности этих двух романов указывают на то влияние, которое две мировые войны оказали на литературу, особенно на модернистское движение в XX веке. В романе «Процесс» Франц Кафка выражает свои личные тревоги в той же мере, в какой он выражает другие проблемы, которые часто разделяют люди, пережившие войну. В романе «1984» Джордж Оруэлл описывает мир, который пережил Великую войну, но остался под властью тоталитаризма, и анализируя, мы наблюдаем отвращение и страх Джорджа Оруэлла к подобному правительству. Влияние Первой мировой войны на Франца Кафку и влияние Второй мировой войны на Джорджа Оруэлла отражено в данных двух романах через специфическое сочетание сюжета, персонажей и тем. Кафкианские и оруэлловские произведения, в конечном счете, имеют ряд сходных модернистских тем, которые характеризуют послевоенный стиль литературного письма и показывают нам литературный отклик на ужасы двух мировых войн.

**Ключевые слова:** Франц Кафка, Джордж Оруэлл, англоязычная литература, немецкоязычная литература, модернистская литература, Первая мировая война, Вторая мировая война, художественное направление экспрессионизма, жанр художественной литературы фантастика

Причины литературных сдвигов и движений под влиянием исторических событий определенного периода может быть очень очевидным. В случае модернизма мы можем говорить о двух событиях, которые оказали большое влияние на это литературное движение: Первая Мировая Война и Вторая Мировая война. Объектами данного исследования в рамках модернистского движения являются произведения двух писателей: Франца Кафки и Джорджа Оруэлла. У этих двух писателей в их литературном творчестве есть немало общего. Их литературные стили, с характерным тоном и повторяющимися темами, создали определенную тенденцию в литературе. А прилагательные и наречия, которые были образованы от имен двух писателей для описания произведений и текстов, имеют сходные характеристики с точки зрения формы и содержания. Влияние этих двух писателей настолько велико, что прилагательные «кафкианский» и «оруэлловский» можно встретить в различных языках и литературных традициях. Историк Сандер Л. Гилман объясняет, что сегодня нет языка, в котором прилагательное «кафкианский» не поняли бы. Он утверждает, что, по крайней мере, в английском языке «кафкианский» является словом, которое возникло и используется более 50 лет[6]. Поэтому необходимо сделать попытку определить, что подразумевается под «кафкианским» и что подразумевается под «оруэлловским» внутри движения модернизма в литературе XX века. Также необходимо сделать попытку исследования взаимосвязи между мировыми войнами и стилями двух писателей, чтобы увидеть, действительно ли является война тем, что сделало произведения Кафки такими «кафкианскими», а произведения Оруэлла такими «оруэлловскими». Попытка дать определение модернизму или любому литературному течению может ошибочно ограничить термин, который имеет очень широкое значение. Именно поэтому мы рассмотрим исторический контекст ситуации, в которой сложился модернизм, а затем рассмотрим характерные черты модернизма, как литературного течения.

Основой для написания данной научной статьи послужили работы отечественных и зарубежных исследователей: А.Н. Николюхина, Сандера Гилмана, Эрика Хобсбаума и коллектив авторов Кембриджского университета.

Цель работы – выявление особенностей реальной действительности творчества Ф. Кафки и Дж. Оруэлла в контексте литературного движения модернизма.

Согласно «Литературной энциклопедии терминов и понятий» А.Н. Николюкина: «Модернизм – это «эстетическая концепция, сложившаяся в 1910-е и особенно интенсивно развивавшаяся в межвоенное двадцатилетие... Однако более принята точка зрения, согласно которой М. складывался в результате пересмотра философских основ и творческих принципов художественной культуры 19 в., происходившего на протяжении нескольких десятилетий, вплоть до первой мировой войны» [2]. Художественная литература других течений находилась под особым влиянием этого движения.

В научной литературе мы находим мнение, что движение модернизма достигает своего пика в 1920х годах[5]. Модернизм был прежде всего культурным «кризисом», причем некоторые основополагающие культурные убеждения были впервые поставлены под сомнение революционными мыслителями, подобными Ницше.

Когда мир вступил в XX век (который иногда называют «веком авангарда»), то это время стало временем новых литературных школ. Эти школы объединились, чтобы показать, каждый по-своему, свою реакцию на реалистический или натуралистический способ письма, который для многих писателей того периода стал неприемлемым и слишком традиционным.

В первой половине XX века возникли такие школы или течения, как имажинизм, экспрессионизм, футуризм, дадаизм, сюрреализм, экзистенциализм и модернизм в широком смысле слова.

Модернизм в его узком понимании относится главным образом к группе англо-американских писателей, которые считаются имажинистами или используют технику «потока сознания» в письме. Модернизм в его широком смысле – это, как ранее было сказано, зонтичный или объемный термин, охватывающий все «современные» школы или движения, упомянутые выше, включая даже символизм. Именно поэтому в истории западной литературы период модернизма простирается от последних десятилетий XIX века до середины XX века, если его отделить от периода постмодернизма.

Историк Эрик Хобсбаум говорит о совокупности техногенных конфликтов и кризисов, которые охарактеризовали двадцатый век, начиная с момента начала Первой мировой войны. Эти события, как утверждает он, сформировали ландшафт мира и особенно Европы во всех аспектах жизни и искусства[7]. Ведь политические события имеют свою изрядную долю влияния на общественную и культурную жизнь.

Исторически сложилось так, что в XX веке произошли три крупных события, которые оказали влияние на развитие немецкой литературы это: две мировые войны и падение Берлинской стены в 1989–1990 годах. Однако нашей задачей является рассмотреть творчество Франца Кафки, поэтому мы будем рассматривать период времени до Первой мировой войны, собственно период войны, и период после Первой мировой войны. Термин «не-

мецкий современный роман» охватывает не только произведения немецких авторов, но и всю литературу, написанную на немецком языке в период модернистского движения в Европе. Для целей настоящего исследования анализ литературных произведений должен проводиться в широких рамках немецкой современной литературы.

«Expressionism refers to a trend in literature, painting, music, theatre and film that roughly from 1906 to 1923 shaped modern literary and artistic life in Germany and other European countries» [10]. Экспрессионизм был представлен поколением молодых людей, родившихся между 1880 и 1895 годами, которые с начала века ощущали растущий кризис в Имперском обществе. По словам Казимира Эдшмита, экспрессионизм являлся «самым мощным взрывом молодежи, который знала Германия со времен романтиков» [4].

Единство, лежащее в основе этого глубоко противоречивого движения, состоящего из расходящихся тенденций, коренилось в общем неприятии общества, которое считалось охваченным кризисом, обреченным на крах и нуждающимся в обновлении. Поэтому доминирующими идеями в экспрессионистском искусстве были идеи упадка, войны, конца света и депрессии, хотя существовали также концепции пробуждения, революции и счастья. Причину возникновения такого противоречивого движения в Германии следует искать в социально-экономических и культурных изменениях. Период Вильгельма был золотым веком имперской экспансии, но Первая мировая война показала все недостатки этого периода.

Такое противоречие стало корнем неуверенности молодых писателей в ценностях среднего класса, и в личных перспективах. Такое сосредоточение интересов определило также и функцию искусства, которое должно было служить средством движения общества к свободе и счастью. Однако такая система была в равной степени способна образовать автономное поле депрессивного характера – мир сам по себе, а искусство ради искусства. Точно так же и сам художник был либо глашатаем, предвестником новой эпохи, либо человеком, находящимся в процессе своего освобождения. Несмотря на ряд различных позиций, мы можем проследить некоторые общие черты в литературном творчестве. Например, в искусстве должны были отражаться не внешние реалии жизни, а внутренний опыт художника. «Главным принципом является то, что выражение определяет форму, а следовательно, образность, пунктуацию, синтаксис и т.д.» [5, p.261]. Критерием успеха или неудачи этого процесса была не красота или художественное мастерство в традиционном смысле, а сила выражения (отсюда и термин экспрессионизм), которая увлекала читателя за собой. Отличительной чертой экспрессионистского произведения искусства был свободный язык, не знавший никаких правил или синтаксических ограничений.

Франц Кафка считается родоначальником экспрессионизма в художественной литературе.

«Франц Кафка – одна из ярчайших и загадочнейших фигур в истории литературы первой трети XX века» [1].

Проблема отчуждения занимала центральное место в творчестве Франца Кафки, где она, возможно, нашла свое самое убедительное выражение. Хотя большинство произведений Кафки были написаны либо до, либо во время Первой мировой войны (“Die Verwandlung”; “Das Urteil” – 1912; “Der Prozess”; “In der Strafkolonie” – 1914), “Brief an den Vater” и “Das Schloss” были написаны в 1919 и 1920 годах соответственно.) Кафка оказал влияние на литературу лишь после своей ранней смерти в 1924 году, когда его друг и душеприказчик, писатель Макс Брод, опубликовал против воли Кафки рукописи, которые были доверены ему для уничтожения.

Чувство актуальности, возникшее при чтении произведений Франца Кафки у современников и у многих его читателей, связано с тем, как Кафка поэтически трансформирует свои переживания.

И хотя это личная история Франца Кафки, тем не менее, мы можем встретить похожую историю в таких литературных произведениях, как: Генрих Манн – “Der Untertan”, Франц Верфель и рассказ “Nicht der Mörder, der Ermordete ist schuldig: Eine Novell” (1920), Вальтер Газенклевер – “Sohn” (1913), Фриц фон Унру и драма “Ein Geschlecht” (1918) и Арнольд Броннен – “Vatermord” (1920). В этих экспрессионистских произведениях сыновья восстают против авторитарных отцов и идут против жестких традиций, анахронизмов ценностей, представлений среднего класса о семье и сексуальной морали. Именно в сравнении с ними становится очевидным особые качества и достижения Франца Кафки в литературе. В отличие от пьес Газенклевера, фон Унру и Броннена, которые фокусируются на табу и на эффектном их нарушении, тексты Кафки представляют собой вклад в понимание конфликта поколений, подчеркивая его деформирующие последствия для индивида с точностью «психогаммы» и тем самым его точку зрения доступной для читателя.

В книге «Der Prozess» Йозеф К. внезапно обнаруживает, что его преследуют и вовлекают в судебный процесс, не зная ни о предъявленных ему обвинениях, ни об истце. Сам процесс проходит в тайне, суд над ним остается окутанным таинственным мраком. После нескольких слабых попыток повлиять на ход событий Йозеф К. смиряется со своей участью и больше не оказывает сопротивления. Мораль романа заключена в легенде привратника, рассказанная священником Йозефу К., хотя Йозеф К. не понимает содержащегося в ней урока: суд, проводимый против Йозефа К., происходит внутри его личности, и на его ход может повлиять только тот, кто понял это и научился освободиться от своей фиксации на внешних силах. Попытка вести жизнь по собственному выбору и создать свое скромное личное счастье терпит

неудачу. К. изнуряет себя долгой, упорной борьбой с невидимой бюрократией. Роман, оставшийся фрагментом, должен был закончиться смертью совершенно измученного К.

Все произведения Франца Кафки отмечены созданным чувством безнадежности и отсутствия более оптимистичного будущего. Нигде индивид не может избежать авторитарных и иерархических структур семьи и общества, тем самым преодолевая отчуждение себя от других.

Похожие процессы мы наблюдаем и в английском модернистском романе. После 1945 года, когда перед писателями встала задача объяснить новую историческую реальность и положение индивида в новом послевоенном порядке, они осознали, что это означает выбор между существующими литературными моделями. Модернистские модели казались более подходящими для объяснения разрыва между индивидуальным сознанием и проблемами в современном обществе.

Мы думаем о послевоенном периоде как о времени подъема: повышение уровня жизни, повышение уровня грамотности, послевоенный период представляется нам моментом, когда капитализм набирает силу. Послевоенный порядок обещал неуклонный прогресс и справедливое общество.

Однако, с 1945 года все пошло по-другому. Британская социальная жизнь приобрела особый ритм и ощущение, которые разделили социальную жизнь до и после войны. Неотъемлемой частью этого стало растущее значение образования для экономики и социальной структуры в целом. Появился так называемый «новый средний класс»: менеджеры, государственных служащие, служащие социального обеспечения и т.п. – все они зависели от формального образования. Самая важная и спорная инициатива была выдвинута во время Второй мировой войны: закон «Об образовании» 1944 года, который гарантировал бесплатное государственное образование до пятнадцати лет и перенес ранее самостоятельные религиозные и гимназические школы в государственную систему.

1948 год был годом, когда Джордж Оруэлл опубликовал свое последнее крупное произведение – роман «1984». «The past is fighting the future», – утверждал Оруэлл, и в этом контексте социальная революция есть не что иное, как задача вывести настоящую Англию на поверхность. «By revolution we become more ourselves, not less» [8].

Спустя какое-то время Оруэлл пишет об Уинстоне Смите, который начинает с недоверия к существующей политической риторике и заканчивает тем, что мыслит лозунгами и готов принять пулю от Большого Брата. Уинстона тянет к воспоминаниям о счастливой жизни в прошлом. Но в «1984» на будущее Англии была наложена другая, гораздо более простая социальная структура. Новый класс служащих, все занятые в качестве винтиков в безграничной государственной бюрократии, полностью доминирует в романе. А также мы видим

массу «пролов», они представляют собой остров, на котором было высажено все прошлое Англии – все ритуалы и предметы, любимые Оруэллом.

Оруэлл предсказал появление мужчин и женщин в Англии, которые будут сохранять узнаваемые английские культурные добродетели, но без видимых признаков классовых различий.

Но в «1984» Уинстона Смита трудно сравнить с другими людьми из его времени. Он сам занимается массовым производством культуры (его работа – переписывать прошлое, когда этого требует Партия), у него есть только воспоминания и индивидуальное несогласие, как и у Йозефа К. в романе «Der Prozess». Культура, которая могла бы служить оплотом сопротивления тоталитаризму, существует только среди пролов, которые, как вспоминает Уинстон, по-прежнему «...governed by private loyalties which they did not question» [8]. Джордж Оруэлл в романе «1984» представляет культуру как зависящую от «groups of families persisting, from generation to generation, each in the same way of life».

Мы видим, что персонаж Джорджа Оруэлла, как и персонаж Франца Кафки вынужден признать, что никакого будущего в качественном смысле нет и мы снова наблюдаем чувство безнадежности и отсутствие более оптимистичного будущего.

«Кафкианский» и «оружелловский» ныне являются прилагательными часто употребительными. Их значение едва различимо, и во многих случаях уместно использовать оба прилагательных для характеристики одного и того же. «Кафкианский» и «оружелловский» – это одновременно модернистский и политический продукт. Так Сандер Л. Гилман утверждает, что «Kafka's work and his life seem to lend themselves to infinite readings and finite exploitations» [6]. До сих пор Франц Кафка трактовался, как экзистенциалист, экспрессионист и модернист. Но является ли он «политическим» писателем? Франц Кафка дожил только до Первой мировой войны, и идея об интересе Кафки к политике, не говоря уже о том, что он писал что-то в ответ на политические события, в значительной степени неверна на том основании, что сам Кафка проявил явное безразличие, когда в 1914 году разразилась Первая мировая война, он отметил: «Deutschland hat Russland den Krieg erklärt. – Nachmittags Schwimmschule» [9]. С другой стороны, Джордж Оруэлл писал большую часть своей жизни с определенной целью. Он писал брошюры, эссе, статьи и много текстов с агитационным характером. В эссе «Why I Write» Оруэлл заявил, что у каждого писателя может быть только четыре мотива писать, и один из них это то, что он называет политической целью. Таким образом, в вопросе влияния войны на творчество данных писателей мы можем сказать, что война в большей мере повлияла на творчество Джорджа Оруэлла, который был более политически активен, нежели на творчество Франца Кафки. В случае Франца Кафки гораздо большее влияние имели личные обстоятельства его жизни.

## Литература

1. Брод М. Франц Кафка. Биография [Текст] / М. Брод. – М.: Борей-арт, 2012. – 304 с.
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий [Текст] / гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин; Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам. – М.: Интелвак, 2003. – 1484 с.
3. Бартрам Г. Кембриджский справочник к современному немецкому роману [Текст] / Г. Бартрам. – Издательство Кембриджского университета, 2010. – 324 с.
4. Эдшмид К. Об экспрессионизме в литературе и новой поэзии и умирают [Текст] / К. Эдшмид – Литерарикон, 2014. – 80 с.
5. З.Каддон, Дж.Э. Словарь литературоведческих терминов и теории [Текст] / Дж.Э. Каддон – Джон Уайли энд Санз Лтд, 2015. – 816 с.
6. Гилман С.Л. Франц Кафка. [Текст] / С.Л. Гилман – Издательство РеАкция, 2005. – 160 с.
7. Хобсбаум Э. Капитан Свинг/ Э. Хобсбаум. – Версо, 2014. – 384 с.
8. Маркус Л. Кембриджская история английской литературы XX века [Текст] / Л. Маркус – издательство Кембриджского университета, 2005. – 897 с.
9. Прис Дж. Кембриджский справочник по творчеству Франца Кафки [Текст] / Дж. Прис – издательство Кембриджского университета, 2008. – 280 с.
10. История немецкой литературы: от истоков до наших дней / Беутин В., Элерт К., Эммерих В., Хоффакер Х., Лутц Б., Мейд В., Стефан И. и др. – Рутледж, 2005–814 с.

## REPRESENTATION OF «KAFKIAN» AND «ORWELL» REALITY IN THE LITERARY MOVEMENT OF MODERNISM OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY

Litvjak O.V., Kamenchuk A.S.

Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article offers to consider the relationship between the major historical events of the twentieth century and literary creativity. In particular, this article examines and compares “Trial” by Franz Kafka (1925) and “1984” by George Orwell (1949) to show how the two world wars led to certain parallels between the works of these two authors. The features of these two novels point to the impact that the two world wars had on literature, especially on the modernist movement in the twentieth century. In the novel “Trial”, Franz Kafka expresses his personal anxieties as much as he expresses other uncertainties that are often shared by people who have survived the war. In the novel “1984”, George Orwell describes a world that survived the Great war but remained under the rule of totalitarianism, and analyzing it, we observe George Orwell’s disgust and fear towards such type of government. The influence of the World War I on Franz Kafka and the influence of the World War II on George Orwell is reflected in these two novels through a specific combination of plot, characters and themes. Kafkaesque and Orwellian works ultimately have a number of similar modernist themes that characterize the post-war style of literary writing and show us a literary response to the horrors of the two world wars.

**Keywords:** Franz Kafka, George Orwell, English-language literature, German-language literature, the aesthetic concept of modernism, World War I, World War II, the art movement of expressionism, the genre of fantastic fiction

## References

1. Brod, M. Franz Kafka. Biography [Text] / M. Brod. M.: Borey-art, 2012. – 304p.
2. Literary encyclopedia of terms and concepts [Text] / Ch. ed. and comp. A.N. Nikol'yukin; Ros. Akad. nauk, In-t nauch. inform. in social Sciences, M.: Intelvak, 2003. – 1484 p.
3. Bartram G. The Cambridge Companion to the Modern German Novel [Text] / Bartram G. – Cambridge University Press, 2010. – 324 p.
4. Edschmid K. Über den Expressionismus in der Literatur und die neue Dichtung. [Text] / K. Edschmid – Literaricon, 2014. – 80 s.
5. Cuddon, J.A. Penguin Dictionary of Literary Terms and Theory, edited by M. A.R. Habib et al., 5th ed. [Text] / J.A. Cuddon. – John Wiley & Sons Ltd, 2015. – 816 p.
6. Gilman S.L. Franz Kafka [Text] / S.L. Gilman – Reaktion Books, 2005. – 160 p.
7. Hobsbawm E. Captain Swing/ E. Hobsbawm. – Verso, 2014. – 384 p.
8. Marcus L. The Cambridge History of Twentieth-Century English Literature [Text] / L. Markus – Cambridge University Press, 2005. – 897 p.
9. Preece J. The Cambridge Companion to Kafka. Cambridge University Press [Text] / J. Preece – Cambridge University Press, 2008. – 280 c.
10. A History of German Literature: From the Beginnings to the Present Day/ Beutin W., Ehlert K., Emmerich W., Hoffacker H., Lutz B., Meid V., Stephan I. and others Routledge, 2005. – 814 p.



# Особенности словообразования глаголов в тундренном юкагирском языке

Лукина Маргарита Петровна,

к. филол.н., научный сотрудник Отдела северной филологии  
Института гуманитарных исследований и проблем  
малочисленных народов Севера Сибирского отделения  
Российской академии наук  
E-mail: margarita-lukina@yandex.ru

В статье раскрываются особенности словообразования глаголов в тундренном диалекте юкагирского языка, которые были выявлены при разработке словообразовательного словаря юкагирского языка. Так, в юкагирском языке к основообразующим морфемам глаголов можно отнести целый ряд деривационных суффиксов способов действия и залогов, предшествующие в составе глагольного слова суффиксам словоизменения, и которые служат для изменения или прибавления дополнительного лексического значения глаголам. К общим деривационным суффиксам способов действия непереходных и переходных глаголов второго звена словообразования глаголов, в языке тундренных юкагиров относятся: *-ну, -наа, -нуну (нун), -аа/-иэ, -чи/-дьи, -сэ, -сэй, -рэ, -рэй, -дэ, -дэй, -ууйи/-уойи, -чэ, -аачэ/иичэ, -чии*. К деривационным морфемам следует отнести и морфемы неполноты или степени проявления признака.

Переходность – непереходность в юкагирских языках является категорией не лексико-синтаксической, а лексико-грамматической. Так, в производстве глаголов в языке тундренных юкагиров участвуют около 50 словообразовательных аффиксов. Словообразование непереходных глаголов насчитывает более 20 словообразовательных аффиксов: *-wэ, -гэ, -ба, -гэй, -бай, -хаа/-киэ, -дьаа/-дьиэ, -дьуу, -дьэ, -дьэй, -льэ, -муол, -ньэ, -нь, -ричии, -дичии, -буол, -йуол/-уол, -луу, -уу, -йи, -чи, -чии*. Переходные глаголы с семантикой направленности на объект, имеют также более 20 словообразующих аффиксов, различные от словообразовательных суффиксов непереходных глаголов: *-тэ, -ии, -иильэ/-ийльэ, -йии, -дьии, -йиисэ, -дьиисэ, -сэсчии, -бии, -чии, -ньии, -ри, -дии, -рии, -ричи, -дичи, -ру, -су, -ду, -счии, -тэ, -тэй, -уорэ*.

**Ключевые слова:** тундренный юкагирский язык, словообразование, переходный глагол, непереходный глагол.

Юкагирские языки, по территориальным и языковым признакам принято различать на тундренный и колымский диалекты. Исследования последней четверти XX века показали, что эти диалекты приобрели структурно-семантические черты самостоятельных языков. Значительные расхождения между диалектами имеется, особенно, в сфере лексики, что позволяет рассматривать их как два близкородственных самостоятельных языка.

Юкагирские языки по сей день остаются значительно слабее исследованными по сравнению с другими языками. Так, в грамматике юкагирского языка не решены вопросы разграничения частей речи, актуального членения предложений, взаимодействия центральных категорий глагола – переходности/непереходности, наклонений, модальности, залога, способов действия, категории времени и др.

Юкагирский язык по своему строю является агглютинативным с преобладанием суффиксации. Формирование лексического состава юкагирского языка является длительным и сложным процессом. В юкагирском языкознании, впервые образцы аффиксального образования именных и глагольных слов приводил в своих работах Е.А. Крейнович [3, 4], но более детально проблема аффиксального словообразования в языке тундренных юкагиров, была рассмотрена Г.Н. Куриловым [5, 6, 8].

Так, отдельные вопросы словообразования ранее исследователями юкагирского языка рассматривались, однако, составление собственно словообразовательного словаря языка тундренных юкагиров путем гнездования до сегодняшнего дня не проводилось. Разработка словообразовательного словаря включает изучение принципов разработки словообразовательного гнездового словаря; создание словообразовательных гнезд, описание особенностей словообразования языка тундренных юкагиров по частям речи.

Разработка вопросов словообразовательной теории в юкагирском языкознании обусловлено рядом моментов, в числе которых расхождения в понимании **словообразования, формообразования, словоизменения**, и основной единицы словообразования «основообразующих морфем» производного слова в словообразовании языков разного типа – флективных и агглютинативных.

Известно, что границы слова, если рассматривать его как систему грамматических форм, обусловлены границей между словообразованием и словоизменением. Б.В. Болдырев в своем фундаментальном научном исследовании «Морфология эвенкийского языка» обосновывает, что эти границы в эвенкийском языке определяются осно-

вой и словоизменительной частью слова [1, с. 36]. Как считает Б.В. Болдырев, понятие «формообразование не тождественно понятию «словоизменение», поскольку под формообразованием понимается категория, выражающая независимое грамматическое значение, функция которой сводится к изменению или дополнению лексического значения производящей основы [1, с. 36]. Далее, ученый уточняет определение словоизменительных морфем, как не влияющих на лексическое значение основ, к которым они присоединяются, функция которых – выражать отношения между словами, что характерно также и для юкагирского языка [1, с. 36].

В юкагирском языке формообразующие (derivационные) суффиксы способов действия, также, как и в эвенкийском языке, придают различные дополнительные лексические значения глаголам. К общим derivационным суффиксам способов действия непереходных и переходных глаголов второго звена словообразования глаголов, в языке тундренных юкагиров относятся **-ну, -наа, -ну-ну (нун), -аа/-иэ, -чи/-дьи, -сэ, -сэй, -рэ, -рэй, -дэ, -дэй, -ууйи/-уойи, -чэ, -аачэ/иичэ, -чии.**

Рассмотрим словообразование и значения производных глаголов с некоторыми суффиксами способов действия от основы **йахтэ=**:

#### **Йахтэ**

- **йахтэ** 1. *сущ.* песня
- **йахтэ=** 2. 1) *неперех.* петь; 2) *перех.* спеть
- **йахт-аа=** *неперех.* запеть
- **йахтаа-ну=** *неперех.* петь (продолжительное время)
- **йахтаа-нун=** *неперех.* петь (обычно, всегда, постоянно)
- **йахтаан-аа=** *неперех.* начать петь
- **йахтаанаа-нун=** *неперех.* начинать петь

В производных глаголах **йахт-аа=** *неперех.* запеть, **йахтаан-аа=** *неперех.* начать петь, **-аа** является суффиксом начинательного способа действия. В производном глаголе **йахтаа-ну=** *неперех.* продолжать петь, **-ну** – показатель длительного способа действия, а в глаголах **йахтаа-нун=** *неперех.* петь (обычно, всегда, постоянно), **йахтаанаа-нун=** *неперех.* начинать петь, **-нун:** 1) показатель обычного способа действия; 2) показатель многократно повторяющегося длительного способа действия.

Возьмем спряжение непереходного глагола «петь» в 1 л. ед.ч.:

- **Мэт йахтэ-йэн** *неперех.* «я пел»
- **мэт йахт-аа-йэн** *неперех.* запел я
- **мэт йахтаа-ну-йэн** *неперех.* пою я
- **мэт йахтаа-нун-дьэн** *неперех.* пою я (обычно, всегда, постоянно)
- **мэт йахтаа-наа-йэн** *неперех.* начал петь я
- **мэт йахтаанаа-нун-дьэн** *неперех.* начинаю петь я

В приведенных примерах словоизменительными (релятивными) суффиксами, т.е. личными

окончаниями глаголов являются **-йэн, -дьэн**, которые отделяются от derivационных суффиксов способов действия. Таким образом, в приведенных примерах derivационные суффиксы способов действия **-ну, -аа, -наа, -нуну (нун)** изменяют значение производящих основ, придавая новые лексические значения производным глаголам.

В юкагирском языке derivационные суффиксы залогов, также придают производным глаголам различные дополнительные лексические значения. К derivационным суффиксам залогов второго звена словообразования глаголов, в языке тундренных юкагиров относятся **-уол/йуол, -сэ, -су, -счии/ии, -йии, -иильэ/иийльэ, -дьии, -дьиисэ, мэт, тур, -ньи.**

Рассмотрим словообразовательное гнездо производных глаголов с некоторыми derivационными суффиксами способов действия и залогов от основы **палаба=**:

#### **Палаба=**

- **палаба-й=** *неперех.* разлиться
- **палабай-ну=** *неперех.* разливаться
- **палабайн-аа=** *неперех.* начать разливаться
- **палабайнаа-нун=** *неперех.* начинать разливаться
- **палабаа-й-уол=** *неперех.* быть разлитым
- **палаба-рэй=** *перех.* разлить что-л.
- **палабарэй-ну=** *перех.* разливать что-л.
- **палабарэй-нун=** *перех.* разливать что-л. обычно
- **палабарээ-й-уол=** *перех.* быть разлитым
- **палабарэй-сэ=** *перех.* позволить, дать разлить что-л.
- **палабарэйсэ-счии-** *перех.* заставить (позволить, дать) кому-л. разлить что-л.
- **палабарэйсэ-й-уол-** *перех.* быть заставленным разлить что-л.

В производных глаголах **палабаа-й-уол=** *неперех.* быть разлитым, **палабарэйсэ-й-уол=** *перех.* быть заставленным разлить что-л., **-йуол** является суффиксом страдательного залога, а в производных глаголах **палабарэй-сэ=** *перех.* позволить, дать разлить что-л., **палабарэйсэ-счии-** *перех.* заставить (позволить, дать) кому-л. разлить что-л., **-сэ, -счии** являются суффиксами побудительного залога. Из приведенных примеров видно, что данные суффиксы изменяют значение производящих основ, придавая новые значения производным глаголам.

Как известно, в лингвистике **переходность – непереходность** определяется как синтаксическая категория. Так, в большом энциклопедическом словаре «Языкознание» переходность – непереходность определяется как «языковая категория, отражающая в широком понимании характер синтаксических свойств глагола в предложении с точки зрения наличия / отсутствия у него прямого (по ряду трактовок, функционально обязательного) дополнения...» [8, с. 370].

В лингвистическом словаре О.С. Ахмановой переходность определяется как «лексико-синтаксическая категория, на основе которой выделяются глаголы со значением действия, распространяющегося на предмет, который является объектом этого действия» [4, с. 112]. Однако, в юкагирском языке переходные и непереходные глаголы различаются не только семантикой направленности или ненаправленности на объект, но и различными системами спряжения. Г.Н. Курилов в своей работе «Лексикология современного юкагирского языка: (Развитие лексики и роль якутского языка в заимствованиях)» выделяет особенность данной категории в языке тундренных юкагиров: «... в русском и других языках переходность противопоставляется непереходности только по признаку направленности на объект, обозначение которого в речи оформляется показателем винительного падежа. В отличие от этого транзитивы и интранзитивы в юкагирском языке имеют свойственные только им личные окончания» [4, с. 113]. Далее, ученый-исследователь пишет: «Кроме того, как установлено в нашем исследовании, переходные глаголы располагают присущими только им словообразовательными аффиксами, которые существенно отличаются от словообразовательных формантов непереходных глаголов» [4, с. 113]. На основе результатов своего исследования Г.Н. Курилов делает вывод, что переходность – непереходность в юкагирском языке является категорией не лексико-синтаксической, а лексико-грамматической [4, с. 113].

В языке тундренных юкагиров, глагол с семантикой направленности на объект, противопоставляется на переходные и непереходные: чундэй (неперех.) «думает-он» и чундэм (перех.) «думает о ком-л.» [4, с. 71], что заставляет исследователей рассматривать образование непереходных и переходных глаголов в юкагирском языке отдельно. Так, переходные и непереходные глаголы в юкагирском языке имеют свойственные только им словообразовательные аффиксы, при этом словообразование глаголов характеризуется многоступенчатостью – последовательной производностью. Первое звено образования собственно глагольных слов идет путем присоединения аффиксов к именным и глагольным основам. Второе и последующие звенья образования глаголов, – присоединением аффиксов способов действия и залоговых показателей, что является особенностью словообразования глаголов в юкагирском языке.

Словообразование непереходных глаголов в языке тундренных юкагиров насчитывает более 20 словообразовательных аффиксов: *-wэ, -гэ, -ба, -гэй, -бай, -хаа/-киэ, -дьаа/-дьиэ, -дьуу, -дьэ, -дьэй, -льэ, -муол, -ньэ, -нь, -ричии, -дичии, -буол, -йуол/-уол, -луу, -уу, -йи, -чи, -чии*. Переходные глаголы также имеют более 20 словообразовательных аффиксов: *-тэ, -ии, -иильэ/-ийильэ, -ййи, -дьйи, -ййисэ, -дьйисэ, -сэсчии, -бйи, -ньйи, -ри, -дии, -рии, -ричи, -дичи, -ру, -су, -ду,*

*-счии, -тэ, -тэй, -уорэ, -чии*. В образовании как переходных, так и непереходных глаголов участвуют следующие аффиксы: *-аа/-иэ, -чи/-дьи, -ну, -нуну(нун), -наа, -сэ, -сэй, -рэ, -дэ-, -рэй, -дэй, -ууйи, -уойи, -чэ, -аачэ, -чии*. Так, в производстве глаголов в языке тундренных юкагиров участвуют около 50 словообразовательных аффиксов.

Таким образом, при разработке словообразовательного словаря юкагирского языка выявлены некоторые особенности словообразования глаголов. Так, в юкагирском языке к основообразующим морфемам глаголов можно отнести целый ряд деривационных суффиксов способов действия и залогов, которые служат для изменения или прибавления дополнительного лексического значения, предшествующие в составе глагольного слова суффиксам словоизменения. К деривационным морфемам следует отнести и морфемы неполноты или степени проявления признака.

Переходность – непереходность в юкагирских языках является категорией не лексико-синтаксической, а лексико-грамматической. Так, глаголы в юкагирских языках с семантикой направленности на объект, противопоставляются на переходные и непереходные: переходные глаголы имеют присущие только им словообразовательные суффиксы, различные от словообразовательных суффиксов непереходных глаголов.

## Литература

1. Болдырев Б. В. «Морфология эвенкийского языка». – Новосибирск: Наука, 2007. 932 с. – (Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока; Т. 15).
2. Иохельсон В.И. Одульский (юкагирский язык) // Языки и письменность народов Севера. – М.; Л., 1934. – Ч. 3. Языки и письменность палеоазиатских народов. С. 149–181.
3. Крейнович Е.А. Юкагирский язык. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. 288 с.
4. Крейнович Е.А. Исследования и материалы по юкагирскому языку. – Л.: Наука, 1982. 302 с.
5. Курилов Г.Н. Сложные имена существительные в юкагирском языке. – Ленинград: Наука, 1977. 120 с.
6. Курилов Г.Н. Образование именных слов в юкагирском языке. – Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1994. 104 с.
7. Курилов Г.Н. Юкагирско-русский словарь. – Новосибирск: Наука, 2001. – 608 с.
8. Курилов Г.Н. Современный юкагирский язык: Учебное пособие. – Якутск: Офсет, 2006. – 280 с.

## FEATURES OF WORD FORMATION VERBS IN THE TUNDERN YUKAGIR LANGUAGE

Lukina M.P.

Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North Russian Academy of Sciences Siberian Branch

The article reveals the features of word formation of verbs in the tundra dialect of the Yukaghir language, which were identified during the development of the word-formation dictionary of the Yukaghir language. So, in the Yukaghir language: 1) the basic morphemes of verbs include a number of derivational suffixes of modes of action and pledges, which serve to change or add additional lexical meaning, preceding the inflectional suffixes in the verb word. Derivative morphemes should also include morphemes of incompleteness or degree of manifestation of a trait; 2) transitive verbs in the Yukaghir language with the semantics of focusing on the object have their own derivational suffixes, different from the derivational suffixes of intransitive verbs.

**Keywords:** tundra Yukaghir language, word formation, transitive verb, intransitive verb.

## References

1. Boldyrev B. V. "Morphology of the Evenk language". – Novosibirsk: Nauka, 2007.932 p. – (Monuments of ethnic culture of the indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East; T. 15).
2. Yokhelson V.I. Odul (Yukaghir language) // Languages and writing of the peoples of the North. – M.; L., 1934. – Part 3. Languages and writing of the Paleo-Asian peoples. S. 149–181.
3. Kreinovich E.A. Yukaghir language. – M.-L.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1958.288 p.
4. Kreinovich E.A. Research and materials on the Yukaghir language. – L.: Nauka, 1982.302 p.
5. Kurilov G.N. Compound nouns in the Yukaghir language. – Leningrad: Nauka, 1977.120 p.
6. Kurilov G.N. Formation of nominal words in the Yukaghir language. – Yakutsk: YANTS SO RAN, 1994. 104 p.
7. Kurilov G.N. Yukaghir – Russian dictionary. – Novosibirsk: Nauka, 2001. – 608 p.
8. Kurilov G.N. Modern Yukaghir Language: A Textbook. – Yakutsk: Offset, 2006. – 280 p.

# Анализ форм изложения и синтаксической структуры пословиц

Лун Чжичао,

доцент, заместитель директора Школы иностранных языков  
Шэньянского политехнического университета.  
E-mail: zclong2008@126.com

Пословицы – это отражение социального и рабочего опыта людей. Люди могут накапливать свой практический опыт с помощью пословиц и в то же время распространять его с помощью пословиц. Они уникальны по форме и содержанию. «Пословицы содержат не научный факт, а народную мудрость» [1, p.187]. Без пословиц язык стал бы сухим и скучным, а их использование, напротив, «делает речь более яркой и добавляет силу в высказывание» [2, p.2]. Сравнительное изучение пословиц на разных языках будет очень необходимо, для лучшего понимания. Целью данной работы является проанализировать формы изложения и синтаксическую структуру пословиц китайского и других языков, чтобы прояснить особенности использования пословиц в различных обстоятельствах и контекстах.

**Ключевые слова:** язык, изложение и синтаксическая структура пословиц, синонимы, антонимы, синтаксис.

*Исследование выполнено в рамках Проекта финансирования научных исследований Управления образования провинции Ляонин «Изучение использования академического вокабуляра в письменном английском языке у студентов вузов естественнонаучных и инженерных специальностей» № LG202017*

## Introduction

Proverbs are short popular sayings which have a moral or practical nature. The sayings must contain some kind of enduring wisdom so that they can be qualified as proverbs. Proverbs are like pearls in our language. As we all know, every country has many of its own proverbs. These proverbs can always reflect a people's living and living environment. From studying the proverbs, we can know something about a people's geography, history, social organization, social views and attitude. The knowledge of diction and sentence structure of proverbs will help people improve their spoken and writing skill.

### 1. The Dictation of Proverbs

The stuff of proverbs are those vivid and popular words close to daily life with strong national features. Its diction is mainly characterized by following aspects:

1. A large number of historical words, for example:

(1) Caesar's wife ought to be above suspicion.

(2) Homer sometimes nods.

(3) When Adam delved and Eve span, who was then the gentleman?

(4) Three cobblers with their wits combined equal Zhuge Liang, the mastermind [3, p.129].

All the above proverbs employ historical words. They are "Zhuge Liang", "Caesar", "Homer", "Adam" and "Eve". Although what these words refer to has already disappeared in current life, the words are still widely used in their respective nations. These words may revive in people the historical events, thus getting them a deeper understanding of the proverbs. With these words, the proverbs are painted with a picture of antique style and impressed with a seal of their cultures. What is special for English proverbs is they keep many old English words. In example (3) "delved" is "dug" and "span" is "spun". This is special of English proverbs which makes them solemn and elegant.

2. A large number of colloquial words, for example:

(1) While the laymen watch only the fanfare, the professionals are keen to see the tricks of the trade. [4, p.52]

(2) If one were not planning to eat rice crust, one would not be circling around the cooking pan. [4, p.11]

(3) Riven breeks sit still.

All of the above proverbs have colloquial words in them. They are "fanfare", "rice crust" and "breeks". These colloquial words with strong air of locality and everyday life make the proverbs close to people and easy to read aloud.

3. A large number of synonyms and antonyms, for example:

(1) You never know how much it takes to keep a family going until you begin to manage its finances; you never understand parental love until you raise children yourself. [4, p.27]

(2) Don't bear a heavy load with little strength; don't persuade others with weightless words.

(3) Better clumsy and honest than clever but cunning. [4, p.108]

(4) Go down the ladder when you marry a wife; go up when you choose a friend.

(5) He that falls today may rise tomorrow.

Proverbs (1), (2) both skillfully use synonyms: "know" and "understand", "little" and "weightless", to avoid monotony and rigidity of language. In contrast, (3), (4), (5) use many antonyms as "clever but cunning" and "clumsy and honest", "go down" and "go up", "fall" and "rise" to reveal the contradiction of matters. Some proverbs are more brilliant with the use of both synonyms and antonyms at the same time.

4. Use of numbers, for example:

(1) It takes three years to pass the imperial examination at provincial level, but ten years at country level.

(2) The buyer has need of a hundred eyes; the seller has need but of one.

(3) A man requires six hours' sleep, a woman seven, a child eight and only a fool more.

(4) One year a nurse, and seven years the worse.

All the numbers in the above proverbs are definitely not dull numbers, but rather artful diction. They make abstract things understandable, simple words impressive. (2) is a hyperbole with the use of numbers; (3) uses numbers to for climax; numbers in (1) and (4) form antitheses. Numbers in Chinese and English proverbs do not refer to the real number of things but they are imaginary numbers.

## II. Sentence Structure of Proverbs

From sentence structure's point of view, there are simple sentences and compound sentences in both Chinese and English proverbs. Whether they are simple or compound sentences, any proverb is marked with brevity, compactness, balance and rhythm, which are decided by the nature of proverbs. There are some obvious similarities concerning sentence structure in proverbs.

### 1. Balance of Syntax

Proverbs, especially Chinese proverbs, usually attach great importance to syntactic symmetry, sometimes even at the expense of brevity. For example, in the proverb "Cook the meal according to the number of people; cut the garment according to the figure." Similar examples are "Doing things according to the plan can avoid detours" and "Only when the helmsman stay calm can the passenger feel secure."

### 2. Variation of Syntax

Although proverbs stress symmetry, it doesn't necessarily mean all the proverbs with two halves are in antithesis and parallelism. Actually, proverbs are full of those marked with the alteration of intact and "broken" sentences. Repetition of the same pattern is not always true of proverbs. For example, "White is easy to become black, while black is not easy to become white", "After three setbacks you would know the complexity of the world", "You eat and eat, but you do not drink to fill you", "Agree, for the law is costly". In the above examples, the number of words in the two

parts is not equal, and structures are not same, either. The combination of long and short sentences makes proverbs more impressive, varied, and more flexible in expressing meanings.

### 3. Highly contracted sentences

One of the most common features of Chinese and English proverbs is to express as much thought as possible with as few words as possible. Some proverbs, continually polished during the process of being handed down, have become so contracted that they would be redundant with one more word. There are mainly three ways of contraction.

First, former and latter parts are tightly linked together without a pause between. This is particularly true of Chinese proverbs. For example, it is easy to climb up the mountain but difficult to climb down. Don't take off your shoes until you come to the river bank.

Second, some parts of a sentence are omitted. For example, "Out of water can the mud on the legs be seen", "Marry in haste and repent at leisure", "Jack of all trades, and master of none". What are omitted are the function words that can be reasonably left out without any misunderstanding of the meaning. Some English proverbs leave out some parts that cannot be omitted according to the grammatical rules. For example, "Who holds the purse rules the house" omits the antecedent of attributive clause. This is a sentence structure of old English. Many English proverbs retain this structure, which makes language elegant and lucid.

Third, parataxis of nouns and phrasal nouns is used, which makes highly contracted sentences. These proverbs usually omit the predicate with a phonetic pause between or without. This kind of compression makes English and Chinese proverbs more succinct, terser with poetic charm. They have similar functions in proverbs of the two languages:

It can be used to Praise something or somebody. Although the verbs to the effect of praise are omitted in the following proverbs, their intention to praise is self-evident. For example, "An old physician and a young lawyer."

It can also be used to satirize something or somebody. Many ironic proverbs are simply the juxtaposition of the targets or irony; although there is no derogatory term in those proverbs, their derogatory meanings are more than clear. For example, "Great cry and little wool", "Much boast, small roast".

Furthermore, it can be used to Record geographic characteristics, local specialty social customs and places of interest. For example, "The moats of Nanjing and the land of Beijing", "Lemster bread and Weabley Ale". Both China and England have their own geography, historical sites, social customs and legends, especially China, with vast territory and famous mountains and long rivers everywhere. From ancient times, people of both countries began to briefly conclude their social customs, describe the majestic scenery to express their love for their country and hometown. In doing so, they like to use some nouns and phrasal nouns to enumerate these customs. What is recorded in the proverbs "Lemester bread

and Weabley Ale” are famous English products in Lemster and Weabley. These brief straightforward and rhythmic sentences not only are the representation of scenery and products but also show the affection for one’s country between the lines.

There are also some similar examples, “Oxford knives, and London wives”; “Dunmow bacon and Doncaster daggers, Monmouth caps and Lemster wool, Derby ale and London beer.”

Other proverbs record some experience, lessons and knowledge or mottos of somebody or some professions. For example, “Small profits and quick returns”. This is a commercial motto. The proverb doesn’t become obscure and hard to understand because of compression; instead, artistic effect of implicitly is achieved.

## Conclusion

Proverbs add to people’s knowledge of the language, but it is by no means easy for them to master the proverbial aspect of a language. In the study of proverbs, people often come across some difficulties. The analysis of the diction and sentence structure of proverbs can help people in different countries to have a deeper understanding of other countries’ customs, people’s habit, and in turn improve the language ability.

## ANALYSIS OF THE DICTION AND SENTENCE STRUCTURE OF PROVERBS

Long Zhichao

Shenyang Ligong University

Proverbs are the summary of common people’s social and working experience. People can accumulate their practical experience by the way of proverbs and meanwhile disperse it through proverbs. They are ingenious in form and idea. “Proverbs contain folk wisdom rather than scientific accuracy” [1, p.187]. Without proverbs, our languages will become dull and dry, however, “proper use of them will make our language more vivid and as a result, they can add to the strength of our language” [2, p.2]. A comparative study of the proverbs in different languages will be very necessary to provide people with a better understanding of them. This paper aims to analyze the diction and sentence structure of proverbs both in Chinese and in other languages, so as to make people understand how to use proverbs appropriately in different circumstances and context.

**Keywords:** language, diction and sentence structure of proverbs, synonyms, antonyms, Syntax

## References

1. Sun Xia. English sayings. Ocean Tides Press, 2015
2. Bright, William. Variation Change in Language. Stanford University Press, 1976.
3. Yin Binyong. Proverbs 100. Sinolingua Teaching Press, 1999.
4. Rohsenow, John S. ABC Dictionary of Chinese Proverbs Honolulu, University of Hawaii Press, 2002.
5. Susan Kemper. Comprehension and the interpretation of proverbs Journal of Psycholinguistic Research, 1981.
6. Mieder, w. Proverbs are Never out of Season. Oxford University Press, 1993.
7. Taylor Archer. “The Wisdom of Many and the Wit of One.” University of Tasmania, 2002. URL: <http://info.utas.edu.au/docs/flonta/>
8. Valdes, Joyce Merrill. Culture Bound. Cambridge University Press, 1988.
9. Feng, Cuihua. Figure of Speech. The Commercial Press, 1983.
10. Gibbs, R.W., Johnson. M.D. & Colston, H.L. How to Study Proverb Understanding. Metaphor and Symbolic Activity. 1996

# Причины типичных переводческих ошибок при переводе диалектных арабских поговорок на русский язык

## Бекиров Рустем Александрович,

кандидат филологических наук, доцент кафедры восточной филологии, факультета крымскотатарской и восточной филологии, Таврической академии КФУ имени В.И. Вернадского  
E-mail: rbekirov@mail.ru

## Марашли Иман Халед,

магистрант факультета крымскотатарской и восточной филологии, Таврической академии КФУ имени В.И. Вернадского  
E-mail: manomarash@gmail.com

В статье анализируются причины типичных переводческих ошибок при переводе диалектных арабских поговорок на русский язык. Приводится обзор указанных ошибок, обобщаются их основные характеристики. Рассматривается опыт предшествующих исследований.

В ходе исследования установлено, что ошибки, возникающие при переводе поговорок арабских диалектов, связаны с недостаточным знанием менталитета и языковых реалий в арабских странах: взаимосвязь национальных особенностей конкретных народов с их паремиологическим фондом проявляется в типичных ошибках перевода паремий этого народа на другие языки. Также выявлено, что типичные переводческие ошибки при переводе диалектных арабских поговорок на русский язык обусловлены прежде всего межъязыковой асимметрией. С целью коррекции профессиональной деятельности переводчика их можно минимизировать путём выявления и анализа.

**Ключевые слова:** перевод, паремия, поговорка, переводческая ошибка, языковая норма, арабские диалекты, арабский язык, русский язык.

Анализ причин типичных переводческих ошибок при переводе диалектных арабских поговорок на русский язык выступает приоритетным направлением лингвистических исследований. Диалектная фразеология в современный период исследуется с точки зрения фразеологической синонимии и вариантности, структурно-грамматических свойств фразеологизмов, компонентного состава и иных аспектов и рассматривается в трудах арабистов аль-Амеда, Бараката, аль-Майдани, Ибн Мансура, аль-Фахури, Фурайха, а также отечественных ученых И.А. Амирьянца, А.М. Васильева, В.Д. Ушакова, Г.Ш. Шарбатова, Е.В. Кухаревой, Р.А. Бекирова и др. Отдельные ученые-переводоведы (в частности, Д.М. Бузаджи, В.Г. Гак, Н.К. Гарбовский, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, В.В. Сдобников, А.Л. Семенов и др.) уделяли внимание научному осмыслению причин переводческих ошибок.

В условиях развивающейся межкультурной коммуникации интерес лингвистов к такому устойчивому словесному образованию как *паремии (термин «паремия» употребляется к пословице как произведению малого фольклорного жанра и поговорке как краткому образному выражению)*, т.е. народные изречения, имеющие поучительный смысл, повышается. В них проявляется мировоззрение народа – носителя языка, самобытность его мироощущения. «Их вполне можно назвать энциклопедией народной жизни, автобиографией народа, зеркалом его культуры» [8, с. 69], – подчеркивает Т.А. Шайхуллин. В русской лингвистике пословицы и поговорки как паремиологические единицы рассматриваются как «краткие устойчивые народные изречения, обобщающие социально-исторический опыт народа и вошедшие в разговорную речь» [3, с. 7]. На доктринальном уровне выделяют следующие их универсальные *свойства*: а) целостность семантики; б) воспроизводимость; в) отражение ментальности того или иного этноса» [7, с. 51].

Что касается изучения диалектных арабских поговорок, то оно способствует целостному восприятию и пониманию специфики арабского фольклора. В них находят отражение такие *стилистические средства*, как: антитеза, рифмованная проза, омонимия, цитирование и усечение (лаконичность). В литературе *к функциям* арабских поговорок относят [5, с. 103]: 1) *информативную* – позволяет им передать в арабской речи то или иное содержание; 2) *аргументационную* – в них выражена народная арабская мудрость; 3) *эстетическую* – украшение арабской речи; 4) *накопитель-*



ную – в них арабский народ фиксирует наиболее ценный опыт и сохраняет его в своей памяти, передавая последующим поколениям.

Лексическое значение слова «арабская пословица (поговорка)» по-разному определяется исследователями. Литературоведы употребляют арабское слово «масаль» (пословица). Так, Рагиб Исфакхани полагает, что «слово «масаль» выражает «сходство или подобие» в сущности, состоянии, количестве и могуществе» [11, с. 762]. Ибн Мандур считает, что слово «масаль» необходимо толковать как «равный, одинаковый, сходный, подобный» [10]. Ибн Араби исходит из того, что пословицы и поговорки означают чувственное сходство [10, с. 5].

Л.К. Латышев и А.Л. Семенов, опираясь на понятие переводческой ошибки как нарушения требования нормы эквивалентности перевода, объясняют *причины появления* большинства ошибок в переводе *недостатками* в [4, с. 173]: а) трансляции исходного содержания (искажения, неточности и неясности); б) адаптации содержания и формы текста перевода (буквализм и вольность). Н.К. Гарбовский к ним относит недостаточное владение языком оригинала, недостаток знаний об области окружающей действительности, непонимание смыслов в исходном тексте, неумение различать особенности индивидуального стиля [2, с. 514]. А.Б. Шевнин указывает на лингвокультурные ошибки [9, с. 209].

Взаимосвязь национальных особенностей конкретных народов с их паремиологическим фондом проявляется в типичных ошибках перевода паремий этого народа на другие языки. Так, в частности, практика перевода свидетельствует, что отсутствие фразеологических эквивалентов при переводе диалектных арабских поговорок на русский язык отражает взаимозависимость «между характером фразеологии определённого народа и культурно-историческими особенностями его развития» [6, с. 12]. Стоит отметить, что существуют следующие факторы, позволяющие отнести паремии арабского языка к разряду фразеологических единиц: «1) как и другие фразеологические обороты, пословицы и поговорки воспроизводятся в речи в готовом виде; 2) пословицы и поговорки обладают семантической целостностью, смысловым единством; 3) пословицы и поговорки отличаются общенародной употребительностью, они включают в себя итоги человеческих наблюдений, обобщения жизненного опыта, среди них немало нормативных положений, оценочных, моральных суждений; 4) пословицы и поговорки характеризуются постоянным составом компонентов, а в большинстве случаев – и относительно постоянной грамматической формой; 5) пословицам и поговоркам свойственна стабильность их состава, что сближает их в некотором смысле с фразеологическими сращениями и фразеологическими единствами» [1, с. 46].

«Кроме того, по степени употребительности в художественной литературе, да и в разговорной речи, среди всех фразеологизмов арабского язы-

ка пословицы и поговорки занимают значительное место» [1, с. 46].

Приведём примеры:

رأى الماء يطفئ النار – вода и огонь, но только не теща в доме.

من يربط الحمار بالبركة – как тот, кто кормит кошку сыром.

من رزق الماء تحت دعوته – поднялся из-под сильно льющейся воды, и сел под сточную канаву. Обычно так говорят человеку, который уже не в первый раз совершает одну и ту же ошибку.

Кроме того, необходимо учесть, что переводческие ошибки при переводе диалектных арабских поговорок на русский язык могут быть обусловлены *своеобразием диалектной арабской речи*, которое проявляется в особенностях сочетаемости слов. Рассмотрим это на конкретном примере:

مودة ام يقدن او يقدني ام يراي عالج بوث – одежду, которую ты одолжил не согреет, а если согреет, то прослужит недолго.

Важно подчеркнуть, что арабские диалектизмы в большинстве случаев либо переводятся нейтральными словами, либо остаются непереуведёнными. Обратимся к примеру:

مليز اشبال يرات، اشبال اشبال ان بسح – Мы думали, что Аль-Баша это величественный человек, а оказалось, что он – обычный человек.

При переводе необходимо учитывать, что диалектные арабские поговорки *по особому организуются* в разных стилях речи. Например:

نكفك ريغ امرى غيب ام، ندبالا يف قداع – Никто не может изменить свою привычку до самой смерти.

عمس لقاغ او يكحى نونجم – сумасшедший говорит, а здравомыслящий слушает. Данное высказывание используется тогда когда кто-то что-то говорит неверно.

В процессе перевода диалектных арабских поговорок на русский язык могут возникать *искажения*, т.е. субъективно обусловленное отклонение содержания перевода от оригинала. Проиллюстрируем данное положение следующим примером.

فل يبه انم غلط ام فل يبق يف ام – в каждом племени найдутся глупцы.

Нельзя обойти вниманием и такую типичную ошибку как *неточности* (содержат меньшую степень неадекватности при переводе). Рассмотрим это на следующем примере:

اهيف نابعت يناشال او ونقد لامح دحاو – один несёт свою бороду, а другой устал в ней. Применяется когда человек бесполезно обременяет себя заботами других людей.

При переводе диалектных арабских поговорок на русский язык типичной причиной переводческой ошибки могут служить *неясности* – изъян переводного текста, в результате которого смысл переводного высказывания становится не вполне ясным. Для большей наглядности иллюстрируем это на примере:

وتبقر كلف يبو عقويب وتبدرح فوش ييب ول لم لجا – если бы верблюд заметил, что у него такая длинная шея, он бы упал и сломал её.

Ошибки могут возникать в силу необходимости адаптации содержания переводного текста и форм его выражения к новым лингвоэтническим условиям восприятия. Для лучшего понимания можно привести пример:

عوكلا ع قبرضلا لثم عوجلاب برشلا – питьевая вода при голоде причиняет боль, как удар локтём.

Ошибки могут быть обусловлены и передачей стилистических характеристик оригинала. Для наглядности обратимся к примеру.

وتلعب توميبي وتلببيق ريغ نم ذخأيب يلل – тот, кто женится не из своего племени, умрёт от своего бремени.

Лексическая ошибка может быть связана с неправильным использованием основного или контекстуального значения слова, а также с нарушением норм сочетаемости слов в языке перевода, например, в нашем случае:

عقيلع نع رامحلل يهلبي – отвлекает осла от принятия пищи. Испробуется, когда человек настолько интересной, что может отвлечь осла от принятия его еды.

Следовательно, обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что типичные переводческие ошибки при переводе диалектных арабских поговорок на русский язык обусловлены прежде всего межъязыковой асимметрией. С целью коррекции профессиональной деятельности переводчика их можно минимизировать путём выявления и анализа.

## Литература

1. Бекиров Р.А. Паремические выражения как объект фразеологии современного арабского языка (научная статья) / Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. – № 3, Т. 27 (66). – Симферополь, 2014. – С. 43–48.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
3. Жигулев А.М. Русские пословицы и поговорки. М.: Наука, 1969.
4. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учеб. пособие. М.: Академия, 2003.
5. Максудов У.О. Арабские пословицы и поговорки: возникновение и развитие паремииологических словарей в арабской литературе // Вестник СПбГУ. Востоковедение. Африканистика. 2012. № 1.
6. Ройзензон Л.И. Фразеология и страноведение // Бюллетень по фразеологии. Новая серия. Вып. 234. Самарканд, 1972
7. Хамид Р.Д. Отражение народной педагогики в русских, персидских и арабских паремиях // Русский язык за рубежом. 2012. № 3.
8. Шайхуллин Т.А. Экспрессивно-выразительные средства арабских пословиц // Вестник ИГЛУ. 2011. № 1 (13).

9. Шевнин А.Б. Переводческая эратология: новый взгляд на описание концептуальной и языковой картины мира // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков: устный перевод. 2008.
10. Hidarousi Salim Mari. al-Mathal wa ma yajri majrahu min al-ashkal al-'arabi fi kutub al-amthal al-qadima 'ind al-'arab. Urdun: Qism al-lughat al-'arabiya bi jamiat al-ayrmuk, 2008.
11. Raghil al-Isfahani. Mufradat al-alfaz al-Qur'an. Qahira: Dar al-ma'arif, 2008.

## REASONS FOR TYPICAL TRANSLATION ERRORS WHEN TRANSLATING DIALECT ARABIC SAYINGS INTO RUSSIAN

Bekirov R.A., Marashli I. Kh.

Crimean Federal University V.I. Vernadsky

The article analyzes the causes of typical translation errors when translating dialect Arabic sayings into the Russian language. An overview of these errors is provided and their main characteristics are summarized. The experience of previous research is considered.

In the course of the study, it was found that the errors that arise when translating the sayings of Arabic dialects are associated with insufficient knowledge of the mentality and linguistic realities in Arab countries: the relationship of national characteristics of specific peoples with their paremiological fund is manifested in typical mistakes in translating the paremias of this people into other languages. It was also revealed that typical translation errors when translating dialectal Arabic sayings into the Russian language are primarily due to interlingual asymmetry. In order to correct the professional activity of the translator, they can be minimized by identification and analysis.

**Keywords:** translation, paremia, a saying, a translation error, language norm, Arabic dialects, Arabic language, Russian language.

## References

1. Bekirov R.A. Paremic expressions as an Object of the Study in Modern Standart Arabic Phraseology / R.A. Bekirov // Scientific Notes of Taurida V.I. Vernadsky National University. – Series: Philology. Social communications. – 2014. – Vol. 27 (66), No 3. – P. 43–48.
2. Garbovskiy N.K. Translation theory: Textbook. – Moscow: Moscow University Publishing House, 2004.
3. Jigulev A.M. Russian proverbs and sayings. – Moscow: Science, 1969.
4. Latishev L.K., Semenov A.L. Translation: theory, practice and teaching methods: Textbook. – Moscow: Academy, 2003.
5. Maksudov U.O. Arabic proverbs and sayings: origin, studing and writing collections in Arabic literature // Bulletin of St. Petersburg University. Oriental studies. African studies. 2012. № 1.
6. Royzenzon L.I. Phraseology and regional studies // Bulletin on phraseology. New episode. Release 234. Samarkand, 1972.
7. Hamid R.D. Reflection of folk pedagogy in Russian, Persian and Arab paremias // Russian language abroad. 2012. № 3.
8. Shayhullin T.A. Expressive stylistics devices of arabic proverbs // Bulletin of Irkutsk State Linguistic University. 2011. № 1 (13).
9. Shevnin A.B. Translation erratology: a new look at the description of the conceptual and linguistic picture of the world // Theory and practice of translation and professional training of translators: interpretation. 2008.
10. Hidarousi Salim Mari. al-Mathal wa ma yajri majrahu min al-ashkal al-'arabi fi kutub al-amthal al-qadima 'ind al-'arab. Urdun: Qism al-lughat al-'arabiya bi jamiat al-ayrmuk, 2008.
11. Raghil al-Isfahani. Mufradat al-alfaz al-Qur'an. Qahira: Dar al-ma'arif, 2008.

# Медведь, как один из персонажей мансийского фольклора

**Панченко Людмила Николаевна,**

научный сотрудник, Обско-Угорский институт прикладных исследований и разработок

E-mail: pan4enko.ludm@yandex.ru

Персонажами фольклора становятся не только люди, мифические существа, но и животные. В данной статье на материале фольклорных данных и народных представлений рассматривается образ медведя, одного из самых любимых и почитаемых животных. За свое могущество, силу, ловкость он нашел отражение и в религиозных воззрениях манси. В культуре народа он занимает привилегированное положение. Его происхождение связывают с божественным проявлением. Для сравнения приводятся некоторые данные из удмуртской культуры. Целью исследования является системный анализ образа медведя. Материалами исследования послужили тексты мансийских сказок, опубликованные в различных фольклорных сборниках, периодической печати, а также полевой материал автора. Материал открывает перспективы для продолжения исследований персонажной и сюжетной структуры мансийского фольклора.

**Ключевые слова:** медведь, сказки, народ, культура, образ.

Медведь – это один из самых популярных персонажей сказок, объект исследований некоторых ученых. Он занимает важное место в верованиях и обрядовой деятельности многих народов. Ни об одном животном не слагалось столько песен, легенд, загадок и пословиц. Его изображение помещают на гербах и щитах. Не смотря на его популярность и особое отношение, он не стал объектом детального исследования обско-угорских ученых. Образ медведя рассматривался только как объект Медвежьих игрищ. Т.А. Молданов защитил диссертацию в 2002 году по теме «Картина мира в медвежьих игрищах северных хантов: XIX–XXI вв.». Автором статьи была опубликованы две работы по теме «Приметы и запреты, связанные с медведем» и «Образ медведя в культуре манси».

Известно, что в культуре северных народов медведь представлен как божество и прародитель. Ему поклонялись, делали жертвоприношения, просили о помощи, приносили клятву на его частях тела. Его физические качества внушали трепет, поэтому у некоторых народов было принято называть новорождённого в честь медведя. Однако в традиционной картине некоторых отдельных групп отношение к медведю неоднозначно. Как отмечает М.Г. Атаманов в статье «Образ медведя в удмуртской топонимии и этнографии» «...В удмуртском народе к медведю было неординарное отношение. С одной стороны, это страшный хищник, разрушитель пчелиных ульев, нападающий на домашних животных, нередко, и на самого человека; медведь – промысловое животное: мясо поедают, а шкура идет на хозяйственные нужды [1, с. 8–10]. С другой стороны, медведь – самое близкое человеку дикое животное, с которым он может разговаривать; медведи подобно людям, справляют свадьбу: пьют, пьянеют, поют, веселятся [2, с. 35]. Согласно мифам, люди, владеющие чудодейственной силой, могли превратиться в медведя, что мы видим и удмуртском эпосе «Тангыра» [3, с. 133], [4, с. 56–68] и других фольклорных произведениях» [5, с. 98–106].

У народа манси же распространено представление о медведе как о предке людей. Манси почтительно относятся к медведю, даже вслух стараются не говорить о нём, не упоминать его. Когда хотят сказать что-то о медведе, называют его индифференциально. Например, *Тых тал кӯсяюв касаласув* 'сегодня видели медведя (букв. хозяина нашего)'. Самыми распространёнными в среде манси являются такие названия медведя как *вõртõлнуд* 'в лесу живущий', *вõртõлн õйка* 'в лесу живущий мужчина', *мãколын õйка* 'землянку имеющий мужчина', *пулпасикев* 'наш божественный братик'. Та-

кие названия как, *уй* 'зверь', *төрөв* 'белый, т.е. священный', *пулыг* 'дух-покровитель', *консың ойка* 'когтистый мужчина', *унт уй* 'лесной зверь', *нюрум уй* 'луговой зверь' встречаются в текстах героического эпоса или в песнях-молитвах, исполняемые в Медвежьих игрищах и чаще ими пользуются мужчины. *Апа апсикве* 'брат по люльке', *апсикве* 'младший братик', *кусяюв* 'наш хозяин', *акин ойка* 'дедушка', *мойпаракве* 'большой', *опа* 'дедушка' чаще можно услышать из уст молодого поколения. *Пуныу ут* 'пушистое / мохнатое существо', *пуныу пулыг* 'мохнатое божество', *уй ансюх* 'зверь-старик', *ялпыу уй* 'священный зверь' так иносказательно обращаются к нему женщины. Существуют и другие названия медведя, которые ждут своего исследователя.

Версий о происхождении медведя в мансийском фольклоре имеется несколько вариантов. Основной версией считается его небесное происхождение. Так, в легенде 'Как земля произошла' повествуется о своенравной дочери *Нуми-Төрума* 'Верховного Бога', который захотелось побывать на земле. Не обращая внимания на уговоры и просьбы отца не покидать небесный отчий дом, она настояла на своем решении спуститься вниз. На земле, её стали преследовать неудачи и трудности. Но вернуться на обратно небо, она могла только после смерти. В горе и печали, испытывая мытарства и неудобства, она превращается в медведицу [7].

Следующая версия утверждает, что происхождение медведя земное. Так, из сюжета мифа 'О происхождение медведя' мы узнаём, что медведь – это человеческий сын, который вырос в доме одинокой женщины. Как утверждает сама мать, говоря о сыне: *Н нь пулыл, т п пулыл янмалтам пыге* 'Крошками, хлеба, крошками еды, взращённый сын мой'. Тем не менее, от своих ровесников он отличался силой, которая увеличивалась с каждым днём. Вместе с силой он стал обрастать шерстью, на руках и ногах у него выросли когти. От отчаяния он вынужден был уйти в лес [8, с. 17].

Третью версию происхождения, мы находим в предании '*Мань М сынэкве* 'Маленькая милая Мосьнэ', где женщина Мосьнэ родила сына от мужчины, приходившего к ней по ночам в образе поварёшки. Чтобы избежать огласки, женщина вынуждена была отказаться от сына. Люльку с младенцем отправила вниз по течению на льдине. Отец ребёнка, вернувшись за сыном и не обнаружив его, убивает Мосьнэ, порубив её на мелкие куски. На том месте, где она погибла, выросло растение *порыг* 'борщевик'. Проходившая мимо медведица, съела это растение, после чего у неё родились трое детёнышей: двое как она, медведи, а третий – человеческий ребёнок, девочка. Девочкой оказалась, порубленная Мосьнэ. Медведицу с медвежатами охотники из берлоги зимой достали, а выросшую девушку выдали замуж за младшего сына богатыря *Усын Отыр Ойки*, которым оказался её собственный сын. После того как, признав в своём муже своего собственного

сына, она покончила с собой [9, с. 70–77]. Таким образом, её душа, как и души убитых медведей, отразились на звездном небе, как предупреждение о запрете на инцест.

В предании 'О сватовстве' говорится о том, что дочь *Нёр Ойки* 'Духа-покровителя Уральских гор' превращает одного надоедливового жениха в медведя. Так, мы выделяем ещё одну версию происхождения медведя, с помощью чудесного воздействия. [8, с. 18]. Согласно этим преданиям, медведь некогда имел человеческий облик. Подтверждению этому мы находим и в рассказах информантов. Например, охотники утверждают, что освежеванный медведь очень напоминает тело человека, за исключением конечностей и головы. По наблюдениям охотников, многие повадки животного внешне напоминают действия, манипуляции людей и не лишены смысла. Например, летом, в сезон комаров, медведь собирает трухлявые гнилушки, перетирает их в пыль и обсыпает себя ими, таким образом, имитируя дымок; поймав в реке рыбу, обваливает его в песке или земле (якобы приправляет солью), после этого только приступает к трапезе; заметит медведь рыбака с удочкой у реки, встанет поодаль на задние лапы, возьмёт палку и копирует человека; найдёт в лесу охотничьи ловушки, разломает их и рядом свою поставит. В одной из экспедиций по Берёзовскому району, от информанта Хозумова Н.И (жителя д. Хурумпауль, Берёзовский район, ХМАО) была записана следующая быличка: «Однажды я с Яковом в Кемпаж ездил на охоту. Петька тогда дома в избушке остался. Сидим ночью, уток караулим. Днём ещё, я тут следы хозяина приметили. Вот сидим ночью, слышим его дыхание, сопит, сидит рядом. Но мы не боимся. Мы же его не трогаем. Позже за чаепитием, я рассказал Якову историю одну, мне ещё отец рассказывал. Один охотник поставил зарубку на дереве. Хорошо поохотился, лося добыл. Через некоторое время он снова возле своей зарубки проходил и увидел следы медведя над его зарубкой. Ради смеха он над следами когтей хозяина снова свою тамгу вырубил. И так они несколько раз отметины оставляли. Такой вот спор у них длился до тех пор, пока медведь макушку дерева не сломал. Видимо шибко разозлился. Это чтобы человек больше ничего не ставил. Вот такой вот случай был» [ПМА, 2009].

В сказочных повествованиях этот персонаж практически отсутствует или встречается иносказательно. Но при этом его атрибуты или части тела наделяется определённой магической силой. Так, в мансийской сказке *Ялпыу энтап* 'Волшебный пояс', *Миснэ* 'лесная девушка' в образе медведицы подкармливает слепого юношу, следит за ним, возвращает зрение, а затем становится его женой [10, с. 23–28]. Способность к метаморфозам, перевоплощению, является одной из составляющих характеристик лесной женщины /девушки. Визуализируя свой облик перед человеком, *Миснэ* всегда предстаёт со звериной ногой. Причём, в разных источниках фигурируют лосиная, лошадиная или

медвежья нога [11, с. 692–701]. Такое разночтение связано с тем, что сказители были с разных территорий. И у каждой территории свой дух-покровитель. Тем не менее, все эти животные, так или иначе, связаны с божественным проявлением. Например, лось для народа манси, также является священным животным. Очень много запретов и наставлений связано с ним. Лошадь, является главным отличительным признаком духа-покровителя *Мир-суснэ-хума* ‘За миром смотрящий’ и соответственно медведь, он самое почитаемое священное животное, божественного происхождения. В детских или в женских сказках медведь, как персонаж практически не встречается, за исключением нескольких случаев. Если такой факт присутствует, то предстаёт исключительно как наставник или помощник. Или в образе медведя предстаёт какой-то другой персонаж. Например, в сказке *Эква-пыгрись, хурум Мёнкв ос П рхсуп* ‘Эква-пыгрись, три Менква и Порхсуп’ мальчика, заблудившегося в лесу, подбирает и откармливает медведь. Вместе с ним они пережидают зиму в медвежьей берлоге. После этого они расстаются, но медведь наделяет мальчика ловкостью, смекалкой и силой [12, с. 42–62]. Функцией одаривания и способностью к метаморфозам в мансийских сказках обладают только *Мисмахум* ‘лесной народ: Миснэ в женской ипостаси, Мисхум в мужской’ и *Мёнквы* ‘лесной великан’. Таким образом, мы можем предположить, что в образе медведя скрывается Мисхум. В сказочной традиции манси *Мисхум* представлен как положительный герой, антагонистом выступает Менкв. Оба этих героя боятся прошлогодней, брошенной берлоги. Например, в сказке «Женщина, ищущая гнилушки» человеческая девушка, похищенная лесными людьми, решает сбежать от них. Перед побегом она узнаёт у золовки, чего остерегается лесной народ. Так, спрятавшись в берлоге, она остаётся живой и возвращается к людям [13, 308]. Все эти примеры указывают на то, что здесь прослеживается связь с Верхним миром, миром божества. И одной из версий появления на земле лесных людей, как и у медведя считается их божественное происхождение.

До настоящего времени в культуре манси к медведю сохранилось почтительное отношение. Его стараются лишней раз не упоминать в разговоре, не смеяться над ним. Считается, что он способен услышать наши мысли и разговоры. И если ему они не понравились, может и наказать. Даже в топонимии манси не зафиксированы названия, относящиеся к медведю. Для сравнения приведем некоторые примеры из удмуртской традиции. Сведения о нем разнообразны. Например, М.Г. Атаманов, утверждает, что медведь в культуре удмуртов медведь считался тотемным животным. «Весьма и весьма почитаемый древними удмуртами зверь из зверей, хозяин удмуртских лесов – гондыр медведь – нашел свою богатую нишу в удмуртской топонимии: в названиях населенных пунктов, лесных участков, гор, холмов, водоемов, много-

численных ложбин, полей и лугов» [14, 239–244]. Л.И. Липина в статье «Образ медведя в традиционной удмуртской культуре (по данным фольклора, археологии и этнографии)» отмечает, что «... тексты опубликованные Б. Мункачи, как явствует из их содержания, не содержат свидетельств того, что удмурты почитали медведя в качестве своего предка, то есть они не считали его тотемным животным» [15, 93]. В этой же статье Л.И. Липина указывает, что «Н.Г. Первухин опубликовал удмуртские сказки, в которых медведь упоминается 17 раз ... Знакомство с сюжетами сказок показывает, что у рассказчика никакого уважения к медведю нет. Медведь присутствует в рассказе скорее как простодушный недотёпа и мелкий пакостник, нежели покровитель или опасный враг. В одной из сказок говорится о совокуплении медведя с бабой, которая упала к нему в берлогу. Он пьёт кумышку (удмуртский национальный самогон), позволяет мужику себя связать или даже оседлать. В нескольких сказках он падает с дерева, расшибаясь насмерть, а удмурт сдирает с него шкуру и обогащается на её продаже» [15, с. 93].

Манси очень почитают медведя. Даже существует определённый этикет, когда речь заходит о медведе. Говорят о нём только положительно и не язвят по этому поводу. Рассказывая о нём, говорят почтительно, не повышая голоса. Охотник, добывшего медведя извинялся перед хозяином за свои действия. Поэтому, согласно обычаю, он вставал и обращался к старику: «Ты прости, это не я тебя убил, это ружьё моё выстрелило, а его, ты же знаешь, сделали не мы. Так что убили тебя нечаянно, больше такого не случится». Подобное действие зафиксировано и в удмуртской культуре «...Когда добудут медведя, то, чтоб другие <медведи> ничего <плохого> не сотворили, его успокаивали такими словами: “Дедушка, не гневайся! Парни по ошибке <тебя> загубили, застрелили. Парни тебя не искали, а из-за собак, не разобравшись, оплошали» [15, с. 93].

Медведь понимает человеческую речь, читает мысли даже на большом расстоянии, ему приписывают телепатические свойства. Поэтому говорить о медведе неподобающе, глумиться над ним нельзя. Встретившись с ним в лесу нельзя убежать и кричать. Это может спровоцировать медведя. Такие наставления всегда обговариваются с молодежью, перед тем как им собираться в лес, на охоту. С самого раннего детства детям внушают о правильном поведении в лесу. Поэтому и говорят, что при контакте с лесным хозяином нужно просто поговорить с ним. Автором данной статьи ранее было указано, что существует несколько вариантов переговоров с лесным хозяином. Например, в деревне Хошлог Берёзовского района при встрече с медведем, говорили: *Нау ман лувью хура, тыг унтмын? Ам палтум ювын* ‘Какое корыто ты с костями поставил тут? Поэтому ты идёшь ко мне?»; в деревне Хурумпауль Берёзовского района говорили: *Нау ман а́мпа? Ам палтум ювын* ‘Ты что, собака что ли, ко мне идёшь?»; в деревне Хулимсунт Бе-

рёзовского района говорили: *Ам амки тэла магсыл ювум, нау науки тэла магыс минэн* 'Я иду по своим делам, и ты иди по своим делам'; в деревне Тре-сколье Свердловской области говорили: *Нау ман сампильтэл, ат касалэйын. Тыи элумхолас юв* 'Ты что же ослеп, не видишь что ли? Человек здесь идёт' [16]. В дневниковых записях экспедиций по реке Лозьва (Свердловская область) В.Н. Чернецовым были зафиксированы следующее обращение: «У тебя когти и клыки, а у меня смотри, только руки одни. Что же ты на меня полезешь?» [17, с. 87]. Как утверждают сами информанты, сказанные слова медведь понимает, ему становится стыдно за своё поведение и поэтому он обязательно уйдёт. Главной задачей они считают, что стоит пристыдить хозяина, дать понять ему, что он поступает плохо, пугая людей. Согласно фольклорным текстам, верховный отец / божество *Нуми Торум* перед тем как спустить медведя на землю дал указание не пугать женщин и детей, собирающих ягоды, не отбирать добычу охотника, попавшую в ловушку, не разрушать амбары с едой, святыне культовые постройки для духов-покровителей. Ему дана функция быть судьёй в мире людей, хранить справедливость. Поэтому клятва, сделанная на шкуре, на голове, или на лапе животного считалась нерушимой. Во время завоевания Сибири купцы, воеводы, священнослужители использовали этот вид клятвы для собственных потребительских нужд. Летописи и исторические документы, также подтверждают данный факт. Сами манси исключительно редко обращались к данной клятве. Лишний раз старались не тревожить лесного хозяина. В среде охотников бытовал негласный закон, запрещающий убивать сотого медведя. Все запреты и предписания, связанные с медведем выполнялись и не нарушались.

В культуре манси отношение к медведю особое и поэтому наиболее почитаемым и наиболее популярным праздником были Медвежьи игрища, *Уй йикв*. По словам информанта Хозумова Н.И., в культуре существует предание, повествующее о том, что именно лесные люди научили людей проводить Медвежьи игрища [ПМА, 2009]. Так, в культуре манси Медвежьи праздники подразделяются на периодические и спорадические. Периодический проводился в рамках зимнего солнцестояния и весеннего равноденствия. Длился он семь ночей. Спорадический праздник проводился после каждой удачной охоты, и длился 5 ночей, если добыт медведь, и 4 ночи, если медведица. Во время проведения Медвежьих игрищ манси показывают все свои творческие способности. Здесь исполняют песни, танцы, показывают сценки. Основной темой для представления является жизнь. Многие сценки носят сексуальный характер. Сам праздник посвящён именно искуплению вины за убийство сына Нуми Торума. Как говорят сами манси: *ёл вāгылтам магыс* 'за низвержение'. Обряд начинается сразу, как только охотниками обнаруживается берлога и при прибытии к деревни оповещалась удачная охота трёхкратными или се-

микратными криками и выстрелами из ружья. Для сравнения приведём выдержки из статьи Л.И. Липиной: «Когда с медведем возвращались, подойдя к деревне, стреляли из ружей, чтобы дать знать деревенским. Возвратившись в деревню, из избы в избу ходили, угощались выпивкой. С медвежьей шкурой <переходя из дома в дом>, охотники в честь удачной охоты на медведя устраивали большой праздник» [15, с. 93].

С.А. Попова в своей работе замечает, что «В архаичном сознании наших предков под воздействием среды обитания, условий выживания, моделирования коллектива оформился и закрепился соответствующий традиции образ-символ – медведь В нём фактически сконцентрировано всё мировоззрение народа – от мифологического сотворения мира до наших дней» [18, с. 29].

Таким образом, стоит отметить, что в фольклоре и в культуре манси к медведю особое отношение. Его почитают, в честь него устраивают праздник, лишний раз о нем не говорят. Медведь настолько священен, что не является персонажем бытовых сказок. Его возвеличили в ранг божественных существ. Всё что связано с хозяином леса тщательно охраняется и табуируется. В фольклоре образ медведя встречается только в молитвах песнопениях и в священных сказках.

## Литература

1. Загребин А.Е. Удмуртская охота: к проблеме трансформации идеи и технологии // Финно-угроведение. 2004. № 1. С. 3–19.
2. Ватка но Калмез. Удмурт калык легендаос но преданиос. Ижевск, 1971. 164 с.
3. Тангыра 2008 – Эграпи Гавир Микаль. Кузьмадёс. Ижкар, 2008. 320 с.
4. Атаманов-Эграпи Гавир Микаль. Историко-мифологический эпос. Ижевск, 2012. 400 с.
5. Атаманов М.Г. Образ медведя в удмуртской этнографии и топонимии // Ежегодник финно-угорских исследований. 2018. Том 12. № 1. С. 98–106.
6. Munkácsi B., Kálmán B. Wogulisches Wörterbuch. Budapest: Akademiai kiado, 1986. 950 p.
7. Kannisto A. Wogulische Volksdichtung: Gesammelt und übersetzt von Artturi Kannisto; bearbeitet und herausgegeben von Matti Liimola. Helsinki: Suomalais-ugrilainen seura, 1959. V. 363 p.
8. Ромбандеева Е.И. История народа манси (вогулов) и его духовная культура (по данным фольклора и обрядов). Сургут: АИИК «Северный дом» и Северо-Сибирское региональное книжное издательство, 1993. 208стр
9. Мифы, сказки, предания манси (вогулов) / Сост. Е.И. Ромбандеева. Новосибирск: Наука, 2005. 475 с.
10. Тāгт мāхум мōйтйт – потрыт. Сказания-рассказы людей Сосьвы / Сост. В.С. Иванова Томск: Изд-во Том. ун-та, 2004. 126 с.
11. Панченко Л.Н. Персонажная структура мансийского фольклора: лесная женщина Миснэ //

Вестник угроведения. 2019. Т. 9. № 4. С. 692–701.

12. Tāgt os Sakv māhum potranыл-мōйтаныл. Рассказы-сказки народа Сосьвы-Сыгвы. Вып. 2. Враян māhum мōйтът. Сказки охотников / Сост., С.А. Попова, С.М. Ромбандеева. Ханты-Мансийск: Печатное дело, 2010. 108 с.
13. «Лимәңи йевтәм монтьәт, яснәт» (Сказки, рассказы с реки Лямы): Фольклорный сборник на языке сургутских ханты / сост. А.С. Песикова, А.Н. Волкова. Ханты-Мансийск: Юграфика, 2013. 328 с.
14. Атаманов-Эграпи М.Г. Язык Земли Удмуртской. Историко-этимологический словарь топонимов Волго-Уральского региона. Ижевск, 2015. 976 с.
15. Липина Л.И., Коробейников А.В. Образ медведя в традиционной Удмуртской культуре // Иднакар: методы историко-культурной реконструкции. 2016. № 2 (31). С. 92–113.
16. Панченко Л.Н. Приметы и запреты, связанные с медведем // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XVIII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012.
17. Источники по этнографии Западной Сибири. Томск: Изд-во Том ун-та, 1987. 284с.
18. Попова С.А. Медвежий праздник на Северном Урале / составители: С.А. Попова, Е.В. Фризоргер; фото: А.В. Вьюткин, Л.Ф. Сташкевич, Н.К. Тасманова, А.П. Тургачёв. Ханты-Мансийск: ОАО Издательский дом «Новости Югры», 2011. 76 с.
19. ПМА – Полевые материалы автора. Экспедиция в Берёзовский район, д. Хурумпауль, Июль-август 2009 г. (Информанты: Н.И. Хозумов 1932 г.р., Хозумов П.И. 1952 г.р.).

## BEAR AS ONE OF THE CHARACTERS OF MANSI FOLKLORE

**Panchenko L.N.**

Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development

Not only people, mythical creatures, but also animals become characters of folklore. In this article, based on folklore data and folk ideas, the image of a bear, one of the most beloved and revered animals, is considered. For his power, strength, dexterity, he was reflected in the religious views of the Mansi. In the culture of the people, he occupies a privileged position. Its origin is associated with divine manifestation. For comparison, some data from the Udmurt culture are given. The aim of the study is a systematic analysis of the image of a bear. The materials of the research were the texts of Mansi fairy tales published in various folklore collections, periodicals, as well as the author's field material. The material opens up

prospects for continuing research into the character and plot structure of Mansi folklore.

**Keywords:** bear, fairy tales, people, culture, image

## References

1. Zagrebina A.E. The Udmurt Hunt: Towards the Problem of Transforming Ideas and Technology // *Finno-Ugric Studies*. 2004. No. 1. P. 3–19.
2. Cotton wool no Kalmez. Udmurt kalyk legendos no predanios. Izhevsk, 1971.164 p.
3. Tangyra 2008 – Egrapi Gavir Mikal. Kuzmades. Izhar, 2008.320 p.
4. Atamanov-Egrapi Gavir Mikal. Historical and mythological epic. Izhevsk, 2012.400 p.
5. Atamanov M.G. The image of a bear in Udmurt ethnography and toponymy // *Yearbook of Finno-Ugric Studies*. 2018. Vol. 12.No. 1. P. 98–106.
6. Munkácsi B., Kálmán B. Wogulisches Wörterbuch. Budapest: Akademiai kiado, 1986. 950 p.
7. Kannisto A. Wogulische Volksdichtung: Gesammelt und übersetzt von Artturi Kannisto; bearbeitet und herausgegeben von Matti Liimola. Helsinki: Suomalais-ugrilainen seura, 1959 B. V. 363 p.
8. Rombandeeva E.I. The history of the Mansi (Voguls) people and their spiritual culture (according to folklore and rituals). Surgut: AILK "Northern House" and North-Siberian Regional Book Publishing House, 1993. 208 p.
9. Myths, fairy tales, traditions of the Mansi (Voguls) / Comp. E.I. Rombandeeva. Novosibirsk: Nauka, 2005.475 p.
10. Tāgt mahum mōyt – rubbed. Legends-stories of the people of Sosva / Comp. V.S. Ivanova Tomsk: Publishing house of Vol. University, 2004, 126 p.
11. Panchenko LN Character structure of the Mansi folklore: forest woman Misne // *Bulletin of Ugric Studies*. 2019.Vol. 9.No. 4.P. 692–701.
12. Tāgt os Sakv mahum spent-mōitanyl. Stories-fairy tales of the people of Sosva-Sygva. Issue 2. Vrayan mahum mōyt. Hunters' Tales / Comp., S.A. Popova, S.M. Rombandeev. Khanty-Mansiysk: Printing business, 2010.108 p.
13. "Imәңи yevtәм montәt, yasnәt" (Tales, stories from the Lama River): Folk collection in the language of the Surgut Khanty / comp. A.S. Pesikova, A.N. Volkova. Khanty-Mansiysk: Yugrafika, 2013.328 p.
14. Atamanov-Egrapi MG Language of the Udmurt Land. Historical and etymological dictionary of toponyms of the Volga-Ural region. Izhevsk, 2015.976 p.
15. Lipina L.I., Korobeynikov A.V. The image of the bear in the traditional Udmurt culture // *Иднакар: methods of historical and cultural reconstruction*. 2016. No. 2 (31). S. 92–113.
16. Panchenko L.N. Signs and prohibitions associated with the bear // In the world of science and art: issues of philology, art history and cultural studies: collection of articles. Art. by mater. XVIII Int. scientific-practical conf. Part II. – Novosibirsk: SibAK, 2012.
17. Sources on the ethnography of Western Siberia. Tomsk: Publishing house of Tom un-that, 1987.284s.
18. Popova S.A. Bear holiday in the Northern Urals / compiled by S.A. Popova, E.V. Freezorger; photo: A.V. Vyutkin, L.F. Stashkevich, N.K. Tasmanova, A.P. Turgachev. Khanty-Mansiysk: JSC Publishing House Novosti Yugra, 2011. 76 p.
19. Field materials of the author – Expedition in Beryozovsky District, Hurumpaul, Jule – august, 2009 (Informants: N.I. Khozumov, 1932 year of birth, P.I Khozumov, 1952 year of birth).

# Окказиональные сложные слова в новелле Т. Манна «Марио и волшебник»

**Снежкова Ирина Анатольевна,**

канд. филол. наук. доц. кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: irina6767@mail.ru

**Щербина Сергей Юрьевич**

канд. филол. наук. доц. кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: sherbin.s.u.89@mail.ru

Данная статья посвящена анализу функционирования сложных окказиональных слов в новелле «Марио и волшебник» Т. Манна, принадлежащего к плеяде великих немецких писателей 20го века, привнесших наибольшее количество специально созданных, новых слов в словарный состав немецкого языка и оказавшего огромное культурное влияние на его развитие. Т. Манна выбирает и создает такие художественные средства, которые помогают ему отразить свой авторский замысел. Среди них особую роль играют окказиональные образования. Окказионализмы представляют речевые новообразования, не зафиксированные в словарях, специально созданные автором для определенных целей в конкретном тексте. Окказионализмы-композицы являются полифункциональными текстовыми единицами, поскольку выполняют в тексте одновременно несколько функций: номинативную, функцию тематической организации текста, заместительную функцию, функции структурной и смысловой связности, стилистическую функцию.

**Ключевые слова:** окказионализм, словообразование, сложное слово, кумулятивность, контекст, экспрессивность, гротеск, ирония, семантическая инконгруэнтность, компрессия, когезия, когерентность, полифункциональность.

В основу новеллы «Марио и волшебник», опубликованной в 1930 году, легли события, случившиеся с автором и его семьей во время пребывания на итальянском курорте в 1926 году. Она повествует о «трагически закончившейся истории обмана демоническими силами» (Kurzke 1985: 229), которые олицетворяет собой горбатый странствующий виртуоз, иллюзионист и гипнотизер Чиполла. Унижая и подавляя волю своих зрителей, он с пафосом рассуждает о свободе воли: «Существует свобода, существует и воля; но свободы воли не существует, ибо воля, руководствующаяся свободой, неминуемо сорвется в пустоту». Деятельность Чиполлы основывается на «низших формах ясновидения», на «путаной сущности оккультизма, провозвестники которого ... тяготеют к мистификации и надувательству». Чиполла относится к своим зрителям как подопытным объектам, грубо и цинично подавляя их волю. Кульминацией новеллы становится конфликт между волшебником и официантом Марио, которому горбун мстит за его молодость и здоровье. Загипнотизировав Марио, Чиполла внушает ему, что перед ним, не омерзительное лицо, а его возлюбленная. Счастливым Марио нежно целует «обманом подсунутую ему гнусную плоть». Гротеск ситуации, когда соприкасаются две взаимоисключающие противоположности – уродливая и циничная сущность Чиполлы и робкая, невинная любезность Марио, ведет к трагическому концу. Пробудившись, Марио убивает волшебника, отомстив тем самым за оскорбление своего человеческого достоинства. Это был «страшный, роковой, но принесший освобождение конец».

Став одной из наиболее мастерски построенных новелл, «Марио и волшебник» является образцом стиля писателя, привнесшего большое количество новых, специально созданных слов в словарный состав немецкого языка и оказавшего огромное культурное влияние на его развитие. Автору не хватает существующего словарного запаса для выражения своего отточенного, подробного, максимально точного изображения действительности, мыслей, настроений, чувств с обязательными элементами критики и оценки. Поэтому Т. Манна выбирает и создает такие художественные средства, которые помогают ему отразить свой авторский замысел.

Среди таких средств новообразования, образования по случаю, текстовые слова или окказионализмы. В лексиконе „Lexikon der Sprachwissenschaft“ Х. Бусманн под окказионализмами понимаются «спонтанные, часто сильно зависящие от контекста слова для обозначения новых или до сих пор не названных вещей или по-



нятий для выражения говорящим специфической оценки», «возникающие посредством креативного употребления правил словообразования» и обладающие «различными специфическими функциями в тексте» (Bussmann 1991: 110). В лексиконе „Metzler-Lexikon Sprache“ X. Глюка окказионализмами называются «образования по случаю или новообразования, которые образуются по правилам словообразования, но могут быть поняты только из контекста и ситуации» (Glück 1993: 210). В Фляйшер, Г. Михель и Г. Штарке подчеркивают, что «индивидуальный окказионализм – это своеобразное, оригинальное выражение, существенный элемент художественного языка, который обладает эффектом новизны и служит повышению экспрессивности» (W. Fleischer, G. Michel, G. Starke 1993: 98). Й. Эрбен подчеркивает «особую стилистическую функцию» окказионализмов, которые могут «уже знакомое выставить в новом свете» (Erben 1995: 66). Таким образом, мы можем говорить о следующих специфических особенностях окказионализмов:

1. они не зафиксированы в словарях,
2. они возникают при творческом применении правил словообразования,
3. они создаются специально, для определенной цели, для контекстуальных потребностей и придают контексту особенную выразительную ценность благодаря своей высокой характеризующей функции,
4. они привязаны к контексту и без своего контекста не могут быть правильно поняты,
5. они служат концентрации информации,
6. они часто обладают эффектом новизны и неожиданности, создавая экспрессивность.

В данной работе основное внимание уделяется сложным окказиональным словообразовательным конструкциям. Все они были проанализированы на предмет наличия в словарях и было установлено их отсутствие в них.

Большинство окказиональных образований в новелле являются композитами, поэтому именно им было уделено основное внимание. Все они являются ценными единицами для текста, так как кратко, но в тоже время метко, точно, детально и емко передают объемное содержание, большее, чем только содержание производящих основ. Это происходит часто за счет «кумулятивности» окказиональных композит, которая возникает благодаря различным добавлениям структурного и лексического характера. Употребление таких текстовых единиц отражает особенности стиля Т. Манна, «сила которого в точном анализе явлений, в изображении предметов, которые находятся под пристальным вниманием» (Адмони, Сильманн 1960: 329).

Благодаря своим специфическим свойствам окказиональные сложные слова выполняют в тексте разнообразные функции:

- 1) номинативную,
- 2) функцию тематической организации текста,
- 3) заместительную функцию, т.е. образования конструкций, альтернативных синтаксическим,

- 4) функции когезии и когерентности,
- 5) стилистическую функцию.

Поэтому неудивительно, что Т. Манн в качестве художественных средств, позволяющих ему кратко и сжато, и в то же время, детально и подробно называть, описывать и оценивать, выбирает окказиональные сложные слова. Так, для выражения своей симпатии к госпоже Анджольери и актрисе Дузе (настоящей актрисе в отличие от Чиполлы) писатель создает сложное окказиональное существительное „Herzensgenie“ – гений сердца:

... wir hörten doch, während wir durchs Haus geführt wurden, mit Vergnügen und Anteil ihren in stakkiertem und klingelndem Toskanisch vorgetragenen Erzählungen von der leidenden Güte, dem **Herzensgenie** und dem tiefen Zartsinn ihrer verewigten Herrin zu“

*Herzensgenie* относится к возвышенному поэтическому стилю, который преобладает во всем абзаце. Он создает приподнятость в данном отрезке текста над повседневностью. Так выражаются трепетные, возвышенные чувства «симпатичной госпожи Анджольери» к великой актрисе Элеоноре Дузе и ее прошлому, когда она была „*Gesellschaftlerin, Reisebegleiterin, ja Freundin der Duse*“.

*Herzensgenie* излучает тонкую, симпатизирующую иронию. Ироничным и вместе с тем экспрессивным делает данный сложный окказионализм преувеличение и необычность, неожиданность сочетания понятий из разных сфер. Слово «гений» обозначает обычно экстраординарные умственные способности, но в данном случае автор создает данное образование по случаю, чтобы характеризовать так душевные качества, «страдальческую доброту» и «глубокую чуткость».

Важнейшим средством ироничного стиля Т. Манна является контраст между стилем и материалом, игрой с понятиями и полностью гетерогенными элементами.

*Eines Tages nämlich hatte ihn ein Taschenkrebs in die Zehe gezwickt, und das antikische **Heldenjammergeschrei** war ... markerschütternd.*

В сложном окказиональном композите *Heldenjammergeschrei* контрастное приращение возникает благодаря семантической инконгруэнтности, столкновению значений компонентов слова *Helden* (герои, героический) и *Jammergeschrei* (жалобный крик). Но ведь настоящие герои не жалуются и жалобно не кричат. Столкновение двух обычно не сочетаемых понятий создает парадокс, который делает понятным контекст. Злой мальчишка, разрушавший песочные замки других детей, только кажущийся, мнимый герой. Сложное новообразование *Heldenjammergeschrei* является в данном контексте очень экспрессивным, полон критикующей иронии и создает юмористический эффект неожиданности. В сочетании со словом «античный» – *das antikische Heldenjammergeschrei* – раскрывается второй уровень понимания значения индивидуального окказионализма. В античных эпохах действительно

речь могла идти о жалобных криках героев войны в по-настоящему трагической ситуации, которой, например, смерть друга в бою. Иронический эффект слова здесь заложен в том, что выражение *das antikische Heldenjammergeschrei* обозначает крик двенадцатилетнего сорванца, который кричит на весь пляж из-за смешной мелочи.

Многие окказиональные композиты тщательно готовятся в предтексте:

...erblickte man eine mehrfarbige ... *Schärpe*, die Cipolla um den Leib trug....Vielleicht war die *Schärpe reiner Humbug*...Nachdem er seinen Seidenhut, seinen Schal und Mantel abgetan hat, kam er ... an seiner *Humbugschärpe* geordnet, wider nach vorn.

Сложная окказиональная словообразовательная конструкция *Humbugschärpe* замещает в соответствующем отрезке текста ранее употребленную синтагму *Vielleicht war die Schärpe reiner Humbug* и является ее краткой сверткой, продуктом структурно-семантической компрессии, в результате которой коммуникативно важная информация повторяется в тексте в сжатом виде. Сам рассказчик не сомневается в том, что Чиполла обманщик. Значение нового слова сгущается, получает приращение за счет эффекта новизны, оценки и критикующей иронии.

Таким образом, сложные окказиональные слова являются ценными новообразованиями, созданными специально в конкретном тексте и для нужд данного текста. Они являются полифункциональными, выполняя большое количество функций в тексте, являясь краткими образными, эмоционально-экспрессивными единицами номинации, создающими атмосферу и настроение в произведении. Своей броской формой, сочетая в себе часто несочетаемое, они создают эффект неожиданности и новизны. Связывая текст в единое целое, они способствуют его разворачиванию слева направо, обеспечивая его связность и целостность. Благодаря всем данным качествам сложные окказиональные слова относятся к частотным и любимым художественным средствам Т. Манна.

## Литература

1. Адмони В., Сильман Т. Томас Манн. Очерк творчества. – Л., 1960. – 351 с.
2. Bussmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft / H. Bussmann. – Stuttgart, 1990.
3. Erben J. Wortbildung und Textbildung // Deutsch als Fremdsprache. – Leipzig, 1995, S. 545–551.
4. Fleischer W., Michel G., Starke G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. – Frankfurt a. Main: Peter Lang, 1993.
5. Glück H. Metzler Lexikon Sprache. – Stuttgart, 1993.
6. Kurzke H. Thomas Mann. Epoche – Werk – Wirkung. – München, 1985.

## OCCASIONAL COMPOUND WORDS IN THE NOVEL OF T. MANN «MARIO AND THE MAGICIAN»

Snezhkova I.A., Shcherbina S. Yu.  
Pacific state University

This article analyzes the functioning of complex occasional words in the novel "Mario and the wizard" by T. Mann, who belongs to the galaxy of great German writers of the 20th century, who introduced the largest number of specially created new words to the vocabulary of the German language and had a huge cultural impact on its development. T. Mann selects and creates such artistic means that help him reflect his author's idea. Among them, occasional formations play a special role. Occasionalisms are speech neoplasms that are not recorded in dictionaries, specially created by the author for certain purposes in a specific text. Occasional composites are multifunctional text units, since they perform several functions in the text simultaneously: nominative, thematic organization of the text, substitutive function, structural and semantic connectivity, and stylistic function.

**Keyword:** occasionalism, word formation, compound word, cumulateness, context, expressiveness, grotesque, irony, semantic incongruence, compression, cohesion, coherence, polyfunctionality.

## References

1. Admoni V., Silman T. Thomas Mann. Essay of creativity. – L., 1960. – 351 P.
2. Bussmann E. Enzyklopädie der Linguistik / E. Bussmann. – Stuttgart, 1990.
3. Erben J. Wortbildung und Bildung Text // russische Sprache als Fremdsprache. – Leipzig, 1995, S. 545–551.
4. Fleischer W., Michel G., Starke G. Stilistik der modernen deutschen Sprache. – Frankfurt a. Main: Peter Lang, 1993.
5. Das Glück Ist Da, Metzler Lexikon Sprache. – Stuttgart, 1993.
6. Kurzke E. Thomas Mann. Epoche-Arbeit-Wirkung. München, 1985.

## Геймификация как элемент повышения эффективности обучения экономике в общеобразовательных организациях

**Токарева Алена Сергеевна,**

студент, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет»  
E-mail: econ-paper@mail.ru

**Лавров Михаил Николаевич,**

к.э.н., доцент, кафедра экономической теории, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет»  
E-mail: mnlavrov@mail.ru

В современном школьном образовании остро стоит вопрос применения методов обучения как ключевого фактора подготовки обучающихся в новых условиях. В статье рассматриваются различные аспекты использования геймификации в целях повышения эффективности обучения экономике в общеобразовательных организациях. Приведены данные по анализу рынка обучающих экономических игр. Сделан вывод о необходимости совершенствования использования геймификации в экономическом образовании по трем основным направлениям: расширению тематических областей для разработки обучающих игр по экономике, в первую очередь в контексте понимания механизмов рынка труда и профориентации; интеграции в игровую механику ценностных компонентов, в том числе возможности реализации прогресса игроков не только в критериях финансовой успешности; созданию и распространению электронных обучающих приложений по широкому спектру учебных тем экономических и финансовых дисциплин. Статья подготовлена в рамках выполнения исследования по теме «Разработка и апробация обучающих игр по тематике «Энергоэффективность и энергосбережение» для учащихся общеобразовательных организаций Московской области по научному гранту Губернатора Московской области 2020 г.

**Ключевые слова:** геймификация, экономическое образование, педагогические технологии, активные методы обучения.

Современный этап развития подходов к построению образовательного процесса на уровне общего образования отличается рекомендацией использования широкого спектра методов, направленных на индивидуальное развитие обучающегося. В числе актуальных подходов значимую роль занимает использование игровых технологий в образовании, или геймификация как элемент применяемых педагогических технологий, и особенно широкие возможности для использования данного инструментария имеет область преподавания экономики как площадки применения деловых, ролевых, организационно-деятельностных, инновационных и иных типов игр.

Безусловно, использование игровых методов не является новым этапом развития обучения экономике. Различным аспектам разработки методологии обучающих игр, их социальных характеристик занимались такие ведущие отечественные педагоги, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Н.А. Анисеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Шмаков и др. [1]

Вопросами использования игровых методов активно занимались и за рубежом, в том числе в рамках теории геймифицированного обучения предлагается общая структура, которая концептуализирует взаимосвязь между геймификацией и обучением на основе взаимосвязи четырех основных компонентов: содержание обучения, поведение и установки, игровые характеристики и результаты обучения. [3]

Анализ теории геймификации позволяет сделать следующие основные предположения о природе и последствиях геймификации образования:

1) содержание обучения непосредственно влияет на поведение учащихся, а также на результаты обучения. В этом контексте можно предположить, что геймификация является не инструментом подмены содержания образования, а его комплементарным компонентом, позволяющим улучшить получаемые результаты, но не подменять само содержание обучения;

2) поведение и установки влияют на результаты обучения, как в непосредственной взаимосвязи, так и в рамках воздействия на содержание учебного материала и результатами обучения;

3) игровые характеристики непосредственно влияют на поведение и отношение участников об-

разовательного процесса, что предполагает формулирование различных аспектов игрового дизайна только таким образом, чтобы игровая компонента способствовала обучению. [5]

К положительным сторонам геймификации образовательного процесса можно отнести следующие основные аспекты: содействие развитию общеучебных умений и навыков, в том числе так называемых «мягких навыков» – управление вниманием, умение работать в команде, эмоциональный интеллект и эмпатию, развитие кросскультурных навыков и др.; формирование на занятиях дружелюбной, эмоционально положительной атмосферы как фактора стимулирования интереса к обучению; содействие снижению уровня эмоциональной напряженности, в том числе у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; тренировка физиологических и психических навыков обучающихся по работе с большими объемами данных, а также в соревновательных условиях. В целом можно сделать вывод об эффективности использования геймификации как инструмента достижения задач ФГОС основного общего образования в части освоения как общекультурных, так и профессиональных компетенций.

Нельзя не отметить, что геймификация как метод обучения получила широкое распространение просто потому, что большинство учащихся любят игры и глубоко погружены в цифровую культуру, в том числе игровую. Так, геймификация может быть определена как непрерывная процедура улучшения способности к обучению с мотивационными способностями вызывать игровой опыт и достижения. Будучи интегрированы в игровой процесс, обучающиеся демонстрируют большую вовлеченность и мотивацию во время занятий, взаимодействие между игроками положительно влияет на социальные навыки учеников. В то же время для достижения оптимальных результатов игры должны быть тщательно разработаны, чтобы усилить взаимодействие и активное участие, а не просто обеспечить развлечение. Значимым условием успешной геймификации является сосредоточение на фундаментальных элементах, которые делают процесс геймификации привлекательным, в том числе наличие оценок и конкуренции, формирование широкого спектра механизмов многопользовательского взаимодействия, которые интегрируются в виде правил, содействие созданию обучающимися индивидуальной внутриигровой идентичности на основе отыгрывания значимых ролей и получения признания от других обучающихся. [4]

На наш взгляд, в условиях современного обучения наибольший образовательный потенциал для использования в школе, как в рамках основного так и дополнительного обучения, имеют настольные игры, предусматривающие возможность коллективной игры для малых или больших групп. К сожалению, большинство электронных приложений, имеющих экономическую

компоненту, не могут быть использованы в рамках образовательного процесса, так как, ориентированы на индивидуальное участие игрока; требуют длительного времени прохождения; имеют ярко выраженный коммерческий характер и инструменты монетизации, затрудняющие использование данных игр в образовательных целях.

В целях анализа современного рынка настольных обучающих игр экономической направленности был проанализирован ассортимент основных агрегаторов интернет-магазинов (Яндекс-Маркет и др.), а также сайты основных торговых сетей, реализующих данный вид продукции на российском рынке. Результаты анализа представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Современные варианты настольных игр по экономике на отечественном рынке

Название игры	Краткое содержание
«Cash flow – Денежный поток»	Обучение основам финансовых инвестиций, стратегии принятия финансовых решений, ориентация на достижение финансовой независимости.
«Монополия» («Менеджер» и иные аналоги)	Обучение умению распоряжения финансами, развитие навыков инвестирования, принятия бизнес-решений, тренировка навыков планирования, логического мышления, памяти.
«Стартап»	Развитие понимания современных механизмов открытия стартапов в цифровой экономике на примере разработки интернет-ресурсов. Развитие навыков сотрудничества, командной работы.
«Миллионер», «Миллиардер»	Творческая переработка концепции «Монополии», ориентирована на развитие аналогичных знаний и навыков.
«Колонизаторы» (с расширениями игры)	Игра развивает навыки планирования хозяйственной деятельности с учетом ограниченности ресурсов, развивает навыки принятия долгосрочных стратегических решений, оценки инвестиций.
«Капитал»	Творческая переработка концепции «Монополии», включающая возможность осуществления разработки ресурсов. Важным отличительным элементом является наличие биржи, определяющей убыточность и прибыльность активов.
«Бизнес – life»	Игра ориентирована на освоение знаний и навыков, связанных в первую очередь с биржевой деятельностью, имитируются операции с ценными бумагами. В игре используется символика крупных отечественных компаний.

Название игры	Краткое содержание
«Рынок»	Игра эффективно позволяет смоделировать основные аспекты основания и развития предприятия, в том числе вопросы приобретения ресурсов и производства товаров, приема на работу сотрудников, кредитования, взаимоотношения между учредителями, приобретение лицензий на различные виды деятельности, уплаты налогов и др.

К положительным аспектам рассматриваемых игры можно отнести следующие: они отличаются четкими, последовательными и гармоничными правилами, выстроенной системой прогрессии игроков на протяжении участия в игре, комбинации необходимости использования знаний и навыков с элементами удачи и случая как проявления рыночной нестабильности, необходимостью учета стратегий остальных игроков, что побуждает вступать в рациональные и эмоциональные контакты с остальными обучающимися.

Как видно из приведенных данных, в современных условиях можно говорить об отсутствии значимого разнообразия обучающих игр по экономике, а большинство представленных вариантов сконцентрированы на традиционных решениях и могут быть использованы в обучении при прохождении следующих тематических блоков: рынок, конкуренция, теория производства, биржа, рынок ценных бумаг, торговля.

Вместе с тем, в настоящее время остаются «за рамками» такие значимые для формирования экономической культуры и грамотности разделы, как, к примеру, рынок труда и миграция, поведение потребителя, государственное регулирование экономики.

Чрезвычайно значимым негативным аспектом, на наш взгляд, является узкая ориентированность на принятие обучающимися в рамках игры рациональных решений, направленных на достижение финансового результата в условиях жесткой конкуренции, характерная для абсолютного большинства игр. Игровая механика зачастую не оставляет возможности для интеграции в игру социальных аспектов принимаемых экономических решений, что может формировать некорректные поведенческие установки в реальной хозяйственно деятельности обучающихся.

На наш взгляд, чрезвычайно важным элементом развития экономической грамотности является формирование корректных ценностных установок по отношению к богатству, труду, риску, формированию качеств бережливости, трудолюбия, осуждения расточительности и жадности. Эти аспекты носят прежде всего не знаниевый, а аксиологический характер, являясь необходимым компонентом экономической культуры как элемента общей культуры, что соответствует задачам

реализации ФГОС основного общего образования.

Таким образом, можно выделить ряд направлений повышения эффективности использования геймификации как метода обучения экономике в общеобразовательных организациях:

- расширение тематических областей для разработки обучающих игр по экономике, в первую очередь в контексте понимания механизмов рынка труда и профориентации;
- интеграция в игровую механику ценностных компонентов, в том числе возможности реализации прогрессии игроков не только в критериях финансовой успешности;
- создание и распространение электронных обучающих приложений по широкому спектру учебных тем экономических и финансовых дисциплин.

## Литература

1. Геймификация образовательного процесса // Методическое пособие под ред. Эйхорн М.В. – Томск, 2015.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] – <https://fgos.ru/>
3. Landers, R. N. (2014). Developing a Theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
4. Safapour, Elnaz; Kermanshachi, Sharareh; Taneja, Piyush A Review of Nontraditional Teaching Methods: Flipped Classroom, Gamification, Case Study, Self-Learning, and Social Media // *EDUCATION SCIENCES*, DEC 2019 – Vol. 9, № 4, article 273.
5. Sailer Michael, Sailer Maximilian. Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures // *British Journal of Educational Technology*, 2020.

## GAMIFICATION AS AN ELEMENT OF IMPROVING THE EFFICIENCY OF TEACHING ECONOMICS IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS

Tokareva A.S., Lavrov M.N.  
Moscow Region State University

In modern school education, the issue of using teaching methods as a key factor in preparing students in new conditions is acute. The article discusses various aspects of the use of gamification in order to improve the efficiency of teaching economics in general education organizations. Data on the analysis of the market of educational economic games are given. It is concluded that there is a need to improve the use of gamification in economic education in three main areas: expanding the thematic areas for the development of educational games in economics, primarily in the context of understanding the mechanisms of the labor market and career guidance; integrating value components into the game mechanics, including the possibility of implementing the progression of players not only in the criteria of financial success; creating and distributing electronic training applications on a wide range of educational topics of economic and financial disciplines. The article was prepared as part of the research on the topic "Development and testing of educational games on the topic "Energy efficiency and energy saving" for students of

general education organizations of the Moscow region under the scientific grant of the Governor of the Moscow region in 2020.

**Keywords:** gamification, economic education, pedagogical technologies, active learning methods.

#### References

1. Gamification of the educational process // methodological guide, ed. eichorn m.v. – Tomsk, 2015.
2. Federal state educational standard of basic general education [electronic resource] – <https://fgos.ru/>
3. Landers, R. N. (2014). developing a theory of gamified learning: the relationship between serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
4. Safapur, Ilnaz; Kermanshachi, Sharareh; Tanya, Piyush review of non-traditional teaching methods: Inverted class, gamification, case study, self-learning and social media // *obrazovaniya, nauki*, December 2019-vol. 9, No. 4, Article 273.
5. Sailboat Michael, Sailboat Maximilian. Gamification of intra-class classes in inverted classroom lectures // *British Journal of Educational Technologies*, 2020.

# Анализ альтернативных методов и инструментов повышения качества обучения в магистратуре за рубежом

## Ван Син,

доктор экономических (управленческих) наук, доцент, Шэньянский архитектурно-строительный университет, заведующий отделом международных связей и сотрудничества Шэньянского архитектурно-строительного университета  
E-mail: 26614225@qq.com

## Янь Мэн,

магистрант института менеджмента, Шэньянский архитектурно-строительный университет  
E-mail: yanmeng\_1993@126.com

Повышение качества образования магистров включает в себя множество аспектов, таких как прием и отбор студентов, управление образовательным процессом, квалификация преподавательского состава и специальные исследования по выпускным работам бакалавров. Кроме того, очень важную роль также играет самооценка учащихся и оценка преподавателей. По мере углубления развития высшего образования и ускорения процесса глобальной интеграции в Китай были интегрированы концепции высшего образования и управления в некоторых развитых странах Запада, такие как образование и обучение на получение профессиональной степени в таких развитых странах, как Соединенные Штаты, Соединенное Королевство и Япония, которые обладают опытом и системой, и им есть чему поучиться на примере их образовательной практики. Данные методы сочетают в себе внутренние и внешние гарантии качества обучения, участие общественных организаций в оценке качества образования, а также укрепление связи вузов и предприятий. Кроме того, на основе проведенного анализа определяются наиболее эффективные методики обучения, которые могут быть применимы для улучшения качества высшего образования в Китае.

**Ключевые слова:** Профессиональные степени; послеуниверситетское образование; повышение качества; путь к совершенствованию; система оценки; внутреннее обеспечение; внешнее обеспечение; самооценка; обеспечение качества; социальная практика

Постдипломное образование находится на вершине образовательной иерархии, на самом высоком уровне в системе образования каждой страны мира, являясь основным способом воспитания в стране талантов и обновления знаний, играя незаменимую роль в национальном развитии и социальном прогрессе. Прогресс сферы образования в Китае способствовал увеличению количества магистров (согласно последним данным, к 2020 году число обучающихся в Китае магистров может достигнуть 2 млн человек), а также расширению программ магистратуры в университетах. Студенты, прошедшие подготовку по данным программам, становятся высококвалифицированными специалистами, способствующими дальнейшему развитию Китая.

Однако, в связи с этим, возникает и довольно широкий круг проблем, касающихся процесса обучения магистров, для решения которых необходимо, чтобы высшее образование в Китае соответствовало международным стандартам, внедрялись новаторские методики обучения, учитывающие реальное положение магистров в стране и опыт улучшения качества высшего образования западных стран, что позволило бы готовить высококвалифицированные кадры для дальнейшего развития экономики Китая.

## 1. Исследование методов повышения качества образования магистров в развитых странах

### 1.1 Характеристика методов улучшения качества высшего профессионального образования в США

#### 1.1.1 Внешняя система оценки качества обучения

Внешнюю систему оценки качества профессионального послевузовского образования в США можно разделить на три части: федеральное правительство, правительства штатов и общественные организации [2].

Закон Соединенных Штатов Америки «Об образовании в интересах национальной обороны» предусматривает, что правительство страны может косвенно регулировать качество высшего образования с помощью таких методов, как выделение государственных ассигнований образовательным организациям, установление законов и правил в сфере образования, руководство образовательной политикой и регулирование квалификации гражданских аттестационных органов. Закон также устанавливает, что соответствующие органы и ведомства федерального

правительства должны отвечать за сбор данных о высшем образовании, проведение выборочных проверок университетов, в которых существуют проблемы; в свою очередь университеты ежегодно представляют федеральному правительству подробный отчет о своей деятельности, в качестве основы для получения средств государственной поддержки, выделяемых федеральным правительством на проведение научных исследований, материальной помощи студентам и т.д. [3].

Главной обязанностью правительств штатов в США в процессе обеспечения качества последипломного образования является разработка соответствующих политических программ, а также стандартов осуществления соответствующей образовательной политики. В Конституции Соединенных Штатов Америки прямо говорится, что штаты обладают своим собственным независимым и автономным правом на образование, а федеральное правительство не может напрямую в какой бы то ни было форме управлять процессом обучения и образовательными организациями.

В США особое значение в системе обеспечения качества последипломного профессионального образования в различных учебных заведениях имеет общественная оценка. Огромную роль здесь играют специальные организации, обладающие четко сформулированными стандартами и требованиями к оценке со стороны внешних наблюдателей, а также общественные организации, которые принимают непосредственное участие в определенных этапах инспекции качества последипломного образования.

### *1.1.2 Внутренняя система оценки качества образования*

Внутренняя система оценки качества последипломного образования в США включает в себя следующие аспекты: прием студентов, управление процессом обучения, оценка уровня профессорско-преподавательского состава, аттестация преподавателей и другие [4]. Так, существуют жесткие требования к уровню образования, успеваемости и академического планирования будущих магистров уже при поступлении в вузы. Оценка уровня квалификации преподавателей также довольно строгая, существуют четкие правила аттестации преподавательской деятельности и научно-исследовательской работы.

Подводя итог, можно сказать, что в американских университетах разработаны эффективные методики регулирования качества последипломного образования по специальности, затрагивающие содержание всех аспектов обучения, начиная от поступления в магистратуру и заканчивая трехмерной системой оценки обучения студентов, которые входят в единую систему подготовки магистров, обеспечивая тем самым дополнительную гарантию качества высшего профессионального образования [5].

## **1.2 Характеристики методов улучшения высшего образования в Великобритании**

### *1.2.1 Внешние агентства по обеспечению качества обучения*

В 1997 году в Великобритании было создано Агентство обеспечения качества высшего образования (QAA), которое является специализированным учреждением, контролирующим качество образования в университетах [6]. QAA как независимый орган, интегрированный в систему оценки качества последипломного образования, осуществляет контроль и управление крупными учреждениями последипломного образования, а также высшими учебными заведениями Великобритании [7]. Основное содержание работы QAA: разработка и внедрение стандартов и систем оценки качества образования в британских вузах; проведение проверок в отношении административного и преподавательского состава университетов, предположительно имеющих проблемы с академическим качеством; квалификация независимых органов по оценке качества образования, выпуск докладов и отчетов о проведенных проверках; проведение исследований и обмен практикой по вопросам обеспечения качества образования [8]. Гарантия качества высшего образования, устанавливающая единые академические стандарты для выпускников высших учебных заведений и соответствующие образовательные нормы, играет жизненно важную роль в обеспечении качества обучения магистров, в частности, путем создания полного набора руководящих принципов для системы академических норм.

В 1990-х годах правительство Соединенного Королевства учредило Британский совет по фондам высшего образования, который разделен на три подсектора по регионам: в Англии, Шотландии и Уэльсе. Управление Фондом высших учебных заведений осуществляется при совместном участии обеих сторон – правительства и высших учебных заведений, основная цель которого заключается в разработке политики в области высшего образования и руководстве ее осуществлением [9]. Главная обязанность Совета Фонда высшего образования состоит в том, чтобы «разработать методику распределения фондов преподавания и научных исследований; определить, как отдельные университеты выполняют свои основные обязанности и задачи; проводить оценку преподавания и научных исследований в университетах, осуществляющих подготовку магистров, тем самым способствуя дальнейшему росту качества преподавания и научных исследований». Задача правительства состоит в том, чтобы следить за тем, куда направляются ассигнования Совета Фонда высшего образования, и управлять образовательными организациями, строго контролируя качество образования. Совет Фонда высшего образования распределяет государственные ассигнования по университетам на основе системы



оценки их научно-исследовательских возможностей, то есть чем выше научно-исследовательский потенциал вузов и образовательных организаций, тем больше средств выделяется на их научные исследования. Таким образом, стимулируя научно-исследовательскую базу образовательных организаций путем выделения финансовых средств и проводя мониторинг качества преподавания, Совет Фонда высшего образования играет важную роль в обеспечении качества высшего профессионального образования в целом.

### *1.2.2 Внутренние агентства по обеспечению качества образования*

В английских университетах, как правило, имеются специальные советы директоров для контроля над процессом обучения, а ниже совета директоров – специальные комитеты, отвечающие за управление в определенных сферах, например, финансовые комитеты, ревизионные комитеты и т.д. В процессе управления высшим образованием участвуют также педагогические советы и советы по академической экспертизе. В некоторых вузах педагогические советы также называются советами по качеству обучения, основная работа которых направлена на ведение повседневных дел, связанных с работой вузов, или на выработку рекомендаций по повышению качества обучения.

В университетах Великобритании, как правило, существуют административные органы трех уровней: управленческого, ведомственного и системного. На управленческом уровне работает специальный проректор для комплексного управления разработкой стандартов качества последипломного обучения, повышением качества обучения и др. Что касается конкретных факультетов, то директор каждого из них является постоянным вице-председателем и отвечает за разработку конкретных правил и моделей обучения, проведение инспекций в отношении процесса проведения конкретных курсов. Главные руководители отделов в основном отвечают за процесс обучения по конкретным программам подготовки магистров по специальности, то есть следят за практическим выполнением образовательной политики университета [10].

## **1.3 Характеристика пути улучшения высшего образования в Японии**

### *1.3.1 Внешние агентства по обеспечению качества обучения*

Студенты, подающие заявку на обучение по программам магистратуры в японских университетах, обычно предоставляют в университет учебный план, который становится первым шагом для будущих магистров на пути к научным исследованиям [11]. Помимо соответствующих письменных экзаменов, большинство японских вузов уделяют особое внимание профессиональным собеседованиям. При собеседовании с будущими магистрами

преподаватели обычно задают соответствующие вопросы о представленных планах исследований, чтобы изучить резерв знаний и механизмы планирования студентов. Кроме того, японские университеты рассматривают лингвистические способности студентов как важный аспект оценивания, к примеру, преподаватели могут выбирать авторитетные научные работы на иностранном языке по своей специальности и по ним оценивать умение будущих магистров использовать иностранный язык в основе научного исследования. При поступлении у абитуриентов есть широкие возможности по выбору научных руководителей и основных специальностей что выражается в том, что абитуриент может подать заявку на два или три факультета одновременно, чтобы, в конечном счете, факультеты могли отобрать лучших студентов, а магистранты могли сделать выбор в пользу наиболее подходящего вуза.

### *1.3.2 Внутренние агентства по обеспечению качества*

Семинары для студентов-магистров японских университетов проводятся раз в неделю, как правило, по темам, определенным в начале каждого семестра, в ходе которых магистры и преподаватели проводят всестороннее обсуждение обозначенных тем и высказывают свои взгляды и мнения. Семинары в определенной степени сыграли большую роль в повышении качества подготовки магистров, выступая в качестве связующего звена между преподавателями и магистрами.

Также важным показателем академического уровня магистров являются их научные работы.

Образовательная деятельность учащихся японских университетов осуществляется главным образом по трем направлениям, а именно: организация обучения, непосредственно само обучение, прохождение стажировки [12]. Японские магистры могут участвовать в организации и развитии процесса обучения, факультет также поощряет магистров к участию в академических собраниях по своей специальности, чтобы они могли ознакомиться с передовыми исследованиями и актуальными проблемами в сфере своей будущей профессии, расширить свои горизонты, в большей степени содействовать развитию научно-исследовательской работы по своей специальности, а также развивать свое научное сознание и мышление. Японские университеты также уделяют большое внимание академическим обменам между университетами, что позволяет поддерживать тесное академическое сотрудничество в интересах научно-исследовательской и практической деятельности магистров, в частности, с помощью лекций известных преподавателей. Кроме того, магистры проходят обязательную стажировку на соответствующем предприятии после определенного времени поступления в университет для развития способностей учащихся к практическому применению знаний.

## **2. Современное состояние и проблемы качества высшего образования в Китае**

### **2.1. Уровень развития профессионального послевузовского образования в Китае**

Становление последипломного образования в Китае началось в 1990-х годах. На протяжении последних двух десятилетий послевузовское образование непрерывно развивалось, чтобы соответствовать требованиям общества и времени. Этот процесс продолжается и сейчас. В целях более полного удовлетворения потребностей модернизации экономики и развития прочной теоретической базы и глубоких профессиональных знаний в конкретной специальности или области профессиональной деятельности, в 2009 году министерство образования Китая официально приступило к набору магистров по очной форме обучения, для подготовки специалистов, обладающих способностью решать практические задачи и способных брать на себя профессиональные технические или управленческие работы, имеющих высокий уровень практической подготовки и хорошую профессиональную грамотность. Вместе с тем в настоящее время существует относительно большой разрыв между качеством последипломного образования в Китае и качеством последипломного образования в развитых странах, таких как Великобритания, Япония, США, поскольку последипломное образование в Китае не удовлетворяет высокому уровню требований общества прикладного характера.

### **2.2. Проблемы развития высшего профессионального образования в Китае**

Во-первых, в некоторых вузах наблюдается отклонение от целей обучения. Некоторые университеты субъективно понимают требования к подготовке специалистов, отводят первое место увеличению количества студентов и программ подготовки, а также конкуренции за финансовую поддержку, выделяемую государством, уделяя менее пристальное внимание качеству самого профессионального образования магистров. Это приводит к сокращению количества выпускников-магистров, снижению качества последипломного образования, уменьшению престижа послевузовского обучения, что, в свою очередь, негативно влияет на дальнейшее развитие общего уровня вузов в целом.

Во-вторых, это отсутствие возможностей для профессиональной практики, особенно для профессиональной практики вне университетов. В настоящее время практические возможности профессиональной стажировки для магистров в Китае, как правило, имеют следующие источники: центр практической деятельности в вузе, а также научно-исследовательские проекты, предложенные научными руководителями. Кроме того, магистранты очень часто сами связываются с организациями напрямую – для прохождения стажировки по соответствующей специальности. Если

рассматривать ситуацию в целом, то количество магистров, прошедших стажировку и имеющих опыт работы на предприятиях составляет менее 60% от общего числа студентов, а механизмы вовлечения общественных организаций и органов по оценке качества в процесс обучения пока еще не созданы, что значительно сокращает возможности профессионального образования.

В-третьих, модель обучения, унитарный метод обучения. По сравнению вариативными моделями подготовки специалистов в развитых странах, программы обучения в Китае унитарны в основном по всей стране, структура учебных программ является относительно нерациональной, государственные учебные программы занимают большую долю, соответствующие профессиональные курсы, факультативы имеют меньшую долю, прикладные, практические курсы очень редки. Преподавательский состав использует единую модель обучения как для бакалавров, так и магистров. Магистры не получают необходимый опыт работы по специальности, ни обучения соответствующим практическим знаниям. Обучение молодых специалистов проходит по «академической» модели, с упором на теоретические знания, которые редко проверяются на практике в процессе обучения.

## **3. Предложения по улучшению качества высшего образования в китайских университетах**

По результатам анализа методов повышения качества образования магистров в США, Великобритании и Японии можно отметить, что каждая страна принимает разнообразные меры для улучшения качества обучения магистров, таким образом, чтобы магистратура, как одна из ступеней профессионального обучения, органично вписывалась в общую систему высшего образования своей страны. Кроме того, качество обучения в этих трех странах определяется взаимодействием «внутреннего самоконтроля в колледжах и университетах и мониторинга независимых внешних организаций», то есть базируется на внешнем и внутреннем контроле по обеспечению качества высшего профессионального образования.

Разработка соответствующей эффективной системы обеспечения качества последипломного образования в соответствии с собственными системами макроуправления высшим образованием является главной задачей руководства высшего образования в каждой стране. В связи с этим, можно выделить наиболее эффективные на наш взгляд методы повышения качества образования зарубежных стран, которые могут быть адаптированы для формирования системы обеспечения качества последипломного образования с китайской спецификой.

### **3.1. Формирование дифференцированной системы оценки знаний студентов**

В основном, вступительные экзамены в высшие учебные заведения Китая состоят из двух компо-

нентов: письменного экзамена и собеседования. Результаты письменного экзамена составляют 60% от общей оценки, а результаты собеседования – 40% от общей оценки абитуриента [13]. Письменный экзамен ориентирован на оценку общих и профессиональных занятий, а собеседование включает в себя проверку комплексных знаний, а также знание иностранного языка. Таким образом, результаты письменного экзамена при поступлении в большинство китайских университетов играют большую роль по сравнению с комплексными знаниями и прикладными знаниями иностранных языков. Абитуриенты, поступающие в магистратуру, либо на профессиональную степень, должны показать очень высокий уровень знаний, и требования к ним жестче, чем к студентам-бакалаврам. В то же время, полномочия по оценке абитуриентов, поступающих в высшие учебные заведения Китая, в основном находятся в юрисдикции правительства, что не способствует обеспечению качественной проверки знаний будущих магистров. Решением данной проблемы может стать реформирование на основе японской модели системы оценок магистрантов высших учебных заведений, гарантирующей научную и непредвзятую оценку с помощью третьей стороны. В то же время необходимо разработать соответствующую образовательную политику, гарантирующую объективную оценку качества высшего образования в Китае.

### **3.2. Оптимизация программ и курсов обучения**

В настоящее время в китайской магистратуре преобладают обязательные курсы, а доля курсов по выбору довольно мала. Магистры не могут в полной мере реализовать свою способность к самостоятельному обучению, поэтому Китай должен опираться на модели учебных программ развитых стран. Самостоятельный выбор курсов в рамках учебной программы на основе консультаций с руководителями в полной мере реализует самостоятельность учащихся, в то же время программы обучения, разрабатываемые университетами, должны быть вариативными и обеспечивать интеграцию и перекрестное обучение различным дисциплинам, что позволяет гарантировать всестороннее развитие учащихся.

### **3.3. Акцент на производственную практику и коммуникационную деятельность**

Опыт производственной практики китайских магистров разнится в зависимости от направления обучения. Так, у магистрантов в области техники и технологии больше возможностей для прохождения практики, поскольку они повышают свои профессиональные качества и уровень знаний за счет взаимодействия с соответствующими предприятиями [14]. Но среди магистров высших учебных заведений гуманитарного направления наблюдается меньше активности в этой сфере, поскольку их профессиональные навыки чаще формируются в лабораторных условиях или в размышлениях, с уменьшением количества практических занятий, особенно если речь идет о дисциплинах, ориенти-

рованных на теоретические исследования. Таким образом, магистрам в области общественных наук требуется разносторонняя практика и улучшение профессиональных навыков во всех аспектах [15].

Из вышеизложенного следует, что магистры в Китае стремятся стать высокообразованными специалистами, большинство из которых после окончания учебы стараются реализовать себя в выбранной профессии, и лишь небольшая часть предпочитает продолжать учебу для получения более высокой степени образования. Однако китайские университеты по-прежнему продолжают руководствоваться традиционными подходами в области обучения и управления образованием, а также унитарным стандартом обучения, без учета разнообразных требований общества и современности. В связи с этим, от китайского правительства и университетов требуется провести всесторонний глубокий анализ опыта в области управления образованием зарубежных стран, для отбора наиболее эффективных и актуальных методик повышения качества обучения, способствуя тем самым развитию послевузовского образования в Китае.

### **Литература**

1. Ли Чао, Чэн Хунлей, Лю Вэйна. «Введение в профессиональное послевузовское образование в Китае». Шанхай: «Руководство по научно-техническим инновациям». 2015 (12–1): стр. 221–222.
2. Цюй Вэй, Ся Цзиньвэнь, Сун Жуй, Хэ Ваньянь. «Исследование базовой модели практики аспирантов дневной формы обучения на кампусе: На примере Сианьского университета архитектуры и технологии».[J] Сиань. Вестник Сианьского университета архитектуры и технологии (издание по социальным наукам). 2017 (01): стр. 92–95.
3. Сун Пин, Го Хайфэн. «Сравнительное исследование систем гарантированного высшего образования в США, Великобритании и Японии». Харбин[J]. «Исследование в области высшего образования». 2017(01): стр. 93–95.
4. Ван Яо, Хуан Цзянье, Го Айхуан, Сун Чунлин. «Исследование и практика строительства базы практики за пределами кампуса для аспирантов» [J]. Шанхай. «Образование в области электроники в Китае». 2017(01): стр. 49–52.
5. Вэй Тэнчжань, Чжан Конхуэй, Чэнь Чжэн, Лю Лицай, Цэй Сяоцин. «Изучение взаимосвязи между профессиональным образованием и развитием дисциплины». Сиань. «Преподавательский форум по образованию». 2020(10): стр. 99–101.
6. Ма Ган. «Построение системы мониторинга и гарантии качества преподавания в университетах». Фучжоу. «Высокотехнологическая зона Китая». 2017(16): стр. 80.
7. Ли Баогуо. «Проблемы и размышления в процессе аспирантуры». Шанхай. Вестник Шан-

хайского политехнического университета (издание по социальным наукам).2015(03): стр. 257–259.

8. Лю Сяоли, Чжан Ли, Лю Лэй. «Исследования по интернационализации послевузовского образования в поддержку строительства «двойного первого класса»». Ухань. «Исследование в области высшего образования». 2016(04): стр. 11–15.
9. Ли Пэн. «О построении системы обеспечения качества послевузовского профессионального образования». Цзилинь. «Исследования в области непрерывного образования». 2016(10): стр. 105–106.
10. Ли Сюйю, Ли Цзэкунь. «Изучение системы внешней оценки качества последипломного образования по специальности-на примере Шэньсиского педагогического университета Шэньси». Сиань[J]. «Образовательный педагогический форум (издание по социальным наукам)».2017 (44): стр. 251–252.
11. Го Чунь, Вэнь Чжуо. «Последствия для китайского высшего образования в связи с реформой процесса подготовки магистров в Японии». Чанчунь. «Талант (издание по социальным наукам II)».2019(05): стр. 132.
12. Хуан Чучэн. «Совместная степень: Реформа и практика механизма подготовки японских магистров к интернационализации и ее последствия». Сямэнь. «Исследование в области высшего образования (издание по социальным наукам)».2018(04): стр. 45–51.
13. Лю Нин. «Последствия японского механизма управления отложенной докторской подготовкой для Китая». Пекин. «Образование в Пекине (высшее образование)».2016 (12): стр. 67–69.
14. Ли Ибинь, Йе Фан, Чжан Линь, Линь Юнь. «Укрепление международных обменов в целях повышения качества послеуниверситетской подготовки». Харбин. «Педагогический форум по образованию».2016(03): стр. 158–159.
15. Хань Гуогао. «Вдохновение режима обучения зарубежной магистров для обучения академических магистров в Китае». Далянь[J]. «Форум по образованию и преподаванию». 2017(06): стр. 67–68.

advanced education such as the United States, the United Kingdom, and Japan, the education and Cultivation has already had a mature experience and system, and their educational practice has a lot to learn from. Development This article introduces the promotion path of professional degree graduate students in developed countries such as the United States, the United Kingdom, and Japan. On the basis of summarizing the commonalities, it combines internal and external guarantees, participation of social organizations in education quality evaluation, and strengthening of school-enterprise cooperation. Point out the enlightenment our country got from it.

**Keywords:** Professional degree; postgraduate education; quality improvement; promotion path; evaluation system; internal guarantee; external guarantee; self-evaluation; quality guarantee; social practice

#### References

1. Li Chao, Chen Honglei, Liu Weina. Talking about the postgraduate education of professional degree in my country. Shanghai[J]. Science and Technology Innovation Herald. 2015–12–01. 221–222
2. Qu Wei, Xia Jinwen, Song Rui, He Wanliang. Exploration of the practice base model of full-time professional degree postgraduates on campus: Taking Xi'an University of Architecture and Technology as an example. Xi'an[J]. Journal of Xi'an University of Architecture and Technology (Social Science Edition). 2017 (01).92–95
3. Song Ping, Guo Haifeng. A comparative study on the postgraduate education security system in the United States, Britain and Japan. Harbin[J]. Research on Postgraduate Education.2017(01).93–95
4. Wang Yao, Huang Jianye, Guo Aihuang, Song Chunlin. Exploration and practice of off-campus practice base construction for professional degree graduate students. Shanghai[J]. China Electronics Education. 2017(01).49–52
5. Wei Tengzhan, Zhang Conghui, Chen Zheng, Liu Licai, Ji Xiaoqin. Analysis of the connotation of the relationship between professional degree graduate education and discipline construction. Xi'an[J]. Education Teaching Forum. 2020(10).99–101
6. Ma Gang. Thoughts on constructing a monitoring and guarantee system for teaching quality in colleges and universities. Fuzhou[J]. China High-tech Zone. 2017(16).80
7. Li Baoguo. Problems and Thoughts in the Process of Postgraduate Training. Shanghai[J]. Journal of University of Shanghai for Science and Technology (Social Science Edition). 2015(03).257–259
8. Liu Xiaoli, Zhang Li, Liu Lei. Research on the countermeasures for the internationalization of graduate education to support the construction of "double first-class". Wuhan[J]. Graduate Education Research. 2016(04).11–15
9. Li Peng. On the construction of the quality assurance system for the cultivation of professional degree graduate students. Jilin[J]. Continuing Education Research,2016(10):105–106.
10. Li Shuyu, Li Zekun. Exploration of the external evaluation system of professional degree postgraduate education quality—Taking Shaanxi Normal University as an example. Xi'an[J]. Education Teaching Forum (Social Science Edition).2017(44).251–252
11. Guo Chun, Wen Zhuo. The enlightenment of the reform of the Japanese graduate training process to the graduate education in my country. Changchun [J].Talent (Social Sciences II). 2019(05).132
12. Huang Juchen. Joint Degree: The Reform Practice and Enlightenment of Japanese Graduate Internationalization Training Mechanism. Xiamen[J]. Exploration of Higher Education (Social Science Edition).2018(04).45–51
13. Liu Ning. The enlightenment of Japan's postponed doctoral training management mechanism to my country. Beijing[J]. Beijing Education (Higher Education). 2016 (12).67–69
14. Li Yibing, Ye Fang, Zhang Lin, Lin Yun. Strengthen international exchanges and improve the quality of postgraduate training. Harbin[J]. Education Teaching Forum. 2016(03).158–159
15. Han Guogao. The enlightenment of foreign postgraduate training models on the training of academic postgraduates in my country. Dalian[J]. Education and Teaching Forum. 2017(06).57–58

#### RESEARCH ON THE PATH SELECTION OF THE QUALITY IMPROVEMENT OF FOREIGN PROFESSIONAL DEGREE AND MASTER EDUCATION

Wang Xing, Yan Meng  
Shenyang Jianzhu University

The quality improvement dimension of graduate students involves many aspects, such as enrollment, management, faculty, and special research on bachelor thesis. At this stage, the self-evaluation of students and the evaluation of teachers is also a very important aspect. With the continuous in-depth development of higher education and the acceleration of global integration, the concepts of postgraduate education and management in some Western developed countries have been integrated into China. For example, in countries with

# Проблемы формирования профессиональной компетенции студентов вузов в рамках существующей системы высшего образования в РФ

**Власова Любовь Викторовна,**

тьютор по воспитательной работе, Российский университет дружбы народов (РУДН)

E-mail: vlasovaliubov@yandex.ru

В процессе формирования профессиональной компетенции в рамках существующей системы высшего образования в России студенты вуза воспринимаются как объекты для обучения, при этом данные компетенции оцениваются определенных педагогических требований. Основной проблемой формирования профессиональной компетенции автор считает адаптацию к рынку труда, поэтому в первую очередь в обучении важны педагогические подходы, которые позволяют выйти на трудовой рынок с высоким уровнем конкурентоспособности. Требования для формирования профессиональных компетенций студентов вузов диктуются как образовательными стандартами, так и потенциальными работодателями. В статье автором рассмотрены основные методологические подходы, которые используются при изучении обозначенной проблемы: личностно-деятельностный, системный и компетентностный. Рассмотренные в статье методологические подходы представляют собой определенные действия и условия, без которых не возможен эффективный качественный процесс, в ходе которого реализуются поставленные образовательные цели обучения.

**Ключевые слова:** студент вуза, профессиональные компетенции, высшее образование, методологические подходы, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, деятельностный подход.

В процессе формирования профессиональной компетенции в рамках существующей системы высшего образования в России студенты вуза часто воспринимаются как объекты для обучения, при этом данные компетенции оцениваются относительно неких педагогических требований. Основной проблемой формирования профессиональной компетенции является дальнейшая адаптация выпускников к рынку труда, поэтому в первую очередь в обучении нужны педагогические подходы, позволяющие выйти на трудовой рынок с меньшими потерями для специалиста.

Требования для формирования профессиональных компетенций студентов вузов диктуются как образовательными стандартами, так и потенциальными работодателями. Основные методологические подходы, которые служат основными направлениями в процессе организации обучения и используются при изучении обозначенной проблемы: личностно-деятельностный, системный, акмеологический [1, с. 37].

Обозначенные методологические подходы представляют собой определенные действия и условия, без которых не возможен эффективный качественный процесс, в ходе которого реализуются поставленные образовательные цели обучения. Методологические подходы способствуют формированию системы взглядов и развитию образовательной системы. Рассмотрим ниже по тексту основу некоторых подходов.

Компоненты компетентностного подхода: ценности, умения и знания личности. Часто данный подход определяется как набор практических умений (компетенций), которыми должен обладать выпускник вуза при сдаче ГКЭ. Требования к такому подходу в первую очередь должны быть сформулированы потенциальными работодателями и быть максимально гибкими в условиях конкуренции рынка труда [2, с. 21]. Эффективность применения данного подхода просматривается через реализацию трудоустройства и адаптации новых работников в трудовом обществе. Тем не менее, несмотря на то, что компетентностный подход еще с 1992 года активно реализовывается в образовательном процессе, уровень безработицы из года в год только растет. Более четверти всех выпускников вузов не могут найти работу по специальности. Причиной того можно назвать недостаточность профессиональной квалификации, неактуальность полученных знаний, получение студентами устаревших навыков относительно современности [3, с. 59], как следствие мы видим несоответствие подготовки студентов вузов и выдвигаемых

требований потенциальных работодателей, можно выделить такие как:

- умение организовываться;
- высокий уровень трудовой дисциплины;
- способность командной работы;
- способность саморазвиваться;
- способность повышать свою квалификацию;
- перспективное мышление;
- высокий коммуникабельный уровень;
- высокие профессиональные умения;
- умение принимать правильные самостоятельные решения;
- хорошее знание теории и умение грамотно применять теорию в практике.

В самом широком смысле рассматриваемый компетентностный подход направляет учебный процесс студентов вузов на формирование и развитие основных профессиональных компетенций (которые были определены образовательным стандартом), личностных качеств, без которых невозможно формирование профессионализма (мотивация, интеллект, уровень нравственных и культурных норм, способность к самостоятельности, высокий уровень дисциплины, способность к адаптации в трудовой среде).

Являясь одновременно способом моделирования и проектирования будущих образовательных результатов, компетентностный подход включает в себя:

- список основных профессиональных компетенций студента вуза вне зависимости от дисциплины, которые в дальнейшем помогут сформировать профессиональные компетенции готового специалиста;
- определение состава компетентности выпускников вуза;
- создание необходимых условий для дальнейшего развития практических знаний, умений и навыков студентов;
- создание условий для развития мотивации к учебному и трудовому процессу, а также непрерывному на протяжении всей жизни росту личности;
- создание условий для образования компетенций согласно разным учебным дисциплинам; в основе лежат новейшие методы, средства и технологии обучения.

Рассматриваемый методологический подход взаимосвязан с другими подходами: лично-ориентированным и деятельностным. Личностный подход можно охарактеризовать через формализованное отношение к обучению как личностной процедуре, тем самым образование студентов вуза строится на основе образовательных стандартов с применением освоенных знаний в той или иной области. Знания, полученные студентами в ходе обучения должны соответствовать критериям К. Роджерса, который был первым ученым, сформировавшим основные критерии по которым лично-ориентированный подход может быть применен в образовательном процессе. К таким критериям относятся:

- в центре внимания образовательного процесса располагается личность студента;
- окружающий нас мир познается через субъективную оценку эмоций и понимания;
- каждый студент проходит этапы самопознания, самореализации и самосовершенствования;
- только в ходе общения с другими людьми можно обрести взаимопонимание;
- личность не может совершенствоваться в одиночку, только взаимодействия с другими людьми и социумом приведет к развитию личности.

Признаками лично-ориентированного подхода являются: взаимодействие по типу субъект-субъект, диалогичность, проектная деятельность, обеспеченность процесса ресурсами, рефлексивность и проблемное обучение [4, с. 268]. Как было отмечено, в данном подходе основной ценностью является человек и его творчество, а главной целью – формирование полноценной культуры студента, объединяющей социальную, природную и культурную сущности [5, с. 286].

Любой подход невозможно рассматривать в учебном процессе отдельно друг от друга, лично-ориентированный подход в свою очередь находится во взаимосвязи с деятельностным подходом. Учебная деятельность будущих выпускников взаимосвязана с их дальнейшей профессиональной трудовой занятостью. Специалист своего дела способен проявить себя только в процессе деятельности, в данном случае можно говорить не только о профессиональной, но и об учебной и учебно-практической. Деятельностный подход говорит нам о том, что знания, получаемые студентами должны иметь практическую значимость. Неоднозначность данного подхода заключается в том, что упор только на практические знания снижает общую эффективность образовательного процесса и не способствует формированию умений эвристического анализа.

Учебная деятельность студента, будь она представлена индивидуальной формой, или групповой, основывается на самостоятельном опыте отдельно взятой личности, на ее мотивах, отношении к учебному процессу. Тем самым, можно сказать, что учебная деятельность студента вуза, представляющая собой взаимосвязь личностного интереса, экспериментальной работы и общих условий развития личности, формирует возможность приобретения профессиональных компетенций [6, с. 342].

В рамках существующей системы высшего образования в РФ правильнее будет говорить о лично-деятельностном подходе, который содержит и ориентирование на личность, и ориентирование на профессиональную деятельность. Процесс обучения студентов не возможен без осмысленности того, какую роль данный студент занимает в обществе, без его взглядов на жизнь и перспектив развития в профессиональном плане.

Достигнуть определенных показателей в образовательном процессе только применяя различные педагогические технологии невозможно.

Здесь важен весь процесс построения целой системы, в рамках которой будет понимание, как та или другая технология помогает в реализации потребностей студентов вуза. В данном случае можно говорить о применении системного подхода, как общего методологического подхода, идеологом которого является Людвиг Фон Берталанфи. Главной целью применяемых педагогических технологий, обладаемых оптимальными и рациональными свойствами, видится в увеличении эффективности всего образовательного процесса, достижение каждым студентом планируемых результатов своего обучения.

Рассмотрев проблемы формирования профессиональной компетенции студентов вузов в рамках существующей системы высшего образования в РФ можно отметить, что вся система представляет собой совокупность целей, методов, способов и средств взаимодействия, ключевых положений. Стоит отметить важность прогрессивных изменений в образовательном процессе, постоянном совершенствовании (развиваться параллельно с наукой) и инновационных изменений в практической деятельности.

## Литература

1. Воробьев А. Е., Мурзаева А.К. Количественная оценка профессиональных компетенций, получаемых студентами в вузах // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2017. – № 6 (19). – С. 35–39.
2. Баркетова М.В. Специфика оценки профессиональных компетенций студента вуза: к постановке проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 19–22.
3. Озерова М.Г. Формирование профессиональных компетенций студента через практико-ориентированное обучение // В сборнике: Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития материалы международной научно-практической конференции. Красноярский государственный аграрный университет. – 2017. – С. 58–60.
4. Медведев И.Л. Проблема освоения профессиональных компетенций иностранными студентами // В сборнике: Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире. Материалы 4-й Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор В.В. Константинов. – 2018. – С. 264–270.
5. Арышева О.С. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов в формировании профессиональных компетенций у студентов // В сборнике: Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для инновационной экономики на основе широкого внедрения передовых технологий. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 285–286.

6. Меркулова А. В., Шаров Д. А., Честнов А. А. Формирование и развитие профессиональных компетенций и лидерских качеств студента путем участия в соревнованиях по информационной безопасности // В сборнике: Элиты и лидеры: стратегии формирования в современном университете. Материалы Международного конгресса. Под редакцией А.П. Лунева, П.Л. Карабущенко. – 2017. – С. 341–343.

## PROBLEMS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS WITHIN THE EXISTING SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

Vlasova L.V.

Peoples friendship university of Russia RUDN university

In the process of forming professional competence within the existing system of higher education in Russia, University students are perceived as objects for learning, while these competencies are evaluated by certain pedagogical requirements. The author considers adaptation to the labor market to be the main problem of professional competence formation, therefore, first of all, pedagogical approaches are important in training, which allow entering the labor market with a high level of competitiveness. Requirements for the formation of professional competencies of University students are dictated by both educational standards and potential employers. In the article, the author considers the main methodological approaches that are used in the study of the designated problem: personal-activity, system and competence. The methodological approaches considered in the article represent certain actions and conditions, without which an effective qualitative process is not possible, in particular.

**Keywords:** University student, professional competencies, higher education, methodological approaches, competence-based approach, personality-oriented approach, activity-based approach.

## References

1. Vorobyov E. A., murzaeva, A.K. Quantitative assessment of professional competencies obtained by students // Russian science and education today: problems and prospects. – 2017. – № 6 (19). – Pp. 35–39.
2. Barketova M.V. Specificity of assessment of professional competencies of a University student: to the problem statement // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. – 2017. – Vol. 6. – № 1 (18). – Pp. 19–22.
3. Ozerova M.G. Formation of professional competencies of a student through practice-oriented training // In the collection: Science and education: experience, problems, prospects of development materials of the international scientific and practical conference. Krasnoyarsk state agrarian University. – 2017. – P. 58–60.
4. Medvedev I. L. the Problem of mastering professional competencies by foreign students // In the collection: Socio-psychological adaptation of migrants in the modern world. Materials of the 4th International scientific and practical conference. Responsible editor V.V. Konstantinov. – 2018. – Pp. 264–270.
5. Arysheva O. S. extra-Curricular independent work of students in the formation of professional competencies in students // in the collection: Professional education and employment of youth: XXI century. Training of personnel for innovative economy on the basis of wide introduction of advanced technologies. Materials of the International scientific and practical conference. – 2018. – Pp. 285–286.
6. Merkulova A.V., Sharov D.A., Chestnov A.A. Formation and development of professional competencies and leadership qualities of a student by participating in information security competitions // In the collection: Elites and leaders: strategies of formation in a modern University. Materials of the International Congress. Edited by A. p. Lunev, P.L. Karabushchenko. – 2017. – Pp. 341–343.

# Национальный колорит в региональной литературе

## Галямова Гульшат Сайфутдиновна,

к. филол.н., ст. преподаватель кафедры философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников органов внутренних дел, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России  
E-mail: galjamova@mail.ru

## Бабшанова Гульнур Нургалиевна,

к. филол.н., доцент кафедры кибернетических систем ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»  
E-mail: gulbab@yandex.ru

В данной статье проводится анализ творчества Габделя Махмута, одного из выдающихся представителей региональной литературы. Он сам родом из Сибири и пишет об истории, характерах и судьбах, традициях своего народа, изображает их чувства и настроения, повествует о жизни сибирско-татарской деревни. Предмет исследования: воспитание личности обучающегося средствами литературного краеведения в современных условиях. Во всех произведениях Габделя Махмута прослеживается тема природы, любви и преданности к малой родине, к простым людям-труженикам. Основа его творчества: уважительное отношение к татарскому языку, национальной культуре, жизненной философии и образу жизни сибирских населенных пунктов. Красной нитью в творчестве автора прослеживается тема взаимоотношения культур, разных народов, семейные ценности, нравственный мир человека, тема труда. Основные литературные произведения автора отличаются разнообразием характеров, формированием разных образов. У многих героев Г. Махмута имеются прототипы. Образы и события в рассказах он создает как настоящий мастер-художник, в соответствии с реальным миром. Реализует свои идеи в оригинальных героях. Рассматривая творчество Г. Махмута замечаем, что в рассказах отражаются события пережитые и увиденные когда-то самим автором. Его цель приобщить читателя к духовным, нравственным ценностям, формирование бережного и корректного отношения ко всем людям.

**Ключевые слова:** литература сибирско-татарская, национальная, региональная; литературное краеведение, малая родина, обычаи, традиции.

Литературное краеведение – это потребность времени. Каждый человек должен знать свою малую родину, литературу, культуру, традиции, историю своего народа. Литературное краеведение формирует и развивает региональное самосознание, воспитывает любовь к родному краю, внимание к литературе помогает формированию интересной и полноценной личности. Известный исследователь, доктор филологических наук, профессор Ю.А. Мешков, автор ценных трудов в области филологии в книге «Очерки литературы сибирского Зауралья (Тюменские тетради)» подчёркивает, что «изучение литературы конкретного региона, включение её в контекст общенационального литературного развития обогащает наше представление о реальном богатстве русской литературы, не сводимом только к общепризнанным образцам» и «изучение литературы региона тесно связано с историей региона» [1, с. 7], [1, с. 12]. Также Ю.А. Мешков обозначил, что «литературное пространство региона – это в первую очередь творчество лиц, внёсших свой вклад в развитие культуры региона, выразивших его самосознание уже самим фактом внимания к местной тематике и имеющих опубликованные произведения в виде отдельных книг или серии статей» [1, с. 12]. Так, одним из основных задач литературного краеведения является изучение национальной литературы.

Несмотря на то, что этнопедагогика является молодым направлением науки, внедрение в образовательную систему её компонентов и литературы занимает важную роль в воспитании подрастающего поколения. О положительном влиянии этнопедагогики в обучении и воспитании детей в своих научных работах пишет доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Института психолого-педагогических проблем детства РАО» Г.В. Нездемковская. Она придерживается мнения, что «этнопедагогика направлена на формирование человека как представителя определенного этноса, тогда как общая педагогика нацелена на формирование личности человека без учета его этнической принадлежности» [2]. Цель этнопедагогики – сохранить и передать предшествующим «поколениям языка, традиционной народной культуры, прогрессивного традиционного опыта воспитания этносов, методов и средств формирования этнической идентичности подрастающих поколений» [2].

Исследование творчества Габделя Махмута, его рассказов, повестей и публицистики, посвященных жизни татар в целом и татар, живущих в Сибири, подтверждает о том, что он, как и другие татарские писатели расширяет национальные



границы отражения их жизни, старается воссоздать более глубокую картину бытия своей нации, рассеянной по всему миру, чем повышает ценность родной литературы. Актуальность данной работы в том, что, произведения Г. Махмута являются ярким образцом литературы Сибири и требуют пристального внимания и изучения. Так как, национальная региональная литература – это и общение, и развитие культуры, духовного богатства.

Целью исследования является анализ творчества Габделя Махмута. Для исследования данной темы нами использовались аналитический, исторический, описательный, библиографический, системно-структурный, методы анализа и метод цитирования.

Основным объектом исследования послужили рассказы «Земляки» и «Татарчонок», представляющие интерес для раскрытия темы.

В рамках национально-регионального компонента в общеобразовательных школах Тюменской области преподаванию литературного краеведения уделяется большое внимание. Произведения Г. Махмута, представителя сибирско-татарской литературы в Ямало-Ненецком автономном округе и в Тюменской области введены в учебную программу по предмету литература, также в различные интернет-библиотеки, справочники, энциклопедии. Рассказ «Татарчонок», включен в трехтомную хрестоматию «Литература Тюменского края», литературную хрестоматию для учащихся 8–11 классов в 2-х книгах «Страна баз границ», в хрестоматию для 5–7 классов «Мифология, фольклор и литература Ямала» [3], [4], [5]. Во втором томе хрестоматии тюменских писателей знакомимся с рассказом «Чёртовое колесо» и «Земляки» [6]. При изучении творчества автора, с одной стороны, у обучающихся формируется благоприятный эмоциональный интеллект, с другой стороны «вырабатывается умение анализировать художественный текст, выделять позицию автора, видеть, в чем состоит художественная специфика произведения и художественное мастерство классика» [7].

Габдель Махмут (Абдулин Махмут Касимович) является автором ряда книг: «Земляки», «Камертон», «В сердце Ямала», «От белой змеи», «На кончике пера», «Поскреби ТАРТАРИНА», «Неразлейвода» и многих других литературоведческих публикаций. Изучая сайт в сети Интернет [www.gabdel.ru](http://www.gabdel.ru) видим, что он является одним из интересных сибирско-татарских писателей, пишущих на русском языке. Габдель – это псевдоним. «Интерпретировал, пофантазировав над своей фамилией Абдулин: Абдул, Габдул – есть такие имена татарские, или Абдел, Габдел по-арабски. Так как буква «л» на татарском звучит мягче, чем говорят русские, добавил к нему мягкий знак. Это к тому, чтоб не ломали голову» [8]. «Я долго искал себе псевдоним, – пишет Г. Махмут – В журналистике применял: Кедров (потому что вырос в кедровой тайге, которую любил), Митькин (по родной деревне Митькино), Мишин, Михайлов (потому что

русские друзья «окрестили» в свое время Мишей-Михасем-Михаилом), Касимов, Махмутов: Серьезные статьи подписывал Алмазовым, так как по корням мы и должны были носить эту фамилию от предка-черкеса, сосланного еще до революции в наш урманый дремучий край Вагайского района, что на тюменщине» [8].

Габдель Махмут в школе учился по учебникам на татарском языке и до окончания десятого класса общался на родном сибирско-татарском языке и стал замечательным русскоязычным писателем. Его первый сборник художественных рассказов «Земляки», посвященный 50-летию Тюменской области издан в 1994 году. Г. Махмут – прозаик, драматург, публицист, любит Тюменский край, его природу, людей, которые здесь живут. Он воплощает свои литературные замыслы через образы Сибири, тем самым вызывает интерес к истории Сибири, чувство любви к родному краю.

Короткий по объему рассказ «Земляки» пронизанный тонким юмором, начинается со встречи односельчан на Вагайской развилке. Земляки, вчерашние одноклассники вместе ждут попутный транспорт, чтобы доехать в родную деревню. Автор описывает, с одной стороны – смешную ситуацию, когда попутчик по имени Нурислан, всего один год прожив в городе, усердно показывает, что он стал городским жителем и даже забыл татарский язык, с другой – данная ситуация трагична, Г. Махмут поднимает проблему знания родного языка. Его напыщенность, использование высокопарной лексики в неграмотной трактовке со стороны забавна и нелепа: «...- Чиво зыря клапана ксплатировать. Это тебе не свисток, поди. Ему аудиоторий нужен, климатизаций. Климатизаций. Температур теплай... [9, с. 23]. Но автор не насмеяется над высокомерием спутника, а только подшучивает над ним. Достаточно прочесть о городской жизни Нурислана, так зовут высокомерного героя с аккордеоном, который он называет «кардивон»: «- Ни чимадана эта. Кардивон» [9, с. 23]. По окончании подсобных работ на рыбокомбинате, куда его устроила тетка, Нурислан «стал пытаться себя в разного рода искусствах. Начал с кружка гитаристов, кончил в любителях макраме. Теперь вот аккордеон везет в деревню – последнее, и всерьез, увлечение...» [9, с. 24].

На предложение что-нибудь сыграть, авось, кто-то из шоферов остановится и подберет путников, Нурислан важно роняет: «Чай ни в штатах, чтоб где папала музицировать, как бизработнай» [9, с. 24]. Раздосадованный повествователь решается бросить гордого попутчика и направляется в одиночку по дороге. Через какое-то время его окликает испуганный голос одноклассника: – Максуд, – кричит, – земляк, погоди, вмисти пойдём! Рассказчик лишь прибавляет шагу. Пыхтя и задыхаясь, Нурислан волочит неудобный для пешехода саквояж, через время он умоляюще по имени окликает одноклассника, видя, что тот не оборачивается, переходит на родной, татарский язык: – Ну будь другом, ни спиши, загонишь вить. Э-эй,

Максуд, тукта, гаварю, тукта!.. Рассказчик отнюдь не иронизирует, когда говорит о таких, как Нурислан: «Разве виновен он в «аксельрациях» своих и что отвык от родной речи, если там, в городах, все говорят по-русски, даже когда за одним столом одни татары соберутся...» [9, с. 25].

Сборник рассказов «Земляки» принес литературную славу Г. Махмуту. На первый взгляд, в коротком юмористическом рассказе автор поднимает актуальную тему сохранения родного татарского языка, как основы культуры народа и его будущего. Творчество писателя не остается незамеченным, «благодаря особому стилю повествования, в творчестве писателя органически соединились романтически приподнятое отражение, как действительности, так и событий прошлого. Чувство гражданской ответственности пронизывает рассказы Г. Махмута, утверждающие честность и милосердие, уважение к людям и любовь к своей малой родине – Сибири» [10, с. 41].

Рассказ «Татарчонок» включает в себя семь глав. Это повествование о трагедии десятилетнего мальчика по имени Ким, который отстал от тракторных саней и остался замерзать в лесу. Писатель рассказывает о драматической ситуации, в которой оказался Ким. Таким образом, автор проводит героя своего рассказа через суровые природные испытания и человеческие отношения разных людей: хороших и плохих, где все же побеждает добро и гуманность.

Идейность рассказа строится на противопоставлении великодушного, святого и наоборот злых, недобрых мыслей в поступках и поведении взрослых людей, которых встретил мальчик в пути. Неоднозначное отношение было у женщин в санях, когда узнали, что он, есть никто иной, как внук бывшего продкомиссара. Все же одна женщина пригласила ребенка сесть ближе к ней и приоткрыла полу тулупа – дорога дальняя, а мороз нешуточный. Другая же, недовольно прошипела: «Цуртыма к р к, ди! шеп лм с, тогымнары яш гер» / «Зачем он нужен! Не замерзнет, живучий род». «Моя-то в чем вина? За деда внук не ответчик. И правильно он драл у кулачья, такое время было. «И ты, значит, кулачка. Если против внука продкомиссара», – подумал я и успокоился. Сверстникам в таких перепалках я уже научен давать отпор, но со взрослыми не поспоришь, поэтому смолчал, как всегда» [9, с. 31]. Внутренний монолог юного героя показывает, что отношение окружающих к нему и до этого случая было неоднозначным.

В главе «Неудачный визит» – жестокосердие взрослого по отношению к ребенку является кульминацией рассказа. Мужчина, хозяин дома, в который постучался замерзший мальчик, хранит злобу на всех татар после того, как его когда-то избили на национальном празднике сабантуе. Но к сожалению, он забыл, что сам был виновным, потому что обидел и оскорбил молодую девушку-татарку, несмотря на это чувство мести глубоко засело в его сердце. Мальчика он выставил за дверь, объ-

яснив: «Ты лично, конечно, ни при чем, но того же теста, а куда запомни наш разговор: как аукнется, так и откликнется. А домов и хороших людей в Татарке (деревне) навалом – все пустят, а я нет. Такой вот у меня зуб...» [9, с. 35]. Так, он решил отомстить.

В то же время другой русский мужчина по имени Валентин стал спасителем для маленького героя, он привел мальчика домой, когда его дети выбирали имя новорожденному ребенку, их брату. Дети благодушного хозяина решают дать братику имя Ким – имя нежданного гостя, таким образом, показывают добрые, гостеприимные отношения ко всем людям, не разделяя на национальности. Узнав о том, что тот односельчанин выставил ребенка на мороз, деревенские мужчины решили не столько наказать его, сколько восстановить справедливость. Они проучили обидчика и потребовали извинения за то, что он опозорил имя сибиряка. Герой рассказа – мальчик, путник, сталкивается с жестокостью, несправедливостью взрослых и детей. А причинами жестокости здесь являются национальная рознь, предрассудки, незнание обычаев, традиций, верований другого народа и самое страшное, в нежелании их знать. Автора беспокоит, что взрослым подражают и дети.

Рассказ «Татарчонок» – это повествование о самом важном, что дал герою этот маленький, но полный драматизма жизненный опыт. Тяжелые минуты, пережитые им, а также светлые и нежные чувства к тем людям, которые поддержали его, оставили отпечаток в его памяти на всю жизнь. Все же, в большей степени это рассказ о теплоте человеческих отношений и благородстве души. «И первый настоящий рассказ мой был «Татарчонок», который писался у меня без перерыва, враз – и весь сразу! Не зря он затем был восемь раз опубликован в разных журналах, альманахах, хрестоматиях» вспоминает автор [8]. Безграничное многообразие ощущений, творческие представления преобразующая сила воображения, воспитательная ценность – отличают первые литературные произведения сибирско-татарского писателя Г. Махмута.

Для рассмотрения творчества Г. Махмута был проведен анализ двух произведений из сборника «Земляки». В них повествования о характерах, о традициях и нравах сибирских татар. Огромную роль в становлении автора, как писателя, играют его личные воспоминания. В своих рассказах он часто обращается к образам-прототипам и реальным событиям из личной жизни. Надо «подчеркнуть своеобразие творческого метода писателя. Ему свойственен романтический взгляд на события и факты, на характеры персонажей своих рассказов, пронизанных стремлением раскрыть характерные черты жителей Сибири» [10, с. 40]. В простых сюжетных линиях мы видим восприятие и отражение жизни сибирских деревень, простых деревенских жителей. Главная задача автора показать читателю, что и человек, и окружающий мир должны соответствовать законам гармонии.

Он исследует внутренний мир человеческих эмоций, убедительно показывает и передает переживания своих героев, их радость и боль. Такие темы, как нравственные и эстетические проблемы, воспитание культуры межэтнических отношений занимают достойное место в рассказах Г. Махмута. «Благодатные дары малой родины писатель щедро возвращает соотечественникам в своих произведениях прозы. Писатель отстаивает самобытность своего народа – сибирских татар, борется с бытующим в нашей стране невежественным мнением, что современные татары на Руси – это «осколки» оставшихся татаро-монгольских завоевателей» [9, с. 7]. Темы любви к родной земле, народу, к своей малой родине определяющая мысль автора, которая проходит по всему его творчеству.

Таким образом, можем утвердительно сказать, что Габдель Махмут – национальный сибирско-татарский писатель, несмотря на то, что пишет на русском языке. Именно в этом своеобразие его творчества и причина успеха. Он профессиональный писатель, который показывает всему миру, что представляют собой его земляки.

Творчество Г. Махмута можем смело ставить в один ряд с такими национальными писателями-сибиряками, как русский В.Г. Распутин, тувинец А.-О. Даржа, нанаец П.А. Киле, бурят К.М. Балков, нивх В. Санги, манси Ю. Шесталов, горноалтаец Д.Б. Каинчин, которые поэтично рассказали о жизни и быте, культуре и обычаях своего народа, о сибирской деревне. Они впечатляюще рисуют мир природы, пробуждая в душе читателя любовь к обитателям тайги, рек, озер, напоминая о долге человека беречь живые богатства родной земли. Герои авторов составляют колоритные образы – галерею национальных характеров.

Знакомство с региональной литературой формирует у подрастающего поколения бережное и корректное отношение к другим языкам и национальностям, живущим по соседству. При изучении процессов контактирования разных народов, выявлении особенностей жизни, быта, поведении того или иного народа; в межнациональных контактах следует быть деликатными по отношению к представителям других культур, уважать язык, обычаи, мировоззрение другого народа, живущего в регионе. Некорректность в подобных вопросах может надолго остаться в памяти, ранить чувства представителей другой культуры. Изучение художественной литературы, посвященной жизни сибирских татар имеет огромные возможности для привития и утверждения правильных взглядов на важные нравственные категории человечества. Также «помогают осмысливать историко-литературные явления и теоретические выкладки» в образовательном процессе [7]. Проблемы воспитания молодого поколения, проблемы семьи, сохранение родного языка, народных традиций и обычаев, внимание к сибирской тематике является основным и главным в творчестве Габделя Махмута. Так, несмотря на то, что престиж национальной школы упал, жизнь показала необхо-

димость серьезного изучения краеведческой литературы, так как она выполняет воспитательную функцию. Следовательно, Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [11], Указ Президента РФ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [12] являются своевременными документами на законодательном уровне, которые формулируют государственную политику в области патриотического воспитания. Положительным результатом изучения краеведческой литературы является формирование разносторонне развитой, нравственно и духовно богатой личности.

## Литература

1. Мешков Ю.А. Тюменские тетради: Очерки литературы сибирского Зауралья. – Тюмень: Тюменский издательский дом, 2010. – 400 с.
2. Нездемковская Г.В. Этнопедагогические основы профессиональной подготовки педагогов. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/259/Action259-80472.pdf> (дата обращения: 04.08.2020).
3. Литература Тюменского края. Хрестоматия в трех книгах / Сост. Г.И. Данилина, Н.А. Рогачева, Е.Н. Эртнер. – Тюмень: СофтДизайн, 1996. – 304 с.; Кн. 2. 8–9 кл. – С. 21–23.
4. Страна без границ. Литературная хрестоматия для учащихся 8–11 классов в 2 книгах: Книга 2 / Сост. Н.Н. Горбачева, Н.А. Рогачева. – Тюмень: СофтДизайн, 1998. – 496 с.
5. Попов Ю.И., Цымбалистенко Н.В. Мифология, фольклор и литература Ямала / Учебник. 5–7 классы. – Тюмень: Изд-во Института проблем освоения Севера СО РАН, 2001. – 134 с.; 2002. – 265 с.
6. Хрестоматия тюменских писателей. В 2-х томах / Т. II, XX–XXI вв. (1980–2015 гг.) / Редактор-сост. Н.И. Коняев; вступит. статья С.А. Комарова. – Тюмень: ОАО «Тюменский издательский дом», 2015. – 496 с.
7. Соколова Е.А., Шуплецова Ю.А. Синхронизирующее задание «Итоговый индивидуальный проект» как часть фонда оценочных средств по модулям «История русской литературы 18 века» и «Истории античной литературы» // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12–1. – С. 201–205. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36502> (дата обращения: 04.08.2020).
8. Махмут Г. Проза северных широт. URL: [www.gabdel.ru](http://www.gabdel.ru) (дата обращения: 04.08.2020).
9. Махмут Г. (Абдулин Махмут Касимович). Неразлейвода: сборник художественной прозы / М.К. Абдулин. – Екатеринбург: Из-во Баско, 2011. – 232 с.
10. Галямова Г.С. День науки: зб. наук. прац II Мижнар. наук.-практ. конф. 17–18 листоп. 2011 р./за заг.ред. Ю.О. Шепеля. – Дніпропетровськ: Біла К.О., 2011 – С. 40.

11. Постановление Правительства РФ от 30 марта 2020 г. № 369 «О внесении изменений в государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73725962/#review> (дата обращения: 04.08.2020).
12. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70284810/> (дата обращения: 04.08.2020).

## NATIONAL PECULIARITIES OF THE REGIONAL LITERATURE

**Galjamova G.S., Babshanova G.N.**

Tyumen Advanced Training Institute of the MIA of Russia; Tyumen Industrial University

The article analyzes the work of Gabdel Mahmut, one of the outstanding representatives of regional literature. He is from Siberia and writes about the history, characters and destinies, traditions of his people, depicts their feelings and moods, tells about the life of the Siberian Tatar village. Subject of research: education of the student's personality by means of literary local history in modern conditions. In all the works of Gabdel Mahmut, the theme of nature, love and devotion to a small homeland, to ordinary working people is traced. The basis of his work: respect for the Tatar language, national culture, philosophy of life and the way of life of Siberian settlements. The theme of the relationship of cultures, different peoples, family values, the moral world of man, the theme of labor is traced as a red thread in the author's work. The main literary works of the author are distinguished by a variety of characters, the formation of different images. Many heroes of G. Mahmut have prototypes. He creates images and events in stories like a real master artist, in accordance with the real world. He realizes his ideas in the original characters. Considering the work of G. Mahmut, we notice that the stories reflect the events experienced and seen once by the author himself. Its goal is to familiarize the reader with spiritual, moral values, the formation of a careful and correct attitude towards all people.

**Keywords:** siberian – tartar literature, national, regional, regional literal ethnography, small motherland, customs. traditions.

## References

1. Meshkov Yu.A. Tyumen notebooks: Essays on literature of the Siberian TRANS-Urals. – Tyumen: Tyumen publishing house, 2010. – 400 p.
2. Nezdemkovskaya G.V. Ethnopedagogical bases of professional training of teachers. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/259/Action259-80472.pdf> (accessed: 04.08.2020).
3. Literature of the Tyumen region. Anthology in three books / Comp. G.I. Danilina, N.A. Rogacheva, E.N. Ertner. – Tyumen: Softdizayn, 1996. – 304 p.; KN. 2. 8–9 KL. – P. 21–23.
4. A country without borders. Literary anthology for students of grades 8–11 in 2 books: Book 2 / Comp. N.N. Gorbachev, N.A. Rogachev. – Tyumen: Softdesign, 1998. – 496 p.
5. Popov Yu. I., Tsybalistenko N.V. Mythology, folklore and literature of Yamal / Textbook. Grades 5–7. – Tyumen: Publishing house of the Institute of problems of development of the North SB RAS, 2001. – 134 p.; 2002. – 265 p.
6. Reader Tyumen writers. In 2 volumes / Vol. II, XX–XXI centuries (1980–2015) / Editor-comp. N.I. Konyaev; will enter. article By S.A. Komarov. – Tyumen: JSC “Tyumen publishing house”, 2015. – 496 p.
7. Sokolova E. A., Y.A. Shupletsova Sync task “Final individual project” as part of a Fund assessment tools for the modules “History of Russian literature 18th century” and “History of ancient literature” // Modern high technologies. – 2016. – No. 12–1. – Pp. 201–205. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36502> (accessed: 04.08.2020).
8. Makhmut G. proza severnykh latitudes. URL: [www.gabdel.ru](http://www.gabdel.ru) (date of application: 04.08.2020).
9. Makhmut G. (Abdulin Makhmut Kasimovich). Nerazleyvoda: a collection of prose / M.K. Abdullin. – Yekaterinburg: Basko Publishing house, 2011. – 232 p.
10. Galyamova G.S. Day of science: ZB. nauk. Prats II Mizner. Sciences. – practical Conf. 17–18 listop. 2011 p. / for the zag. ed. of Yu.O. Shepel. – Dnipro: Bila K.O., 2011-P. 40.
11. Resolution of the Government of the Russian Federation of March 30, 2020 No. 369 “on amendments to the state program” Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016–2020” [Electronic resource]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73725962/> (accessed: 04.08.2020).
12. Decree of the President of the Russian Federation No. 1666 of December 19, 2012 “on the Strategy of the state national policy of the Russian Federation for the period up to 2025” (with amendments and additions) [Electronic resource]. URL: <http://base.garant.ru/70284810/> (accessed: 04.08.2020).

# Тенденции процесса академической мобильности в Европе

## **Горшенина Яна Львовна,**

к. пед. наук, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Педагогический университет»  
E-mail: evangelina7@mail.ru

## **Киселева Надежда Михайловна,**

к. фил. наук, доцент, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Педагогический университет»  
E-mail: kisseljova.nadja@mail.ru

## **Чичерина Надежда Николаевна,**

к. пед. наук, доцент, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Педагогический университет»  
E-mail: chicherina-nadezda@yandex.ru

## **Лопатина Марина Васильевна,**

к. ист. наук, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Педагогический университет»  
E-mail: m.lopatina@mail.ru

Статья посвящена актуальным тенденциям процесса академической мобильности на основе материалов европейских исследований. Согласно документам Болонского соглашения, процесс академической мобильности повышает качество образования в условиях более широкого рынка и способствует созданию единого европейского университетского пространства. Поэтому участие в программе академической мобильности стало неотъемлемой частью обучения во многих университетах. Тем не менее, авторы исследований выявляют недостатки процесса, к которым относятся, например, сегментированность европейского образовательного рынка в соответствии с принадлежностью к определенному региону. В этой связи участие в программах академического обмена в США является более привлекательным. Кроме того, авторы исследований указывают на нежелание вузов создавать условия для длительного пребывания студентов в другой стране, так как это непосредственно связано с вопросом финансирования вуза.

**Ключевые слова:** процесс академической мобильности, образовательный рынок, совместимость европейских образовательных систем высшего образования.

Рост международной студенческой мобильности традиционно считается признаком успешности системы образования. В этой связи процессу академической мобильности уделяется много внимания, прежде всего, в официальных документах, посвященных деятельности образовательных учреждений различного уровня. В данной статье мы попытались проанализировать тенденции развития процесса академической мобильности согласно материалам европейских исследований.

Согласно документам Болонского процесса, одним из значимых направлений деятельности Болонского соглашения в сфере высшего образования является увеличение академической мобильности в Европе с целью способствовать улучшению качества высшего образования путем усиления конкуренции среди студентов в условиях широкого и более унифицированного рынка. При этом качественные характеристики учебного заведения, несомненно, являются существенным критерием выбора, но одной из основных причин увеличения студенческой мобильности считается отсутствие образовательных возможностей в собственной стране.

Анализируя многочисленные эконометрические исследования в сфере студенческой мобильности, авторы монографии, посвященной качественному исследованию процесса академической мобильности Л. Ван Боуэл и Р. Вегелерс, приходят к выводу, что не качественный критерий является решающим при выборе учреждения высшего образования. Фактически происходит перемещение студентов из развивающихся стран в более развитые.

Считается, что европейский образовательный рынок, разделенный на национальные и региональные сегменты, проигрывает по сравнению с США и Китаем. Поэтому высказывается опасение, что европейские университеты и в дальнейшем будут менее привлекательны для талантливых иностранных студентов. Решению этой проблемы должно было способствовать, в том числе, Болонское соглашение, объединяющее на сегодняшний день 47 государств и предполагающее разработку механизма совместимости разнообразных европейских систем высшего образования, что будет способствовать увеличению тенденции академической мобильности студентов и преподавателей. Благодаря этому, университеты Европы могут рассчитывать на привлечение талантливых студентов, преподавателей и молодых ученых из зарубежных стран.

Согласно проведенным исследованиям, более перспективными в этом смысле являются те студенты, которые прошли полный курс обучения

за границей, чем те, которые провели там один или два семестра, а затем для завершения образования вернулись в родную страну. В этой связи высказываются сомнения относительно целесообразности продолжения программы Erasmus Mundus (организованная Евросоюзом программа студенческой мобильности), так как ее участники учатся в зарубежном университете только ограниченное время и в итоге получают дипломы университетов своей страны. Поэтому их решение работать за рубежом, скорее всего, будет иметь экономические мотивы [2].

В совместном докладе министерства культуры и министерства образования и науки Германии от 15 февраля 2018 года, посвященном реализации целей Болонского процесса, подчеркивается значение академической мобильности, способствующей созданию единого европейского университетского пространства. В этой связи в докладе названо количество студентов, которые должны быть вовлечены в этот процесс – 50% от общего количества. Министерство образования и науки обязывает университеты предоставлять студентам условия для участия в программах академической мобильности, что находит отражение в учебных программах [1].

Например, Институт физического воспитания и спорта города Фрайбург [5] предусматривает участие в программе академической мобильности для всех студентов в третьем семестре. Для этого на сайте университета размещена вся необходимая информация в частности, о количестве модулей и кредитных единиц, об организациях, осуществляющих такие образовательные программы, как Эрасмус+ (Erasmus+). Медицинский университет города Вена предлагает студентам в пятом семестре участие в программе академического обмена SEMP (Swiss European Mobility Program), финансируемой правительством Швейцарии. Таким образом, участие в программе академической мобильности практически является частью учебного процесса.

Министерством образования и науки рекомендовано пребывание в зарубежном университете в течение одного или нескольких семестров, а минимальный срок пребывания должен составлять три месяца.

Анализируя количество иностранных студентов – участников программ академической мобильности, составители доклада приводят следующие цифры: 265484 человека в 2016–2017 учебном году, что составило 9,5% всех студентов в немецких вузах по сравнению с 2013 учебным годом (8,4%).

В более позднем документе, докладе Еврокомиссии, опубликованном в 2019 году, говорится об академической мобильности внутри студентов, являющихся гражданами стран Евросоюза. Согласно докладу, участие в программе академической мобильности является для выпускника университета фактором, способным улучшить его шансы при приеме на работу, так как, хорошее

знание иностранных языков, а также непосредственное знакомство с экономическими и социальными условиями, с культурой и менталитетом других государств является во многих отраслях экономики одним из главных требований к кандидату на должность. [3].

Таким образом, участие в программе академической мобильности становится обязательной составляющей профессионального образования. Принятая в апреле 2013 года стратегия интернационализации высших учебных заведений Германии гарантирует финансовую поддержку программ академической мобильности, предусматривающих как пребывание в другом университете в течение семестра, так и полный курс обучения в странах Евросоюза. Поэтому, согласно стратегии, стажировку в другой стране должен пройти каждый второй выпускник университета. Стратегия определяет и минимальный срок пребывания в зарубежном университете в течение трех месяцев, и зачетные единицы за этот промежуток времени в количестве 15.

Доклад констатирует хороший уровень развития академической мобильности в Германии, что подтверждается количеством иностранных студентов, обучающихся в немецких университетах: 374583 человека в 2017–2018 учебном году. Кроме того, отмечен рост количества немецких студентов, выбирающих для получения образования зарубежные университеты. В процентном отношении количество таких студентов в 2016 году составило 5,5% по сравнению с 2% в 1991 году. В основном выбирают университеты Австрии, Швейцарии, Китая, Франции, Великобритании и США, причем основная масса студентов остается в странах Евросоюза (68,4%), остальные получают образование в Азии и Австралии [3].

Эксперты Союза работников образования и науки Германии (Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)) Andrea C. Blättler | Franz-Dominik Imhof опубликовали монографию под названием «Bologna emeritus? 20 лет университетской политики интеграции Европы: анализ и критика», в которой, в частности, затронули тему академической мобильности в процессе действия Болонского соглашения.

Эксперты подчеркиваю, что академическая мобильность является одним из основных направлений деятельности Болонского процесса по многим причинам. Прежде всего, огромную ценность при получении высшего образования представляет собой взаимодействие культур, которого трудно достичь, оставаясь только в рамках национальной образовательной системы.

Не последнюю роль играет развитие способности участников процесса академической мобильности адаптироваться к новым условиям, что является полезным опытом в будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, считают эксперты, участники процесса академической мобильности, как студенты, так и преподаватели, вовлечены в процесс созда-

ния определенной общности – «трудовых ресурсов Европы» (europäische labor force), ощущение себя частью этого процесса также представляет собой вполне конкретные преимущества при будущем трудоустройстве.

Исходя из имеющихся преимуществ, тема академической мобильности оставалась актуальной в течение всего срока действия Болонского соглашения и предполагалось, что к 2020 году около 20% всех обучающихся в странах Евросоюза будут вовлечены в процесс академической мобильности и их количество будет расти. Но результаты проведенного анализа выявили имеющиеся недостатки этого процесса. Во-первых, наблюдаются существенные различия в том, что касается степени мобильности представителей разных университетов, что почти не изменилось за все время действия Болонского соглашения. Кроме того, оказалось, что базовые принципы Болонского соглашения не способствуют развитию академической мобильности. Сравнение форм организации обучения и присваиваемых квалификаций приводит к его большей профилизации. Механизмы финансирования вузов основаны на их успешности, одним из главных показателей которой является количество обучающихся. Поэтому, такие вузы заинтересованы в том, чтобы удерживать своих студентов, то есть, не создавать достаточных условий для осуществления академической мобильности [1].

Представляется интересным, что способность учебных заведений осуществлять академическую мобильность может служить своего рода рычагом давления. В этой связи показательным является опыт Швейцарии.

После того, как правительство страны по итогам референдума 9 февраля 2014 года ограничило иммиграцию из стран Европы, Евросоюз в качестве санкций приостановил участие Швейцарии в образовательной программе Erasmus+. Это привело к сокращению количества участников программы академической мобильности как со стороны Швейцарии, так и со стороны стран Еврозоны, по разным оценкам, от 10 до 40%, что повредило репутации швейцарских университетов и, кроме того, повлекло финансовые потери. Для преодоления последствий правительство Швейцарии организовало собственную программу академического обмена SEMP (Swiss European Mobility Program), поэтому сотрудничество университетов Швейцарии и стран Еврозоны в сфере академической мобильности вскоре было возобновлено, но уже не в прежнем объеме [4].

Сравнивая высшие учебные заведения США и Европы с позиции возможности участия студентов в программах академической мобильности, констатируют, что более привлекательными в этом отношении являются США, так как европейский рынок высшего образования сегментирован в соответствии с принадлежностью к определенному

региону. Это означает, что существует определенный список стран, которые студенты стран Евросоюза могут выбрать для участия в программе академической мобильности. [2]. Очевидно, что не последнюю роль здесь играет язык, на котором ведется преподавание. Посещение языкового курса в течение месяца с обязательной сдачей экзамена является обычным требованием для участников программ академической мобильности, которые выбирают университеты таких стран, как Швеция или Финляндия. Причем изучение языка происходит на базе зарубежного университета. что означает дополнительное время пребывания в другой стране и дополнительные расходы для студента.

Подводя итог, можно сделать вывод, что за период действия болонского соглашения процесс академической мобильности претерпел определенные качественные изменения, не всегда являющиеся благоприятными для его непосредственных участников. Тем не менее, в плане получения уникального образовательного опыта, очевиден положительный эффект данного процесса, даже если он наблюдается только в рамках стран Еврозоны.

## INTERNATIONAL STUDENTS MOBILITY TRENDS IN EUROPE

Gorshenina Ya.L., Kiseleva N.M., Chicherina N.N., Lopatina M.V.  
Omsk State Pedagogical University

The article is devoted to actual trends in international student mobility in higher education based on European studies relating to this process. Due to Bologna Process, international student mobility improves the quality of education under wider market conditions and contributes to the creation of the united European university space. That is why the participation in the international student mobility programme becomes an integral part of higher education process. The authors of the study, however, identify the process gaps. These include the segmentation of European educational market which owing mainly to belonging to a certain region. The participation in student mobility programme in the USA may be more appropriate in this context. The authors of the study also emphasize reluctance to create conditions for a long-term training at foreign university that could be adversely affected the funding-related issues.

**Keywords:** international student mobility, educational market, compatibility of Europe's higher education systems.

## References

1. Blättler, A. C., & Imhof, F.-D. (2019). *Bologna emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas – Analyse und Kritik.* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 125). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004687w>
2. Linda van Bouwel and Reinhilde Veugelers The Determinants of Student Mobility in Europe: The Quality Dimension / Linda van Bouwel and Reinhilde Veugelers – Text: electronic// European Journal of Higher Education 3 (2) – January 2009 – URL: [https://www.researchgate.net/publication/254435867\\_](https://www.researchgate.net/publication/254435867_), free. – Title from screen.
3. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/mobility-higher-education-25\\_de](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/mobility-higher-education-25_de)
4. <https://www.meduniwien.ac.at/web/internationales/student-staff-exchange/studierendenmobilitaet/studienaufenthalte/sempp-swiss-european-mobility-programme/>
5. <https://www.sport.uni-freiburg.de/de/studium/studiengaenge/msc/mobifenster>

# Экономическая грамотность обучающихся как ключевой фактор развития национальной экономики

**Грасс Татьяна Петровна,**

доктор педагогических наук, доцент кафедры 17 «Экономика» Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации  
E-mail: tpgrass@mail.ru

**Петрищев Владимир Иннокентьевич,**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры 7 «Языковой подготовки» Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации  
E-mail: vpetrishchev2019@mail.ru

Исследование посвящено проблеме формирования экономической грамотности обучающихся. Актуальность данной проблемы заключается в необходимости перехода российской экономики к инновационному типу, связанного с национальной конкурентоспособностью. В ходе исследования использовались методы сравнительного анализа, проанализирован опыт работы школы в США по обучению экономической, финансовой и предпринимательской грамотности обучающихся. Авторы делают основной акцент в данном исследовании на подходы к определению экономической грамотности в структуре экономической культуры старшеклассников во взаимосвязи с деятельностью российской общеобразовательной школы в сфере обучения экономической грамотности. Авторы обращают внимание на низкий уровень экономической подготовки старшеклассников то, что в США наряду с теоретической подготовкой старшеклассников по экономике и предпринимательству в школе, они могут открывать свой собственный бизнес и успешно социализироваться. Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что спрос на изучение экономики со стороны школьников существует.

**Ключевые слова:** экономическая грамотность, обучающийся, предпринимательская грамотность, финансовая грамотность, общеобразовательная школа, деловые игры.

## Введение

Актуальность данного исследования заключается в том, что конкурентоспособность национальных экономик во многом определяется уровнем сформированной культуры общества, ее экономических агентов: предприятий и компаний, домохозяйств, и населения. В процессе современных подходов к экономическому воспитанию происходит процесс формирования экономической культуры, которая является необходимым условием и фактором для существования и развития, как человека, так и общества в целом. Успешная экономическая социализация предполагает не просто владение экономическими знаниями, но и возможность грамотного применения их в повседневной жизни, рациональное использование своего потенциала и ресурсов. Сущность экономической грамотности исследовали ряд отечественных ученых А.Ф. Аменд, Е.В. И.В. Ермакова, Е.Н. Землянская, И.В. Липсиц, Т.А. Протасевич, Б.А. Райзберг, И.А. Сасова, Е.В. Смирнова и др. В кратком словаре современной педагогики экономическая грамотность определена, как готовность к участию в экономической деятельности, выражающаяся в знаниях теоретических основ хозяйственной деятельности, понимании природы экономических связей и отношений, в умении анализировать конкретные экономические ситуации[6].

Следует отметить, что ни среди отечественных, ни среди зарубежных ученых нет единого мнения на понятие «экономической грамотности».

Исследователь О.В. Архангельская определяет экономическую грамотность как определенный уровень экономических знаний, умений, опыта экономической деятельности, отражаемых логикой содержания начальной профессиональной подготовки, и обеспечивающий вхождение в трудовую деятельность, принятие рациональных решений, служащий основой для непрерывного совершенствования своих экономических знаний и экономических качеств личности.

Экономическая грамотность включает общенаучные, профессиональные экономические знания и экономические знания прикладного характера[1].

Экономическая грамотность -это способность применять экономические основы в сценариях повседневной жизни[8].

В международной литературе широко проводятся исследования экономической грамотности. Ее иногда путают с финансовой грамотностью, но экономическая грамотность – это, по сути, гораздо более широкое понятие, а финансовая гра-



мотность – это все о деньгах: что такое и как инвестировать, сохранять и управлять деньгами. Несмотря на важность экономической грамотности для принятия решений домохозяйствами и надлежащего функционирования финансовых рынков, доказательства важности грамотности и эффективности финансового образования сосредоточены в первую очередь в США [8].

Известный американский ученый Джордж Стиглер, лауреат Нобелевской премии по экономике утверждал: «Общество предпочло высказываться и голосовать по экономическим проблемам, поэтому единственный открытый вопрос – насколько разумно оно говорит и голосует». По мнению Стиглера, экономическая грамотность является особенной, потому что она вносит вклад в два класса знаний. Во-первых, он служит «средством общения между людьми, включающим базовую лексику или логику, которые так часто встречаются, что каждый должен владеть этими знаниями». Во-вторых, это «тип знаний, которые часто необходимы, но которые нельзя выгодно купить у экспертов» [9].

Уильям Уолстад, директор Национального центра по вопросам исследования в сфере экономического образования считает, что экономическая грамотность, безусловно, способствует получению первоклассного знания. Уолстад убежден, что странам выгодно иметь экономически грамотное население, потому что это улучшает способность общества понимать и оценивать важнейшие проблемы.

Уолстед считает, что основная проблема в США заключается в том, что слишком мало обучающихся получают экономическое образование до того, как окончат среднюю школу. Изучение стенограммы средней школы показывает, что только около 44% старшеклассников изучают отдельный курс экономики. Этот курс обычно предлагается в 12-м классе как факультатив и длится всего семестр. Хотя в большинстве штатов экономика является обязательным курсом для обучающихся, но только 16 штатах требуют, чтобы выпускники средней школы проходили какой-либо курс экономики перед выпуском» [10].

Учитывая эту ситуацию, когда менее половины выпускников средних школ изучают курс экономики, многие исследования, проводимые в последние годы отмечают, что среди старшеклассников широко распространена экономическая неграмотность. Уолстед предпринял попытку и провел тест на экономическую грамотность, показатель успеваемости, охватывающий основные экономические концепции старшеклассникам 11 и 12 классов по всей стране и обнаружил, что эти обучающиеся дали правильные ответы на менее, чем на половину вопросов.

Американские старшеклассники осознают свои недостатки, потому что в заполненных анкетах они ставят себе низкую самооценку экономического понимания. Так, около 87% старшеклассников оценили свои знания и понимание эконо-

мических вопросов, как удовлетворительные или плохие. Одна из причин таких низких самооценок заключается в том, что старшеклассники знают, что они не получают адекватного экономического образования. На вопрос: «Много ли их учили тому, как устроена экономика», 76% респондентов ответили, что их мало учили, некоторые отмечают, что вообще ничему не учили. Более 96% ответили, что школы в США должны больше обучать тому, как устроена экономика в Америке.

Получается, что экономические знания оказывают прямое и существенное влияние на мнение людей об экономических проблемах.

Не случайно, уже упоминавшийся нами известный экономист Джордж Стиглер считал: «Нам придется объединить огромные усилия и творческие эксперименты, если мы хотим создать первое в истории экономически грамотное общество» [10]

В условиях открытости и доступности нет актуальных данных об уровне экономической грамотности в Российской Федерации. Кроме того, не существует определенной технологии измерения уровня экономической грамотности, информация, которую мы можем использовать, включает в себя только один аспект экономической грамотности – финансовую грамотность. Динамическое развитие и турбулентное состояние национальных экономик ряда стран предполагает, что экономическая грамотность требует постоянное совершенствование знаний для успешной экономической социализации.

«Экономическая грамотность – это такой уровень функциональной грамотности в экономической области, который предполагает решение стандартных задач в производственной, потребительской и социальной сферах на основе прикладных знаний» [1].

По словам Винниковой, Кузнецовой и Терехиной, экономическая грамотность непосредственно связана с такими явлениями, как экономическое сознание и экономическое мышление. «Экономическое сознание в традиционном толковании выступает как способ отражения экономических отношений, познания и сознательного использования социально-экономических законов. Оно представляет собой совокупность экономических знаний, идей, взглядов социальных общностей, непосредственно отражающих экономическую действительность и выражающих свое отношение к различным явлениям экономической жизни общества в конкретный исторический момент времени» [2].

Повышение экономической грамотности старшеклассников является эффективной стратегией долгосрочного оздоровления национальной экономики, обеспечения повышения стандартов качества жизни и экономической безопасности населения и будущих поколений.

Начало 21 века – это быстрый переход национальных экономик на цифровую платформу, к инновационному развитию. Россия не является исключением, а, наоборот, все более успешно раз-

вивает и применяет цифровую экономику. Во многих ключевых направлениях экономического развития страны Министерством труда и социальной защиты разработано профессиональные стандарты, регламентирующие квалификационные требования и компетенции, которыми сотрудник должен обладать для успешного выполнения своих должностных обязанностей, где имеется ответственность принятия решений, показатели эффективности, в не зависимости от подходах к этому понятию, а это указывает на структурные элементы экономической грамотности и экономической культуры. Поэтому именно сейчас стоит вопрос о повышении экономической грамотности населения, особенно подрастающих поколений. Экономическая грамотность – это широкое понятие, которое включает в себя такие виды грамотности, как финансовая, предпринимательская, потребительская и другие, но они не являются аналогичными понятиями. Исследователи отмечают необходимость формировать и развивать эти виды грамотности у современных старшеклассников.

Высокий уровень осведомленности жителей в области финансов способствует социальной и экономической стабильности в стране. Рост финансовой грамотности приводит к снижению рисков излишней личной задолженности граждан по потребительским кредитам, сокращению рисков мошенничества со стороны недобросовестных участников рынка и т.д. Несмотря на более чем три десятилетия существования рыночной экономики в России, население демонстрирует низкий уровень компетенций во многих вопросах функционирования экономической системы в целом и финансовой в частности, и испытывает острый недостаток финансовых знаний.

В настоящее время значительное число общеобразовательных школ и других учебных заведений внедрили в учебные планы занятия по финансовой грамотности. Вместе с этим отдельный акцент на обучении финансовой грамотности в виде отдельного курса присутствует далеко не во всех школах.[5]. Предпринимательская грамотность является неотъемлемой частью как экономической культуры и экономической грамотности: способствует развитию интереса граждан к формированию экономических знаний, умений и навыков, а также развитию экономики государства в целом и становлению инновационной экономики.

Предпринимательская культура – это экономическая культура того социального слоя, который представляют предприниматели. Предпринимательская грамотность определяется как начальная (базовая) степень владения человеком навыками экономической деятельности, позволяющая ему сознательно и целенаправленно участвовать в общественных процессах производства, обмена и потребления материальных благ. Это означает способность участвовать в элементарных хозяйственных процессах согласно установленным нормам экономики и права [3]. Предпринимательская грамотность является неотъемлемой частью как

экономической культуры и экономической грамотности: способствует развитию интереса граждан к формированию экономических знаний, умений и навыков, а также развитию экономики государства в целом и становлению инновационной экономики.

В своих исследованиях мы подчеркивали различные направления в развитии предпринимательской культуры у старшеклассников в развитых зарубежных странах и формировании у них компонентов предпринимательской грамотности. В исследовании показано, что инвариантная часть формирования культуры предпринимательства включает аспекты, связанные с развитием предпринимательских способностей учеников. В целом все же она представляет стандартное решение системы приобщения школьников к этому виду профессиональной деятельности и национально значимым ценностям.

В тоже время основной смысл вариативной составляющей для решения задач бизнес-структур состоит в ориентации подрастающих поколений на индивидуализацию обучения в условиях рыночных отношений, учитывающего личностные особенности, интересы и склонности, позволяющего находить и использовать наилучшее сочетание ресурсов в процессе производства, создавать и применять новации, идти на определенный риск, необходимый для выполнения намеченной цели [4].

В своих исследованиях мы подчеркивали различные направления в развитии предпринимательской культуры у старшеклассников в развитых зарубежных странах и формировании у них компонентов предпринимательской грамотности.

В то же время основной смысл вариативной составляющей для решения задач бизнес-структур состоит в ориентации подрастающих поколений на индивидуализацию обучения в условиях рыночных отношений, учитывающего личностные особенности, интересы и склонности, позволяющего находить и использовать наилучшее сочетание ресурсов в процессе производства, создавать и применять новации, идти на определенный риск, необходимый для выполнения намеченной цели [4].

A. Oehler в своих исследованиях отмечает предпринимательство как движущую силу экономического роста инноваций. Однако основными причинами неудач стартапов являются, например, непоследовательный управленческий учет, пробелы в финансировании, нерешительность руководства. Предпринимательская грамотность – это важнейшая основа успеха. Если обучающиеся наделены большей грамотностью, то дальнейшие решения принимаются намеренно в результате получения большей и лучшей информации. В результате они с большей вероятностью осознают индивидуальные сильные и слабые стороны и потенциально способны оценить будущий успех бизнеса. Потенциальные основатели бизнеса, оценивают передачу школьникам соответствующих предпринимательских знаний, на современном этапе, как довольно умеренную. Понимание в об-

ласти финансов, бухгалтерского учета и управленческого учёта, а также корпоративного планирования и управления считается важным для предпринимателей. Поскольку, однако, субъекты оценивают свои ноу-хау в отношении этих категорий как просто усредненные, мы можем сделать вывод о очевидном разрыве между фактическим воспринимаемым опытом субъектов и знаниями в соответствующих областях, которые считаются важными для основателей бизнеса. По словам авторов, предпринимательские знания – это знания в области финансов, бухгалтерского учета и аудит, корпоративного планирования и управления, как правило, не связаны с представлениями о важности таких знаний, как, например, в области маркетинга или управления человеческими ресурсами[7].

Проводя исследования среди старшеклассников в школах МБОУ № 16, 47 г. Красноярск на протяжении 5 лет с 2015 по 2019 мы с нашими студентами и магистрантами попытались выявить степень экономической грамотности старшеклассников и понимания экономических явлений.

На вопрос: «Считают ли они себя экономически грамотными?», 67% респондентов сказали, что они не могут считать себя экономически грамотными, так как им трудно понимать некоторые явления, связанные с экономикой. 23% респондентов ответили, что в целом они разбираются в сложной экономической терминологии, а 10% старшеклассников сказали, что экономикой не интересна.

На вопрос: «Преподают ли им экономику как предмет?». Все ответили, что у них нет предмета «Экономика», данная дисциплина интегрирована в ряд других дисциплин: математика, география, история, обществоведение и пр. 80% респондентов, сказали, что, учитывая стремительное социально-экономическое развитие российского общества, им хотелось бы изучать сам предмет «Экономика», чтобы лучше понимать экономические явления.

Понимая, что большинство наших старшеклассников чувствуют себя не уютно, когда им задают вопросы, связанные с экономикой, поскольку это связано со многими причинами, включая то, что данный предмет не включен в учебный план и его не преподают специалисты с экономическим образованием.

## Выводы

На основании анализа научной литературы и собственных наблюдений считаем, что экономическую грамотность можно повысить, если в школах уделять предмету экономика больше внимания и сделать его одним из основных в учебном плане.

Следует признать, в российских школах осуществляется приобщение старшеклассников к культуре предпринимательства и формированию предпринимательских компетенций у старшеклассников, как правило, это происходит разными

способами – либо в виде деловых игр, либо в виде исследовательской или проектной деятельности, однако в России оно скорее теоретическое, а в западных странах имеет более практическую направленность.

Деловые экономические игры предназначены для работы в аудитории со всей присутствующей группой обучающихся. Цель – мозговая атака всей группы. лидерство и взаимопомощь при решении мгновенно возникающих экономических деловых ситуаций.

Многие российские школы взяли на вооружение хорошо известную деловую игру, которая широко реализуется в зарубежных школах под названием «Школьная компания». Она представляет собой одну из наиболее необычных и привлекательных частей «Прикладной экономики», демонстрирующей настоящий взрослый бизнес, только в очень скромных масштабах. Используя полученные на уроках экономики знания, обучающиеся создают собственную фирму. Основным принципом работы участников школьной компании является принцип «Все делают всё». Все члены компании, включая и управленческий аппарат, принимают участие как в процессе производства, так и в реализации продукции. Школьники проходят все стадии формирования акционерного общества: проводят учредительное собрание, готовят учредительные документы, выпускают и распространяют акции, занимаются управлением и производством, сбытом продукции и распределением дивидендов. Исследуя рынок, члены компании выпускают только ту продукцию, которая пользуется спросом и обеспечивает гарантированный успех в деятельности, т.е. прибыль [4].

Российские школы развивают экономическую грамотность и формируют предпринимательскую компетенцию у старшеклассников, но, к сожалению, это происходит на теоретическом уровне, без реальной практики. Результаты исследования могут быть использованы при принятии управленческих решений на уровне общеобразовательной школы и каждый выпускник школы должен иметь достаточный уровень экономической грамотности для успешной социализации в инновационной экономике со сформированным объемом экономических компетенций, готовым к предпринимательским решениям на пути.

## Литература

1. Архангельская О.В. Формирование экономической грамотности как средства начальной профессиональной подготовки учащихся лицеев. Автор.к.п.н., М.,2004. – 22с.
2. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Терехина А.Е. Особенности программ повышения финансовой грамотности граждан с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 8–2. С. 5–10. 3.

3. Гареева Л.И. Понятийно-категориальный обзор предпринимательской грамотности // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10. – № 3. С. 85–94. DOI: 10.7442/2071–9620–2018–10–3–85–94].
4. Грасс Т.П. Великобритания, США и Новая Зеландия: формирование культуры предпринимательства у школьников. Красноярск, 2015. – 352с. – монография
5. Орлов В.Б. Сущность и содержание характеристики понятия «предпринимательская культура» // ScienceofEurope. 2016. № 8–2 (8). С. 90–98.
6. Краткий словарь современной педагогики. Сост.Санжиева Т.Б., Резникова Ю.Г., Солоухина Т.К. и др./Под ред. Юмсунова Л.Н. Изд-во 2-е перераб. доп. Улан-Удэ. Изд-во Бурятского госуниверситета, 2001. С. 99
7. OehlerA. Entrepreneurial Literacy: Empirical Evidence[https://www.researchgate.net/publication/314935458\\_Entrepreneurial\\_Education\\_and\\_Knowledge\\_Empirical\\_Evidence\\_on\\_a\\_Sample\\_of\\_German\\_Undergraduate\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/314935458_Entrepreneurial_Education_and_Knowledge_Empirical_Evidence_on_a_Sample_of_German_Undergraduate_Students).
8. Salemi K. Teaching Economic Literacy: Why, What and How/International Review of Economics Education, volume 4, issue 2 (2005), pp. 46–50.
9. Stigler G. (1970). The Case, if Any, for Economic Literacy / Journal of Economic Education, 1:2, 77–84.
10. Walstad W. Why it is important to understand economics. Dec1., 1998. Federal Reserve Bank of Minneapolis.

### ECONOMIC LITERACY OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS A KEY FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL ECONOMY

Grass T.P., Petrishchev V.I.

St. Petersburg State University of Civil Aviation

The study is devoted to the problem of the formation of economic literacy of high school students. The relevance of this problem lies in

the need for the transition of the Russian economy to an innovative type associated with national competitiveness. In the course of the study, the methods of comparative analysis were used, the experience of a school in the United States in teaching economic, financial and entrepreneurial literacy of students was analyzed.

The authors made the main emphasis in this study on approaches to defining economic literacy in the structure of the economic culture of high school students in conjunction with the activities of a Russian general education school in the field of teaching economic literacy. The authors draw attention to the low level of economic training of high school students, the fact is that in the USA, along with theoretical training of high school students in economics and entrepreneurship at school, they can open their own business and successfully socialize. The results of the study show that there is a demand for studying economics from high school students

**Keywords:** economic literacy, student, entrepreneurial literacy, financial literacy, General education school, business games.

### References

1. Arkhangelskaya O.V. Formation of economic literacy as a means of initial vocational training of lyceum students. Abstract. Ph.D., M., 2004. – 22s.
2. Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A., Terekhina A.E. Features of programs to improve financial literacy of citizens with disabilities // Modern studies of social problems (electronic scientific journal). 2018.Vol. 9. No. 8–2. S. 5–10. 3.
3. Gareeva L.I. Conceptual and categorical review of entrepreneurial literacy // Modern higher school: an innovative aspect. – 2018. – Т. 10. – No. 3. С. 85–94.
4. Grass T.P. Great Britain, USA and New Zealand: Formation of an Entrepreneurial Culture in Schoolchildren. Krasnoyarsk, 2015. – 352p. – Monograph
5. Orlov V.B. The essence and content of the characteristics of the concept of “entrepreneurial culture” // Science of Europe. 2016. No. 8–2 (8). S. 90–98.
6. A Brief Dictionary of Modern Pedagogy. Compiled by T.B. Sanzhieva, Yu.G. Reznikova, T.K. Soloukhina and others / Ed. Yum-sunova L.N. Publishing house 2nd revised. add. Ulan-Ude. Publishing house of the Buryat State University, 2001, p. 99
7. OehlerA. Entrepreneurial Literacy: Empirical Evidence[https://www.researchgate.net/publication/314935458\\_Entrepreneurial\\_Education\\_and\\_Knowledge\\_Empirical\\_Evidence\\_on\\_a\\_Sample\\_of\\_German\\_Undergraduate\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/314935458_Entrepreneurial_Education_and_Knowledge_Empirical_Evidence_on_a_Sample_of_German_Undergraduate_Students).
8. Salemi K. Teaching Economic Literacy: Why, What and How/ International Review of Economics Education, volume 4, issue 2 (2005), pp. 46–50.
9. Stigler G. (1970). The Case, if Any, for Economic Literacy/*Journal of Economic Education*, 1:2, 77–84.
10. Walstad W. Why it is important to understand economics? Dec1., 1998. Federal Reserve Bank of Minneapolis.

# Особенности вариативности когнитивного фокуса у биномов одного фреймового сценария (абстрактные существительные) в русском и английском языках

**Петрова Инна Михайловна,**

кандидат филологических наук, доцент, Институт иностранных языков, ГАОУ ВПО Московский городской педагогический университет (МГПУ)  
E-mail: miinna@yandex.ru

В статье представлены результаты исследования вариативности когнитивного фокуса биномов, состоящих из абстрактных существительных и отражающих один фреймовый сценарий, например, красота и здоровье, терпение и труд и др. Цель исследования – изучить особенности функциональной маркированности вариативности когнитивного фокуса. Материал исследования представлен текстовой реализацией биномов на русском и английском языках, полученной посредством поисковой системы Google. Исследование функциональной маркированности строится на основе методики анализа механизма когнитивного фокусирования. Результат исследования показал наличие маркеров, фиксирующих функциональные особенности вариативной структуры, и позволил выявить характеристики, присущие русскому и английскому языкам. Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования его результатов при разработке учебных курсов по общему языкознанию и сравнительной типологии, при изучении проблем межкультурной коммуникации и когнитивной лингвистики.

**Ключевые слова:** когнитивный фокус, реляторная структура, биномы, абстрактные существительные, функциональная маркированность вариативности структуры.

Согласно корпусным исследованиям, абстрактные существительные являются наиболее используемой лексикой, например, в речи англичан абстрактные существительные используются на 55% чаще, чем конкретные существительные [2]. Абстрактные существительные рассматриваются как концептуальные единицы, используемые для выражения сложных информационных пропозиций, которые могут также выступать прототипами класса. Выделяют несколько классов таких существительных: фактические, лингвистические, ментальные, модальные, событийные и обстоятельственные [5, с. 4]. Еще одной значимой группой абстрактных существительных считаются, так называемые, полнозначные существительные, которые являются концептообразующими лингвистическими единицами, например, *радость, человек, время* и др. Данная группа абстрактных существительных рассматривается нами в настоящей работе.

Абстрактные существительные часто выступают в качестве компонентов биномов – особых языковых единиц, связанных между собой общностью функционально-семантических свойств. Им присущи следующие характеристики: бинарность структуры; общее структурное значение, номинативная комбинаторика и др. [3].

Объектом исследования настоящей статьи являются номинативные биномы, состоящие из абстрактных существительных, например, *терпение и труд, права и обязанности* и др. В качестве предмета исследования выступает функциональная маркированность когнитивного фокуса данных биномов.

Исследования в области когнитивного фокусирования строятся исходя из положений когнитивной психологии о внимании, например, работы [4; 6 и др.] и его распределении в рамках языкового знака [1]. Согласно методике изучения механизма когнитивного фокусирования [1], бином является языковым знаком, построенным на основе реляторной структуры, состоящей из релятора (R) и двух релятумов (r1, r2), например, *терпение (r1) и R труд (r2)*, позиционирование элементов в котором отражает концентрацию внимания говорящего на первом элементе, задающем диапазон описания всей ситуации. Изменение позиции релятумов является отражением процесса когнитивного фокусирования, который фиксирует релевантный для говорящего в данной ситуации концепт. Изучение реализации данного механизма в речи, позволяет лучше понять природу когниции человека.

Таким образом, цель данной работы – проанализировать и сравнить функциональную маркированность вариативности когнитивного фокуса биномов на основе абстрактных существительных в русском и английском языках. Для достижения поставленной цели был составлен список биномов на основе частотных существительных русского языка и сформирован пакет примеров реализации данных биномов на основе текстов, полученных посредством поисковой системы Google, которая использовалась в качестве корпусной базы данных. Результаты исследования представлены ниже.

Данную группу реляторных структур отличает определенная смежность значений релятумов. Это обстоятельство обуславливает то, что вариативность структуры не оказывает существенного влияния на когнитивное восприятие ситуации, но вносит в ее восприятия элементы уточнения, сопряженные со значением релятума первой позиции. Рассмотрим эти элементы подробнее.

Пара *терпение и труд* (Фраза 1) и *труд и терпение* (Фраза 2) объединяет в себе элементы фрейма «трудовая активность», слот «усилие, энергетические затраты». В результате Фраза 1 *терпение и труд* реализует значение слота «усилие и настойчивость», что находит подтверждение и в текстовом материале. Ср.: **Терпение и труд всё перетрут.** – *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.* – *Землю красит солнце, а человека – труд* [7]. Данные примеры представляют собой поговорки, акцентирующие релятум *терпение*. В следующем фрагменте речь идет о результативности такой стратегии: **Терпение и труд – результат дают.** *Первым в маршруте депутатов и коллег значился Большеулуйский район...* [8].

Английский язык также имеет подобную корреляцию: ... **patience and work involved in the making of such outstanding drawings, which should be useful not only to students of thoracic surgery but also to practicing...** {...*терпение и труд участвуют в создании таких выдающихся рисунков, которые должны быть полезны не только студентам, занимающимся торакальной хирургией, но и практикующим врачам.*} [9]. В данном предложении также подчеркивается эффективность приложенных усилий и достигнутых результатов.

Изменение позиции релятумов приводит к тому, что внимание концентрируется на результате деятельности, и часто этот результат оценивается высоко. Данный тезис подтверждается текстовым материалом, например: **Огромное им спасибо за труд и терпение.** [10]; *Хочется сказать Вам огромное спасибо за Ваши уроки, за Ваш труд и терпение. Я убеждена, что понимание предмета во многом зависит от учителя*[11].

Аналогичная ситуация представлена и в англоязычном материале: *Thank you for your continued hard, work and patience during the transition planning process. We will continue to work closely with Brookfield ...* (*Спасибо вам за Вашу постоянную напряженную работу и терпение в процессе плани-*

*рования переходного периода. Мы будем продолжать тесно сотрудничать с Брукфилдом...*) [12]. Таким образом, вариативность данной структуры сопряжена с акцентированием таких аспектов ситуации, как условия успеха (*терпение и труд*) и результат деятельности (*труд и терпение*).

Анализ пары *долг и обязанность* (Фраза 1) и *обязанность и долг* (Фраза 2) выявил следующие когнитивные особенности варьирования структуры: релятум *долг* акцентирует внимание на декларативной стороне ситуации, например: *Конституция России устанавливает, что защита Отечества – это долг и обязанность каждого гражданина. Уклонение как от военной, так и от...* [13]. В данном примере центральный информационный сегмент микротекста сосредоточен на указании источника декларативного заявления, а в приведенном ниже примере декларативность заложена в структуре лозунга: *Лес народное достояние! Беречь его долг и обязанность каждого!* [14]. В английском языке декларативность подобного рода не представлена в текстовом материале, контексты имеют нейтральный характер: ...*moral values more, and they should act fairly in giving duty and responsibility etc. The suggestions for school culture and climate are these: ...* (...*моральных ценностей больше, и они должны действовать справедливо при назначении заданий и обязательств и т.д.*

*Предложения по развитию школьной культуры и улучшению климата таковы: ...*) [15].

Первая позиция релятума *обязанность* сопровождается концентрацией внимания на уточнении обстоятельств ситуации, например: *Это обязанность и долг не только государства, но и сограждан. Как раз реализацией этого долга занимается крупнейшая в стране...* [16]. В данном случае фраза *не только..., но и...* является маркером такого уточнения. В следующем примере Аморальная *обязанность и долг* являются краеугольным камнем общественной нравственности, но они не исчерпывают ее содержание – уточняющим элементом ситуации выступает слово *моральная*. Аналогичная тенденция наблюдается и в английском языке: *Schools have a continuing responsibility and duty of care while participants are on campus for the duration of an event* (*Школы несут постоянную ответственность и обязательства по обслуживанию, пока участники находятся в кампусе на протяжении всего мероприятия*) [17]. В данном примере уточняющим фактором выступает слово *continuing*, которое конкретизирует релятум *responsibility*.

В паре *права и обязанности* (Фраза 1) и *обязанности и права* (Фраза 2) вариативность структуры отражает значение добровольной вовлеченности (*права и обязанности*)<sup>1</sup> например: **Права и обязанности народных дружинников. Права и обязанности как народной дружины в целом, так и каждого отдельного дружинника...**; ср. также: **Права и обязанности опекуна или попечителя ребенка возникают в соответствии с Федеральным законом «Об опеке и попечительстве»** [18]. В обоих приведенных примерах выступают субъ-

екты действий, которые добровольно включаются в определенные события – например, выполняют функции дружинника или опекуна.

В англоязычном материале наблюдается сходная ситуация: *The rights and responsibilities of people affected by mental health problems and of mental illness are upheld by the mental health service (MHS) and are documented, prominently displayed, applied and promoted throughout all phases of care* {Права и обязанности лиц, имеющих проблемы с психическим здоровьем и / или страдающих психическими заболеваниями, поддерживаются службой психического здоровья (MHS) и документируются, широко демонстрируются, применяются и пропагандируются на всех этапах оказания медицинской помощи} [19]. В данном примере субъектом является недееспособное лицо.

Изменение позиции релятума фиксирует внимание на узаконенной ответственности лица и предоставляемых ему правах, например: **Обязанности и права** руководителя регионального отделения Российского Танцевального Союза. В данном случае субъектом выступает руководитель, которого назначают вышестоящие инстанции, возлагая на него обязанности и предоставляя при этом определенные права.

В английском языке также имеет место подобное фокусирование на законности полномочий субъекта, например: *... a range of statutory responsibilities and rights under employment law, and that employment can be affected by other legislation as well...* {...ряд установленных законом обязанностей и прав в соответствии с трудовым законодательством, а также то, что занятость может быть затронута и другими законодательными актами...}. Таким образом, вариативность структуры отражает существенные аспекты ситуации, связанные с ролью в ней субъекта.

Проанализируем еще одну пару, сопряженную с организационной деятельностью. Бином *учет и контроль* (Фраза 1) и *контроль и учет* (Фраза 2) также демонстрирует связь вариативности структуры и подчеркиванием определенного аспекта описываемой ситуации. Так, согласно текстовому материалу, Фраза 1 *учет и контроль* в русском языке служит для выделения процессуальное™, ср.: **Учет и контроль** технологических процессов могут быть использованы при изучении профессионального модуля ПМ 04 [20]. В данном предложении слово *процесс*, так же, как и в следующем примере: *...информационных технологий сегодня невозможно эффективно организовать планирование, учет и контроль над хозяйственными процессами любой...*, используется в связке с биномом.

В структуре Фразы 2 *контроль и учет* релятум *контроль* задает вектор когнитивного рассмотрения ситуации с включением элемента, на который направлено контролирующее действие, ср.: *...постоянный, ежедневный контроль и учет за посещаемостью обучающихся...* В данном примере таким объектом выступает посещаемость обучае-

мых, тогда как в следующем – мероприятия: *...осуществляет контроль и учет проходящих в Университете мероприятий по довузовскому образованию, своевременное и полное предоставление...* Таким образом, вариативность структуры фразы определяется тем, какой именно вид организационных действий описывается в высказывании.

Для английского языка также характерен механизм когнитивного сдвига при описании ситуации, но его особенностью является то, что реляторная структура выступает элементом атрибутивного комплекса, например: *Management accounting and control systems (MACS) may be defined as part of the global information system, through which it is collected, processed, ...* {Системы управленческого учета и контроля (СУУК) могут быть определены как часть глобальной информационной системы, с помощью которой она собирается, обрабатывается}. В этой именной атрибутивной группе определяемым словом является *systems*, а бином выступает целостным элементом данной группы, что говорит о его более высокой клишированности в английском языке, чем в русском. Аналогичная ситуация наблюдается и при изменении позиции релятумов: *Your Internal control and accounting systems (ISYS) report is a great way to show the skills and knowledge you have gained through your AAT training.* {Ваш отчет о системах внутреннего контроля и бухгалтерского учета (СВКБУ) – отличный способ показать навыки и знания, полученные в ходе обучения ААГ}.

Пара *здоровье и красота* (Фраза 1) и *красота и здоровье* (Фраза 2) показательна тем, что количество вхождений продемонстрировало изменение когнитивного фокуса в двух языках. Для русского языка характерна фиксация связи *здоровья и красоты*, ср.: *.. здоровье и красота взаимосвязаны. Например, красивые длинные ресницы лучше защищают глаза. В разные времена имелись свои идеалы женской...*

В английском языке эта же связь передается через другую последовательность элементов структуры: *The link between beauty and health forms the crux of this year's research, where we posit that women today make their beauty decisions with a healthy mind* (Связь между красотой и здоровьем составляет суть исследования этого года, где мы утверждаем, что женщины сегодня принимают решения о красоте рационально).

Важным уточнением может служить то, что в обоих языках Фраза 2 *красота и здоровье* является атрибутом рекламного дискурса, и акцент на релятуме *красота* служит указанием на его доминирующий статус в этом дискурсе. Ср.: *...зудумайтесь: красота и здоровье ваших ног это не постоянные величины. Если не начать следить за состоянием своих ног, то в один совершенно не...* Данный текст является образцом контекстной рекламы в каталоге, следующий также выполняет аналогичные функции: *Caring about your beauty and health from head to toe...* (Заботясь о своей красоте и здоровье с головы до ног...). В данном

тексте акцент делается прежде всего на заботе о красоте, а не о здоровье. Таким образом, хотя экспериментальные данные и зафиксировали изменение когнитивного фокуса, текстовый материал не показывает значительных различий в принципах его организации.

В паре *секс и любовь* (Фраза 1) и *любовь и секс* (Фраза 2) также наблюдается изменение когнитивного фокуса. Рассмотрим, как в данном случае реализуется структура в тексте. Можно сделать интересное наблюдение относительно типа дискурса: для русскоязычного материала поисковой системой были зафиксированы источники текстовой информации, которые можно отнести к широкому спектру дискурсивных практик, начиная от разговорного дискурса, например: *Любовь и секс – это не одно и то же. Любовь – это чувство. Нельзя сказать, что такое любовь, так как разные люди испытывают это чувство по-разному, и заканчивая публицистикой: Любовь и секс занимают очень заметное место в жизни человечества. Из-за любви люди лишают себя жизни, пишут стихи, возводят...*

Измененная структура чаще встречается в разговорном дискурсе, личном нарративе, например: *И хотя хороший секс и любовь не обязательно взаимосвязаны, очень часто это именно так. Одно способствует другому.*

Англоязычный текстовый материал был представлен в научном или образовательном дискурсах; пример из научной статьи: ... *Given all these benefits, why do philosophers shy away from writing and teaching about love and sex? (Учитывая все эти преимущества, почему философы избегают писать и учить о любви и сексе?)*; пример из образовательного дискурса: *Previous studies of sex and love usually relied upon one of two general approaches to explaining...*

Возможно, указанное обстоятельство повлияло на результат экспериментальных данных. Тем не менее наличие обеих фраз биннома в текстах одной дискурсивной направленности говорит о высокой вариативности этой структуры в данном языке.

Обозначим другие особенности реализации структуры, связанные с типом текста и вариативностью. Так, пара *щедрость и доброта* (Фраза 1) и *доброта и щедрость* (Фраза 2) показывает, что Фраза 1 *щедрость и доброта* концентрирует внимание на личных качествах индивида, например: *...душевная щедрость и доброта, нежность и красота русской женщины. Сохраняя и приумножая все эти качества, наши соотечественницы...;* или: *ваша щедрость и доброта стоят несравненно дороже. Игрушки ждут хозяев в фонде «Подари жизнь» по адресу: 2-й Неопалимовский пер., 7, в то время как первая позиция, занимаемая релятумом доброта, сразу же переводит структуру в разряд выражения оценки действий индивида, ср.: Пусть Ваша доброта и щедрость вернутся к Вам сторицей. Желаем Вам всяческих благ, здоровья, процветания и побольше тепла на жизненном пути.*

В английском языке подобное позиционирование релятумов также связано с выражением благодарности, например: *Thank you for your kindness and generosity, we totally rely on the kindness and generosity of people like you to keep us going, keep our youth safe, give them a... {Благодарю вас за вашу доброту и великодушие. Мы всецело рассчитываем на доброту и щедрость таких людей, как вы, готовых поддержать нас, сохранить нашу молодежь в безопасности, дать им шанс...}*

Таким образом, проведенное исследование текстового материала данной группы бинномов показало, что значимость механизм когнитивного фокусирования позволяет решать ряд функциональных задач. Вариативность рассматриваемой группы сопряжена с акцентированием определенных аспектов ситуации: например, условия успеха {терпение и труд} и результата деятельности (труд и терпение) или добровольной вовлеченности лица в действия (права и обязанности) и делегирования определенных обязанностей (обязанности и права), что отражает существенные аспекты ситуации, связанные с ролью в ней субъекта. Кроме того, вариативность позволяет концентрировать внимание как на процессе (учет и контроль), так и на объекте, на который направлено действие (контроль и учет), что предполагает разные виды организационных действий. Наряду с этим вариативность может служить маркером определенной дискурсивной практики, как, например, в случае с парой *долг и обязанность*, в которой релятум *долг* акцентирует внимание на декларативности дискурса либо указывает на изменение прагматической интенции: например, *доброта и щедрость*, когда изменение позиции релятума переводит фразу в разряд оценочных. Проведенный анализ показал, что хотя экспериментальные данные и фиксируют изменение когнитивного фокуса, текстовый материал не показывает значительных различий в принципах его организации (см. пары *любовь и секс, здоровье и красота*).

## Литература

1. Петрова И.М. Механизм когнитивного фокусирования (на примере реляторных структур русского и английского языков) – М.: Языки народов мира, 2020. – 185 с.
2. Хохлова Н.В. Теоретические и эмпирические исследования абстракции и абстрактных существительных // Вестник Волжского университета им. ВН Татищева 2014. № 4 (17). С. 72–79.
3. Langacker R.W. Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar – Berlin: Mouton de Gruyter, 1990. – 365 p.
4. Schmid H. English abstract nouns as conceptual shells: From corpus to cognition Vol. 34. Walter de Gruyter, 2000. – 442 p.
5. Tahny L. Attention phenomenon // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 264–293.



6. [http://www.kao.kg/images/stories/doc/241\\_005.pdf](http://www.kao.kg/images/stories/doc/241_005.pdf)
7. <http://www.sobranie.info/files2019/1051747377301019-01.pdf> URL: [https://www.thoracic.theclinics.com/article/S1547-4127\(07\)00107-7/pdf](https://www.thoracic.theclinics.com/article/S1547-4127(07)00107-7/pdf)
8. [https://v-izm.mos.ru/vost\\_izm\\_aug\\_2012.pdf](https://v-izm.mos.ru/vost_izm_aug_2012.pdf)
9. <http://www.школа42.рф/shkolnyy-zhurnal/HB.pdf>
10. <http://services.corporate-ir.net/>
11. <https://monchegorsk.gov-murman.ru/files/vlast/voennaya-sluzhba-/prizyvnikam/YKnoHHCTaM.pdf>
12. <https://atmr.ru/media/uploads/uiK.pdf>
13. <http://www.iojes.net/DergiPdfDetay.aspx?ID=342>
14. <https://www.kommersant.ni/doc/3119091>
15. <https://sydney.edu.au/content/dam/corporate/documents/engage/schools/wpo/wpo-partner-schools-responsibilities-and-conditions.pdf>
16. <http://воркшоп/city/socs/the-agency-of-guardianship-and-curatorship/pdf>
17. <https://www.Lhealth.gov.au/mtnet/main/publishmg.pdf>
18. [https://www.cityandguilds.com/-/media/productdocuments/business\\_skills/customer\\_service\\_and\\_contact\\_centre/443\\_0/centre\\_documents/9097\\_cfa\\_err\\_workbook\\_part1\\_v1-pdf.ashx](https://www.cityandguilds.com/-/media/productdocuments/business_skills/customer_service_and_contact_centre/443_0/centre_documents/9097_cfa_err_workbook_part1_v1-pdf.ashx)
19. URL: [http://lf.pstu.ru/sites/default/files/Annot/08.02.01/Annot\\_MDK\\_02.02.\\_08.02.01\\_30.06.17.pdf](http://lf.pstu.ru/sites/default/files/Annot/08.02.01/Annot_MDK_02.02._08.02.01_30.06.17.pdf)

#### **SPECIFICITY OF COGNITIVE FOCUS VARIABILITY IN BINOMIALS OF A SINGLE FRAME SCENARIO (ABSTRACT NOUNS) IN RUSSIAN AND ENGLISH**

**Petrova I.M.**

Moscow City University (MCU)

The article presents the results of a study of the variability of the cognitive focus of binomials consisting of abstract nouns and reflecting a single frame scenario, for example, beauty and health, patience and work, etc. The aim of the study is to study the features of functional marking of cognitive focus variability. The research material is presented by the text implementation of binomials in Russian and English, obtained through the Google search engine. The study of functional labeling is based on the method of analyzing the

mechanism of cognitive focusing. The result of the study showed the presence of markers that fix the functional features of the variable structure, and allowed us to identify the characteristics inherent in the Russian and English languages. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results in the development of training courses in general linguistics and comparative typology, in the study of problems of intercultural communication and cognitive linguistics.

**Keywords:** cognitive focus, relational structure, binomials, abstract nouns, functional labeling of structure variability.

#### **References**

1. Petrova I.M. The mechanism of cognitive focusing (on the example of the relator structures of the Russian and English languages) – M.: Languages of the peoples of the world, 2020. – 185 p.
2. Khokhlova N.V. Theoretical and empirical studies of abstraction and abstract nouns // Bulletin of the Volga University. V.N. Tatishcheva 2014. No. 4 (17). S.72–79. Bergmann A. Binomina im Russischen als Kategorie der komplexe Benennung. – Frankfurt am Main, 2006. – 229 s.
3. Langacker R.W. Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar – Berlin: Mouton de Gruyter, 1990. – 365 p.
4. Schmid H. English abstract nouns as conceptual shells: From corpus to cognition Vol. 34. Walter de Gruyter, 2000. – 442 p.
5. Tahny L. Attention phenomenon // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 264–293.
6. [http://www.kao.kg/images/stories/doc/241\\_005.pdf](http://www.kao.kg/images/stories/doc/241_005.pdf)
7. <http://www.sobranie.info/files2019/1051747377301019-01.pdf> URL: [https://www.thoracic.theclinics.com/article/S1547-4127\(07\)00107-7/pdf](https://www.thoracic.theclinics.com/article/S1547-4127(07)00107-7/pdf)
8. [https://v-izm.mos.ru/vost\\_izm\\_aug\\_2012.pdf](https://v-izm.mos.ru/vost_izm_aug_2012.pdf)
9. <http://www.школа42.рф/shkolnyy-zhurnal/HB.pdf>
10. <http://services.corporate-ir.net/>
11. <https://monchegorsk.gov-murman.ru/files/vlast/voennaya-sluzhba-/prizyvnikam/YKnoHHCTaM.pdf>
12. <https://atmr.ru/media/uploads/uiK.pdf>
13. <http://www.iojes.net/DergiPdfDetay.aspx?ID=342>
14. <https://www.kommersant.ni/doc/3119091>
15. <https://sydney.edu.au/content/dam/corporate/documents/engage/schools/wpo/wpo-partner-schools-responsibilities-and-conditions.pdf>
16. <http://воркшоп/city/socs/the-agency-of-guardianship-and-curatorship/pdf>
17. <https://www.Lhealth.gov.au/mtnet/main/publishmg.pdf>
18. [https://www.cityandguilds.com/-/media/productdocuments/business\\_skills/customer\\_service\\_and\\_contact\\_centre/443\\_0/centre\\_documents/9097\\_cfa\\_err\\_workbook\\_part1\\_v1-pdf.ashx](https://www.cityandguilds.com/-/media/productdocuments/business_skills/customer_service_and_contact_centre/443_0/centre_documents/9097_cfa_err_workbook_part1_v1-pdf.ashx)
19. URL: [http://lf.pstu.ru/sites/default/files/Annot/08.02.01/Annot\\_MDK\\_02.02.\\_08.02.01\\_30.06.17.pdf](http://lf.pstu.ru/sites/default/files/Annot/08.02.01/Annot_MDK_02.02._08.02.01_30.06.17.pdf)

# Безопасность жизнедеятельности человека в гуманитарной модели образования

## **Белова Светлана Владимировна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологии и менеджмента профессионального образования, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»,  
E-mail: belijsvet@mail.ru;

## **Ботова Светлана Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и менеджмента профессионального образования, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»,  
E-mail: botova\_sn@mail.ru;

Статья посвящена вопросам реализации гуманитарной модели профессиональной подготовки будущего учителя основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ). Раскрыт феномен безопасности жизнедеятельности с позиции гуманитарного познания, что связано с осознанием человеком себя как источника, цели и «инструмента» безопасной жизнедеятельности. Проведен анализ профессиональной подготовки будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности. Раскрыт гуманитарный аспект содержания данной подготовки, главным результатом которой является развитие сознания/самосознания личности и ее способность «быть человеком». Процесс обучения рассматривается как процесс получения опыта самоисследования, самопознания, саморегуляции и самоуправления, когда материал предмета выступает лишь частью объективированного содержания и «поводом» для диалога. Определено, что основные характеристики профессиональной подготовки будущего учителя ОБЖ составляют текстуальность и диалогичность.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, безопасность жизнедеятельности, гуманитарный подход, гуманитарное познание, текст, диалог.

В современном мире открываются новые возможности для человечества и одновременно возникают новые риски, грозящие потерями в человеческом обществе нравственных ориентиров. И потому сегодня проблема безопасной жизнедеятельности человека приобретает глобальные масштабы. Как говорит Юваль Ной Харари, «господство сапиенсов пока произвело мало того, чем мы могли бы гордиться». Речь о подчинении себе окружающей среды, увеличении производства пищи, угрожающей здоровью, появлении масштабной торговой сети, опутавшей планету и сместившей культурные акценты [9]. Человечество создало немало искусственных систем, не согласующихся с базовыми законами Природы и противоречащими самой Жизни (Ф. Капра). В этих условиях безопасность жизнедеятельности – проблема, которая требует пристального внимания и нуждается в социологическом, медицинском, философском, психологическом, педагогическом осмыслении.

Сложность данной проблемы заключается не в том, что изменился внешний мир и из-за научно-технического прогресса появилось много угроз для живых систем, а в том, что человеческое развитие не поспевает за этим прогрессом. Человек становится для себя и всего живого главной угрозой. Риски, конфликты, катастрофы, неблагоприятные ситуации, стрессы, болезни – все это «дело рук» человека, результат его мышления. Современному человеку недостает разумности в решении многих вопросов. По словам Мерфи, мы проживаем только часть жизненного потенциала, данного нам от рождения [4]. Следует признать: образование, которое традиционно сложилось, не способствует развертыванию такого потенциала. Это образование, связанное, главным образом, с изучением отчужденной информации. Человеку не хватает знания о себе как познающем и творящем субъекте, о собственном внимании, мышлении, восприятии, о способах осознания своей жизнедеятельности.

Итак, понимая, что проблемы безопасности жизнедеятельности человека невозможно решить лишь на внешне-социальном (государственно-управленческом) уровне, мы утверждаем, что она должна решаться педагогическими средствами. И она связана с возможностями реализации гуманитарной модели образования, ориентированной на становление самосознания человека (С.В. Белова). С философской точки зрения, мы говорим о подлинно образованном сознании, которое «должно стать гуманитарно ответственным, рождая у каждого человека потребность в нравствен-

ной оценке того, что он делает, как живет, какое будущее готовит своим детям» [3].

Наше исследование мы ведем на базе инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета. Феномен безопасности жизнедеятельности мы изучаем в контексте реализации гуманитарной модели образования. Перед нами, в связи с этим, возникает ряд вопросов. Как соотносится безопасность жизнедеятельности с ценностями и целями «человекоориентированного» образования? Что представляет собой опыт безопасности жизнедеятельности как компонент содержания образования в гуманитарной модели? Каковы условия освоения такого опыта обучающимися? Ставя такие вопросы в нашем исследовании, мы опираемся на методологию гуманитарно-антропологического подхода (К.Д. Ушинский, Б.Г. Ананьев, В.И. Слободчиков и др.), который позволяет видеть «все-го» человека.

В поисках ответов на поставленные вопросы мы проанализировали особенности подготовки в вузе будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ). А также нами был сделан анализ учебников и учебных пособий по ОБЖ [5; 6], в которых рассматривался их потенциал в плане возможностей для саморефлексии студентов. Мы провели опрос среди студентов 1–4 курсов с целью определения, сколько времени они уделяют на учебных занятиях изучению себя как будущего профессионала. Данный опрос, а также анализ продуктов деятельности студентов показали, что будущие учителя ОБЖ, главным образом, изучают предметный материал как внешний объект, не имеющий отношения лично к ним. Они знают теорию и практику управления рисками, особенности взаимодействия человека со средой обитания, способы защиты от опасностей (природных, техногенных, чрезвычайных и др.), учатся анализировать причины возникновения катастроф и пытаются осмыслить роль человеческого фактора. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» содержит немало всевозможной информации об основах обеспечения безопасности жизнедеятельности. Но само по себе ее изучение не позволяет говорить о важном результате – формировании опыта безопасной жизнедеятельности как опыте самосознания. Требуется смещение угла зрения с предмета на субъекта, изучающего данный предмет. Для этого нам необходимо рассмотреть понятие «безопасность жизнедеятельности» с позиции методологии гуманитарного познания.

Термин «жизнедеятельность» означает способность человека осуществлять любую деятельность тем способом, который адекватен и адаптивен для человека. Нередко его сравнивают с терминами «жизненная активность», «адаптивность», «трудоспособность». Человек и его организм как система имеют способность выполнять сложные биосоциальные функции, связанные с ориентацией в среде, контактами и коммуникацией, внутренними и внешними действиями, мышлением,

поведением, способностью к труду и саморегуляции. Но если возникают неблагоприятные воздействия извне, жизнедеятельность человека может быть ограничена, что приводит к ухудшению качества жизни. И здесь возникают вопросы, касающиеся соотношения человека и среды, «внешнего» и «внутреннего» человека. Можно обобщенно сказать, что безопасность жизнедеятельности зависит от уровня самосознания человека.

Гуманитарный аспект содержания предмета ОБЖ связан с осознанием человеком себя как источника, цели и «инструмента» безопасной жизнедеятельности. Гуманитарность, в данном случае, отражает принцип и качество образования, главным результатом которого является развитие сознания/самосознания личности и ее способность «быть человеком». С позиции гуманитарности, таким образом, изучение учебной дисциплины предстает в новых координатах. Это процесс получения опыта самоисследования, самопознания, саморегуляции и самоуправления, когда материал предмета выступает лишь частью объективированного содержания и «поводом» для диалога. И здесь необходимо обратиться к текстуально-диалогической технологии [1], позволяющей объективировать субъективное, удерживать внутреннюю и внешнюю стороны образовательного процесса.

Изучение дисциплин, входящих в программу подготовки будущего учителя ОБЖ, в контексте гуманитарной модели образования возможно при условии текстуально-диалогического режима работы. Это означает перевод предметной информации в «текст» и организацию диалога вокруг этих текстов. Под текстом мы понимаем авторско-адресное сообщение как целостную систему, имеющую определенный язык выражения, несущую смыслы и нуждающуюся в интерпретации. Именно процесс «добывания» смыслов из текста и становится важен в гуманитарно ориентированном изучении предметов. Как замечают исследователи герменевтического направления в науке (Р. Барт, Гуссерль, Г.Г. Шпет и др.), феномен текста состоит в его «жизни» после написания, в том диалоге, который разворачивается вокруг него. Текст строится путем формирования смысловых узлов [2; с. 147] и за счет «герменевтических кругов» [7].

Диалог как способ познания – это познание особого рода: познаваемое «не расчленяется», не оценивается, не сравнивается, не классифицируется – оно «переживается». Здесь возникает реальность, открывающаяся в отношении «Ты» как откровение (С.Л. Франк). По В.С. Библеру, диалогическое познание предполагает самообоснование и поиск Собеседника. Также диалог предполагает дополнительность, вопрошание, незавершенность (М.М. Бахтин). Гуманитарное (диалогическое) познание отражает познание отношений субъекта к познаваемому объекту. То есть личность познает степень своих собственных познавательных возможностей и уровень осмысленности познания. Такой процесс возможен благодаря

тому, что объективно проявляется (опредмечивается) в слове, в продукте деятельности.

Работа со студентами по изучению предмета ОБЖ, а также методики преподавания ОБЖ предстает в текстуально-диалогическом режиме как система диалогических ситуаций, содержательную основу которых составляют вопросы рефлексивного характера. Такие вопросы предполагают множество ответов и касаются отношений личности студента к собственной образовательной деятельности в рамках заданных программ. Они строятся вокруг исследования собственного мышления, восприятия, внимания, установок, ценностей и смыслов. Это происходит на базе исследовательской и проектной деятельности. Важно подчеркнуть, что деятельность субъектна и деятельностные процессы выстраиваются в системах рефлексивного мышления [8]. Разработанные нами вопросы, которые задают текстуально-диалогическую деятельность, связаны с познанием студентами: своих объектов внимания, широты своего восприятия информации, понимания своего отношения к информации. Обобщенно их можно классифицировать как вопросы: а) о себе как субъекте познания (Кто я в данной познавательной ситуации?); б) о предмете как объекте познания (Что я вижу/воспринимаю); в) о своем процессе познания (Как я познаю/изучаю?).

**Выводы.** В гуманитарной модели подготовки будущего учителя ОБЖ выделяются «текстуальное содержание» и «диалогическая процессуальность» образования. В рамках нашего исследования нами определены основные текстуально-диалогические характеристики такого образования: 1) авторство (уникальность) высказывания субъекта образования в контексте тем безопасности жизнедеятельности; 2) адресность высказывания (понимание собеседника); 3) выражение отношения говорящего/пишущего к предметному материалу; 4) вопросно-ответные отношения между субъектами образовательного процесса; 5) самопознание личности в условиях исследовательско-проектной деятельности. Такие характеристики служат нам в будущем ориентирами в построении образовательной технологии в рамках гуманитарной модели профессионального образования будущего учителя ОБЖ.

## Литература

1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель. Педагогика. 2007. – № 6. С. 19–27.
2. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Колесникова И.А. Педагогическое вопрошание о человеке будущего // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 2. – С. 1–17.
4. Мерфи, Майкл. Будущее тела. Исследование дальнейшей эволюции человека / Майкл Мерфи. – Пер. с англ. – М.: РИПОЛ классик: открытый мир, 2010.
5. Основы безопасности жизнедеятельности [Текст]: учебное пособие / Р.И. Айзман, Н.С. Шуленина, В.М. Ширшова. – Новосибирск: Арта, 2011.
6. «Основы безопасности жизнедеятельности 5–11 классы» / В.Н. Латчук, С.К. Миронов, С.Н. Вангородский. – М.: Дрофа, 2010.
7. Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – 2-е изд., стер. – Москва: Дрофа, 2008.
8. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
9. Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества / Юваль Ной Харари [пер. с англ. Л. Сумм]. – М.: Синдбад, 2019. – 512 с.

## HUMAN LIFE SAFETY IN THE HUMANITARIAN EDUCATION MODEL

**Belova S.V., Botova S.N.**

Federal State Educational Institution of Higher Education «Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikova»

The article is devoted to the implementation of the humanitarian model of professional training of a future teacher of the basics of life safety (OBZH). The phenomenon of life safety is disclosed from the standpoint of humanitarian knowledge, which is associated with a person's awareness of himself as a source, goal and «instrument» of safe life. The analysis of professional training of future teachers of the basics of life safety is carried out. The humanitarian aspect of the content of this training is revealed, the main result of which is the development of consciousness / self-awareness of the individual and her ability to «be human». The learning process is viewed as a process of gaining experience of self-exploration, self-knowledge, self-regulation and self-management, when the material of the subject is only a part of the objectified content and a «pretext» for dialogue. It has been determined that the main characteristics of the professional training of a future OBZH teacher are textuality and dialogicity.

**Keywords:** vocational education, life safety, humanitarian approach, humanitarian knowledge, text, dialogue.

## References

1. Belova, S.V. Humanities education: textual-dialogical model. Pedagogy. 2007. – No. 6. S. 19–27.
2. Kolesnikova I.A. The communicative activity of the teacher. – M.: Publishing Center «Academy», 2007.
3. Kolesnikova I.A. Pedagogical questioning about the person of the future // Continuing education: XXI century. – 2015. – No. 2. – S. 1–17.
4. Murphy, Michael. The future of the body. Research into further human evolution / Michael Murphy. – Per. from English. – M.: RИPOL classic: open world, 2010.
5. Basics of life safety [Text]: tutorial / RI Aizman, NS Shuleniina, VM Shirshova. – Novosibirsk: Arta, 2011.
6. «Fundamentals of life safety in grades 5–11» / V.N. Latchuk, S.K. Mironov, S.N. Vangorodsky. – M.: Bustard, 2010.
7. Senko Yu.V. Pedagogy of understanding: a textbook for students of the system of additional professional pedagogical education / Yu.V. Senko, MN Frolovskaya. – 2nd ed., Erased. – Moscow: Bustard, 2008.
8. Slobodchikov V.I. Anthropological perspective of national education. – Yekaterinburg: Publishing Department of the Yekaterinburg Diocese, 2009.
9. Harari Yu.N. Sapiens. A Brief History of Humanity / Yuval Noah Harari [trans. from English. L. Summ]. – M.: Sinbad, 2019. – 512 p.