

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

<i>Аетдинова Р.Р., Чоросова О.М.</i> Источники рисков педагогической деятельности в условиях цифровизации .....	4
<i>Бороздина О.С.</i> Культурно-антропологическая модель носителя отечественной культурной традиции как целевая установка российского образования .....	9
<i>Ван Хуа.</i> Исследование модели международного сотрудничества высшего образования в постэпидемическую эпоху на фоне Интернета.....	14
<i>Глазкова Т.В.</i> Взаимосвязь эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте у педагогов учреждений дополнительного образования детей.....	18
<i>Климкович Е.В.</i> Развитие геймификации образования в процессе реализации программ высшего и дополнительного образования .....	23
<i>Куклина Л.В., Куклин С.Я.</i> Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью.....	27
<i>Виситаева И.З., Муханова И.В.</i> Культурно-просветительская деятельность: сущность, содержание, структура .....	34
<i>Ли Хунцзюань, Чжан Цзяньвэнь.</i> Оценка и развитие компетентности преподавателей русского языка как иностранного.....	38

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Бура Л.В., Ситникова С.Ю.</i> Теоретическое обоснование сущности и содержания понятия информационная компетентность .....	42
<i>Власова Н.О.</i> Формирование основ инженерно-технических умений учащихся общеобразовательной школы в урочной деятельности .....	47
<i>Паршутина Л.А.</i> Методические рекомендации по организации и проведению биологического эксперимента при обучении биологии в средней школе .....	50

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Архиповская Е.П.</i> Модель профессионального становления педагога непрерывного образования: среднее профессиональное образование и высшее учебное заведение .....	56
<i>Петровская С.А.</i> Повышение вовлеченности студентов через кейсы на занятиях английского в вузе в условиях COVID-19.....	60
<i>Шендерей П.Э., Груздова И.В., Шендерей Е.Э., Туркина А.Ю., Романова И.Н.</i> Формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в соответствии с ФГОС.....	66

Учредитель: Компания «КноРус»

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

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

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**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 педагогического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчужева 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: 30.08.2021 Цена свободная

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

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Бикбулатова Г.Х.</i> К вопросу о рассмотрении основных условий профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов юридических вузов.....	73
<i>Вялкова О.С.</i> «Образ профессии» в профессиональном становлении будущих инженеров.....	76
<i>Покровская Н.В.</i> Методические и дидактические аспекты преподавания делового английского языка в вузе .....	82
<i>Яо Ли, Лю Сяофэй.</i> Об интеграции преподавания культуры в преподавание английского языка в колледжах... ..	88
<i>Никифорова В.В., Мамедова Л.В.</i> Развитие познавательного интереса посредством проектной деятельности на уроках окружающего мира .....	91
<i>Шахмалова И.Ж., Сотникова К.Е.</i> Факультатив «Планета дружбы» как средство воспитания толерантности младших школьников .....	98

## НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Кочергина Н.И., Солодова М.С.</i> Особенности обучения химии детей с ограниченными возможностями здоровья .....	102
<i>Шаманин Н.В.</i> Совершенствование педагогических условий школы: учет особенностей Я-концепции подростков, склонных к девиантному поведению .....	105

<i>Шахмалова И.Ж., Никитин М.Е.</i> Формирование культуры здоровья у детей младшего школьного возраста посредством факультатива «Школа здоровья».....	110
---	-----

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Ваганова А.К.</i> Языковые средства передачи движения в очерках Д.Н. Мамина-Сибиряка «Бойцы» .....	114
<i>Дэн Чжихуэй.</i> Модели подготовки специалистов по русскому языку в вузах КНР в условиях внедрения «Новых национальных стандартов»: опыт и перспективы .....	120
<i>Липина А.А.</i> Особенности конструкции “if + will” и ее проблемы активизации студентами с высоким уровнем владения английским языком в устной речи .....	126
<i>Нгуен Тхи Ван Ань.</i> Диминутивность и ее реализация в русском рекламном дискурсе .....	130
<i>Новыхова Г.Б.</i> Представления животных в хантыйской несказочной прозе (на материале быличек).....	137

## ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Гладилина И.П., Погудаева М.Ю., Сергеева С.А., Шестакова Д.В.</i> Высшее образование в условиях достижения «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы .....	141
<i>Сизинцев П.В.</i> Идея личности в литературно-философском творчестве русского писателя О.М. Сомова .....	145

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Aetdinova R.R., Chorosova O.M.</i> Sources of risks of pedagogical activity in digitalization .....	4
<i>Borozdina O.S.</i> Cultural and anthropological model of the bearer of the national cultural tradition as the target setting of Russian education.....	9
<i>Wang Hua.</i> Research of the model of international cooperation of higher education in the post-epidemic era against the backdrop of the Internet .....	14
<i>Glazkova T.V.</i> The relationship of emotional burnout and conflict behavior strategies among teachers of additional education institutions for children .....	18
<i>Klimkovich E.V.</i> Development of gamification of education in the process of implementing programs of higher and additional education.....	23
<i>Kuklina L.V., Kuklin S. Ya.</i> Theoretical background for the ecosystem research approach to the management of educational activities .....	27
<i>Visitaeva I.Z., Muskhanova I.V.</i> Cultural and educational activities: the essence, content, structure.....	34
<i>Li Hongjuan, Zhang Jianwen.</i> Assessment and development of the competence of teachers of Russian as a foreign language .....	38

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Burya L.V., Sitnikova S. Yu.</i> Theoretical Justification of the Essence and Content of the Concept "Information Competence" .....	42
<i>Vlasova N.O.</i> Formation of the foundations of engineering and technical skills of secondary school students in classroom activities.....	47
<i>Parshutina L.A.</i> Methodological recommendations (guidelines) for organization and performance of biological experiment during educational process of learning biology in secondary school.....	50

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Arhipovskaya E.P.</i> The model of professional formation of a teacher of continuing education: secondary vocational education and higher education institution .....	56
<i>Petrovskaya S.A.</i> Ensuring learner engagement with case methodology in COVID-19 times.....	60
<i>Shenderay P.E., Gruzdova I.V., Shenderay E.E., Turkina A.Y., Romanova I.N.</i> Formation of general professional and professional competencies of bachelors of psychological and pedagogical education in accordance with the Federal State Educational Standard .....	66

### PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Bikbulatova G.H.</i> On the Issue of Considering the Main Conditions of Professionally Oriented Foreign Language Teaching for Law Students.....	73
<i>Vyalkova O.S.</i> "The image of the profession" in the professional development of future engineers.....	76
<i>Pokrovskaya N.V.</i> Methodological and didactical aspects in teaching business English at university .....	82
<i>Yao Li, Liu Xiaofei.</i> On the Integration of Culture Teaching into College English Teaching .....	88
<i>Nikiforova V.V., Mamedova L.V.</i> Development of cognitive interest through project activities in the lessons of the surrounding world .....	91
<i>Shakhmalova I. Zh., Sotnikova K.E.</i> Facultive of «Friendship Planet» as a vehicle of education of the tolerance of smallniques.....	98

### PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Kochergina N.I., Solodova M.S.</i> Features of teaching chemistry to children with disabilities.....	102
<i>Shamanin N.V.</i> Improving the pedagogical conditions of the school: taking into account the peculiarities of the self-concept of adolescents prone to deviant behavior.....	105
<i>Shakhmalova I. Zh., Nikitin M.E.</i> Formation of a health culture in children of young school age through optional «Health School».....	110

### LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Vaganova A.K.</i> Language means of the transmission of movement in the essays of D.N. Mamin-Sibiriyak "Boysy" .....	114
<i>Deng Zhihui.</i> Models of training specialists in the Russian language in the universities of the PRC in the context of the implementation of the "New National Standards": experience and prospects .....	120
<i>Lipina A.A.</i> Helping high-level learners with understanding and using "if + will" construction.....	126
<i>Nguyen Thi Van Anh.</i> Diminutiveness and its implementation in Russian advertising discourse .....	130
<i>Novyukhova G.B.</i> Animal representations in Khanty non-fairytales prose (based on the material) .....	137

### DISCUSSION TOPICS

<i>Gladilina I.P., Pogudaeva M. Yu., Sergeeva S.A., Shestakova D.V.</i> Higher education in the context of achieving «Digital maturity» of key sectors of the economy and social sphere.....	141
<i>Sizintsev P.V.</i> The idea of personality in the literary and philosophical work of the Russian thinker O.M. Somov .....	145

## Источники рисков педагогической деятельности в условиях цифровизации

### **Аетдинова Расуля Рифкатовна,**

к.пед.н., доцент, доцент кафедры производственного менеджмента Казанского (Приволжского) федерального университета  
E-mail: rasulya\_a@mail.ru

### **Чоросова Ольга Марковна,**

д.п.н., профессор, профессор кафедры социальной педагогики Северо-Восточного федерального университета,  
E-mail: chorosovaom@mail.ru

Статья посвящена исследованию проблем и источников рисков педагогической деятельности в условиях цифровизации образовательной среды. В рамках исследования были выявлены источники рисков, связанных с работой учителя в условиях цифровизации. Проведенный опрос показал основные проблемы цифровизации образования. В статье представлена выполнена классификация рисков деятельности учителя. Авторами описаны риски работы учителя в цифровой среде, риски взаимодействия с учениками, инфраструктурные риски, риски кибербезопасности. Данное исследование позволяет разработать направления повышения цифровой компетентности учителей. На основе полученной классификации рисков предлагается разработать методы оценки рисков. В заключении показано, что результаты исследования могут стать основой для разработки системы управления рисками школы в условиях цифровизации, что позволит повысить качество обучения и расширить цифровые компетенции учителей.

**Ключевые слова:** риск, цифровизация педагогической деятельности, источники рисков.

В развитии процессов цифровизации образования учителю отводится ключевая функция. Педагогическая деятельность, с одной стороны, может характеризоваться полным переходом на онлайн обучение, так и использованием ИТ-технологий в обучении. Причины этого могут быть как плановые (развитие системы дистанционного обучения для детей с особыми образовательными потребностями), так и экстренные (например, связанные с форс-мажорными обстоятельствами). Любой переход сопровождается значительным повышением профессиональной, когнитивной и эмоциональной нагрузки на учителя. М. Пренский описывает дилемму, стоящую перед учителями: стать «коренным жителем» цифровизации или выбрать путь «цифрового иммигранта» [1].

По мнению авторов, цифровизация позволяет значительно улучшить качество образования через внедрение новых возможностей: создание новых образовательных сред; расширение доступа к образованию различных категорий обучаемых; индивидуализацию образования и создание индивидуальных образовательных траекторий; ускорение индивидуального и повышение результативности групповой работы; использование социальных сетей в обучении и социализации; геймификацию обучения и масштабирование передовых педагогических практик [2].

Digital Education Action Plan описывает направления лучшего использования цифровых технологий для преподавания и обучения: развитие соответствующих цифровых компетенций и навыков для цифровой трансформации, улучшение образования за счет лучшего анализа данных и предвидения [3].

В источнике Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning предлагается пересмотренная «Европейская справочная система ключевых компетенции для обучения на протяжении всей жизни», которая устанавливает знания, навыки людей, для удовлетворения жизненных потребностей, в том числе цифровой компетенции. Согласно этим рекомендациям, учебные системы могут более эффективно использовать инновации и цифровые технологии, поддерживать разработку соответствующих цифровых компетенций, необходимых для жизни и работы в эпоху быстрых цифровых изменений [4].

В 2018 году в докладе Комиссии по культуре и образованию Европарламента было отмечено, что 44% людей в ЕС не имеют необходимых базовых

вых цифровых компетенций, поэтому учителя несут бóльшую ответственность за обучение этим навыкам широкого круга обучаемых. Если же они не обладают необходимыми цифровыми навыками, то это отразится на содержании и качестве образования, что может привести к определенной социальной изоляции обучающихся в будущем и создаст дополнительные трудности. При этом к числу базовых компетенций любого человека, провозглашенных ЕС, относят и цифровые компетенции, требования по которым на последние десятилетия значительно выросли от уверенного владения компьютером до навыков программирования [5].

Повышение ответственности учителя в развитии цифровых навыков обучаемых создает ряд проблем педагогической деятельности, которые могут быть источниками определенных рисков. Эти проблемы связаны с необходимостью освоения новых цифровых технологий, усложнением процесса взаимодействия с учениками и родителями, противоречием между обязательной необходимостью развивать собственные цифровые компетенции и личными потребностями. Многие учителя испытывают огромный стресс, связанный с необходимостью перехода на онлайн обучение. В то же время, постоянный стресс и его влияние на здоровье учителей – это проблема, которая вызывает ряд рисков.

При этом важно понимать, что новое поколение учеников не просто успешно использует в своем учении технологии, для них это центр их жизни, их Вселенная [6]. Поэтому учителя оказываются в уязвимом положении, поскольку зачастую знают о возможностях применения разных технологий хуже, чем их ученики.

Учитель должен быть компетентен не только в своем предмете, но и иметь высокий уровень соответствующих цифровых компетенций. Необходимость использования в обучении новых инструментов и сервисов (AR, VR, интернет вещей) требует их постоянных обновлений, а учителя зачастую не успевают их своевременно сделать. Это может быть фактором роста риска технологического отставания. Решением этой проблемы является постоянное обновление цифровой инфраструктуры школы [7].

Важной проблемой является вопрос защиты авторских прав. Ограниченное финансирование образовательных учреждений нередко приводит к невозможности применения самых новых версий программных продуктов. Отмечаются случаи использования пиратских версий. Степень развитости законодательства в области защиты авторских прав в разных странах отличается от многолетнего опыта (в США и Великобритании) до первых законов в этой сфере (в странах Восточной Европы). При этом учителя могут быть в уязвимом положении из-за ограниченности знаний в области защиты интеллектуальной собственности [8].

Следуя требованиям цифровизации образовательного процесса, учитель должен сформировать собственный подход к применяемым ме-

тодам, формам и средствам обучения, переработать содержание учебного материала, визуализировать его, создать систему контрольных средств. Зачастую учитель должен иметь два параллельных комплекта материалов для онлайн и офлайн обучения [9]. Это требует значительно объема времени на подготовку к каждому уроку. Это является источником временных рисков цифровизации. Нехватка времени и повышение нагрузки учителей могут привести к формализации подготовки учителя, что создает риск снижения качества образования. Школам необходимы доступные контрольно-измерительные и учебно-методические материалы для применения их в онлайн обучении. А учителям нужны знания новых технологий и методов работы с ними. Это актуализирует важность повышения квалификации учителей в области применения цифровых технологий и является важнейшей задачей, стоящей перед государством [10–13].

К проблемам цифровизации, затрагивающим педагога, относят и растущую тенденцию индивидуализации обучения. Необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности и потребности учеников. Полный переход на дистанционное обучение во время пандемии коронавируса показал противоречие между медицинскими нормами использования компьютера учениками разного возраста и необходимым объемом недельного учебного плана в часах. Превышение медицинских норм привело к снижению концентрации внимания и утомлению учеников. А в дальнейшем это может отразиться на их зрении. Уменьшение количества часов изучения дисциплины в дистанционном формате может снизить качество образования.

Большая численность учащихся в классе также создает трудности использования онлайн-платформ, связанные с перегрузкой и снижением контроля за учащимися в течение такого дистанционного урока. В больших классах при проведении онлайн занятий невозможно выслушать ответы каждого ученика. Это снижает качество контроля знаний. К тому же невозможно технически обеспечить визуальный контакт со всеми учениками. Учитель ведет занятия, не видя учеников. Ученики могут использовать гаджеты во время урока для внеучебных целей: просматривать социальные сети, общаться в мессенджерах, списывать из Интернета во время проверочных работ. Эта ситуация особенно усугубляется при проведении тестирования в дистанционном обучении, когда при ответах на вопросы ученик может искать ответы в Интернете.

Таким образом, существует множество факторов, которые могут стать источниками возникновения рисков педагогической деятельности и снижения качества образования: низкая информационная культура учителей, слабая подготовка учителей в области IT, отставание содержания дисциплин по информатике и программированию от реальной ситуации в IT-индустрии, неумелое использование IT-технологий в работе учителя,

полное игнорирование возможностей IT-технологий в преподавании.

На основании поставленных целей исследования были выделены источники риска педагогической деятельности в процессе внедрения цифровых технологий, определена вероятность реализации рисков. С этой целью было использовано два метода.

Для изучения источников и факторов рисков был проведен опрос учителей, работающих с цифровыми технологиями. Опрос проводился при помощи системы Google Forms. Опросный лист включал в себя вопросы об основных проблемах учителей, использующих цифровые технологии в своей работе. В опросе участвовало 121

учитель школ из России и Казахстана (8,3% мужчин и 91,7% женщин, педагогический стаж учителей: 8,3% – до 5 лет, 30,6% – до 6–15 лет, 33,3% – до 16–25 лет, 27,8% – больше 25 лет).

Одной из целей проведения опроса учителей являлось выявление проблем в деятельности учителей, связанных с цифровизацией образования. Необходимо было проанализировать основные источники проблем учителей, факторы, порождающие риски в деятельности учителей.

При ответе на вопрос «С какими из перечисленных проблем Вы сталкиваетесь в процессе применения цифровых технологий в работе?» 33% участников указали от 3 до 5 проблем, с которыми они сталкиваются в своей работе (рисунок 1).

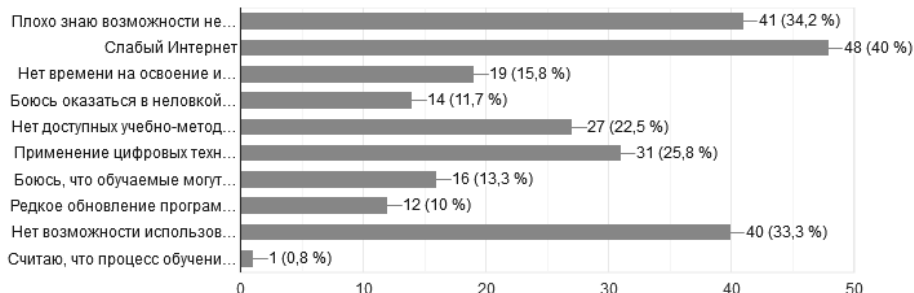


Рис. 1. Основные проблемы, возникающие у учителей, при использовании цифровых технологий

Согласно полученным результатам, почти все участники (92%) признают свою низкую компетентность в области цифровых технологий («плохо знаю возможности некоторых технологий» – 33% опрошенных; «боюсь оказаться в неловкой ситуации перед обучающимися, ведь они нередко имеют лучшие навыки работы с различными устройствами или программами, чем я» – 11%).

Слабые навыки работы с цифровыми технологиями снижают желание применять их, поэтому учителя не хотят их применять, приводя в оправдание разные причины («нет времени на освоение и использование цифровых технологий в работе» – 28%; «нет доступных учебно-методических материалов и пособий» – 22%; «применение цифровых технологий на занятиях отнимает много времени» – 33%).

Также учителя указывают на проблемы с развитием цифровой инфраструктуры в школе и обеспеченностью учебно-методическими пособиями («слабый Интернет в школе» – 21,6%, «редкое обновление программных продуктов в школе» – 8,1%, «нет доступных учебно-методических материалов

и пособий» – 22%; «нет возможности использовать хорошие программные продукты, поскольку их закупку не может обеспечить образовательное учреждение» – 22%).

Использование цифровых технологий в ряде случаев может вызывать страх («боюсь оказаться в неловкой ситуации перед обучающимися, ведь они нередко имеют лучшие навыки работы с различными устройствами или программами, чем я» – 11% и «боюсь, что обучающиеся могут использовать устройства для неучебных целей» – 22%).

Эти результаты показывают, что основными источниками проблем учителей являются низкий уровень собственных цифровых компетенций (92% участников), нехватка времени и нежелание использовать цифровые технологии в преподавании (67%), слабая цифровая инфраструктура школы (88%), поведение учеников (67%).

При ответе на вопрос «Какие проблемы цифровизации деятельности учителей Вы считаете наиболее серьезными?» 32% участников указали от 3 до 5 проблем, с которыми они сталкиваются в своей работе (рисунок 2).

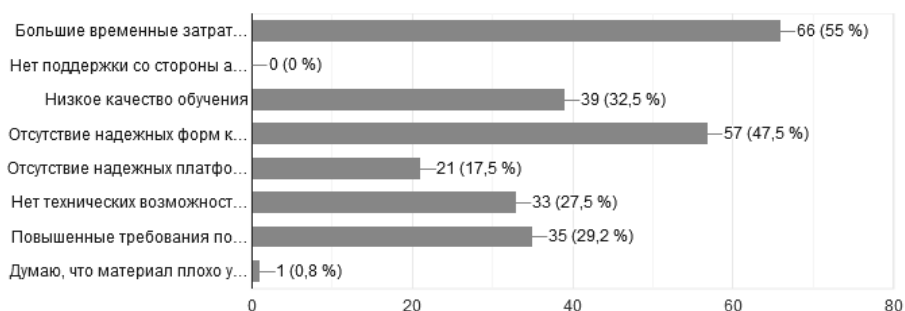


Рис. 2. Основные проблемы цифровизации деятельности учителей

Результаты опроса показывают, что основной проблемой цифровизации и перехода на использование смешанного обучения являются большие временные затраты на подготовку занятий и проверку ответов обучаемых (55% опрошенных) и отсутствие надежных форм контроля знаний (47,5%). Возможности индивидуального подхода в обучении при применении смешанного обучения предполагают существенное увеличение времени на разработку обучающих и контролирующих дидактических материалов, перевода их в цифровой формат. Отсутствие надежных вариантов осуществления контроля в онлайн обучении вызывает опасения о сохранении необходимого уровня качества образования (32,5% опрошенных).

Существенной проблемой цифровизации деятельности учителей является отсутствие надежных платформ для онлайн-обучения (17,5%), отсутствие технических возможностей (устаревшее оборудование, слабый Интернет) для работы дистанционно (27,5%), что связано как с нехваткой материального обеспечения школ новейшими технологиями, так и с быстрыми темпами обновления информационных технологий.

Стремление к повышению темпов цифровизации как элемента образовательной политики государства зачастую выражается в школах через повышенные требования по отчетности и контроль со стороны администрации (29,2% опрошенных учителей).

Выявленные проблемы выступают источником рисков цифровизации деятельности учителя.

Риск – это вероятность наступления какого-либо опасного явления. Проявление риска сопряжено, с одной стороны, с угрозами и ущербом, с другой, с возможностями. По отношению к любому объекту риски могут носить внешний (как правило, управляемый характер) и внутренний (источником рисков является сам объект) [16].

Цифровизация изменяет процессы преподавания и учения, повышает требования к работе учителя, заставляя осваивать новые цифровые компетенции.

Изучение рисков педагогической деятельности в рамках данного исследования позволило выделить следующие группы рисков:

1. Риски работы учителя в цифровой среде (риски низких цифровых компетенций учителей, риски отказа от применения цифровых технологий учителями, риски повышения нагрузки учителей, риски низкой мотивации учителей).

2. Риски взаимодействия с учениками (риски снижения качества обучения, риски снижения качества контроля результатов обучения, риски несоответствия учебной нагрузки санитарным нормам, отсутствие у учеников возможностей для онлайн обучения, риски внеучебной деятельности учеников во время урока).

3. Инфраструктурные риски (риски технологической отсталости инфраструктуры школы, риски нарушения интеллектуальных прав).

4. Риски кибербезопасности (кибератаки, фишинг, рассылка спама, риски низкой информационной культуры учителей).

Таким образом, переход к обязательному использованию цифровых технологий учителями в школах, внедрение цифрового формата школьного документооборота, система цифровых школьных журналов и дневников, наряду с ускорением педагогических процессов и стремлением к повышению качества обучения, сопряжен с высокой вероятностью специфических рисков. Знание источников таких рисков позволяет выполнить прогноз наступления рисков событий и определить направления управления рисками педагогической деятельности, снизить последствия их реализации.

## Литература

1. Prensky M. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning <http://sk.sagepub.com/books/from-digital-natives-to-digital-wisdom>
2. Аетдинова Р.Р. Анализ и классификация рисков цифровизации образования // //Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 17-й межд. конф.: /Отв. ред. В.П. Галенко, Н.А. Лобанов, СПб: Изд-во СПбГЭУ, 2019. – С. 145–148.
3. Digital Education Action Plan (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
4. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). <http://keepcalmandteachenglish.blogspot.com/2018/03/eu-key-competences-for-lifelong.html>
5. On Education In The Digital Era: Challenges, Opportunities And Lessons For EU Policy Design: Report. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0400\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0400_EN.html)
6. Rosen L. Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn. New York: Palgrave Macmillan 250 p. ISBN: 978-0-230-61478-9 <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA246449153&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10864385&p=HRCA&sw=w>
7. Cassar C. Beyond Digital Technology: Challenges For Teachers And Teacher Trainers. *Andragoški glasnik*. Vol. 18, br. 1, 2014, P. 39–46.
8. The Digital Learning Challenge: Obstacles to Educational Uses of Copyrighted Material in the Digital Age A Foundational White Paper <https://cyber.harvard.edu/media/files/copyrightandeducation.html>
9. Sharma M. Teacher in a Digital Era // *Global Journal of Computer Science and Technology: G Interdisciplinary*. 2017. Vol.17. Iss. 3 Online ISSN: 0975-4172 & Print ISSN: 0975-4350 [https://globaljournals.org/GJCST\\_Volume17/2-Teacher-in-a-Digital-Era.pdf](https://globaljournals.org/GJCST_Volume17/2-Teacher-in-a-Digital-Era.pdf)

10. Козлова Н.Ш. Современные технологии в сетевой безопасности // *Цифровая экономика: новая реальность: сборник статей по итогам Международной научно-практической видеоконференции, посвященной 25-летию вуза*. Майкоп, 2018. С. 93–97.
11. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Успешная информатизация – трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // *Проблемы современного образования*. 2016. № 2. С. 7–19.
12. Крамаренко Н.С., Квашин А.Ю. Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или как внедрение инноваций не превратит в «цифровой колхоз» [Электронный ресурс] // *Вестник Московского государственного областного университета*. 2017. № 4. С. 1–16. URL: [www.evestnikmgu.ru](http://www.evestnikmgu.ru)
13. Aetdinova R., Nikolaeva A., Demyanova O. Lean Management and Smart Education // *ORBIS*. – 2018. – Vol. 14. – Spec. Iss. – P. 74–86
14. Aetdinova R, Chorosova O, Maslova I. Risk Assessment Methods of HEI // *Advances in Economics, Business and Management Research*. – 2020. -Vol. 128. – P. 2678–2684. DOI <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.378>

#### SOURCES OF RISKS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN DIGITALIZATION

**Aetdinova R.R., Chorosova O.M.**

Kazan (Volga) Federal University, North-Eastern Federal University

The article is devoted to the study of the problems and sources of risks of pedagogical activity in the context of digitalization of the educational environment. The study identified the sources of risks associated with the work of a teacher in the context of digitalization. The survey showed the main problems of digitalization of education. The article presents a classification of the risks of a teacher's activities. The authors describe the risks of a teacher's work in a digital environment, the risks of interacting with students, infrastructural risks, and cybersecurity risks. This study allows us to develop directions for improving the digital competence of teachers. Based on the resulting risk classification, it is proposed to develop risk assessment methods. In the conclusion, it is shown that the research results can become the basis for the development of a school risk management system in the context of digitalization, which will improve the quality of education and expand the digital competencies of teachers.

**Keywords:** risk, digitalization of pedagogical activity, risk sources.

#### References

1. Prensky M. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning <http://sk.sagepub.com/books/from-digital-natives-to-digital-wisdom>
2. Aetdinova R.R. Analysis and classification of the risks of digitalization of education // *Education throughout the lifetime: Continuing education in the interests of sustainable development: Materials 17th interface. conf.*: / answer ed. V.P. Malenko, N.A. Lobanov, St. Petersburg: Publishing House SPbGUE, 2019. – P. 145–148.
3. Digital Education Action Plan (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
4. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). <http://keepcalmandteachenglish.blogspot.com/2018/03/eu-key-competences-for-lifelong.html>
5. On Education In The Digital Era: Challenges, Opportunities And Lessons For EU Policy Design: Report. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0400\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0400_EN.html)
6. Rosen L. Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn. New York: Palgrave Macmillan 250 p. ISBN: 978-0-230-61478-9 <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA246449153&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&link-access=abs&issn=10864385&p=HRCA&sw=w>
7. Cassar C. Beyond Digital Technology: Challenges For Teachers And Teacher Trainers. *Andragoški glasnik*. Vol. 18, br. 1, 2014, P. 39–46.
8. The Digital Learning Challenge: Obstacles to Educational Uses of Copyrighted Material in the Digital Age A Foundational White Paper <https://cyber.harvard.edu/media/files/copyrightandeducation.html>
9. Sharma M. Teacher in a Digital Era // *Global Journal of Computer Science and Technology: G Interdisciplinary*. 2017. Vol.17. Iss. 3 Online ISSN: 0975–4172 & Print ISSN: 0975–4350 [https://globaljournals.org/GJCST\\_Volume17/2-Teacher-in-a-Digital-Era.pdf](https://globaljournals.org/GJCST_Volume17/2-Teacher-in-a-Digital-Era.pdf)
10. Kozlova N. Sh. Modern technologies in network security // *Digital Economics: New Reality: Collection of articles on the basis of international scientific and practical video conferencing dedicated to the 25th anniversary of the university*. Maykop, 2018. P. 93–97.
11. Karakozov S.D., Uvarov A. Yu. Successful informatization is the transformation of the educational process in a digital educational environment // *Problems of modern education*. 2016. № 2. P. 7–19.
12. Kramarenko N.S., Kwishin A. Yu. Psychological and organizational aspects of the introduction of digital education, or as the introduction of innovations not to turn into a “digital collective farm” [Electronic resource] // *Bulletin of the Moscow State Regional University*. 2017. № 4. P. 1–16. URL: [www.evestnikmgu.ru](http://www.evestnikmgu.ru).
13. Aetdinova R., Nikolaeva A., Demyanova O. Lean Management and Smart Education // *ORBIS*. – 2018. – Vol. 14. – Spec. Iss. – P. 74–86
14. Aetdinova R, Chorosova O, Maslova I. Risk Assessment Methods of HEI // *Advances in Economics, Business and Management Research*. – 2020. -Vol. 128. – P. 2678–2684. DOI <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.378>



# Культурно-антропологическая модель носителя отечественной культурной традиции как целевая установка российского образования

**Бороздина Ольга Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, кафедра юридической психологии и педагогики, Вологодский институт права и экономики ФСИН России  
E-mail: borozdina\_os@mail.ru

В статье рассматривается культурно-антропологическая модель носителя отечественной культурной традиции как целевая установка российского образования. Анализируется феномен культурной традиции. Раскрывается специфика отечественной культурной традиции. Автор обращается к мысли К.Д. Ушинского об «особенном идеале человека», воспроизведения которого в отдельных личностях «требует каждый народ от своего воспитания» и который указывает на жизненные доминанты, обеспечивающие конструктивное развитие носителя данного «душевно-духовного уклада» и позволяющие ему противостоять как деструктивным влияниям извне, так и саморазрушению. На основании положений трудов И.А. Ильина, П.Ф. Каптерева, В.Я. Стоюнина делается вывод о совестной доминанте картины мира и образа жизни, как «особенном идеале человека» – носителя отечественной культурной традиции и основе идеальной культурно-антропологической модели человека в российской культуре. При этом совестная доминанта картины мира и образа жизни означает свободно избираемое человеком доминирование духовного смысла и ценности предметов и явлений окружающей действительности над их утилитарно-прагматическим значением и ценностью. В заключении статьи констатируется, что целевой установкой российского образования, ориентированного на носителя отечественной культурной традиции, должно стать воспитание человека, имеющего совестную доминанту картины мира и образа жизни.

**Ключевые слова:** российский народ, отечественная культурная традиция, народный «идеал человека», культурно-антропологическая модель носителя отечественной культурной традиции, совестная доминанта картины мира и образа жизни, целевая установка российского образования.

С позиций культурно-антропологического подхода, смысл образования человека видится не в бесконечном расширении знаний, а в формировании способностей к самостоятельной разумной и плодотворной деятельности в пространстве родной культуры – «развитие образа человека в жизни народа». Ключевым понятием, которое позволяет интегрировать образовательное пространство России, является понятие «русский народ» [11, с. 27]. При этом «русский народ» понимается как носитель отечественной (русской) культурной традиции. Поэтому важно построить идеальную культурно-антропологическую модель носителя отечественной культурной традиции, которая может выступать в качестве целевой установки российского образования. Под моделью мы понимаем теоретический конструкт, отображающий существенные черты человека в обобщенной форме.

Для уяснения сущности отечественной культурной традиции соотнесем значение понятий «культура» и «культурная традиция». Понятие «культура» трактуется в различных науках по-разному. В контексте темы данной статьи представляется важным понимание культуры в адаптационно-деятельностном и цивилизационном подходах, применяемых в современной культурологии. Первый из названных подходов исходит из категории «деятельность» и трактует культуру как способ деятельности, как систему внебиологически выработанных механизмов, благодаря которым стимулируется, программируется и реализуется активность людей в обществе [9, с. 65]. Причем, термин «способ деятельности» понимается в широком смысле – как способ существования людей. В цивилизационном подходе, представлена трактовка «культуры» как культурно-исторического типа, что позволяет рассматривать народы как самоценные «исторические индивидуальности» – «цивилизации». Согласно данному подходу, культура отдельного народа определяется как «культурно-исторический тип» – «положительный деятель» в истории человечества, способный привносить свой неповторимый вклад в развитие подлинно человеческой, и в этом смысле абсолютно единой истории людей [2, с. 89].

Объединяя главные идеи указанных подходов, современная отечественная философия культуры определяет ее как развертывающееся во времени и пространстве бытие народа, выступающего в истории как «единомножественное целое». Данное определение культуры подчеркивает ее обращенность к человеку как явлению культурно-

исторической реальности, что наиболее отчетливо проявляется в его «внутренней позиции» – особом взгляде на мир, содержании ведущих мотивов, социальных установках. Здесь просматривается явная аналогия с идеями К.Д. Ушинского о исторически существующем народе как «общественном организме», обладающем такой интегральной характеристикой как «своеобразие душевно-духовного уклада».

Трактовка культуры как культурно-исторического типа лежит в основе положений о культурно-исторической традиции, сформулированных Н.Я. Данилевским и развитых в последующих работах И.А. Ильина, Н.О. Лосского, В.В. Розанова, С.Н. Франка, П.А. Флоренского и других русских философов, в исследованиях В.Б. Власовой, С.В. Лурье, Э.С. Маркаряна, К.В. Чистова. Понятие «культурная традиция», так же, как и понятие «культура», является общим для разных направлений научного знания. В рамках данной статьи наиболее значимы определения, которые используют в культурологии (содержание и функции культурной традиции), в философской антропологии (человек как носитель культурной традиции), в этнологии (этнические константы, этническая картина мира и причины ее позитивных и негативных трансформаций).

Понятие «традиция» в культурологии имеет как широкое, так и узкое значение. В узком значении «традиции» – это элементы социального и культурного наследия, передающиеся из поколения в поколение и сохраняющиеся в определенных сообществах на протяжении длительного времени. В качестве традиций выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, обычаи, обряды и т.д. [13, с. 692].

Понятие «культурная традиция» в широком значении включает этнические традиции и традиции различных культурно-исторических типов. Широкое значение понятия «традиция» – фактически синоним термина «культура»: «культура» обозначает сам феномен, а «традиция» – механизм его функционирования. Говоря о культурной традиции, выявляют наличие неизменного культурного ядра, обуславливающего характер и границы изменений, которые может потерпеть общество, являющееся носителем данной традиции».

Анализ различных определений понятия «культурная традиция» позволяет выделить следующие ее признаки.

1. Близость духовных истоков, судеб и наследия народа, приведшая к формированию культурно-исторической общности с единым самосознанием и самоощущением» [6, с. 195].

2. Самобытность, обеспечивающая «самосохранение и самоидентичность национальной культуры при любых изменениях в нормативно-ценностной сфере» жизни общества, преемственность и способность к переменам» [6, с. 395].

3. Наличие в традиции внутренней и внешней сторон – сущности, которая неизменна, и формы ее выражения, которая может меняться, что под-

черкивает взаимосвязь и взаимообусловленность традиции и инновации в жизни общества (диалектика изменчивости-стабильности) [10, с. 90].

4. Связь неизменных оснований традиции с духовными аспектами бытия, выраженная в своеобразии «внутреннего строя и душевно-духовного уклада исторически существующего народа» (онтологическая основа традиции) [4, с. 231].

5. Ценностно-смысловая природа культурной традиции – центральное значение «ценностно-смысловой доминанты культуры» как ценности, придающей жизни народа высший смысл [14, с. 445].

6. «Со-бытийность», отражающая диалогический характер взаимосвязи личности и культурного окружения [7, с. 69].

7. Субъектность, раскрывающая значение человеческой личности как носителя и субъекта изменчивых проявлений культурной традиции в жизни общества.

Культурная традиция может носить моноэтнический характер, а может объединять в единое целое различные этнические культурные традиции, приобретая характер культурно-исторического типа (цивилизации). Понимание этого особенно важно в российских условиях, поскольку Россия – государство с многоэтнической российской нацией. Понимание российского народа как исторического целого и как гражданской нации позитивно воспринято многими учеными и политиками как единственно возможное для России и полностью отвечающее апробированному в мире опыту существования крупных многоэтнических государств.

Рассмотрим понятие «культурная традиция» в психологическом контексте. В этнопсихологии сущность культурной традиции раскрывается через описание взаимосвязи ее неизменных и изменчивых компонентов, выявление причин позитивных и деструктивных проявлений традиции в жизни общества (С.В. Лурье) [7, с. 72].

В основании культуры любого народа лежит его особый «душевно-духовный уклад» (К.Д. Ушинский), который не может «пропасть» ни при каких обстоятельствах, пока жив данный народ. В этнопсихологии это неизменное основание получило название «этнические константы» – неосознаваемые установки, предопределяющие как будет действовать их носитель для достижения любых поставленных им целей. Внешние проявления культурных констант в деятельности человека и общества изменчивы, могут носить как конструктивный, так и деструктивный характер. Культурная традиция – всего лишь механизм трансляции культуры, который сам по себе не может обеспечить воплощение того жизнеутверждающего начала, ради которого создавался. Причина такой изменчивости внешней стороны культурной традиции – многообразие ценностных ориентаций носителей традиции. Ценностные ориентации – это система отношений отдельного человека к существующим в обществе ценностям, степень их принятия чело-

веком, осознания и стремления следовать данным установкам [13, с. 362].

Производной от констант культурной традиции и ценностных ориентаций ее носителей является «картина мира», которая определяется как система отчасти осознаваемых, отчасти бессознательных представлений представителей того или иного народа о мироздании, о самих себе и о своих действиях, своей активности в мире. Индивидуальные и групповые ценностные ориентации могут меняться, изменяя картину мира и образ жизни как внешние проявления культурной традиции к жизни человека и общества. В каждый данный момент разные люди и группы общества имеют различные картины мира в зависимости от их ценностных доминант. В рамках картины мира, человек осуществляет активность, направленную на обеспечение его жизнедеятельности, определяет свое место в мире, устанавливает связи между «я» и «мы», «мы» и «они», «мы» и внешний мир. Картина мира выступает активно-конструирующим началом в построении человеком отношений в окружающей действительности. В процессе реальной жизнедеятельности индивидуальная картина мира проявляется как «культурное поле» человека, определяющее выбор индивидуального образа жизни, [8, с. 162], который представляет собой единство целей, ценностей, материальных условий, межличностных отношений, видов деятельности, сфер общения, как отдельного человека, семьи, так и других сообществ, объединений и организаций людей. Образ жизни формируется в результате взаимодействия людей и окружающей природной и социальной микро- и макросреды, имеет черты общего (культурно-исторический тип), особенного (этно-региональное своеобразие) и единичного (данный коллектив, личность) [1, с. 11].

Выбор ценностных доминант индивидуальных или групповых «картин мира» и образа жизни делает отдельных людей и социальные группы общества не просто носителями культурной традиции, а субъектами культуротворческой деятельности конструктивной или деструктивной направленности. Выявление причин позитивных и деструктивных проявлений культурной традиции особенно важно для российского общества с его глубокой фрагментированностью по этническому и конфессиональному признакам.

В поиске ответа на вопрос о конструктивных и деструктивных проявлениях культурной традиции в формировании образа ее носителя, обратимся к мысли К.Д. Ушинского об «особенном идеале человека», воспроизведения которого в отдельных личностях «требует каждый народ от своего воспитания». Соединение мысли о народном идеале человека с идеей ученого о самобытности «душевно-духовного уклада» исторически существующего народа, позволяет увидеть в этом идеале модель человека как носителя и творца конкретной культурной традиции. Можно предположить, что народный «идеал» человека – указывает на жизненные

доминанты, которые обеспечивают конструктивное развитие носителя данного «душевно-духовного уклада» и позволяют ему противостоять как деструктивным влияниям извне, так и саморазрушению. По мнению русского философа И.А. Ильина, содержательно такие доминанты обусловлены высшей духовной ценностью народа, придающей его жизни «высший и последний смысл» и выраженной в его «идеальном мировидении и мироощущении». В трудах представителей отечественной философской традиции (М.М. Бахтина, Н.Я. Данилевского, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, А.Ф. Лосева, В.В. Зеньковского, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского, А.А. Ухтомского, П.А. Флоренского, С.С. Хоружева и других) отмечается такая существенная характеристика российского культурно-исторического типа как искание абсолютных ценностей, полагание на сверхприродное, сверхразумное начало. В этой связи важной и актуальной представляется мысль И.А. Ильина о совестной ценностной доминанте отечественной культурной традиции [3, с. 195, 218, 290]. Философ раскрывает диалогическую сущность «совестного акта» как способа связи человека с сверхприродным и «надбытийным» источником его жизненных сил и смыслов. В трактовке И.А. Ильина, «живая совесть в человеке» – это не только совесть «угрызаящая», но и «творческая разумная энергия, дарующая переживание силы и уверенности, радость и счастье». Но «разумная» не в смысле «сознания» или «рассудочного мышления», а в смысле «духовно зрячего», а не случайного поступка: «Призывы «зовущей совести» бесконечно расширяют горизонт возможностей человека, дают силы для осуществления внутренней свободы, сообщая заряд активной силы и волевой энергии, а «укоры совести» освещают те ошибки и падения, которых он не сумел избежать» [3, с. 303–305]. По мысли И.А. Ильина, совестная доминанта отечественной (русской) культурной традиции проявлена в особенном душевно-духовном укладе, первичными силами которого являются «живая совесть, ответственное предстояние высшему, личное добровольчество; в качестве вторичных сил выступают воля, осознанная мысль, правовое сознание, организаторские функции. Первичные силы определяют и ведут, вторичные «вырастают из них и приемлют их закон» [3, с. 305].

Позиция И.А. Ильина близка и П.Ф. Каптереву, который писал: «Русский человек «ищет... ограждения себя не вне, а внутри человека, в его совести, человеческом достоинстве и порядочности...» [5, с. 276]. Подобную мысль высказывал и философ В.Я. Стоюнин: «Нравственное общество как идеал для русского человека, основывается на совести, на соборных традициях поведения образующих его людей и на законности, которая стимулирует, дает полноту жизни совестливым решениям человека. Содержание таких ценностей как самоуправление, свободный труд, закон, наука, гласность и прочих в отечественной культуре принципиально иное, чем на Западе» [12, с. 92–93].

Исходя из этого, можно заключить, что условием конструктивного развития российской культуры является «совестная» доминанта картины мира и образа жизни ее носителей, означающая свободно избираемое человеком доминирование духовного смысла и ценности предметов и явлений окружающей действительности над их утилитарно-прагматическим значением и ценностью. Противоположная тенденция может способствовать саморазрушению отечественной культуры. Согласно этнологическим исследованиям, именно носители культуры, чьи ценностные ориентации совпадают с «идеальной» доминантой «материнской» культурной традиции, поддерживают доброкачественность и целостность сообщества, питая его изнутри [8, с. 306–311]. Недостаток в обществе таких людей, ведет к деструкции социума, кризису его культурной самоидентификации. У людей формируется «квазиличностное сознание», которое представляет собой набор усвоенных правил, норм и запретов. Традиционное сознание заменяется набором господствующих в данный момент идеологизированных норм, а картина мира – идеологией. Носители такого сознания легко подвержены влияниям, поскольку не способны создать новую картину мира, адекватную и смыслу культурной традиции, и изменившимся внешним условиям, – поэтому социум оказывается на грани распада, его способы жизнедеятельности приобретают деструктивный характер [8, с. 308–310]. Идеальная ценностно-смысловая доминанта отечественной культурной традиции утверждает совесть как способ жизни в ответственном служении тому, что (кто) переживается как воплощение «добра». Но если на месте высшей ценности – «предмета служения» оказываются идеология, материальные ценности, власть над людьми и т.п., то, возникающая на этой основе картина мира порождает соответствующие ей модели отношений и активности, разрушающие жизнь культуры и ее носителей.

Выбор же ценностных ориентаций происходит на уровне образования (формирования) «отдельного» человека. В условиях многоэтнической российской нации это означает, что следование традициям своей этнической культуры должно стать для их носителя не простой привычкой, а сознательным нравственным выбором. Если нормы этнической традиции усвоены не только на уровне морали (новообразования личности), но на уровне совести (новообразования индивидуальности), – они устоят в любых обстоятельствах, и станут тем, чем они и должны быть – поддержкой для человека в устройении жизни. А в ситуации, когда отсутствует связь между личностными и индивидуальными новообразованиями, человек теряет свою цельность и устойчивость, а традиционные нормы – свой изначальный жизнеутверждающий смысл. Человек становится носителем квазитрадиционного сознания – он внешне для себя и для других симулирует ответственное нравственное поведение, а реально целиком находится во вла-

сти собственных желаний, им служит и лишь прикрываются традициями и обычаями, когда это выгодно. Преобладание в обществе носителей такого «квазитрадиционного сознания» и приводит к тому, что традиция начинает «работать на уничтожение». Традиция не утрачивается – происходит извращение ее смысла – и механизм сохранения культуры начинает работать на ее разрушение.

Таким образом, в основе идеальной культурно-антропологической модели человека в отечественной культуре лежит совестная доминанта картины мира и образа жизни, а, следовательно, целевой установкой российского образования, ориентированного на носителя отечественной культурной традиции, должно стать воспитание человека, имеющего совестную доминанту картины мира и образа жизни.

## Литература

1. Вульффов Б.З. Основы педагогики: Учеб. пособие. Ун-т рос. акад. образования. – [2. изд., испр. и доп.]. – М.: Изд-во УРАО, 2000.
2. Данилевский Н.Я. Россия и Европа / Сост., послесл., коммент. С.А. Вайгачева. – М.: Книга, 1991.
3. Ильин И. А. О грядущей России: избранные статьи / Под ред. Н. Полторацкого. М., 1999.
4. Ильин И.А. Путь духовного обновления/ Сост., авт. предисл., отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2011.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.
6. Культурология XX век: Словарь / Гл. ред., сост. и авт. проекта А.Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1997.
7. Лурье С. В. В поисках русского национального характера // Отечественные записки. 2001. № 3 (4). С. 59–76.
8. Лурье С.В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004.
9. Маркарян Э. С. О значении междисциплинарного обсуждения проблем культурной традиции // Советская этнография. 1981. № 3. С. 59–71.
10. Маркарян Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. 1981. № 2. С. 78–99.
11. Романов К.В. Культурно-антропологический подход к философскому осмыслению методологических основ новой школы// Педагогика. 2009. № 5. С. 27–32.
12. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / сост. Г.Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991.
13. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1983.
14. Хоруженко Е.М. Культурология: Энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

## CULTURAL AND ANTHROPOLOGICAL MODEL OF THE BEARER OF THE NATIONAL CULTURAL TRADITION AS THE TARGET SETTING OF RUSSIAN EDUCATION

**Borozdina O.S.**

Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia

The article considers the cultural and anthropological model of the bearer of the national cultural tradition as the target setting of Russian education. The phenomenon of cultural tradition is analyzed. The specifics of the national cultural tradition are revealed. The author turns to the thought of K.D. Ushinsky talks about the "special ideal of a person", the reproduction of which in individuals "every nation demands from its upbringing" and which points to the life dominants that ensure the constructive development of the carrier of this "spiritual and spiritual way of life" and allow him to resist both destructive influences from outside and self-destruction. Based on the provisions of the works of I.A. Ilyin, P.F. Kaptelev, V. Ya. Stoyunin makes a conclusion about the conscientious dominant of the worldview and lifestyle, as a "special ideal of a person" – a carrier of the national cultural tradition and the basis of the ideal cultural and anthropological model of a person in Russian culture. At the same time, the conscientious dominant of the worldview and lifestyle means the freely chosen dominance of the spiritual meaning and value of objects and phenomena of the surrounding reality over their utilitarian and pragmatic meaning and value. In conclusion, the article states that the target setting of Russian education, focused on the bearer of the national cultural tradition, should be the upbringing of a person who has a conscientious dominant worldview and lifestyle.

**Keywords:** the Russian people, the national cultural tradition, the national "ideal of a person", the cultural and anthropological model of the bearer of the national cultural tradition, the conscientious dominant of the world picture and lifestyle, the target setting of Russian education.

## References

1. Vulfov B.Z. Fundamentals of pedagogy: Textbook. Un-t Russian Academy of Sciences. education. – [2. ed., Rev. and EXT.]. – M.: Izd-vo urao, 2000.
2. Danilevsky N.I. Russia and Europe / Sost., afterword., comments. S.A. Vaygacheva. – M.: Kniga, 1991.
3. Il'in I.A. About the future of Russia: selected papers / ed. Poltoratsky. M., 1999.
4. Il'in I. A. the Path of spiritual renewal/ Sost., ed. Pref., resp. edited by O.A. Platonov. Moscow: Institute of Russian civilization, 2011.
5. Kaptelev P.F. Selected pedagogical works. M.: Pedagogika, 1982.
6. Cultural studies of the twentieth century: A dictionary / Gl. ed., comp. and the author of the project A. Ya. Levit. – St. Petersburg: University Book, 1997.
7. Lurye S.V. In search of the Russian national character / / Otechestvennye zapiski. 2001. No. 3 (4), pp. 59–76.
8. Lurye S.V. Historical ethnology: A textbook for universities. – M.: Academic Project: Gaudeamus, 2004.
9. Markaryan E.S. On the importance of interdisciplinary discussion of problems of cultural tradition // Soviet ethnography. 1981. No. 3. pp. 59–71. 10
10. Markaryan E.S. Nodal problems of the theory of cultural tradition // Soviet ethnography. 1981. No. 2. pp. 78–99.
11. Romanov K.V. Cultural and anthropological approach to the philosophical understanding of the methodological foundations of the new school// Pedagogy. 2009. No. 5. pp. 27–32.
12. Stoyunin V. Ya. Selected pedagogical works / comp. G.G. Save-nok; Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. – Moscow: Pedagogika, 1991.
13. Philosophical Encyclopedia. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1983.
14. Khoruzhenko E.M. Culturology: Encyclopedic dictionary. Rostov-on-Don: Phoenix, 1997.

# Исследование модели международного сотрудничества высшего образования в постэпидемическую эпоху на фоне Интернета

**Ван Хуа,**

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Института иностранных языков Шэньянского политехнического университета  
E-mail: huasheng00544@163.com

Современные информационные технологии в эпоху Интернета расширяют возможности высшего образования. Применение новых технологий в образовании – естественный выбор и развитие образования. В новую эпоху цели подготовки кадров и потребности развития информатизации онлайн-образования и традиционного высшего образования должны быть согласованы.

В постпандемическую эпоху есть необходимость превратить пассивное получение знаний через интернет в комплексный и активный их поиск. Экономия образовательных ресурсов, уменьшение образовательных расходов и комплексное эффективное использование преимуществ онлайн- и офлайн-обучения – новый способ инновационного международного сотрудничества в области образования. Исследование проводится с целью расширения и углубления международного сотрудничества, развития путей горизонтальных и вертикальных моделей обучения учащихся, диверсификации подготовки и повышения квалификации преподавателей и построения многосубъектной и многомерной системы оценки образования. Проведены дополнение и оптимизация аппаратных и программных ресурсов, таких как содержание курсов, платформы приложений для онлайн-образования. Эти исследования имеют чрезвычайно важное практическое значение в постэпидемическую эпоху.

**Ключевые слова:** постэпидемическая эпоха, модель международного сотрудничества, интернет, высшее образование.

Современные информационные технологии в эпоху Интернета расширяют возможности высшего образования. Применение новых технологий в образовании – естественный выбор и развитие образования. В новую эпоху цели подготовки кадров и потребности развития информатизации онлайн-образования и традиционного высшего образования должны быть согласованы. Проведены дополнение и оптимизация аппаратных и программных ресурсов, таких как содержание курсов, платформы приложений для онлайн-образования.

Международное сотрудничество в сфере образования, поддерживаемое современными информационными технологиями, преодолевает ограничения стран и вузов, позволяя построить общее образовательное пространство и совместное использование больших количеств бесплатных ресурсов высшего образования. На данный момент сформировано китайско-российское сообщество высшего образования с широкомасштабным участием преподавателей и студентов и интерактивным режимом обратной связи в реальном времени. Это эффективно способствует развитию международного сотрудничества в сфере высшего образования в постэпидемическую эпоху.

В Китае считается, что «расширение внешних связей образования и укрепление международного сотрудничества и обменов являются ключевыми звеньями национальной стратегии в области образования и способствуют всестороннему, многоотраслевому и высокоуровневому развитию международного сотрудничества и обменов в образовании».[1]

Китайско-российское сотрудничество в сфере образования неуклонно растет как в количественном, так и в качественном отношении. Даже при условиях проведения постоянных профилактических мероприятий по контролю над пандемией коронавируса, вузы двух стран по-прежнему сохраняют тесное взаимодействие, делятся опытом, оказывают друг другу материальную помощь, а также разрабатывают новые форматы общения, проводят академические обмены и педагогическое сотрудничество в онлайн-формате, чтобы «связи не прервались». на этой основе сторонами создан эффективный механизм взаимодействия, который выдержит испытание временем.

Системы образования России и Китая благополучно совершили переход из очного обучения в онлайн-формат, учебная программа сохранилась в прежнем, неизменном виде благодаря дистанционному обучению, а количественные показатели сотрудничества обеих стран в сфере образования не подверглись существенным изменениям.

*Работа является результатом исследования в рамках проектов «Исследование модели международного сотрудничества в Интернете в сфере высшего образования в постэпидемическую эпоху» Департамента образования провинции Ляонин (2021 г.), «Исследование способов совместной подготовки русистов для вузови предприятиями на основе концепции, ориентированной на результат» Департамента образования провинции Ляонин (2021 г.), «Методы экспертизы учебных программ и разделение преподавательской и экзаменационной деятельности» Шэньянского политехнического университета (2020 г.).*

ШПУ уделяет большое внимание международному сотрудничеству. Подготовка высококлассных кадров русистов осуществляется, основываясь на требованиях экономического строительства в центре и на местах. Подготовленные кадры обладают широким кругозором, высокой креативностью, способны осуществлять межкультурную коммуникацию и комплексно применяют русский язык,

Широкомасштабная практика онлайн-обучения в контексте борьбы с эпидемией – это реагирование на кризис, в котором участвует мир образования, также «разведка обстановки» для активного принятия нового витка образовательной революции. Возникновение масштабных эпидемий ускорило глубокую интеграцию высшего образования и Интернета. Эпидемия коронавируса создала возможности и проблемы для развития высшего онлайн-образования, сформировалось определённое новое нормальное состояние, «новая нормальность» – это состояние возобновления деятельности преподавания при профилактике и контроле эпидемии. Высшее образование продолжит интеграцию онлайн и офлайн, и эта модель войдет в новую норму.

Теперь в области образования будут глубокие изменения. Оптимизация онлайн-образования, органическая увязка онлайн и офлайн, интеграция, экономия и совместное использование международных образовательных ресурсов, содействуют ускорению создания китайско-российского сообщества высшего образования [2] и создания общего образовательного пространства стали важной темой для ускорения модернизации высшего образования.

Была проведена работа по адаптации и повышению уровня ресурсов, системы и средств высшего образования в условиях неотложных вызовов. В целом, практически завершена работа по распределению функций и обязанностей образования в новых условиях. Были достигнуты достаточные результаты.

В постэпидемическую эпоху как оптимизировать онлайн и офлайн-обучение, как преодолеть ограничения времени и пространства, извлечь уроки из опыта онлайн-обучения в начале периода эпидемии, максимально использовать учебные ресурсы и изучить новые способы международного образования сотрудничество – это новые проблемы, также ключевой вопрос, который необходимо изучить в этом исследовании.

Прежде всего, необходимо взять в качестве точки отсчёта результаты работы системы высшего образования. С помощью цифровизации сферы образования необходимо как можно скорее перейти к новой нормальности в сфере онлайн образования, сменить образ мышления с «прикладного мышления» на «глобальное мышление», стимулировать креативность и развитие в международной сфере онлайн образования.

Мы должны изменить традиционную форму высшего образования с помощью Интернет-

мышления, всесторонне разрушить стереотип старого мышления традиционных моделей образования, чтобы сформировано общее пространство высшего образования с инновациями.

Взяв в качестве примера Шэньянский политехнический университет (ШПУ), он придает большое значение международному сотрудничеству в области образования и стремится способствовать созданию и развитию китайско-российского межуниверситетского сообщества сотрудничества, а также способствовать эффективной интеграции образовательных ресурсов и инновационному применению китайско-российского международного сотрудничества. Что касается международного сотрудничества в сфере русского языка, его интернационализации и международных обменов, опираясь на региональные преимущества и многолетний опыт сотрудничества ШПУ с русскими вузами, он активно исследовался, была внедрена новаторская модель кооперативного обучения. Были приняты различные формы, такие как «2 + 1 + 1» и «2 + 2». Эти меры могут постепенно осуществить интернационализацию обучения, расширить международный кругозор студентов, повысить международную конкурентоспособность студентов и добиться замечательных результатов в качестве подготовки талантов.

Опираясь на такие важные платформы, как база китайско-российского научно-технического сотрудничества на национальном уровне, центр русского языка имени Пушкина и Институт Конфуция, ШПУ способствует всестороннему развитию китайско-российского сотрудничества. Богатый опыт в процессе международного сотрудничества помогает достигнуть плодотворных результатов и накопить педагогический опыт подготовки российских талантов, также позволить сформировать группу учителей с международным обзором и передовыми образовательными концепциями.

Шэньянский политехнический университет намерен осуществить исследование модели международного кооперативного образования со следующих аспектов:

Во-первых, опираясь на эти российско-китайские платформы сотрудничества, ШПУ намерен установить совместные партнерские отношения с различными школами в странах, участвующих в инициативе «Один пояс – один путь» через Институты Конфуция или другие зарубежные учреждения, создавать филиалы или учебные центры (или классы) за границей, чтобы обеспечить подготовку к вступительным экзаменам в бакалавриат и магистратуру для учеников и студентов, которые намереваются поступать в университеты, набирать учащихся, которые могут работать на местные компании, на курсы языкового обучения, профессионального обучения, прикладного обучения, профессионального обучения, обучения трудоустройству и т.д.

Во-вторых, создана открытая среда обучения для учащихся и разработана вертикальная и горизонтальная модель двустороннего образования.

Горизонтальная модель, то есть факультативные предметы в партнерских вузах для бакалавров, которые могут получить вторую ученую степень при выполнении соответствующих требований. Проводя систему перевода и накопления баллов, вузы-партнёры предоставляют междисциплинарные курсы для студентов, привлекать иностранных студентов, которые могут выбирать второй специальности вуза-партнера при овладении языком в соответствии с уровнем.

Используя сочетание онлайн- и офлайн-режима, а также метод совместного обучения иностранных учителей и китайских учителей (то есть обучения с двумя преподавателями, иностранные учителя используют онлайн, китайские учителя в аудиториях) студенты, завершившие все основные курсы основной специальности, могут получить вторую степень основной специальности другого университета. В то же время студенты могут в полной мере использовать онлайн-курсы, высококачественные курсы по совместному использованию ресурсов, микроклассы, MOOC, мобильные программы изучения иностранных языков для обучения публичным аккаунтам на иностранном языке и другие средства в качестве дополнения к обычным методам обучения. Студенты могут в полной мере использовать различные открытые ресурсы вузов друг друга и расширить свои учебные каналы с помощью различных курсов по выбору и обширных учебных материалов в библиотеке. Вертикальная модель означает, что китайские преподаватели проводят репетиторство по языку и специальности для русских желающих, которые хотят участвовать в вступительных экзаменах в китайские вузы и аспиранты.

В-третьих, квалификация педагога. Для того, чтобы более удобно развивать у студентов комплексные способности и инновационные способности, необходимо усилить развитие сложных способностей на квалификации педагога. Преподаватели могут быть направлены в партнёрский вуз для повышения квалификации, краткосрочного обучения и т.д. В то же время обе стороны могут проводить регулярную, долгосрочную и систематическую подготовку и повышения квалификации преподавателей друг с другом в Интернете. Стоит отметить, что с помощью партнёров приглашены опытные преподаватели из компаний для проведения обучения и поддержаны преподаватели в обучении в компаниях, связанных с иностранными компаниями. Это помогает совместно создать «Учителя с двойной квалификацией» (учителя с квалификацией, такие как учителя и инженеры, а также учителя с педагогическими и практическими способностями) преподавательский состав и знакомит студентов с возможностью стажировки в иностранных компаниях и оплачиваемой стажировки за границей.

В-четвёртых, совместно создана многопредметная и многомерная система оценки образования. Внедрение многопредметной и многомерной оценки в сотрудничестве с отраслями, предприя-

тиями, правительствами и многонациональными организациями может способствовать устойчивому и здоровому развитию высшего образования и удовлетворить потребности в талантах в рамках инициативы «Один пояс, один путь». Эта система оценки может оценивать реализацию проекта и заметить проблемы более комплексно, систематически и с научной точки зрения, а также выдвигать предложения по улучшению. Пункты многомерной оценки относятся к диверсификации пунктов оценки, включая актуальность содержания обучения и фактической работы, методов обучения, отношения к преподаванию и этики учителей. При использовании механизма обратной связи информация об оценке учителей с помощью обратной связи непрерывно собирается и своевременно передается, что позволяет учителям получать информацию обратной связи в любое время во время учебного процесса и корректировать методы обучения и содержание обучения в любое время. При оценке студентов также используется метод мульти-диагностики, в основную часть оценки учащихся должны входить преподаватели, иностранные преподаватели и корпоративные инструкторы-стажеры. Кроме количественной оценки успеваемости, содержание оценки также включает другие комплексные способности и качественную качественную оценку. Предоставление учащимся возможности получить комплексную трехмерную оценку способствует повышению самосознания учащихся и способствует развитию всесторонних способностей учащихся.

В качестве вывода, исследование направлено на построение полной макро- и микроэкологии международного сотрудничества в сфере высшего образования, интеграцию международных образовательных ресурсов и реализацию преобразования онлайн-образования из экстренного в нормальное. Продвижение высшего онлайн-образования в постэпидемическую эпоху поддерживается современными информационными технологиями. Благодаря совместному использованию большого количества бесплатных ресурсов высшего образования, оно постепенно развивается и формирует новую экологию широкомасштабного участия преподавателей и студентов и интерактивной обратной связи в режиме реального времени. .

Осуществляя проекты сотрудничества и обмена, китайские и иностранные преподаватели могут укреплять углубленное сотрудничество в области преподавания, научных исследований, преподавания и исследований, а также составления учебников. Учащиеся могут заниматься с перекрестными профессионалами, межшкольными факультативами и поддерживать устойчивую связь между китайскими и иностранными учителями и учениками.

## Литература

1. Ли Шаньшань, Лу Лихун. Исследование совместного инновационного пути междуна-



родного сотрудничества профессиональных институтов в рамках инициативы «Один пояс, один путь» // Вестник Сычуаньского профессионально-технического института. 2018, 12. С. 133–137.

2. <http://theory.people.com.cn/n1/2017/0509/c40531-29261819.html>
3. Ван Хуа. О реформировании системы оценивания результатов практических занятий по русскому языку как иностранному на основе методики ОВЕ (образование, основанное на результатах) // Современное педагогическое образование. 2021. № 1. С. 4–7.
4. Ван Хуа. Исследование и практика реформы «Идейно-политического обучения» преподавания русского языка в вузах на фоне новых гуманитарных наук // Исследования в области управления наукой и технологиями. 2021. № 9. С. 226
5. Фэн Сяовэй. Исследование модели воспитания талантов иностранных языков с идейно-политическим обучением в местных университетах в зоне свободной торговли Хэйлунцзян // Вестник Института образования Муданьцзян. 2021. № 3. С. 92–94.
6. Шэн Нин. Анализ сотрудничества в сфере высшего образования между Китаем и Казахстаном в рамках инициативы «Один пояс, один путь» // Литературное образование. 2020. № 10. С. 121–123.
7. Чжан Шуан. Совместная подготовка кадров китайскими и зарубежными университетами. Содействие интернационализации образования на примере Тяньцзиньского научно-технологического университета // Управление образованием. 2011. № 4. С. 56–58.
8. Лю Юнлинь. Управление высшим онлайн-образованием в постэпидемическую эпоху: практическая логика и политические меры // Аудиовизуальное образование в Китае. 2021. № 3. С. 8–14.
9. Хуан Ваньтун. Исследование синергетического механизма культивирования кадров для языковой поддержки // Вестник Лоянского политехнического института. 2017. № 4. С. 83–86.
10. Гу Минъюань. «Один пояс, один путь» и миссия сравнительного образования // Сравнительное исследование образования. 2015, 37(06) С. 1–3.

## RESEARCH OF THE MODEL OF INTERNATIONAL COOPERATION OF HIGHER EDUCATION IN THE POST-EPIDEMIC ERA AGAINST THE BACKDROP OF THE INTERNET

Wang Hua

Shenyang Polytechnic University

Modern information technologies in the Internet era expand the possibilities of higher education. The use of new technologies in education is a natural choice and development of education. In the new era, the goals of training and the development needs of the informatization of online education and traditional higher education must be aligned.

In the post-pandemic era, there is a need to turn passive knowledge acquisition via the Internet into a comprehensive and active search for them. Saving educational resources, reducing educational costs and complex effective use of the benefits of online and offline learning is a new way of innovative international cooperation in the field of education. The study is conducted with the aim of expanding and deepening international cooperation, developing ways of horizontal and vertical models of student learning, diversifying the training and professional development of teachers and building a multi-subject and multidimensional education assessment system. Completion and optimization of hardware and software resources, such as course content, application platforms for online education. These studies are of extremely practical importance in the post-epidemic era.

**Keywords:** post-epidemic era, model of international cooperation, Internet, higher education.

### References

1. Li Shanshan, Lu Lihong. Investigation of the joint innovative way of international cooperation of professional institutions within the framework of the «One Belt, One Road» initiative // Bulletin of the Sichuan Vocational Institute. 2018, 12. S.133–137.
2. <http://theory.people.com.cn/n1/2017/0509/c40531-29261819.html>
3. Wang Hua. On reforming the system for evaluating the results of practical classes in Russian as a foreign language based on the OBE methodology (results-based education) // Modern pedagogical education. 2021. No. 1. P. 4–7.
4. Wang Hua. Research and practice of the reform of «Ideological and political education» of teaching the Russian language in universities against the background of the new humanitarian sciences // Research in the field of science and technology management. 2021. No. 9. P. 226
5. Feng Xiaowei. Study of the model of educating foreign languages talents with ideological and political training in local universities in the Heilongjiang free trade zone // Bulletin of the Mudanjiang Institute of Education. 2021. No. 3. S.92–94.
6. Sheng Ning. Analysis of cooperation in the field of higher education between China and Kazakhstan in the framework of the «One Belt, One Road» initiative // Literary Education. 2020. # 10. Pp. 121–123.
7. Zhang Shuang. Joint training of personnel by Chinese and foreign universities. Promoting the internationalization of education on the example of the Tianjin University of Science and Technology // Education Management. 2011. # 4. S.56–58.
8. Liu Yonglin. Management of Online Higher Education in the Post-Epidemic Era: Practical Logic and Policy Measures // Audiovisual Education in China. 2021. # 3. S.8–14.
9. Huang Wantong. Investigation of the synergetic mechanism for the cultivation of personnel for language support // Bulletin of the Luoyang Polytechnic Institute. 2017. # 4. S.83–86.
10. Gu Mingyuan. «One Belt, One Road» and the Mission of Comparative Education // Comparative Study of Education. 2015, 37(06) pp. 1–3.

# Взаимосвязь эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте у педагогов учреждений дополнительного образования детей

**Глазкова Татьяна Владимировна,**

канд. пед. наук, руководитель центра развития дополнительного образования ГАУ ДПО «Институт развития образования»

E-mail: t.glazkova@iro38.ru

Статья посвящена проблеме взаимосвязи эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте у педагогов ДОД. На основе использования теста Томаса и Киллмена «Стратегии поведения в конфликте», методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» Бойко и оценки коэффициента линейной корреляции Пирсона осуществлен анализ актуального состояния эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте, показавший, что у педагогов сформированы симптомы «Эмоциональная отстраненность» и «Личностная отстраненность» на фазе истощения, «Тревога и депрессия» и «Переживание психотравмирующих обстоятельств» на фазе напряжения и «Редукция профессиональных обязанностей» на фазе резистенции. При этом на выборке значимо преобладают такие стратегии поведения в конфликте как избегание, приспособление, соперничество. Корреляционный анализ показал положительные взаимосвязи «Эмоциональной отстраненности» и «приспособления» ( $p \leq 0,01$ ); «Личностной отстраненности» и «избегания» ( $p \leq 0,01$ ); «Редукции профессиональных обязанностей» и «соперничества» ( $p \leq 0,05$ ). Качественно обоснована обусловленность этих корреляций спецификой ДОД.

**Ключевые слова.** Педагоги дополнительного образования детей, эмоциональное выгорание, симптомы эмоционального выгорания, стратегии поведения в конфликте.

На современном этапе развития системы образования в России наблюдается усиление значимости образовательных программ дополнительного образования детей (ДОД) и как фактора развития обучающихся, и в целом как центра инновационного развития образовательных организаций. Усиление роли ДОД в развитии системы образования обусловлено тем, что особенности системы дополнительного образования изначально включали многие аспекты содержания и технологий обучения, на основе которых строится современная стратегия модернизации системы образования в целом. В качестве таких аспектов выделяют следующие:

- приоритеты не знаний и умений, что было исторически характерно для общего и профессионального образования, а личностного развития обучающихся, что на современном этапе востребовано как стратегическая задача и общего, и профессионального образования;
- ориентация на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся в избранной самими обучающимися сфере (духовно-нравственной интеллектуальной, художественно-эстетической, научно-технической, спортивной);
- акцентирование творческих способностей обучающихся, помощь в рефлексии, осознании и эффективном развитии обучающимися собственных уникальных талантов [6], [8].

В связи с этим актуализируются педагогические проблемы, связанные с успешностью реализации образовательных программ дополнительного образования детей в учреждениях ДОД. При этом системообразующий блок этих проблем связан с профессиональной успешностью и компетентностью педагогов как субъектов реализации программ дополнительного образования, в частности с проблемами эмоционального выгорания педагогов и связи эмоционального выгорания с характеристиками их конфликтности в профессиональной деятельности. Эта проблема является актуальной и проявления конфликтности, эмоционального выгорания и характера их взаимосвязи активно исследуются в различных сферах профессиональной деятельности. Эти исследования позволяют констатировать, что данное взаимодействие различно не только в принципиально разных профессиональных сферах, например у педагогов и медицинских работников [4], у менеджеров [7], [9] но даже у педагогов, работающих в разных типах образовательных организаций [5]. В связи с этим возникает необходимость исследо-

вания этой взаимосвязи отдельно на каждой категории педагогов, в частности на выборке педагогов дополнительного образования. Соответственно было проведено исследование, направленное на конкретизацию характера взаимосвязи эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте у педагогов учреждений дополнительного образования детей.

Теоретическую основу исследования составили концептуальные положения работ К. Маслач, С. Джексона, В.В. Бойко [1], раскрывающие факторы, условия, содержание, признаки и этапы эмоционального выгорания в профессиональной деятельности. Эмоциональное выгорание рассматривается как закономерный результат критического снижения энергетических ресурсов человека в профессиональной деятельности, проявляющийся в эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции личных достижений [2], что в конечном итоге негативно отражается на процессе и результате труда специалиста, что особенно важно для педагога дополнительного образования. Возникающее у педагога дополнительного образования детей в результате эмоционального выгорания хроническое аффективное напряжение, чувство опустошенности, негативное, циничное отношение к участникам образовательного процесса и, прежде всего, к детям, обезличенность и формализм в общении могут в крайних проявлениях привести к профессиональной непригодности.

Сложность синдрома эмоционального выгорания в том, что этот процесс, с другой стороны, выступает в качестве сформировавшегося у специалиста устойчивого механизма необходимой психологической защиты, заключающейся в более или менее масштабном исключении эмоциональной составляющей его деятельности [1]. Этот процесс закономерно включает следующие этапы:

- фаза напряжения – педагогу сложно справляться с профессиональными задачами (управлять профессиональными коммуникациями, выступать творческим лидером для детей, инициировать создание совместно с обучающимися нового продукта творчества, нести ответственность за детей и др.), он начинает воспринимать эти задачи как невыполнимые, подавляющие и даже опасные для него; соответственно снижается уверенность в себе как специалисте, возрастает неудовлетворенность не только собой, но и в целом профессией, ощущение безысходности, высокая личностная тревожность, возможна депрессия;
- фаза резистентности – педагог пытается снять возникшую ситуацию, вернуть свое профессиональное благополучие, гармонизировать свою деятельность в новом качестве; начинает активно использовать самый доступный для педагога способ защиты от эмоциональных перегрузок – упрощение профессиональных задач (редукция) а также контроль и подавление эмоций, которые воспринимаются как опасные, травмирующие, чрезмерные; в результате эмо-

циональные реакции становятся «неадекватными», не соответствующими объективно эмоциональному стимулу, а отражающие стратегию избирательного контроля и экономии педагогом эмоционального реагирования;

- фаза истощения – педагог в условиях дефицита эмоционального фона своей профессиональной педагогической деятельности теряет коммуникативный контакт с обучающимися и коллегами, становится для всех «чужим», отстраненным, нарастает негативное отношение к профессии, усиливаются сопутствующие психовегетативные и психосоматические эффекты.

Динамика эмоциональной составляющей профессиональной педагогической деятельности изначально диалектически связана с конфликтами – наиболее острыми способами разрешения противоречий, возникающих между людьми и группами в процессе взаимодействия, сопровождающихся негативными эмоциями по отношению друг к другу [3]. Уже из определения следует, что именно эмоции очень часто не только сопровождают конфликт, а выступают факторами или условиями, провоцирующими конфликт; с другой стороны, конфликт генерирует и трансформирует эмоции участников конфликта в том числе способствует эмоциональному выгоранию. Следовательно, динамика эмоциональной сферы педагога неминуемо будет сопровождаться динамикой его конфликтности. Однако, при условии эмоционального выгорания педагога, стратегии «экономии эмоций» на первое место выступает поведенческий аспект конфликта – стратегия поведения в конфликте, установки на конкретные способы и формы нападения и реагирования в условиях конфликта.

В исследовании мы ориентировались на двумерную модель стратегий поведения в конфликте К. Томаса и Р. Киллмена, выделивших следующие типы стратегий конфликтного поведения: соперничество, предполагающее решение проблемы в своих интересах без учета и даже в ущерб интересам обучающихся и коллег; приспособление, предполагающее некритичное принятие позиции других субъектов образовательного процесса; компромисс, предполагающий поиск третьих вариантов решения педагогических проблем, максимально удовлетворяющих интересы всех сторон и их согласие; избегание, предполагающее уход от проблемы; сотрудничество, предполагающее совместное решение проблемы с коллегами, детьми, их родителями и администрацией учреждения.

Эмпирическая часть исследования взаимосвязи эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте проводилась в течение 2019–2021 гг. на базе Центра развития дополнительного образования ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области». Выборку исследования составили педагоги учреждений дополнительного образования детей Иркутской области, проходившие курсы повышения квалификации и про-

фессиональной переподготовки на базе Центра. Изначально было продиагностировано на констатирующем этапе исследования 874 педагога, однако по результатам диагностики педагога, у которых не выражены были фазы эмоционального выгорания, исключались из дальнейшего исследования, и основную выборку составили 426 педагогов с выраженными фазами эмоционального выгорания, в том числе 129 мужчин и 297 женщин, возраст испытуемых от 33 до 57 лет. Выборка была представлена примерно одинаковым количеством педагогов по направленностям: технической (68 педагогов), естественнонаучной (69 педагогов), физкультурно-спортивной (75 педагогов), художественной (72 педагога), туристско-краеведческой (78 педагогов), социально-педагогической (64 педагога).

Для сбора эмпирических данных были использованы тест Томаса и Киллмена «Стратегии поведения в конфликте» в адаптации Н.В. Гришиной и методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко. Для статистического обоснования корреляционных связей между показателями эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Исследование включало следующие этапы:

- сбор диагностических данных на выборке с помощью представленных выше методик;
- обработка данных, включающая условное разделение выборки на три группы по фазам эмоционального выгорания и дальнейший статистический анализ корреляций симптомов эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте;
- обобщение результатов и подготовка выводов.

Результаты исследования эмоционального выгорания показали следующее.

На выборке педагогов дополнительного образования детей преобладающей является фаза истощения – 39% испытуемых. При этом максимально выражен симптом «Эмоциональная отстраненность» (среднее значение 28 баллов): педагог понимает, что для качественного педагогического взаимодействия с обучаемыми (подготовки к художественным конкурсам различной направленности, к спортивным победам, к туристическим экспедициям, моделированию и др.) он должен обеспечить на высоком уровне эмоциональную составляющую педагогического процесса, но он также осознает, что не способен в силу истощения на эмоциональное подкрепление деятельности. При этом ситуация осложняется осознанием того, что раньше он легко и естественно обеспечивал максимум необходимых эмоций, а теперь не может, и этот факт связывается с утратой профессионализма и оценивается как необратимый, безвыходный. Как результат часто возникает раздражительность.

На втором месте симптом «Личностная отстраненность (деперсонализация)» (среднее значение 26 баллов): педагог ощущает сильную усталость

от проблем обучающихся, коллег, требований администрации, усиливается ощущение того, что эти требования к нему лично не имеют отношения, что он всю жизнь решает чужие проблемы, что его использовали и довели до того, что он ни на что не способен; на фоне переноса вины на участников образовательного процесса возникает их негативная оценка (глупые, хитрые, наглые, много требуют, хотят «жить за мой счет»); в результате дистанцирование от обучающихся и особенно коллег, часто не желание вообще идти на работу.

При этом другие два симптома фазы истощения на выборке педагогов дополнительного образования детей «Эмоциональный дефицит» и «Психосоматические и психовегетативные нарушения» выражены слабо, соответственно средние значения 3 и 15 баллов.

На наш взгляд полученные результаты полностью соответствуют специфике профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей: высокая востребованность эмоций и личностного общения в профессии в качестве психологических защит провоцирует симптомы «Личностная отстраненность» и «Эмоциональная отстраненность», однако симптом «Эмоциональный дефицит» (максимально возможное исключение эмоций) в этой профессии не допустим, что способствует его компенсации. Кроме того, активный образ жизни педагогов дополнительного образования (спортсменов, туристов и др.) по сравнению с педагогами общеобразовательных организаций снижает активизацию симптома «Психосоматические и психовегетативные нарушения».

На втором месте по количеству педагогов получила распространение фаза «напряжение» (32% испытуемых). При этом максимально выражен симптом «Тревога и депрессия» (среднее значение – 28 баллов) и чуть менее значим симптом «Переживание психотравмирующих обстоятельств» (среднее значение – 25 баллов). Педагог постоянно напряжён, любые события и распоряжения воспринимает негативно и со страхом, склонен к тревожным ожиданиям, возможны психофизиологические проявления – плохой сон, тахикардия. При этом симптомы «Неудовлетворенность собой» (среднее значение 7 баллов) и «Загнанность в клетку» (среднее значение 8 баллов) выражены слабо, что также можно объяснить спецификой творческого потенциала профессии педагога дополнительного образования.

Наименее выражена фаза «резистенция» (29% испытуемых). На этой фазе эмоционального выгорания выражен симптом «Редукция профессиональных обязанностей» (среднее значение 23 балла). При этом другие симптомы выражены умеренно: «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (среднее значение 17 баллов), «Эмоционально-нравственная дезориентация» (среднее значение 19 баллов), «Расширение сферы экономии эмоций» (среднее значение 10 баллов). Таким образом, педагог не справляющийся с аффективными нагрузками, в данном случае

с одной стороны, включает защитный механизм, связанный с упрощением профессиональных задач, но с другой стороны, сохраняет минимальный уровень эмоционального отклика, чтобы сохранить профпригодность педагога дополнительного образования детей.

Диагностика стратегий поведения в конфликте в целом позволяет сформулировать следующие выводы. На выборке педагогов дополнительного образования детей, имеющих сформированные фазы эмоционального выгорания, в целом преобладают стили «соперничество» (среднее значение 8 баллов), «избегание» (среднее значение 8 баллов), «приспособление» (среднее значение 8 баллов). Менее выражены стили «сотрудничество» (среднее значение 2 балла), «компромисс» (среднее значение 4 балла). Таким образом на выборке педагогов с симптомами эмоционального выгорания характерны крайние стратегии поведения в конфликте: либо жесткое, включая агрессивные проявления, оставление своих интересов, либо уход от конфликта и некритичное принятие позиции оппонентов.

Результаты корреляционного анализа с помощью критерия «коэффициент линейной корреляции Пирсона» показали следующее. Обнаружены значимые положительные корреляции между следующими переменными.

Между симптомом эмоционального выгорания «Эмоциональная отстраненность» и стратегией поведения в конфликте «приспособление» ( $p \leq 0,01$ ): педагог осознает в определенном смысле свою несостоятельность, снижение своего профессионализма, недоволен собой и не уверен в том, что будет прав и конкурентоспособен в конфликте; соответственно пытается от конфликта уйти за счет принятия позиции обучающегося, коллеги, родителей.

Такая же по уровню значимости корреляция ( $p \leq 0,01$ ) между симптомом «Личностная отстраненность (деперсонализация)» и стратегией поведения в конфликте «избегание»: педагог в отличие от предыдущего симптома уже меньше учитывает свои обязательства на межличностном уровне, и для него важнее сохранить себя от конфликта как критического «выхода на траты эмоций»; он выбирает простой уход от конфликта, любые последствия этого для него менее важны, чем «всплеск» эмоций.

Также зафиксирована связь ( $p \leq 0,05$ ) симптома эмоционального выгорания «Редукция профессиональных обязанностей» и стратегии поведения в конфликте «соперничество»: педагог, как было представлено выше, защищается тем, что пытается сохранить, компенсировать эмоциональный отклик за счет упрощения сложности профессиональной задачи (например, выводит обучающихся на минимально возможный районный уровень конкурсов и соревнований), у него, с одной стороны, возрастают противоречия с обучающимися, их родителями и администрацией, которые ориентированы на выполнение педагогом сложных задач (региональный уровень конкурсов и выше), что

способствует конфликту, с другой стороны, в этой ситуации (попытка хотя бы формально сохранить и продемонстрировать эмоциональный отклик) для педагога конфликт выступает как «заместитель» реальных продуктивных эмоций, которые уже затруднены.

В целом корреляций между фазами эмоционального выгорания (суммой баллов по симптомам) и стратегией поведения в конфликте обнаружено не было. На наш взгляд, каждая фаза настолько сложна по своей психологической природе, в отличие от конкретных симптомов, что допускает разные варианты поведения в конфликте в зависимости от соотношения симптомов и личностных характеристик педагога.

Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования можно кратко сформулировать основные выводы.

1. На выборке педагогов дополнительного образования детей не обнаружены статистически значимые корреляции в целом между интегральными показателями фаз эмоционального выгорания в силу сложности каждой фазы, допускающей равновероятно разные стратегии поведения в конфликте.

2. Тем не менее отдельные симптомы эмоционального выгорания имеют значимые положительные связи, в том числе «Эмоциональная отстраненность» и стратегия поведения в конфликте «приспособление» ( $p \leq 0,01$ ); «Личностная отстраненность (деперсонализация)» и стратегия поведения в конфликте «избегание» ( $p \leq 0,01$ ); «Редукция профессиональных обязанностей» и стратегия поведения в конфликте «соперничество» ( $p \leq 0,05$ ).

3. Полученные взаимосвязи обусловлены спецификой профессиональной деятельности педагога дополнительного образования как фона для формирования оптимальной психологической защиты, предполагающего, с одной стороны, «экономии эмоций» за счет стратегии «избегание», а с другой стороны, формальное безопасное для себя сохранение эмоционального отклика в частности за счет специфических корреляций со стратегиями поведения в конфликте – использование эмоций партнера за счет «приспособления» и активизация собственных эмоций за счет острой фазы «соперничества».

В настоящее время на базе Центра развития дополнительного образования ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области» продолжается работа по поиску технологий профилактики и коррекции эмоционального выгорания педагогов дополнительного образования детей на основе полученных знаний о связи эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте.

## Литература

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: 1999. – 105 с.

2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практ. пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – М.: Юрайт, 2017. – 343 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2018. – 576.
4. Игумнова Г.В. Эмоциональное выгорание как фактор конфликтности специалиста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 10 (часть 3) – С. 484–486.
5. Измайлова Г.Н. Сравнительный анализ эмоционального выгорания педагогов ДОУ и педагогов СОШ // Проблемы и перспективы международного трансфера инновационных технологий / сборник статей Международной научно-практической конференции. Воронеж. 2017. С. 37–41.
6. Логинова Л.Г. Оценивание качества в дополнительном образовании детей: практико-ориентированная монография / Л.Г. Логинова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – 432 с.
7. Современные проблемы исследования выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова. – Курск: Курск. Гос. ун-т, 2008. – 336 с.
8. Сунцов П.В. Специфические особенности и задачи дополнительного образования в общей системе образования детей в российской федерации // Социальные науки: social-economic sciences. 2018. № 3 (22). С. 42–49.
9. Чиркова Е.В. Диагностика уровня эмоционального выгорания будущих работников социальной сферы (по методике в. В. Бойко) // Сборник научных статей. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»; ГУО «Республиканский институт высшей школы». Вятка. 2017. – С. 241–246.

## THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL BURNOUT AND CONFLICT BEHAVIOR STRATEGIES AMONG TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTIONS FOR CHILDREN

Glazkova T.V.

Institute of education development

The article is devoted to the problem of the relationship between emotional burnout and strategies of behavior in conflict among teachers of preschool education. Based on the use of the Thomas and Killman test "Behavior strategies in conflict", Boyko's methodology "Diagnostics of the level of emotional burnout" and the assessment of the Pearson linear correlation coefficient, an analysis of the current state of emotional burnout and strategies of behavior in conflict was carried out, which showed that teachers developed symptoms of "Emotional detachment" and "Personal detachment" in the phase of exhaustion, "Anxiety and depression" and "Experiencing traumatic circumstances" in the phase of stress and "Reduction of professional duties" in the phase of resistance. At the same time, the sample is significantly dominated by such strategies of behavior in conflict as avoidance, adaptation, and rivalry. Correlation analysis showed a positive relationship between "Emotional detachment" and "adaptation" ( $p \leq 0.01$ ); "Personal detachment" and "avoidance" ( $p \leq 0.01$ ); "Reduction of professional duties" and "rivalry" ( $p \leq 0.05$ ). The conditionality of these correlations by the specificity of DOD is qualitatively substantiated.

**Keywords:** Teachers of additional education of children, emotional burnout, symptoms of emotional burnout, strategies of behavior in conflict.

### References

1. Boyko V.V. The syndrome of "emotional burnout" in professional communication / V.V. Boyko. – St. Petersburg.: 1999. – 105 p.
2. Vodopyanova N.E. Burnout syndrome. Diagnosis and prevention: practice. manual / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova. – М.: Yurayt, 2017 – 343 p.
3. Grishina N.V. Psychology of conflict / N.V. Grishina. – St. Petersburg: Piter, 2018. – 576.
4. Igumnova G.V. Emotional burnout as a factor of specialist conflict // International Journal of Applied and Fundamental Research. – 2013. – No. 10 (part 3) – pp. 484–486.
5. Izmailova G.N. Comparative analysis of emotional burnout of teachers of preschool educational institutions and teachers of secondary schools // Problems and prospects of international transfer of innovative technologies / collection of articles of the International scientific and practical conference. Voronezh. 2017. pp. 37–41.
6. Loginova L.G. Quality assessment in additional education of children: a practice-oriented monograph / L.G. Loginova. – Cheboksary: ID "Wednesday", 2019 – 432 s.
7. Modern problems of burnout research in specialists of communicative professions: a collective monograph / edited by V.V. Lukyanov. – Kursk: Kursk. State University, 2008 – 336 p.
8. Suntsov P.V. Specific features and tasks of additional education in the general system of children's education in the Russian Federation // Social sciences: social-economic sciences. 2018. No. 3 (22). pp. 42–49.
9. Chirkova E.V. Diagnostics of the level of emotional burnout of future social workers (according to the methodology of V.V. Boyko) // Collection of scientific articles. FGBOU HE "Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev"; GUO "Republican Institute of Higher Education". Vятка. 2017. – p. 241–246.

# Развитие геймификации образования в процессе реализации программ высшего и дополнительного образования

**Климкович Евгения Вячеславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и истории права Московского городского университета управления Правительства Москвы  
E-mail: klimkovich.ev@mail.ru

В данной статье геймификация рассматривается как одно из наиболее значимых современных направлений развития образовательных технологий и глобальный тренд современного общества. Раскрывается понятие и сущность геймификации, области профессиональной деятельности, где метод успешно применяется, анализируются причины, обуславливающие распространение игрового подхода в сфере образования и преимущества применения метода перед традиционными методами обучения. Обращается внимание на то, что метод позволяет значительно повысить уровень вовлеченности в образовательный процесс и мотивацию обучающегося, стимулирует к посещению занятий, повышает успеваемость, способствует преодолению прокрастинации, развитию навыков творческого и инновационного мышления, более эффективному усвоению материала и наращиванию профессиональных навыков, осознанию ошибок и формированию адекватного отношения к возможности их допущения. Автор анализирует механизм геймификации и условия применения метода, которые будут способствовать повышению образовательной осведомленности и достижению образовательных целей. Основываясь на теоретических положениях и результатах собственной педагогической практики, автор делает вывод о наиболее положительном влиянии геймификации на процесс обучения в рамках дистанционных и очных образовательных программ высшего и дополнительного образования, но и обращает внимание на сложности внедрения методического обеспечения в качестве одного из факторов, препятствующего распространению геймификации образования.

**Ключевые слова:** современные тренды образования, игровой подход, игровое обучение, геймификация, обучение.

В условиях вызовов современного общества существует тренд на обновление и совершенствование системы обучения на всех уровнях. Один из таких методов – геймификация, которая применяется для развития различного взаимодействия обучающихся через игровые принципы и идеи.

Термин «геймификация» стал активно применяться со второго десятилетия XXI века, когда некоторые американские компании начали использовать его с целью развития человеческого потенциала и в качестве инструмента мотивации персонала. [2;3]

Однако, сама идея использования игры как метода обучения и развития не является новой, например, по мнению К.Д. Ушинского включение игровых элементов в обучение детей значительно улучшает процесс познания, делает его более продуктивным, интересным и понятным ребенку. [5;6]

Сегодня применение игрового подхода – одно из наиболее значимых современных направлений развития образовательных технологий и глобальный тренд современного общества. Геймификация применяется в самых различных отраслях профессиональной деятельности.

Использование игрового подхода повышает эмоциональную и социальную устойчивость человека, помогает устанавливать прочные социальные отношения, улучшает навыки внимания, побуждает развиваться. Поэтому игры все чаще становятся альтернативной методикой лечения многих тяжелых форм заболеваний, способствуют облегчению симптомов боли и паники. [1]

Метод геймификации, опирающийся на удовлетворение потребностей человека, позволяет повысить вовлеченность сотрудников в рабочие процессы, способствует развитию корпоративной культуры организации, позволяет в инновационном формате наращивать профессиональные знания и навыки, развивать инновационное мышление. Поэтому крупные компании используют игры как инструмент развития человеческого потенциала и мотивации персонала. Игровые методы, позволяющие представить реальные ситуации в метафорической форме и моделировать реальные рабочие ситуации и варианты развития событий, апробировать различные стратегии достижения целей в заданных условиях, успешно интегрированы в программы корпоративного обучения. Данные исследований, представленные на крупнейшей конференции в сфере образования EdCranch показывают, что если обучение проходит в формате игры его продуктивность возрастает, а учащиеся демонстрируют большую вовлеченность. [4]

В системе дошкольного, школьного и дополнительного образования использование игровых подходов позволяет акцентировать внимание участников образовательных и культурно-просветительских программ на наиболее значимых аспектах изучаемого материала, способствуют наиболее яркому его представлению, запоминанию знаковых дат и событий, терминов и определений.

Распространение игрового подхода в системе высшего и дополнительного профессионального образовании обуславливается рядом преимуществ геймификации перед традиционными методами обучения. Во-первых, подход позволяет сделать процесс обучения более увлекательным, значительно повысить уровень вовлеченности в образовательный процесс и мотивацию студентов к достижению цели занятия. Получению подобного эффекта способствует опора на принципы соревновательности, неожиданных открытий, повышение статуса, получение вознаграждения и поощрений. Реализация принципа соревновательности позволяет вовлекать обучающегося в образовательный процесс за счет того, что он старается добиться лучших результатов, выйти на новый уровень. Именно этот факт позволяет рассматривать применение геймификации в неигровых видах деятельности, как инструмент позволяющий добиться лучшего эффекта. Ключевой элемент геймификации – вознаграждение, которое в заданном контексте может восприниматься вовлеченными в процесс людьми по-разному. В качестве вознаграждения могут использоваться очки, баллы, место в рейтинге, доказательство способности к выполнению задания, удовлетворенность от достижения цели, похвала и многое другое. В отдельных случаях, при работе с группой эффект достигается через организацию коммуникации между обучающимися в решении проблем. Задания в этом случае необходимо адаптировать под принципы групповой работы, где каждый участник наделяется собственной функцией, направленной на достижение общей цели.

Во-вторых, геймификация способствует развитию навыка творческого мышления – способности находить инновационные решения теоретических или практических задач в любой области. Качество образования зависит от креативности, повышение мотивации и активности учащихся. Творческое мышление не только улучшает обучение, но и изменяет модели мышления учащихся, способствует развитию их способностей к решению проблем, позволяя им находить нестандартные решения. Учащиеся рассматривают возникающие задачи с различных точек зрения, что повышает умственную эффективность студентов в работе с различными контекстами. Без способности творчески мыслить студенты не овладевают базовыми жизненными навыками. Развитие творческого мышления на занятиях повышает осведомленность об изменениях в окружающем мире, позволяет учитывать разные точки зрения, способству-

ет повышению эффективности студентов в учебной работе, приобретению необходимого опыта, повышает активность студентов в организации и планировании учебного процесса. Игровой подход, предполагает вариативность методов решения задачи, а следовательно, обогащает знания и умения, который приобретают обучающие в ходе занятий. Кроме того, метод позволяет акцентировать внимание обучающихся на множестве фактов и концепций, которые в будущем могут способствовать развитию их способностей.

В-третьих, геймификация может влиять на поведение учащихся и стимулировать желание посещать занятия, сосредоточившись на полезных задачах и проявляя инициативу, что в целом, повышает академическую успеваемость.

В-четвертых, игровой подход можно рассматривать как эффективный метод преодоления прокрастинации, свойственной большинству обучающихся. В этом ключе интересным представляется эксперимент, проведенный командой психологов университета Де Пола и Университета Кейс Вестерн Резерв, который заключался в том, что участникам было предложено задание, причем половина участников должна была решать тест, а вторая половина «сыграть в математическую игру», но на самом деле задания были одинаковыми. Участники, которые полагали, что готовятся к тесту сильно затягивали начало подготовки и прокрастинировали в среднем 60% времени. Участники, же уверенные, что готовятся к игре, незамедлительно приступили к подготовке задания и использовали любую возможность, чтобы улучшить свои знания. [1, с. 281]

В-пятых, в пользу использования игрового подхода в образовании говорит и то, что геймификация позволяет не указывать на ошибки, и тем более не наказывать за них, а осознавать их в процессе игры и формировать адекватное отношение к возможности их допущения. Такие занятия всегда имеют положительный эмоциональный фон, в них есть место созданию условий, в которых каждый участник может проявить себя, что расширяет возможности для самовыражения, самореализации, самоутверждения.

Основной механизм геймификации для обучения заключается в том, что учащиеся выполняют задание, основанное на накоплении бонусов, получении наград, переходе на другие уровни. Все эти процедуры направлены на достижение установленных образовательных целей. Механизмы же обучения зависят от определения целей, знаний и навыков, которые должны быть получены. Участник получает бонусы и награды только после выполнения нескольких успешных действий. Такой подход позволяет составлять ранжированные списки участников в соответствии с их успехами в освоении учебного материала, а также отслеживать и показывать прогресс участников в достижении цели в соответствии с предыдущими уровнями.

Необходимо различать обучение на основе игр и обучение на основе геймификации. Обуче-



ние на основе геймификации использует игровые принципы и методы (включая награды, бонусы, другие оценки достижений), в то время как образовательные игры заранее подготавливаются и имеют неизменный алгоритм решений.

Применение геймификации в различных, в том числе, интерактивных учебных средах, требует соблюдение целого ряда условий. Прежде всего – это желание студентов иметь именно такой механизм обучения, присутствие мотивация к непрерывному самообучению, улучшению полученных навыков. Преподавателю должна быть предоставлена возможность учитывать индивидуальные потребности студентов. Необходимо развитие мышления более высокого порядка, поскольку это активизирует усвоение образовательного материала и создание коммуникаций между учащимися. Важно опираться на конкуренцию между студентами, которая стимулирует учащихся, вовлекает в образовательный процесс. Кроме того, студентам должна быть предоставлена большая свобода в пробах и ошибках без каких-либо негативных последствий. В аудитории необходимо создать непринужденную обстановку, поскольку игра основана на участии, рассказывании историй, воображении персонажей, но, в конечном счете, ориентирована на решении проблем.

Соблюдение перечисленных условий повышает образовательную осведомленность, способствует более эффективному усвоению полезной информации для обогащения личности, позволяет создавать «здоровый дух» соперничества и мотивирует учащихся на обучение в течение всей жизни. Кроме того, в этих условиях преподавателю удобнее мониторить прогресс учащихся и давать соответствующую обратную связь.

Теоретические положения и опыт автора в использовании игровых методов обучения в процессе реализации программ высшего и дополнительного образования позволяет сделать вывод о положительном влиянии геймификации на процесс обучения. В Университете Правительства Москвы ежегодно реализуются образовательные программы, в том числе программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, программы просветительского и профориентационного характера в рамках работы со школами, ориентирующих школьников на развитие карьеры в различных отраслях городского управления, с применением метода геймификации. К числу таких программ следует отнести программу дополнительного образования «Основы городского управления: городские супергерои», образовательные онлайн-проекты «Москва в деталях», «Профессионалы Москвы», направленные на получение знаний о различных отраслях городского управления и формирование гуманитарной культуры будущих городских управленцев.

Практика геймификации образования в Университете правительства Москвы показывает, что наиболее действенны принципы геймификации для дистанционных курсов обучения с использова-

нием таблицы лидеров и баллов для оценки вклада каждого обучаемого. Примером такой программы является образовательный трек «Адаптация», разработанный специально для государственных служащих. Но и использование подхода в очном формате дает значительный образовательный эффект. Например, игровой подход успешно интегрирован в программы повышения квалификации государственных служащих Управления по обеспечению деятельности мировых судей города Москвы, образовательные программы стажеров Правительства Москвы.

Как уже отмечалось, геймификация мотивирует студентов и слушателей к саморазвитию. За счет интеграции геймификации в серьезные учебные курсы, у учащихся повышается мотивация и возникают новые образовательные модели поведения. Для правильного применения геймификации в обучении необходимо заранее выбрать набор шагов и процедур, отражающих анализ возможных ситуаций. Необходимо также определение особенностей учащихся: характеристики, успеваемость, слабые и сильные стороны студентов, а также должна быть определена целесообразность образовательных этапов для применения геймификации. Предоставление обратной связи, систематическое наблюдение и мгновенная оценка ответов студентов, а также применение навыков ведут к улучшению успеваемости учащихся.

Образовательные программы, в которых содержание предлагается в игровом виде, является одним из возможных, позитивных подходов. Такие программы повышают мотивацию к освоению и закреплению материала, создают атмосферу образовательного процесса, сочетающую конкуренцию с весельем, одновременно связывают обучение с реальным жизненным опытом и повышают технологические компетенции участников.

Внедрение геймификации в образовательный процесс проходит довольно затруднительно, чему есть ряд объяснений. Во-первых, несерьезное отношение к самому факту присутствия игры в обучении со стороны ряда педагогов, поощрению студентов призами и дополнительными баллами. Некоторые преподаватели полагают, что обучающихся больше захватывает отношение к самой игре, чем к обучаемому предмету. Но, главным, фактором, препятствующим продвижению геймификации в образовании, остается сложность подготовки игры, что отнимает временные и энергетические ресурсы преподавателя, требует освоения большого объема дополнительных знаний в части технологии создания образовательной программы с применением игрового подхода.

Безусловно, одна только геймификация не способна заменить весь образовательный процесс. Важно понимать, что это только один из важных инструментов образовательного процесса способствующий достижению образовательных целей. Однако, это инструмент, который позволяет сделать процесс обучения более легким, интересным,

познавательным и, в целом, более результативным.

## Литература

1. SuperBetter [Текст] / Джейн Макгонигал; пер. с англ. Ю. Гиматовой; [науч. ред. К. Пахорукова и др.]. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 416 с.
2. Вовлекай и властвуй [Текст]: игровое мышление на службе бизнеса / Кевин Вербах, Дэн Хантер; пер. с англ. Александры Кардаш. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 223 с.
3. Геймификация в бизнесе [Текст]: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов / Гейб Зикерманн, Джоселин Линдер; пер. с англ. Иделии Айзятуловой. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 257 с.
4. Официальный сайт конференции EDCRUNCH 2019 [Электронный ресурс]: Режим доступа – <https://2019.edcrunch.ru/>
5. Ушинский К.Д. Психологические и логические основы обучения / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч. В 2 т. – М., 1954. – Т. 2.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский; [Вступит. статья В.Х. Арутюняна]. – Ереван: Луйс, 1981. – 443 с.

### DEVELOPMENT OF GAMIFICATION OF EDUCATION IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING PROGRAMS OF HIGHER AND ADDITIONAL EDUCATION

Klimkovich E.V.

Moscow Metropolitan Governance University

In this article, gamification is considered as one of the most significant modern trends in the development of educational technologies and a global trend in modern society. The concept and essence of

gamification, the areas of professional activity where the method is successfully applied, are analyzed, the reasons for the spread of the game approach in the field of education and the advantages of using the method over traditional teaching methods are revealed. Attention is drawn to the fact that the method allows you to significantly increase the level of involvement in the educational process and motivation of the student, stimulates to attend classes, increases academic performance, helps to overcome procrastination, develop creative and innovative thinking skills, more effective assimilation of material and building professional skills, recognition of mistakes and the formation of an adequate attitude to the possibility of their admission. The author analyzes the mechanism of gamification and the conditions for applying the method, which will contribute to raising educational awareness and achieving educational goals. Based on the theoretical provisions and the results of his own teaching practice, the author concludes that the most positive influence of gamification on the learning process in the framework of distance and full-time educational programs of higher and additional education, but also draws attention to the difficulties of introducing methodological support as one of the factors hindering the spread of gamification of education.

**Keywords:** modern trends in education, game approach, game learning, gamification, learning.

### References

1. SuperBetter [Text] / Jane McGonigal; per. from English Yu. Gimatova; [scientific. ed. K. Pakhorukova and others]. – M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2018. – 416 p.
2. Engage and Conquer [Text]: Game Thinking in the Service of Business / Kevin Werbach, Dan Hunter; per. from English Alexandra Kardash. – Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2015. – 223 p.
3. Gamification in business [Text]: how to break through the noise and grab the attention of employees and customers / Gabe Sickerman, Jocelyn Linder; per. from English Idelia Aizyatulova. – Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2014. – 257 p.
4. Official site of the conference EDCRUNCH 2019 [Electronic resource]: Access mode – <https://2019.edcrunch.ru/>
5. Ushinsky K.D. Psychological and logical foundations of education / K.D. Ushinsky // Fav. ped. op. In 2 volumes – M., 1954. – Vol. 2.
6. Ushinsky K.D. Selected pedagogical works / KD Ushinsky; [Will join. article by V. Kh. Harutyunyan]. – Yerevan: Luys, 1981. – 443 p.

# Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью

**Куклина Людмила Владимировна,**

к.п.н., заместитель директора Института гостиничного бизнеса и туризма РУДН  
E-mail: kuklina-lv@rudn.ru

**Куклин Сергей Яковлевич,**

старший преподаватель Института гостиничного бизнеса и туризма РУДН  
E-mail: kuklin-sya@rudn.ru

Статья посвящена актуальным исследованиям современных авторов в области экосистемного подхода к организации и управлению образовательными системами. В ней рассматриваются сравнительные характеристики биологических и социальных экосистем, в том числе и экосистем образования. Анализируются различные концептуальные подходы, понятийный аппарат, модели, барьеры, критерии оценивания и факторы продвижения образовательной экосистемы.

Особое место отводится инновациям, как ключевому драйверу развития образования. Результаты исследований, отчеты, положения теоретических разработок российских и зарубежных авторов относительно совершенствования современного состояния образования позволяют определить образовательные экосистемы как перспективный вектор развития образования в будущем. Материалы статьи могут быть использованы для разработки эффективных инструментов поддержки и развития образовательных экосистем в образовательных организациях высшего образования.

**Ключевые слова:** экосистемный подход, образовательная экосистема, экосистема образования, управление экосистемами образования, инновационная образовательная экосистема, образовательное пространство.

Экосистемный подход в современных исследованиях становится ключевым при рассмотрении многих социальных систем, состоящих из различных акторов, взаимодействующих между собой особым нестандартным образом. Вместе с тем, данное взаимодействие, как правило, строится на естественных, природосообразных и адаптивных к данной среде принципах.

В самом широком смысле экосистемный подход – одно из базовых понятий биологической науки. Он подразумевает единый комплекс из живых организмов, неживых компонентов, среды обитания, функционирование которого происходит в условиях обмена веществ и энергии, одновременно в условиях автономности и взаимозависимости. Успешно функционирующая по горизонтали и вертикали экосистема способна обеспечить эффективную работу всей системы в целом.

Как концепция инновационного развития экосистемный подход применим к экономической, технической, финансовой, научной, производственной и даже государственной сферам деятельности. Акторы экосистемы в таком случае могут быть очень многообразны: предприятия, бизнес-процессы, стартапы, эксперты, проекты, сервисы, научные организации, частные инвесторы, фонды и т.д.

Управление технологическими инновациями в образовании, по мнению авторов, требует экосистемного подхода даже в большей степени, чем экономика. Он призван упорядочить, сделать естественными разнонаправленные попытки реформирования и преобразования современного образовательного пространства, определить критерии и условия эффективного сосуществования всех участников образовательного процесса.

Таксон эко – (от древнегреч. οἶκος – жилище, местопребывание) рассматривается учеными прежде всего как аспект успешного существования и развития различных организмов в рамках определенного пространства. Образовательное пространство в этом случае не исключение. Например, А.А. Ниязова отмечает, что «экологический подход позволяет, в широком смысле слова, рассматривать гармонизацию человека и его социального и физического окружения, в более узком – взаимные адаптивные процессы, необходимые для такой гармонизации» [11].

Экосистемный подход в образовании, как правило, предусматривает экологическое мышление, сознание, культуру и выполняет мировоззренческую, методологическую и аксиологическую функции. С.Н. Махновец и О.А. Попова полагают, что

«Экологическое образование – это не часть образования, а новый смысл и цель современного образовательного процесса – уникального средства сохранения и развития человечества и продолжения человеческой цивилизации...» [10].

В соответствии с векторами мирового развития новые экологические подходы к развитию образования должны опираться на общечеловеческие духовно-нравственные ценности. Вместе с тем термин «экосистема образования», уже достаточно часто встречающийся в научной педагогической литературе, пока не имеет однозначного толкования.

П.О. Лукша дает следующее определение такой образовательной системе. «Образовательная экосистема – это, в первую очередь, новая управленческая парадигма организации процесса образования и подготовки людей. Причем не только в молодости, а на протяжении всей жизни. Она поможет обеспечить максимальную реализацию потенциала каждого человека и одновременно максимальный запрос со стороны общества и экономики». Автор считает, что «экосистемы – это не просто возможное будущее, но направление развития мировой системы образования в течение XXI века. Без гибких, централизованных систем, которыми управляет множество игроков, мы не сможем эффективно выстраивать социальные процессы. Это – будущий вектор движения, как в нашей стране, так и по всему миру» [9,10].

И.М. Федоров рассматривает образование будущего как образовательную экосистему социального, культурного и пространственно-предметного, архитектурного и природного окружения. Он считает, что образовательная экосистема – это сеть образовательных пространств, в которых провайдеры образования с помощью различных учебных ресурсов организуют обучение в течение всей жизни [16].

Ряд ученых из Великобритании выделяют следующие признаки, характерные для образовательных экосистем:

- наличие многочисленных взаимосвязей как внутри экосистемы, так и между ними (networks);
- сложный характер (nested systems): одна экосистема входит в состав другой, более сложной, но в свою очередь, сама состоит из более простых;
- цикличность (cycles);
- постоянная энергозависимость (flows);
- постоянное развитие (development);
- динамическое равновесие (dynamic balance) [1].

Следует обратить внимание на то, что образовательная экосистема включает в себя все признаки классической системы, но ее функционирование и развитие зависит скорее от ее особенностей и отличий. Во-первых, акторы как системообразующие элементы такой системы очень многообразны и многослойны (преподаватели, студенты, родители, работодатели и т.д.). Во-вторых, практически невозможно разделить внутрен-

ние системы на простые и сложные, они, в зависимости от обстоятельств, в ходе функционирования системы могут изменять статус, причем на разные промежутки времени и периоды (группа, научное студенческое общество, клуб испанского языка, волонтерский отряд). Также и цикличность может иметь постоянный режим (семестр, учебный год), а может изменяться под влиянием резко меняющихся внешних обстоятельств и факторов (дистанционное обучение, стажировка в другой стране, ремонт кампуса, назначение нового декана). Энергозависимость практически всегда балансирует между потребностями и реально имеющимися ресурсами. Постоянное развитие образовательной экосистемы и ее динамическое равновесие гарантируется не только объективными причинами, но и мотивационной, психологической составляющей ее участников.

Л.Г. Каранатова, А.Ю. Кулев обозначают особенности экосистемы профессионального образования, которая, по их мнению, представляет собой «сетевое сообщество», ориентированное на формирование и развитие профессиональных и управленческих компетенций обучающихся на основе применения практико-ориентированных инновационных образовательных технологий и методик с использованием современных цифровых ресурсов и высокопрофессионального состава преподавателей. Причем все составляющие функционирующей системы ориентированы на открытость, саморазвитие и обновление [7].

Действительно, экосистема профессионального образования центрируется вокруг профессиональных навыков и компетенций, приобретение которых должно идти по другой, отличной от обычного обучения, траектории. Вследствие этого появляется острая необходимость в использовании для достижения целей практико-ориентированных, инновационных, цифровых образовательных технологий, специально подготовленного педагогического состава и ресурсов. Открытость, саморазвитие, непрерывное совершенствование такой профессиональной экосистемы становится при этом обязательным условием.

Б.В. Олейников и С.А. Подлесный, как и многие другие исследователи, выстраивают свое видение экосистемы обучения в системе высшего образования как биологической системы, состоящей из сообщества живых организмов (биоценоз), среды их обитания (биотоп), системы связей, осуществляющей обмен веществом и энергией между ними. При этом вместо обмена энергией между компонентами природной экосистемы в экосистеме обучения понимается обмен информацией [13].

В настоящее время понятие «образовательная экосистема» часто связывают с цифровыми образовательными платформами и технологиями, социальными сетями, многочисленными видео и аудиоконтентами, которые могут использовать обучающиеся и педагоги для организации учебного процесса. Вместе с тем, цифровые образовательные платформы и ресурсы следует рассматривать

только в качестве экосистем поддержки образования, педагогических технологий, способных определять форму и содержание учебного процесса в зависимости от требований и способностей конкретного обучающегося.

Авторами доклада «Global Education Futures» на тему «Образование для сложного общества. Образовательные экосистемы для общественной трансформации» образовательная экосистема определена «как динамически эволюционирующая и взаимосвязанная сеть образовательных пространств, состоящая из индивидуальных и институциональных «поставщиков» (провайдеров) образования, которые предлагают разнообразные образовательные ресурсы и опыты для индивидуальных и коллективных учащихся на протяжении их жизненного цикла» [2, 4].

Б.С. Гершунский отмечает, «что в рамках новой экологической парадигмы образование является главным механизмом воспроизводства знания и, соответственно, интеллекта, что обеспечивает устойчивость его развития и конкурентоспособность». Особое внимание автор обращает на то, что качество жизни в современном обществе определяется не уровнем образования, а качествами личности. Систему образования Б.С. Гершунский определяет как «сложную многоуровневую человекоразмерную систему, внедрение системных новаций в которой требует, с одной стороны, координации на всех ее уровнях, а с другой, широкой самоорганизации, исключающей аппарат принуждения, который, вероятно, должен заменить аппарат должностования». При этом подчеркивает, что экосистема образования на государственном уровне состоит из нескольких подсистем: образования, воспитания, ресурсного и кадрового обеспечения [5].

Комментируя следующие высказывания, следует согласиться с тем положением, что воспроизводство знаний в рамках образовательной экосистемы должно быть направлено на личность, ее конкурентоспособность и саморазвитие. А также в том, что «многоуровневая человекоразмерная система» не может управляться и развиваться в рамках ныне существующей управляющей вертикали, которая строго ограничивает и однозначно определяет полномочия каждого уровня управления образованием.

Под современной экосистемой образования С.Н. Махновец и О.А. Попова понимают «целостную многоуровневую самоорганизующуюся саморегулирующуюся и саморазвивающуюся открытую систему, нацеленную на формирование целостного мировоззрения обучающихся, основанного на духовно-нравственных ценностях». Авторы считают важным формировать у студентов навыки самообучения, самосовершенствования, самовоспитания в рамках индивидуальных траекторий развития. А в качестве результата такого образовательного процесса предполагают видеть креативную личность, живущую в гармонии с окружающим миром [10].

Следует подчеркнуть важность обращения данных авторов к теме формирования мировоззрения, духовно-нравственных ценностей, креативности личности в рамках экосистемы образования. Причем приобретение новых социальных компетенций, по их мнению, возможно только в условиях саморазвития и самопродвижения данной личности по индивидуальной образовательной траектории.

Вместе с тем С.И. Богданов, В.В. Тимченко считают проблемой разрыв между текущими образовательными потребностями личности, социальных групп и общества в целом – и теми знаниями, навыками и компетенциями, которые понадобятся им в будущем. Они утверждают, что для современного поколения необходимо умение адаптироваться к изменяющимся потребностям времени, осваивать новый контент, образовательные технологии, информационные ресурсы [4, 12].

Изменяющиеся потребности времени в настоящее время являются главным вызовом для современной, строго иерархично выстроенной и не очень мобильной системы образования, настроенной на настоящее, а иногда даже и на прошлое. Экосистемный подход к образованию является возможно единственным механизмом, позволяющим следовать таким изменениям. Ориентироваться следует, как уже было сказано ранее, на то, как это происходит в природе, в живых биоценозах, где любое воздействие обязательно перестраивает всю систему.

Также В.В. Тимченко отмечает, что экосистемы обеспечивают следующие функции:

- разнообразие – множество участников выполняют много ролей, обеспечивая стабильность экосистемы;
- максимальная производительность и круговорот ресурсов в экосистеме: ресурсы, в том числе знания, оптимизируются и распределяются, поэтому ничто не тратится впустую;
- адаптивность – экосистемы могут адаптироваться и реагировать на потребности обучающихся и изменения в институциональной среде в отличие от более жестких подходов партнерства и сетевого сотрудничества;
- масштабируемость – экосистемы могут работать в различных масштабах: от групп обучающихся или конкретных образовательных учреждений до планетарного сообщества.

Среди перспективных подходов, обеспечивающих новый уровень образования, автор выделяет «экосистемную модель, которая ориентирована на разнообразие, гибкость и междисциплинарность в предоставлении актуального контента, применение наиболее подходящих образовательных технологий, а также использование природосообразных механизмов саморегуляции и саморазвития, аналогичных тем, которые существуют в живой природе» [12, 15].

Анализируя все вышеизложенное, можно сделать вывод, что образовательная экосистема обладает всеми присущими любой системе свой-

ствами и способна к самоорганизации, саморегулированию и саморазвитию. Вместе с тем для организации функционирования такой системы необходимы сообщество людей, объединенных общими интересами, направленными на совершенствование образовательного процесса, общие ресурсы и система связей, позволяющие обеспечить выстраивание индивидуальной траектории обучения и социального развития обучающихся.

В отчете WISE 2019 года представлены типология, принципы и следующие характеристики инновационных образовательных экосистем:

- позволяют разнообразить учебные ресурсы и образовательные маршруты для обучающихся;
- обеспечивают взаимный обмен образовательными ресурсами и новыми способами обучения;
- обеспечивают требуемую динамику обновления содержания;
- поддерживаются полезной инфраструктурой;
- включают формальные и неформальные образовательные институты, и ресурсы;
- привлекают традиционных и новых абитуриентов;
- имеют распределенное управление, основанное на взаимном интересе, поддержке сообществ, горизонтальных и восходящих связях;
- содержат механизмы мотивации обучающихся для своего будущего успеха и развития;
- поддерживают заинтересованность обучающихся участвовать в решении проблем окружающего мира, а не только в академических достижениях [3,15].

Данные характеристики отражают потребности образовательных систем в инновационном и экологическом подходе. Учебные ресурсы и образовательные маршруты студентов следует не просто обновлять, как это рекомендовано образовательным организациям в настоящее время, необходимо их разнообразить, ориентируясь на индивидуальные особенности каждого студента. Кроме того, в отчете рекомендован взаимный обмен, некий круговорот образовательных ресурсов, технологий, методик и способов обучения как внутри системы, так и с внешней средой. Также важен акцент, сделанный на возможность использования контента неформальных образовательных институтов и нестандартные способы привлечения новых абитуриентов. В отчете фигурирует такое понятие как «распределенное управление», которое можно трактовать скорее, как системное и взаимовыгодное взаимодействие всех акторов системы для достижения общих и индивидуальных образовательных целей, что, в свою очередь, невозможно без мотивации студентов на успех и развитие.

На современном этапе такие исследователи как А.А. Ниязова, Ю.М. Гибадуллина предприняли попытку классификации экосистем и выделили следующие их виды: психологическая, образовательная, социальная.

Психологическая экосистема представляет собой сосуществование людей в деятельности и взаимодействии друг с другом. Образовательная экосистема обозначена как комплекс образовательных технологий и ресурсов для личностного развития субъектов образовательной среды. Социальная экосистема представлена как совокупность социальных общностей и их связей между собой и с природой [11].

Также существует классификация образовательных экосистем по нескольким другим основаниям. По уровням образования их можно разделить на дошкольные, школьные, средние профессиональные, вузовские и послевузовские образовательные экосистемы. По спектру образовательных программ они подразделяются на «монопрограммные» образовательные экосистемы (образовательные организации, реализующие образовательные программы одного уровня) и «мультипрограммные» образовательные экосистемы (образовательные комплексы, реализующие образовательные программы разного уровня). По степени цифровизации образовательных процессов образовательная экосистема может быть представлена традиционными образовательными технологиями (аудиторное взаимодействие преподавателей и обучающихся), цифровыми образовательными экосистемами (построена на цифровых образовательных технологиях и платформах) или интегрированной моделью, сочетающей в себе обе экосистемы.

По открытости образовательные экосистемы следует подразделять на закрытые и открытые. К закрытой образовательной экосистеме можно отнести образовательную организацию, реализующую образовательную программу с использованием только своих ограниченных ресурсов. Если используются внешние ресурсы, то образовательная экосистема считается открытой. По признаку развития образовательные экосистемы могут быть стагнирующие и развивающиеся. Развивающимся образовательным экосистемам присуще использование инновационных образовательных технологий; эффективная интеграция с партнерами. По масштабности они подразделяются на локальные, региональные, глобальные (национальные, международные и в том числе сетевые). Все виды классификации интересны с точки зрения научных исследований и разнообразия подходов.

Образование – сложная многомерная система, взаимодействие акторов в которой происходит на уровнях разной сложности, в условиях многообразного психологического и педагогического пространства функционирующего долговременно. Такой системе недостаточно просто поддерживать функционирование, она должна развиваться, улучшаться, модернизироваться. Как правило, это возможно реализовать через инновации, но важно выбрать правильный вектор. Таким инновационным вектором можно определить экосистемный подход. Инновационный характер реорганизации образовательного пространства в образователь-

ную экосистему может стать ключевым драйвером ее развития. Необходимо обратить внимание на то, что большинство инноваций должны быть так называемыми внутренними инновациями, рождаться и формироваться внутри системы.

Ряд авторов поддерживают идею о необходимости инновационного экосистемного подхода. Т.Е. Хавенсон, Д.О. Королева, А.А. Лукина считают, что «активное развитие и улучшение системы образования нуждается в появлении и распространении инноваций. В данном случае речь не об инновациях «сверху», реализуемых посредством реформ, но о функционировании низовых инициатив (grassroots innovations) – проектов и стартапов, появляющихся по инициативе самих акторов» [17].

Л.Г. Каранатова, А.Ю. Кулев также в качестве перспективной представляют экосистему развития инноваций для разработки и реализации проектов и стартапов в образовании. Экосистему развития инноваций в данном случае авторы понимают как способность влиять на появление образовательных инициатив на разных уровнях образования, что содействует эволюции образовательной системы [6].

Экосистема развития инноваций в области образования действительно очень перспективная модель эволюции образовательной системы. Вектор таких эволюционных изменений должен быть направлен на реализацию образовательных инициатив в соответствии с внутренними потребностями и внешними вызовами системы.

Также необходимо определить уровни инфраструктуры, объекты и субъекты инноваций. Как правило, рассматриваются помещения, которые можно использовать для реализации проекта, телекоммуникационная инфраструктура – это мобильная связь и интернет. Важными составляющими инфраструктуры также следует считать человеческие ресурсы, правовую среду, финансовые возможности для реализации проектов [8,17]. Ключевыми направлениями, обеспечивающими развитие образовательных инноваций, прежде всего, следует назвать ресурсную поддержку, наличие специальных конкурсов, а также доступность площадок, которые можно использовать для реализации своих идей. Важным фактором также становится цифровизация образовательного процесса, наличие творческого и креативного кадрового потенциала, создание комфортной образовательной среды, а также возможности партнерства. На государственном уровне такими драйверами, способствующими появлению образовательных инноваций, могут стать повышение заработной платы педагогов, увеличение автономности образовательных учреждений, изменение качества управления образовательными учреждениями, благоприятная рыночная конъюнктура.

Не менее важным аспектом изучения инфраструктуры для инноваций являются барьеры – факторы, которые создают сложности для появления и развития экосистемных образовательных

инновационных проектов. Наряду с недостаточностью финансирования, нехваткой материальных ресурсов, кадровым дефицитом, бюрократизацией системы образования, недостаточностью необходимой квалификации и компетенции у педагогов, непрозрачности законодательной базы, следует обратить внимание на психологическую боязнь нового, желание сохранить фундаментальные процессы без изменений, отсутствие специалистов на пересечении бизнеса и образовательных процессов, нехватку времени и чрезмерную загруженность работников сферы образования. Все эти ограничения объективны, но при условии правильного целеполагания, высокой мотивации участников образовательного процесса они вполне преодолимы. Вместе с тем, понимая, что современная система образования базируется на принципах стандартизации обучения и централизованного управления, возникает необходимость сделать его максимально индивидуальным, организовать в соответствии с потребностями и способностями обучающихся. Также следует обратить внимание на то, что инновации не должны быть надуманными, они должны быть природосообразными, современными и соответствовать основным принципам экосистемного подхода.

Аналитики Boston Consulting Group определили вызовы XXI в. для системы образования. По их мнению, ими является:

- массовая уникальность – множество индивидуальных путей личностной и профессиональной реализации в экосистеме, создаваемой государством, работодателем, системой образования и работником;
- подготовка к новым видам деятельности – формирование навыков будущего, необходимых для работы в условиях высокой неопределенности и постоянных изменений на рынке труда;
- постоянное развитие человека по персональной траектории, чтобы сохранить востребованность и эффективность работника в условиях постоянных технологических изменений [14].

Следует обратить внимание на трактовку понятия как «массовая уникальность», которая очень четко отражает инновационный подход к возможностям образовательной экосистемы. Речь, скорее всего, идет об общих методах и технологиях, позволяющих реализовать индивидуальную траекторию обучения и развития личности обучающегося, направленную на его профессиональное самоопределение и социальную компетентность в будущем.

В настоящее время образование часто рассматривается как сфера экономической деятельности, площадка для предоставления образовательных услуг. По мнению авторов, это неверный, ошибочный подход. Образовательная экосистема гораздо более широкое и многообразное понятие, предусматривающее совместное творчество, активное взаимодействие всех участников по созданию новых знаний и компетенций.

По аналогии с биологическими экосистемами в образовательной экосистеме можно выделить два типа саморегуляции: резистентная – способность сохранять структуру и функции при негативном внешнем воздействии и упругая – способность восстанавливать структуру и функции при утрате части компонентов экосистемы. Например, в условиях пандемии COVID-19 в 2020 г. многие образовательные учреждения вынужденно перешли на дистанционный формат обучения, продемонстрировав стабильность и жизненную устойчивость.

В феврале 2020 г. в Северо-Западном институте управления РАНХиГС (СЗИУ) принята Концепция цифровой трансформации образовательной экосистемы СЗИУ. В ней образовательная экосистема СЗИУ определяется как «динамичное, развивающееся сообщество для обеспечения качества обучения и эффективности управления образованием, в том числе путем цифровизации и автоматизации образовательных технологий». На основе экосистемного подхода также разработана модель образовательной экосистемы СЗИУ. На каждом уровне образования определены образовательные пространства (сеттинги), в которых происходят разнообразные действия, имеется определенный набор институтов и условий (правила, нормы, обычаи, договорные положения, информационно-телекоммуникационные системы и сети и т.п.). Пересечения между сеттингами обозначают области взаимных интересов и взаимодействий участников. Данная методология стратегического планирования развития образовательных экосистем может быть рекомендована и практически использована образовательными организациями для построения собственных инновационных моделей развития.

В заключении следует отметить, что экосистемный подход к образованию, в том числе и ориентация непосредственно на особенности биологических экосистем идеально подходит для требований к изменениям в современном образовании. Более того, такой подход становится наиболее перспективным.

В рамках образовательной экосистемы присутствует разнообразие, множество участников исполняют множество ролей, причем эти роли определяются потребностями участников, стратегией общественного и личностного развития. Изменения в такой системе определяются в основном внутренними инновациями, круговорот ресурсов, в том числе знаний, оптимизируется и распределяется рационально. Адаптивность образовательной экосистемы гарантируется возможностью эффективного и своевременного реагирования на запросы участников и изменения в среде.

Экосистемный подход к образованию предполагает многообразие провайдеров образования, низкие барьеры для доступа к образовательным ресурсам, постоянную динамику обновления содержания, формирование естественных механизмов мотивации обучающихся, предоставляет воз-

можности индивидам и сообществам для инновационного развития.

Таким образом, экосистемный подход к управлению образовательной деятельностью может быть реализован только в рамках вышеизложенных базовых принципов, таких как природосообразность, многообразие акторов, замотивированных на положительные изменения, самоуправление и саморегулирование на всех уровнях взаимодействия, наличие необходимого образовательного контента, технологий и ресурсов, позволяющих реализовать индивидуальную образовательную траекторию обучающихся, получение ими необходимых перспективных профессиональных навыков и социальных компетенций. В целом инновационная образовательная экосистема становится ключевым драйвером развития образования будущего, его гарантом.

## Литература

1. Ecological Literacy in Design Education: A Foundation for Sustainable // Design J Boehnert, Design learning for tomorrow, 2013.
2. Educational Ecosystems for Societal Transformation. Global Education Futures Report, 2018. Retrieved from.
3. Local Learning Ecosystems: Emerging Models / World Innovation Summit for Education (WISE) report // Valerie Hannon, Louise Thomas, Sarah Ward, Tom Beresford.
4. Богданов С.И., Тимченко В.В. Экосистемная модель развития образования в цифровой экономике. Сборник научных статей по материалам XVII Международной научно-практической конференции «Менеджмент XXI века: образование в эпоху цифровой экономики», Санкт-Петербург, ноябрь, 2019.
5. Гершунский Б.С. Философия образования: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
6. Каранатова Л. Г., Кулев А.Ю. Современные подходы к формированию инновационных экосистем в условиях становления экономики знаний. Управленческое консультирование. 2015. № 12.
7. Каранатова Л.Г., Кулев А.Ю. Трансформация экосистемы дополнительного профессионального образования под влиянием инновационных технологий // Управленческое консультирование. 2020. № 12. С. 120–129.
8. Королева Д. О., Хавенсон Т.Е., Андреева А.А. Ландшафт образовательных инноваций: содержание и структура // Факты образования. № 5 (14). М.: НИУ ВШЭ, 2017.
9. Лукша П.О. «Экосистемный переход»: будущее инновационно-образовательных систем. Сколково.2018.
10. Махновец С.Н., Попова О.А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни. Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология.2017. № 4. С. 141–149.



11. Ниязова А.А., Гибадуллина Ю.М. Экосистемный подход как один из эффективных факторов социального развития детей // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (52). С. 58–64.
12. Образование 20.35. Человек / АСИ. – Екатеринбург: Издательские решения, 2017. – Т. 7. – 152 с. Образование в эпоху цифровой экономики», Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 19–21 ноября 2019 г.
13. Олейников Б. В., Подлесный С.А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 84–91.
14. Пермяков О. Е., Китин Е.А. Методология стратегического планирования развития образовательных экосистем // Управленческое консультирование. 2020. № 11. С. 119–129.
15. Тимченко В.В. Создание инновационных образовательных экосистем для регионального развития. Сборник научных статей по материалам XVII Международной научно-практической конференции «Менеджмент XXI века: образование в эпоху цифровой экономики», Санкт-Петербург, ноябрь, 2019.
16. Федоров И.М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме / И.М. Федоров. // Молодой ученый. – 2019. – № 28 (266). – С. 246–250.
17. Хавенсон Т.Е., Королева Д.О., Лукина А.А. Актеры образовательных инноваций: ценности и мотивация // Факты образования. № 6 (21). М.: НИУ ВШЭ, 2018.

#### THEORETICAL BACKGROUND FOR THE ECOSYSTEM RESEARCH APPROACH TO THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Kuklina L.V., Kuklin S. Ya.**

RUDN University Hotel Business and Tourism Institute

The article is devoted to the current research of modern authors in the field of the ecosystem approach to the organization and management of educational systems. It examines the comparative characteristics of biological and social ecosystems, including education ecosystems. Various conceptual approaches, conceptual apparatus, models, barriers, assessment criteria and factors of promoting the educational ecosystem are analyzed.

A special place is given to innovations as a key driver of education development. The research results, reports, the provisions of the theoretical developments of Russian and foreign authors regarding the improvement of the current state of education make it possible to determine educational ecosystems as a promising vector for the development of education in the future. The materials of the article can be used to develop effective tools for the support and development of educational ecosystems in educational institutions of higher education.

**Keywords:** ecosystem approach, educational ecosystem, innovative educational ecosystem approach, educational space.

#### References

1. Ecological Literacy in Design Education: A Foundation for Sustainable // Design J Boehnert, Design learning for tomorrow, 2013.
2. Educational Ecosystems for Societal Transformation. Global Education Futures Report, 2018. Retrieved from.
3. Local Learning Ecosystems: Emerging Models / World Innovation Summit for Education (WISE) report // Valerie Hannon, Louise Thomas, Sarah Ward, Tom Beresford.
4. Bogdanov S. I., Timchenko V.V. Ecosystem model of education development in the digital economy. Collection of scientific articles based on the materials of the XVII International Scientific and Practical Conference "Management of the XXI century: education in the era of the digital economy", St. Petersburg, November, 2019.
5. Gershunsky B.S. Philosophy of education: textbook. manual for stud. higher. and Wednesday. ped. study. institutions. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 1998.432 p.
6. Karantova L. G., Kulev A. Yu. Modern approaches to the formation of innovative ecosystems in the context of the formation of the knowledge economy. Management consulting. 2015. No. 12.
7. Karantova L. G., Kulev A. Yu. Transformation of the ecosystem of additional professional education under the influence of innovative technologies // Management consulting. 2020. No. 12. P. 120–129.
8. Koroleva DO, Khavenson TE, Andreeva AA Landscape of educational innovations: content and structure // Facts of education. No. 5 (14). Moscow: NRU HSE, 2017.
9. Luksha P.O. "Ecosystem transition": the future of innovation and educational systems. Skolkovo. 2018.
10. Makhnovets S.N., Popova O.A. A new ecosystem of education as a system-forming vector of the quality of life. TvSU Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology. 2017. No. 4. S. 141–149.
11. Niyazova A.A., Gibadullina Yu.M. Ecosystem approach as one of the effective factors of social development of children // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. 2018. No. 1 (52). S. 58–64.
12. Education 20.35. Human / ASI. – Yekaterinburg: Publishing solutions, 2017. – Т. 7. – 152 p. Education in the era of the digital economy ", St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, November 19–21, 2019
13. Oleinikov BV, Podlesnyy SA On the concept of "learning ecosystem" and directions of development of informatization of education // Knowledge. Understanding. Skill. 2013. No. 4. P. 84–91.
14. Permyakov OE, Kitin EA Methodology of strategic planning for the development of educational ecosystems // Management consulting. 2020. No. 11. P. 119–129.
15. Timchenko V.V. Creation of innovative educational ecosystems for regional development. Collection of scientific articles based on the materials of the XVII International Scientific and Practical Conference "Management of the XXI century: education in the era of the digital economy", St. Petersburg, November, 2019.
16. Fedorov IM Transition from the educational environment to the educational ecosystem / IM Fedorov. // Young scientist. – 2019. – No. 28 (266). – S. 246–250.
17. Khavenson T.E., Koroleva D.O., Lukina A.A. Actors of educational innovations: values and motivation // Facts of education. No. 6 (21). M.: NRU HSE, 2018.

# Культурно-просветительская деятельность: сущность, содержание, структура

## **Виситаева Ирсана Зайндыевна,**

аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»  
E-mail: vinter\_65@mail.ru

## **Мусханова Исида Вахидовна,**

доктор педагогических наук, профессор, директор института филологии, истории и права, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»  
E-mail: vinter\_65@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с сущностью и содержанием культурно-просветительской деятельности. Отмечается актуальность компетенций культурно-просветительской деятельности, направленных на способность дифференциации широкого поля информации в современной цифровой реальности. Выделяются принципы (гуманизм; научность; связь культурно-просветительской деятельности с жизнью и практикой; комплексность в решении воспитательных задач), обуславливающие единство просвещения и духовно-нравственного воспитания личности. Дается определение рассматриваемого феномена как совокупности мер и действий, направленных на сохранение, трансляцию и приобщение подрастающего поколения к этническому, историческому опыту предшествующих поколений средствами семьи, школы, среды, образовательных проектов в учреждениях культуры. Показано, что приобщение учащихся к ценностям этнической и мировой культур, а также развитие мировоззрения осуществляется посредством освоения школьных предметов (история, география, литература).

**Ключевые слова:** культура, просвещение, деятельность, образование, личность, формирование, развитие, нравственность, воспитание.

Профессионально-личностное развитие современного человека непосредственно связано с компетентностью в области культурно-просветительской деятельности. В настоящее время в связи с быстротечными изменениями, происходящими в окружающей нас реальности значимыми становятся умения, связанные со способностью дифференцировать широкий поток информации, получаемой человеком. Культурно-просветительская деятельность основывается на принципах гуманизма; научности; связи культурно-просветительской деятельности с практикой; комплексности в решении воспитательных задач; дифференцированного подхода; коллективизма; систематичности и последовательности; единства просвещения и духовно-нравственного воспитания.

Гуманистический принцип предполагает организацию культурно-просветительской деятельности в соответствии с общечеловеческими, духовно-нравственными ценностями. Научность как принцип организации культурно-просветительской деятельности обуславливается междисциплинарным взаимодействием (педагогика, социология, психология, теории управления и других наук) в вопросах определения целей, содержания и методики ее реализации. Практикоориентированность культурно-просветительской деятельности находит выражение в самых разных сторонах деятельности клубов, домов культуры, библиотек, спортивных клубов, парков, музеев и других учреждений. В тесной взаимосвязи находятся принципы комплексного и дифференцированного подходов. Единство основных направлений воспитания в контексте базового формирования личности предполагает комплексное воздействие. В соответствии с психофизиологическими и возрастными особенностями аудитории дифференцируются способы подачи культурно-просветительского материала. Надо отметить и принцип коллективизма, который помогает закрепить и развить коллективистские навыки личности, выражающиеся в трудовой активности, ответственности, взаимопонимании с окружающими, формируемые в процессе культурно-просветительской деятельности. В массовой, кружковой и индивидуальной формах культурно-просветительской деятельности проявляется принцип систематичности и последовательности, означающий строгое логического порядка как в изложении материала в лекциях, докладах, беседах, на страницах устных журналов, в экспозициях музеев и др., так и в построении любого мероприятия.

Важнейшую педагогическую закономерность культурно-просветительской деятельности, заключающуюся в просвещении и воспитании, при котором знания преобразовываются в убеждения, а убеждения в поступки, в поведение, активную жизненную позицию человека, выражает принцип единства просвещения и духовно-нравственного воспитания. Наряду с вышеперечисленными важное значение в ходе культурно-просветительской деятельности имеют и такие принципы как интерес и добровольность участия человека в мероприятиях, принцип демократизма, представляющий записанные в конституции РФ права на отдых, образование, творческую деятельность, свободу слова; принцип всемерного развития инициативы и самостоятельности, а также принцип соответствия содержания и форм интересам и уровню духовного развития личности.

Роль и значение культурно-просветительской деятельности в формировании личности специалиста рассматриваются в работах современных ученых Н.А. Войлоковой [3], К.Ф. Исмаиловой [4], Ю.П. Блаженковой [2], Э.В. Старовойтовой [8], анализирующих актуальность и перспективы внедрения интерактивных технологий в реализацию культурно-просветительской деятельности, а также медиа и радиовещание как аспекты рассматриваемого феномена. Само понятие культурно-просветительская деятельность как объект научного исследования изучалось Ю.Д. Красильниковым, В.Е. Триодиным, Т.А. Савченко, П.П. Петренко, Н.В. Поликутиной, С.Т. Щацким и др [5].

Культурно-просветительская деятельность в нашем понимании представляет собой совокупность мер и действий, направленных на сохранение, трансляцию и приобщение подрастающего поколения к этническому, историческому опыту предшествующих поколений. Структуру культурно-просветительской деятельности можно представить следующим образом: семья, школа, среда, образовательные проекты в учреждениях культуры (музеи), библиотеки, электронно-библиотечные ресурсы. В работах [6,9] отмечается, что именно семья определяет главную траекторию развития личности, которая совершенствуется на новом уровне в образовательных учреждениях, дополняясь необходимыми компетенциями, подготавливающими человека к жизни в современном мире.

В контексте рассматриваемой нами проблемы культурно-просветительская деятельность значимость которой не вызывает сомнений носит и этнический характер. Каждый регион России имеет уникальный исторический опыт и располагает богатейшим наследием. В этом смысле историко-культурное наследие Чеченской Республики, на наш взгляд, недостаточно популяризовано, в связи с чем в данной статье предпринята попытка обзора рассматриваемой проблематики. Основной вопрос вокруг которого строится наша рефлексия заключается в том, какие механизмы направлены на популяризацию историко-

культурного наследия чеченского общества и в каком формате она осуществляется?

Доминирующие позиции в осуществлении культурно-просветительской деятельности принадлежат образовательным учреждениям среднего и высшего образования. Дисциплины естественно-гуманитарного направления позволяют активно реализовывать культурно-просветительскую деятельность. Такие предметы как литература, история, география ориентируют обучающихся на знакомство с ценностями этнической и мировой культур, расширяют кругозор и способствуют развитию их мировоззрения и восприятия мира. При этом огромную роль играет внеаудиторная деятельность в вузах и внеурочная работа в школах. Преимущество внеаудиторной деятельности, на наш взгляд, заключается в возможности без ограничений во времени изучать темы и рассматривать вопросы, не включённые в программу для обязательного изучения.

Организация внеаудиторной работы в вузе проявляется в возможности ощутить значимость гуманитарного знания в контексте будущей профессиональной деятельности. Культурно-просветительское пространство, как справедливо отмечено в работах [1,7] способствует «глубокому переосмыслению роли и значения человека, признание его в качестве важнейшей общественной ценности». Культурно-просветительская деятельность в современном цифровом пространстве представляет собой процесс, направленный на просвещение общественного сознания. Формы реализации культурно-просветительской деятельности, осуществляемые в образовательных, культурных и иных учреждениях направлены как на трансляцию информации, представленную в художественных образах, впечатлениях, исторических артефактах, так и к привлечению большего числа посетителей в учреждения культуры.

В контексте рассматриваемой проблемы в Чеченском государственном педагогическом университете проводится работа, направленная на популяризацию культурно-исторического наследия чеченского народа. На первом этапе нами была организован и проведен мониторинг, позволяющий констатировать недостаточное владение студентами первых курсов (в количестве 400 человек) информации о наличии в республике музеев, связанных с литературной деятельностью классиков русской и чеченской литературы. Так из орошенных 400 студентов первых курсов 250 человек знают о том, что есть музеи Л.Н. Толстого, А. Сулейманова, М. Мамакаева, М-С. Гадаева, А. Мамакаева. При этом только 110 человек имели возможность посетить данные музеи в период обучения в школе. Исходя из этого, нами совместно с волонтерским движением студентов ЧГПУ «Грамотность. Образованность. Профессионализм», литературным клубом «Стихия» были организованы мероприятия по привлечению обучающихся к культурно-историческому наследию чеченского народа. Так, для студентов первого курса профиль

«Чеченский язык и литература» в музее А. Сулейманова в с. Алхазурова была организована литературно-музыкальная композиция «Сан деган илли» (Песня моего сердца»). Данное мероприятие носило не только просветительский характер, но и воспитывающий, так как старшекурсниками был представлен анализ произведений поэта, развивающих духовно-нравственный мир читателя. Кроме того, подобные мероприятия были организованы и в музеях А. Мамакаева, М. Мамакаева, М–С. Гадаева, а также в этноисторическом музее «Донди-юрт».

Таким образом сущность культурно-просветительской деятельности заключается в трансляции и популяризации знаний в различных сферах жизнедеятельности человека. В современном обществе функции культурно-просветительской деятельности расширяются и приобретают особую значимость в связи с необходимостью фильтрации информации, получаемой из социальных сетей. Поэтому роль учителя, педагога, взрослого, каждого, кто сопровождает развитие личности помогает ориентироваться в широком информативном поле. При этом, формы, методы, средства и контент культурно-просветительской деятельности определяются социокультурным контекстом.

## Литература

1. Биттер М.В., Симбирцева Н.А. Культурно-просветительская деятельность (к вопросу о содержании понятия) // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования. 2017. № 2/3 (21) – С. 226–229.
2. Блаженкова Ю.П. Современные интерактивные технологии в культурно-просветительской деятельности художественного музея (на примере приморской государственной картинной галереи) // Искусство Евразии. 2020. № 3 (18). С. 121–130.
3. Войлокова Н.А. Аксиологические риски в культурно – просветительской деятельности (на примере профессиональной деятельности библиотекаря) // В сборнике: Актуальные проблемы теории, методологии и практики научной деятельности. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020. С. 202–204.
4. Исмаилова К.Ф. Актуальные аспекты деятельности радиовещания Узбекистана по реализации культурно-просветительской миссии // Иностранные языки в Узбекистане. 2020. № 1 (30). С. 98–111.
5. Калайджан Т.В. История развития культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании // Российское общество «Знание». – М.: 2019.
6. Муханова И.В. Психолого-педагогические условия формирования этнокультурной личности в семье // Психология и психотехника. 2011. № 5 (32). С. 81–84.

7. Попова В.И. Культурно-просветительская деятельность как важнейшая составляющая внеаудиторной деятельности студента // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 79–80
8. Старовойтова Э.В. Особенности образования дошкольников в культурно-просветительской деятельности // В книге: Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием: в 4 ч.. Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства. 2019. С. 271–273
9. Rudenko I.V., Fedorova N.I., Muskhanova I.V., Alieva S.A., Kasumova B.C.A., Gadaborsheva Z.I., Gunina E.V., Tumarov K.B. Organizational and pedagogical conditions development of general competences formation in the educational activities of the university // Journal of Sustainable Development. 2015. Т. 8. № 6. С. 45–50.

## CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES: THE ESSENCE, CONTENT, STRUCTURE

Visitaeva I.Z., Muskhanova I.V.

Chechen State Pedagogical University

The article discusses issues related to the essence and content of cultural and educational activities. The relevance of the competences of cultural and educational activities aimed at the ability to differentiate a wide field of information in modern digital reality is noted. The principles (humanism; scientific nature; the connection of cultural and educational activities with life and practice; complexity in solving educational problems), which determine the unity of enlightenment and spiritual and moral education of the individual, are highlighted. The definition of the phenomenon under consideration is given as a set of measures and actions aimed at preserving, transmitting and introducing the younger generation to the ethnic, historical experience of previous generations by means of the family, school, environment, educational projects in cultural institutions. It is shown that the introduction of students to the values of ethnic and world cultures, as well as the development of the worldview is carried out through the development of school subjects (history, geography, literature).

**Keywords:** culture, education, activity, education, personality, formation, development, morality, upbringing.

## References

1. Bitter M.V., Simbirtseva N.A. Cultural and educational activities (to the question of the content of the concept) // Man in the world of culture. Regional cultural studies. 2017.No. 2/3 (21) – S. 226–229.
2. Blazhenkova Yu.P. Modern interactive technologies in the cultural and educational activities of an art museum (on the example of the seaside state art gallery) // Art of Eurasia. 2020. No. 3 (18). S. 121–130.
3. Voilokova N.A. Axiological risks in cultural and educational activities (on the example of the professional activity of a librarian) // In the collection: Actual problems of theory, methodology and practice of scientific activity. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Ufa, 2020.S. 202–204.
4. Ismailova K.F. Actual aspects of the activities of radio broadcasting in Uzbekistan for the implementation of the cultural and educational mission // Foreign languages in Uzbekistan. 2020. No. 1 (30). S. 98–111.
5. Kalaydzhyan T.V. The history of the development of cultural and educational activities in domestic education // Russian society "Knowledge". – M.: 2019.

6. Muskhanova I.V. Psychological and pedagogical conditions for the formation of an ethnocultural personality in the family // Psychology and psychotechnics. 2011. No. 5 (32). S. 81–84.
7. Popova V.I. Cultural and educational activities as the most important component of the student's extracurricular activities // World of science, culture, education. 2016. No. 1 (56). S. 79–80
8. Starovoitova E.V. Features of the education of preschoolers in cultural and educational activities // In the book: Youth of the XXI century: education, science, innovation. materials of the VIII All-Russian student scientific and practical conference with international participation: at 4 o'clock. Novosibirsk State Pedagogical University, Institute of Childhood. 2019.S. 271–273.
9. Rudenko I.V., Fedorova N.I., Muskhanova I.V., Alieva S.A., Kasumova B.C.A., Gadaborsheva Z.I., Gunina E.V., Tumarov K.B. Organizational and pedagogical conditions development of general competences formation in the educational activities of the university // Journal of Sustainable Development. 2015. T. 8. № 6. C. 45–50.

# Оценка и развитие компетентности преподавателей русского языка как иностранного

**Ли Хунцзюань,**  
доцент, Хэйхэский университет, КНР  
E-mail: 1664880677@qq.com

**Чжан Цзяньвэнь,**  
старший преподаватель, Хэйхэский университет, КНР  
E-mail: 5644060@qq.com

В статье рассматривается преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) в системе российского образования на примере обучения китайских студентов. Исходя из предъявляемых требований к процессу освоения русского языка иностранцами, выявляются основные критерии профессиональной компетентности преподавателя РКИ и содержанию обучения. Для эффективного освоения русского языка иностранцами, преподаватель РКИ должен не только быть филологом, но и знать культурологические особенности обучающихся, уметь организовывать учебный процесс, обладать методическими и психологическими приемами, следовать технологическому и информационному прогрессу, стремиться к саморазвитию и повышению своей компетентности. Перед преподавателем русского как иностранного стоит важная миссия по налаживанию взаимоотношений с иностранными студентами, привитию уважения к русской культуре и донесению русского мировоззрения. Благодаря профессионализму преподавателя РКИ осуществляется успешное достижение главных целей обучения: наличие у иностранных студентов навыков говорения, чтения, письма, лексики и грамматики, аудирования.

**Ключевые слова:** преподаватель русского языка как иностранного (РКИ), профессиональная компетентность, русский язык как иностранный, преподавание РКИ в России, русский язык в Китае.

С целью получения компетентных специалистов в области преподавания русского языка в Китае в статье проводится анализ профессиональной компетентности преподавателей русского языка как иностранного (РКИ).

В ходе исследования проводился анализ литературы в области преподавания русского как иностранного, рассматривалось преподавание РКИ с точки зрения требований законодательства РФ, анализировались профессиональные требования к преподавателю РКИ, оценивалась возможность применения российской модели обучения РКИ в китайских вузах.

Основные задачи:

1. Рассмотреть преподавание РКИ в системе российского законодательства.
2. Оценить профессиональные требования к преподавателю РКИ и возможность их применения в китайских вузах.

Появление такого научного направления, как преподавание русского языка как иностранного, относится к периоду СССР 40–50-х гг. XX века. В этот период в послевоенный Советский Союз стали приезжать учащиеся из разных стран для получения образования, в том числе из Китая. Это послужило началом необходимости создания особых методик преподавания РКИ, а также специальных кафедр в университетах, чтобы обучить иностранцев владению русским языком [1].

Отмечается, что в системе высшего образования советского периода была эффективная система: были разработаны нормативные документы, сформулированы Программы, где указывалось, сколько часов необходимо освоить иностранным студентам на каждом курсе, чтобы овладеть необходимым уровнем знаний русского языка.

В настоящий период в России больший упор идет на овладение РКИ в соответствии с сертификационным уровнем. Система уровней отражена в Приказе Министерства образования и науки РФ N 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» от 1 апреля 2014 г. [2]. Таким образом, устанавливается уровень, который должен быть у иностранных студентов при начале обучения в российском вузе и после освоения учебной программы.

Исходя из требования законодательства РФ к степени овладения иностранцами русским языком, преподаватель русского языка как иностранного должен обеспечить наличие у иностранных студентов навыков говорения, чтения, письма, лексики и грамматики, а также аудирования [3].

*Данная статья публикуется в рамках научно-исследовательского проекта Хэйхэского университета на тему «Исследование модели обучения учащихся русского языка как иностранного в рамках «Национальный стандарт качества обучения иностранным языкам и литературе»», проект № XJGY201930, в рамках научно-исследовательского проекта Хэйхэского университета на тему «Построение кластеров специальностей в характерных прикладных вузах: исследование критериев оценки и практических деятельностей», проект № XJGY202045.*

В результате деятельности преподавателя РКИ должна появиться новые языковые компетенции, которые позволяют владеть русским языком на соответствующем сертификационном уровне. Отсюда вытекает, что преподаватель РКИ должен быть профессионалом своего дела, обязательно окончивший высшее учебное заведение по филологическому профилю, подготовленный методически и лингвистически. В России существуют как основные образовательные программы, так и специальные курсы профподготовки на базе филологического образования для подготовки преподавателей РКИ. Таким образом, мы видим, что к преподавателю РКИ предъявляются определенные требования и уделяется особое внимание его профессионализму.

Важным требованием, предъявляемым к преподавателю РКИ, является понимание национальных и культурных особенностей студентов иностранцев. Преподаватели данного направления должны быть компетентны в поликультурном плане, создавать комфортные условия общения, учитывать индивидуальность и особенности каждого студента, проявлять гибкость в отношении с иностранными студентами, но в то же время уметь корректно обозначить свой статус и вызывать уважение. При общении с иностранными студентами важно прививать этикет общения, подавая пример с самого начала, при этом правильно объяснять те или иные ситуации с учетом специфики культуры обучающихся. Коммуникативные особенности наций имеют различия в языковых и культурных направлениях. Согласно самому общему мнению невербальное общение самое важное на первых этапах, поэтому преподаватель РКИ должен быть опытным психологом.

Мы приходим к пониманию взаимосвязи языка и культуры в процессе языкового обучения иностранцев. Язык – то, посредством чего происходит общение, а культура – то, как это общение происходит. Язык и культура неразрывно связаны, о чем говорит множество учений (В. Гумбольдт, А.А. Потебня, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.). Поэтому, современное обучение должно строиться на этих принципах взаимосвязи языка и культуры. Профессиональный педагог должен донести не только язык, но и русский характер, культурные ценности русского народа, показать менталитет. При этом нужно учитывать различие в языковых картинах мира.

В России китайских студентов знакомят с русской культурой посредством различных художественных произведений и фольклорного народного творчества: сказки, былины, поговорки, пословицы и т.д. Параллельно уделяется внимание речи, лексике и грамматике. Наглядный материал имеет главенствующую роль в обучении иностранных студентов. А это значит, что большое внимание должно уделяться методическому материалу. Необходимо быть не просто квалифицированным специалистом педагогом-русистом, но и знать методические основы, принципы психологии и дидактики.

Посредством методических материалов студенты приобретают коммуникативные навыки. Поэтому при построении и выборе учебников должно идти грамотное распределение заданий для обретения навыков чтения, говорения, письма и слушания. Студентам будет проще осваивать язык, когда наглядный материал (тексты, картинки, предметы) перекликается с аудио и видеоприложениями. Обязательным является расчет нагрузки для внеклассного изучения. Особенно на начальном этапе изучения иностранного языка необходимо полное погружение в языковую среду. И если в России китайские студенты находятся среди носителей, то в Китае все усложняется. Педагогу РКИ следует подбирать больше аудиоматериала и увеличить нагрузку по прослушиванию русских текстов, обсуждению видеосюжетов для наглядности.

С помощью только учебных материалов, даже хорошо выстроенных, с учетом научных требований и государственных рекомендаций – недостаточно. В процессе обучения важна личность педагога. Вследствие этого, от преподавателя РКИ требуют особой профессиональной подготовки и личных качеств. Все это формирует собой профессиональную компетентность, о которой говорится в научных исследованиях, посвященных преподаванию РКИ.

Во время организации учебной деятельности преподаватель решает методические, информационные, педагогические и другие организационные моменты. Преподаватель выступает проводником между студентами и учебным процессом. Поэтому как будет организовано занятие, выстроено общение и достигнуто взаимопонимание во многом зависит от личности педагога. Процесс получил название: педагогическое общение. Это такое партнерское отношение преподавателя и иностранных учащихся, когда достигаются коммуникативные отношения при организующей роли педагога.

Получаем, что в процессе построения обучения русскому как иностранному выстраивается следующая система, включающая:

- профессионально компетентного преподавателя с набором личностных качеств;
- иностранных студентов с их способностями, потребностями и мотивацией;
- среду обучения, состоящую из языковых навыков и различных окружающих условий;
- содержание обучения в виде учебных материалов, формы работы и способов проверки результатов обучения [1].

С учетом анализа различных литературных данных можно выделить общие черты профессиональной компетентности преподавателя РКИ:

- владение академическими знаниями в области русского языка как родного и русского как иностранного, умение донести до иностранного студента смысл речевого высказывания;
- обладание навыками проведения научной и исследовательской работы;

- владение методиками преподавания русского как иностранного на всем протяжении обучения, в том числе используемыми в стране студентов иностранцев;
- обладание знаниями в психологии и этнопсихологии;
- знание, как русской родной культуры, так и культуры иностранных студентов, с целью налаживания коммуникации, построения диалога и предотвращения двояких и спорных ситуаций;
- понимание современных общественных тенденций, чувство толерантности;
- умение работать с технологическими средствами, поиском информации в интернете.

От преподавателя РКИ в современном мире требуется наличие профессиональной подготовки, которая включает филологическую, поликультурную, методическую, педагогическую, психологическую, информационную компетентности. Преподаватель русского как иностранного должен уметь профессионально общаться, быть хорошим оратором, четко формулировать мысли и обладать хорошими речевыми способностями, чтобы студенты понимали его, могли перенимать манеру общения. При этом необходимо соблюдать грань делового и дружественного общения, вызывать уважение и иметь авторитет среди студентов и коллег. Немаловажно иметь аккуратный внешний вид, ведь это часть культуры, которую несет преподаватель.

Успешное освоение русского языка как иностранного может быть достигнуто при соблюдении условий современной профподготовки преподавателей РКИ и их личном совершенствовании, гармоничном выстраивании отношений в учебно-воспитательном процессе, приобщении к русской культуре в процессе обучения русскому языку, правильном использовании возможностей образовательного учреждения, понимании и уважении культурных ценностей иностранных студентов [4].

Поэтому при подготовке преподавателей РКИ важно объяснить, научить основам, приемам, методам, способам организации учебного процесса для достижения поставленной цели – овладение русским языком иностранными студентами. Для достижения максимально эффекта преподаватель должен быть гибким, уметь подстраиваться под аудиторию, а не следовать одной методике и составленной один раз учебной программе. В таком предмете, как РКИ, следование только образовательной программе без владения информацией о культуре студентов иностранцев, без демонстрации личных качеств не будет способствовать пониманию менталитета и культуры, а значит, сам язык не будет освоен правильно. Важна коммуникативная составляющая. Только так студенты не будут бояться общения на чужом языке, смогут накопить ценный опыт и воспользоваться полученными знаниями на практике. И чем больше накопленных знаний, пройденных примеров, разобранных конструкций, тем проще будет ориентироваться иностранному студенту.

Таким образом, при планировании учебного процесса, преподаватель должен максимально включить в этот процесс всех участников, управлять активностью, работать в оптимальном для всех темпе, контролировать успеваемость и следовать ясной цели в соответствии с методической задачей. Это может быть достижение определенных речевых навыков, освоение лексических и грамматических конструкций, понимание и воспроизведение на слух, освоение письма и т.п.

Сейчас существует большое число различных методик преподавания РКИ и для формирования наилучшей модели преподавания, достижения максимального уровня профессионализма преподавателю лучше ознакомиться со многими из них.

Таким образом, для преподавания РКИ в китайской аудитории среди не носителей языка, требования к преподавателю усиливаются. Необходимо тщательнее осуществлять выбор материала, чтобы студенты могли его освоить и проработать в группах, при этом не удаляться от современных реалий, так как у обучающихся может сложиться не правильное представление о другой стране. Следует более внимательно относиться к речевым занятиям, быть примером, обладать правильной дикцией и корректно помогать студентам в преодолении сложностей произношения. Важным является и культурный аспект. В процессе обучения культурный разрыв в менталитете должен сглаживаться профессионализмом и личностными свойствами педагога. Поэтому в преподавании РКИ должна быть личность, которая стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и компетентности, способная осваивать и следовать техническому прогрессу. Педагог должен проникнуться чужой культурой, быть толерантным, помогать студентам правильно относиться к русской культуре, основываться на чувствах взаимоуважения и взаимоподдержки. И конечно, это должен быть наставник, способный вызвать интерес, помочь в написании научного труда, правильно направить.

Благодаря профессионализму преподавателя РКИ достигаются главные цели: наличие у иностранных студентов навыков говорения, чтения, письма, лексики и грамматики, а также аудирования.

Как отмечается Министерством науки и высшего образования РФ: количество китайских студентов, получающих образование в России, за 11 прошедших лет увеличилось вдвое. Китайских студентов обучают 305 вузов в 85 городах России. Большая доля приходится на Москву и Санкт-Петербург, Дальний Восток и Сибирь. Больше всего китайских студентов учится в МГУ им. Ломоносова, СПбПУ, СПбГУ, РГПУ им. Герцена и РУДН [5]. Это значит, что преподавание РКИ имеет успехи и набирает популярность. Для китайских студентов преподаватель РКИ – это в первую очередь именно друг и наставник. Именно такой результат должен стать целью для педагога наряду с научными и методическими рекомендациями.



## Литература

1. Крючкова Л.С. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя РКИ. Вестник РУДН, серия Вопросы образования: язык и специальность, 2013. № 1: 12–17. (дата обращения: 03.08.2021).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. N 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» (дата обращения: 03.08.2021).
3. <Письмо> Минобрнауки России от 06.04.2016 N VK-781/09 «Об организационно-методических рекомендациях и контрольно-измерительных материалах» (вместе с «Организационно-методическими рекомендациями по проведению экзамена на владение русским языком, знание истории и основ законодательства Российской Федерации в субъектах Российской Федерации») (дата обращения: 03.08.2021).
4. Колесникова Л.Н. Профессиональные требования к преподавателю русского языка как иностранного. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2010. № 1: 122(дата обращения: 03.08.2021).
5. Кузнецова Полина. Учатся с чрезвычайным прилежанием и уважением Российская газета. 2019; Спецвыпуск № 195(7953). (дата обращения: 03.08.2021).

## ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Li Hongjuan, Zhang Jianwen,  
Heihe University, China

The article examines a teacher of Russian as a foreign language (RFL) in the Russian education system using the example of teaching Chinese students. Based on the requirements for the process of mastering the Russian language by foreigners, the main criteria for the professional competence of an RFL teacher and the content of training are identified. To effectively master the Russian language by foreigners, an RFL teacher must not only be a philologist, but also know the cultural characteristics of students, be able to organize the educational process, have methodological and psychological techniques, follow technological and informational progress, strive for self-development and increase their competence. The teacher of Russian as a foreign language has an important mission to establish relationships with foreign students, instill respect for Russian culture and convey the Russian worldview. Thanks to the professionalism of the RFL teacher, the main goals of learning are successfully achieved: foreign students have the skills of speaking, reading, writing, vocabulary and grammar, listening.

**Keywords:** teacher of Russian as a foreign language (RFL), professional competence, Russian as a foreign language, teaching RFL in Russia, Russian in China.

### References

1. Kryuchkova L.S. Components of the professional competence of an RFL teacher. RUDN Bulletin, series Educational issues: language and specialty, 2013. No. 1: 12–17. (accessed: 03.08.2021).
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of April 1, 2014 N 255 «On approval of the levels of proficiency in Russian as a foreign language and requirements for them». (accessed: 03.08.2021).
3. <Letter> of the Ministry of Education and Science of Russia dated 04/06/2016 N VK-781/09 «On organizational and methodological recommendations and control and measuring materials» (together with «Organizational and methodological recommendations for conducting an exam on proficiency in the Russian language, knowledge of history and the basics of legislation Of the Russian Federation in the constituent entities of the Russian Federation»). (accessed: 03.08.2021).
4. Kolesnikova L.N. Professional requirements for a teacher of Russian as a foreign language. Vestn. Moscow un-that. Ser. 19. Linguistics and intercultural communication, 2010. No. 1: 122–129. (accessed: 03.08.2021).
5. Kuznetsova Polina. They study with extreme diligence and respect Rossiyskaya Gazeta. 2019; Special issue No. 195 (7953). (accessed: 03.08.2021).

## Теоретическое обоснование сущности и содержания понятия информационная компетентность

**Буря Лариса Владимировна,**

аспирант кафедры, дальневосточный государственный университет путей сообщения в г. Хабаровск  
E-mail: lara\_vip@inbox.ru

**Ситникова Светлана Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Вычислительная техника и компьютерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения в г. Хабаровск  
E-mail: lera\_9968@mail.ru

В XXI в. человечество переходит к информационному типу общества, которому в общих чертах присуще: умение, знание, применение, поиск, отбор и т.д. работа с информацией, умение использовать ИКТ-технологии, ИКТ-ресурсы, различные программные продукты, как в быденной жизни, так и в профессиональной сферах деятельности, поэтому в данной статье рассматривается проблема формирования информационной компетентности как «ключевой компетентности», которая развивается в ходе обучения в ВУЗе, а также на протяжении всей жизни при изучении различных дисциплин. Рассматриваются дефиниции «информация», «деятельность», «информационная деятельность». Из анализа «информационная компетентность» вывели собственное понимание данного понятия. Проведенный анализ научной литературы показывает, что в большинстве случаев, исследователи рассматривают информационную компетентность как составляющую профессиональной компетентности. В данной статье рассматривается структурный анализ компонентного состава информационной компетентности, который состоит из четыре основных компонентов ИКТ-компетентности: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

**Ключевые слова:** информация, информационная деятельность, информационная компетентность.

Важнейший аспект совершенствования профессиональной подготовкой будущих инженеров в ВУЗе и далее в профессиональной деятельности является совершенствование и развитие умений, навыков, эффективного применение информационных технологий, ресурсов, различных программных продуктов и т.д. также нацеленность на различного рода задач по использованию, планомерного воспроизводства и непрерывного совершенствования полученного опыта, связанного с информационно-техническими умениями и навыками.

Сегодня, формирования потенциала будущих инженеров, целесообразно рассматривать исходя из потребностей и целей экономической политики не только внутри страны, но и за ее пределами, в области трудовых ресурсов с учетом новых проблем, сложившихся на данном конкретном этапе экономического развития.

Образование как общее, дошкольное, школьное так и профессиональное должно носить опережающий характер и давать основу для жизни и деятельности новому поколению, конечно, с постоянным пополнением и периодическим обновлением запаса знаний, умений.

Учитывая концепцию умений, знаний, передаваемых новому поколению, составляет устаревшая, во многом не актуальна и потерявшая свой креативный и прогностический потенциал индустриальная научная парадигма. В связи с этими молодые специалисты, выпускники ВУЗов начиная свою профессиональную деятельность, оказываются перед неожиданными критическими ситуациями, противоречиями между тем, чему учили и тем, что требует от него профессиональная деятельность, для решения различного рода задач.

Соответственно живя в XXI в., в веке информационных технологий, необходимо формировать информационную компетентность, которая в дальнейшем будет облегчать жизнедеятельность, развивать личность с учетом потребностей современного общества, умения, знания добывать, хранить, использовать и т.д. ИКТ-технологий, ИКТ-ресурсы для решения различного рода задач.

Поскольку в данной статье предметом педагогического исследования выступает информационная компетентность, рассмотрим её подробнее.

Современное общество живет в эпоху цифровых технологий, генерирующих громадные мас-

сивы информационных потоков, которые обрушиваются на человека каждый день, и соответственно умение справляться с ними, понимать сущность, анализировать и выявлять самое нужное, отсеивая при этом всё лишнее становится необходимой и ключевой компетентностью для будущего специалиста.

Информатизация практических всех сфер деятельности приводит к тому, что основным источником получения того или иного знания становится интернет. В связи с этим и возрастает потребность в формировании информационной компетентности. Для более точного теоретического обоснования дефиниции «информационная компетентность», выведем определения понятий «*информация*», «*информационная деятельность*», которые тесно связаны с «информационной компетентностью».

«Информация» является базовым понятием для всех информационных технологий, оно полинаучное, многомерно и является предметом исследования для представителей разных наук: философы, психологи, педагоги, социологи и др.

Первоначально под «информацией» понималось сведения об окружающей нас действительности, сведения передаваемые одним поколением другим поколениям, одними людьми другим людям, различными способами, письменным, с помощью специальных, условных, сигналов, с помощью технических средств и др., а также процесс получения и передачи этих сведений.

Этимологически понятие «информация», от латинского «*informatio*» (сведения, разъяснения, ознакомление) – термин, имеющий отношение к познавательно-коммуникативной сфере человеческой деятельности, это основа и источник формирования мировой системы знаний. [13] [12 с. 28]

Также это ресурс, имеющий разные определения в зависимости от формата и среды, использующихся для его пакетирования и передачи, а также в зависимости от области знаний, где дается его дефиниция; антиэнтропия, или энтропия с обратным знаком (в физике); это данные которые передаются по наследству и хранятся во всех живых клетках организма (в генетике) [17] [7]

С точки зрения гуманитарных наук «информация» (лат. *Informatio* – разъяснение, изложение, осведомление) – термин обыденного языка, обозначающий совокупность сведений о каких-либо событиях или фактах. [8]

На основе проведенного анализа исследования понятия «информация» сформулируем авторское ее понимание: *под «информацией» мы будем понимать новых данных, сведения, которые воспринимаются человеком и которые в дальнейшем можно хранить, дифференцировать, объединять, передавать, копировать и пр.*

В педагогических исследованиях «информационная компетентность» рассматривается в единстве с понятиями «информационная деятельность» раскроем смысловые, функциональные и структурные характеристики данного понятия.

Информационная деятельность состоит из двух составляющих «информационная» и «деятельность». Рассматривая сущность понятия «деятельность» приходим к выводам, что существует множество подходов к описанию данного термина. Так, рассматривая работы ученых С.Л. Рубенштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, В.И. Слабодчиков, и др., а также на основе анализа философской, психологической литературы под деятельностью понимается *форма активности, которая присуща человеку и которая является мотивированной, осознанной, целенаправленной на познание, развитие преобразование им окружающей действительности и самого себя.*

Так, ученый, И.А. Зимняя трактует понятие «деятельность» через «учебную деятельность», как специфический вид деятельности. Если рассматривать, что на направлена на самого обучающегося как ее субъекта, то это совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Также она направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях. [16]

Поскольку информационная деятельность является мотивированным, целенаправленным видом деятельности, ориентиром которой является познание, преобразование предмета деятельности, следовательно, исходя из логики рассуждений рассмотрим дефиницию информационной деятельности.

Трактовка этого понятия не однозначная, нет общего, единого его понимания, так Семенова Е.Н. в свое исследование определяет понятие «информационной деятельности» через основные элементы такие как: отбор, выдача, обработка, хранение, систематизация, защита, распространение информации, информационный стиль мышления, которые являются продуктом познавательной деятельности и разновидностью профессиональной. [12]

Дулатова, А. Н., Зиновьева, Н. Б., обозначают «информационную деятельность» как область деятельности по удовлетворению потребностей в документной информации, она предполагает обязательное наличие субъекта и объекта, включающая в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности. [1]

И.Л. Бачило трактует понятие «информационная деятельность» как разновидность профессиональной деятельности, где осуществляется сбор, поиск, накопление, обработка, хранение, представление, представление, распространение, охрана и защита информационных ресурсов, информационных технологий и средств связи в правовых рамках. [13]

Анализируя работы ученых, А.В. Худякова, И.Г. Дикарева, А.В. Соколова, Ю.А. Павлова и др. можно выделить, что информационная деятельность понимается как потребность, как неотъем-

ляемая часть умственного труда и практической деятельности, как предикат, как свойство любой деятельности.

Приведенный выше анализа интерпретации понятия «информационная деятельность», позволяет нам вывести свое понимание данного понятия – это *целенаправленный процесс, который ориентирован на сбор, хранение, обработку, передачу, поиск, защиту и пр. информации для обеспечения соответствующих потребностей субъекта (пользователя).*

В современном развивающемся мире необходимо быть информационно – грамотным специалистом, умение владеть компьютером, использовать информационные технологии, информационные сети и т.к. далее, так как ни одна сфера человеческой деятельности не мыслима без ИКТ-технологий, и следовательно, информационная компетентность является одной из важнейших и актуальных компетенций, которые необходимо формировать.

Понятие «информационная компетентность» и «информационная культура» являются базовыми в информационно-культурологическом подходе исследование проблемы о формировании информационной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки занимаются представители различных наук: философы, социологи, педагоги, психологи.

Анализ современных исследований, посвящённых рассмотрению дефиниции «информационная компетентность», показывает, что большинство ученых, Ю.А. Аскерко, С.И. Осипова, С.В. Тришина, Н.И. Долбня, О.Н. Ионова, Н.В. Евладова, Т.В. Шилова, едины в определении информационной компетентности, как интегративное качество личности, проявляющееся в готовности применять полученные знания, умения и навыки в области ИКТ для решения профессиональных задач.

Многие авторы в трактовке информационной компетентности используют связку ЗУН, способности личности, приложенные к определённому виду деятельности в социальной или профессиональной области, опыт и личностное отношение.

Для нас ценно мнение Носковой О.Е., что особенностью содержания информационной компетентности бакалавров инженерного направления подготовки подразумевается наличие специфического системного мышления при решении инженерных задач с применением профессионально-ориентированных компьютерных технологий. Так как данная особенность наиболее точно определяет содержание информационной компетентности для студентов инженерных направлений подготовки.

В определении информационной компетентности также выделяется особенности: эмоционально-ценностное отношение к информационной деятельности (Брежнева В.В.), владения математическими знаниями и навыками (Савченко Е.В.), организации предметно-специальных знаний (Гоферберг А.В.), владения способами деятельности по отношению к информации (Хуторский А.В.).

Многие авторы в трактовке информационной компетентности используют связку ЗУН, способности личности, приложенные к определённому виду деятельности в социальной или профессиональной области, опыт и личностное отношение. По мнению В.А. Адольфа, И.Ю. Степанова, О.А. Шелковникова, компетентность выражается в развитии всех уровней ИКТ-компетентности: ИКТ-грамотности, в применении-ИКТ и ИКТ-креативности.

Так как информационная компетентность является одной из ключевых и актуальных компетентностей будущего специалиста (инженера), в нашем педагогическом исследовании под информационной компетентностью будем *понимать интегративное качество личности, характеризующее наличием специфического системного мышления, ИКТ-грамотности, которое определяет качество его профессиональной деятельности выражающаяся при решении инженерных задач с эффективным применением новых ИКТ-технологий, а также в умении совершенствовать свои знания, опыт в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде.*

Раскрывая сущность понятия «информационная компетентность» позволяет выявить ее структуру. Однозначного мнения о структуре этих понятий в педагогических исследованиях не выработано. Анализ научной литературы показывает, что в большинстве случаев, исследователи рассматривают информационную компетентность как составляющую профессиональной компетентности (В.А. Адольф, С.И. Осипова, Н.В. Гафурова, О.Г. Смолянинова и др.). В этом случае структурный анализ компонентного состава информационной компетентности у исследователей различается: как количество компонентов, так их содержание и функции (табл. 1).

Проведенный анализ работ ученых по выявляемым компонентам информационной компетентности позволяет сделать вывод, что большинство исследователей выделяют следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный. Опираясь на представленный опыт по структурированию компетентности, выделим в своём исследовании четыре основных компонента ИТК-компетентности: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Охарактеризуем эти компоненты.

Когнитивный компонент ИТК-компетентности включает в себя совокупность знаний позволяющих эффективно использовать информационные образовательные ресурсы, информационно-коммуникативные технологии в своей профессиональной деятельности, умения работать и ориентироваться в информационных источниках, развитие мышления личности инженера для решения общетехнических, исследовательских и профессионально-ориентированных задач, характеризует уровень развития у студента познавательных навыков, обеспечивающих успешность учебной деятельности.

Таблица 1. Структурный анализ компонентного состава информационной компетентности

Авторы	Компоненты																						
	Когнитивный	Мотивационно-ценностный	Деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Деятельностно-творческой	Личностный	Аксиологический	Операционно-деятельностный	Рефлексивно-коммуникативный	Содержательный	Мотивационный	Операционный	Производственно – эмпирический	Рефлексивно – прогностический	Мотивационно-личностный	Знаниевый	Рефлексивный	Потребностно-мотивационный	Практически-деятельностный	Эмоционально-волевой	Ценностно-смысловой	Технологический	
Носкова О.Е.	+	+	+	+																			
Тришина С.В.	+				+	+	+																
Брежнев В. В.	+	+						+	+														
Белогуров С.В.					+				+	+													
Сорокина О.А.	+	+									+	+	+										
Самойлова Н.И.		+		+							+												
Савченко Е. В.			+												+	+	+						
Шаранов А.В.	+		+				+																
Ермаков Д.С.	+																	+	+	+	+		
Киличева Ф.Б.	+									+													+

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется осознанием личностью профессиональной значимости владения компетенцией, отношение к профессии как к ценности, понимание её востребованности и значимости для общества и для будущего инженера, интерес и стремление к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, а также эффективное осуществление профессиональных функций.

Деятельностный компонент направлен на развитие знаний, способностей студентов о том где и как наиболее правильно и эффективно использовать средства ИКТ-технологий и в практической деятельности, раскрывает сформированность способов деятельности при решении общетехнических профессионально направленных задач в учебной и информационной деятельности и приобретения опыта такой деятельности.

Под рефлексивно-оценочным компонентом понимается способность личности к самоанализу, самокритике, самосовершенствованию, оценка собственной активности, конечного результата при решении общетехнических профессионально-направленных задач в учебной и информационной деятельности.

Таким образом, переход современного общества к информационным технологиям, ресурсам, все более автоматизированным сферам деятельности диктуют одну из основных, актуальных задач на сегодня – развитие и формирование информационной компетентности, которая как интегративное качество личности характеризует наличие специфического системного мышления, ИКТ-грамотности, определяющее качество про-

фессиональной деятельности выражающаяся при решении как повседневных так и общепрофессиональных задач с эффективным применением новых ИКТ-технологий, в умении совершенствовать свои знания, опыт в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде.

## Литература

1. А. Н. Дулатова Н.Б. Зиновьева Информационная культура личности: учебно-методическое пособие. [Книга] // ред. Бородин О.Р. – Москва: Либерей-Библинформ, 2007. – 176 с., 2007.
2. В.И. Кашперский «Современный философский словарь» – читать интересную книгу автора // Под общ. ред. В.Е. Кемерова
3. Е.Н. Семенова Формирование готовности курсантов военных вузов к информационно-аналитической деятельности [Конференция]. – Хабаровск – 2019 г.
4. И. Л. Бачило Информационное право: учебник для академического бакалавриата // И.Л. Бачило. –5-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 419 с. – Серия: Авторский учебник. [Книга].
5. И.А. Зимняя Учебная деятельность как специфический вид деятельности [Журнал] // Инновационные проекты и программы в образовании, 2014 г. – № 1.
6. Л. Хесус Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни, русский перевод Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning [Книга].: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. 6С.–38с.

7. Н. Д. Угринович Информатика и ИКТ. Профильный уровень: учебник для 10 класса // Н.Д. Угринович. – 3-е изд., испр. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 94–103С. – 387 с.: ил. [Книга].
8. О.Е. Носкова Формирование информационно-технической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Агроинженерия» [Конференция]. – Красноярск: 2018.

#### **THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT “INFORMATION COMPETENCE”**

**Burya L.V., Sitnikova S. Yu.**

Far Eastern State Transport University

In the XXI century humanity is moving to information society, which is mainly inherent in: skill, knowledge, application, search, selection and work with information, the ability to use ICT technologies, ICT resources and various software products, both in everyday life and in a career. Therefore, in this article the authors examine the problem of the information competence building as a “key competence” which is being developed in the course of study at a university and also throughout the whole life while studying different subjects. The authors consider the definitions “information”, “activity”, “information activity”. The unique understanding of the “information competence” concept has been deduced due to the content – analysis. The analysis of scientific literature demonstrates that in most cases researchers consider information competence as a component of professional competence. This article examines the componential analysis of information competence, which consists of four main ICT

components: cognitive, motivation and values-based, activity-based and reflexive-evaluative.

**Keywords:** Information. Information activity. Information competence.

#### **References**

1. A.N. Dulatova N.B. Zinov'eva Information literacy of a personality: study guide. [Book] / Ed. Borodin O.R. – Moscow: Libereya-Bibinform, 2007. – 176 p., 2007
2. V.I. Kashperskii “Contemporary philosophic dictionary”/ Ed. V.E. Kemerov.
3. E.N. Semenova Development of the military universities' students' commitment to information analytics [Conference]. – Khabarovsk: 2019.
4. I.L. Bachilo Information law: students book for academic bachelor's degree program/ I.L. Bachilo. – 5<sup>th</sup> ed., updated and revised. – Moscow: Yurait Publishing House, 2017. – 419 p. – Series: Students book. [Book]. – Moscow: Yurait Publishing House, 2017. – 5<sup>th</sup> ed., 419 p.
5. I.A. Zimnyaya Learning activity as a specific kind of activity [Journal]. – // Innovational projects and programs in education, 2014. – № 1.
6. L. Jesus Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning // Russian translation [Book] – IPO in support of Information for All UNESCO Programm, 2006–38p.
7. N.D. Ugrinovich Informatics and ICT. Profession-oriented level: students book for the 10<sup>th</sup> form// N.D. Ugrinovich. – 3<sup>rd</sup> ed. Revised. – Moscow: BINOM. Laboratory of knowledge, 2008. – 387 p. (p. 94–103).
8. O.E. Noskova Development of ICT-competence for the future Bachelors majoring in agricultural engineering [Conference]. – Krasnoyarsk: 2018.

# Формирование основ инженерно-технических умений учащихся общеобразовательной школы в урочной деятельности

**Власова Наталья Олеговна,**

учитель физики, ГБОУ Школа № 109

E-mail: n.o.vlasova@gmail.com

В статье проводится анализ образовательного процесса, выявлено несоответствие классической образовательной модели и требований к инженерному образованию современной быстроизменяющейся технологической среды. Показана актуальность реорганизации урочной деятельности на уроках физики для решения задачи по формированию основ инженерно-технических умений учащихся общеобразовательной школы. В частности, выявлено, что для совершенствования подготовки на каждом из этапов урока учителю предлагается осознанно проводить работу по формированию элементов основ инженерно-технических умений учащихся общеобразовательной школы, что в некоторых случаях требует трансформации классической модели проведения урока в части реализации проблемного обучения, основанной на концепции ТРИЗ-педагогике. Показана матрица формирования основ инженерно-технических умений и дано описание последовательности формирования соответствующих наборов умений на примере изучения темы «Простые механизмы» в 7 классе.

**Ключевые слова:** основы инженерно-технических умений, инженерное образование, урочная деятельность по физике, механизмы, инженер.

Темп развития технических систем сегодня подчеркивает необходимость профессии инженера в будущем. Причем важно понимать, что человек, который выберет эту профессию, должен будет постоянно совершенствовать свои знания и умения для того, чтобы они оставались актуальными, а он – востребованным профессионалом. По мнению автора, существующая традиционная система образования не соответствует данной модели развития компетентного специалиста.

Действительно, в классической системе образования принято, что в школе ребенок получает фундаментальные знания, совершенствует их в высшем или среднем специальном учебном заведении, а также приобретает ряд специальных знаний. Однако, скорость развития технологий сегодня настолько велика, что возникает парадоксальное явление: недавний выпускник высшего учебного заведения приходит на свое первое место работы с неактуальными, устаревшими знаниями. Ему приходится всему учиться заново, что негативно сказывается на отношении не только обучению в вузе, но и к образованию в целом.

Решение данной проблемы может быть найдено педагогами средней и высшей школы посредством широкого обмена идеями и мнениями. Кроме того, ранняя профессиональная ориентация школьников позволит получить им специальные умения еще до поступления в вуз. В России уже реализуются программы сотрудничества школ и высших учебных заведений. Однако, реализация подобных программ является важной, но не единственной составляющей работы педагогического коллектива школы по формированию основ инженерно-технических. Таким образом, понятие основ инженерно-технических умений можно определить **как уровень умений, необходимых для решения реальных инженерно-технических задач, который может быть достигнут на этапе школьного образования** (далее – ОИТУ).

Педагогические задачи по формированию ОИТУ могут реализовываться как в урочной, так и в внеурочной деятельности [1]. В данной статье рассмотрим примеры формирования ОИТУ в урочной деятельности.

В [2] была показана и обоснована матрица ОИТУ, которая может быть положена в основу сначала работы по формированию ОИТУ, а затем в основу диагностики ОИТУ (табл. 1).

В качестве примера рассмотрим урок, посвященный первому знакомству с простыми механизмами. Данная тема в соответствии с большинством утвержденных программ проходит в кон-

це 7 класса и выбрана нами для рассмотрения, так как работу по формированию ОИТУ необходимо осуществлять со средних классов школьного обучения, так как этот процесс носит циклический характер, что также было показано нами в предыдущем исследовании автора.

Таблица 1

Набор умений	Элементарное умение
Набор 1. Знание и понимание	Э1.1 Умение обобщать
	Э1.2 Умение выделять частное
	Э1.3 Умение находить общие принципы устройства технических объектов
Набор 2. Применение	Э2.1 Уметь проводить оценку полученного при решении задачи результата на достоверность
	Э2.2 Умение по рисунку или схеме понять назначение технического объекта
Набор 3. Анализ	Э3.1 Умение выявлять причины некорректной работы устройства
	Э3.2 Умение анализировать последствия того или иного физического открытия, инженерного изобретения
Набор 4. Синтез	Э4.1 Умение поставить изобретательскую задачу исходя из социально-экономических потребностей
Набор 5. Оценка	Э5.1 Умение оценить последствия выбранного способа решения поставленной инженерной задачи

**Этап:** введение

**Описание этапа:**

Основной задачей данного этапа является подведение ребят к изучению темы, демонстрация актуальности, а также мотивация учащихся. Например, учитель может продемонстрировать картинки и задавать простой вопрос о том, что же объединяет показанные фотографии (Рисунок 1). Вероятнее всего ученики смогут ответить, что там изображены люди, какие-то работы и пр. Важно, что все вместе придут к выводу о том, что на каждой картинке изображено что-то, что помогает людям делать их работу. Даже само понятие «механизм» пока вводить не следует, это будет сделано позднее. Данный простой диалог позволяет провести работу по формированию умений по формированию первого набора элементарных ОИТУ «Знание и понимание».



Рис. 1. Формирование ОИТУ на этапе введения к уроку

**Этап:** определение понятия «механизмы»

**Описание:**

На этом этапе важно ввести определение понятия «механизм». Однако одним из самых малоэффективных способов введения понятия с точки зрения задачи по формированию ОИТУ является фиксация в тетради данного определения. Учителю снова стоит вернуться к рассмотренным картинкам, вспомнить какие еще устройства или средства помощи в работе ученики знают. И постепенно прийти к выводу о том, что все эти средства помогают нам или изменить направление силы, или ее величину, или то и другое (см. Рисунок 2). Таким образом, учителем оказывается проведенной работа по формированию умений Э1.1 и Э1.3.

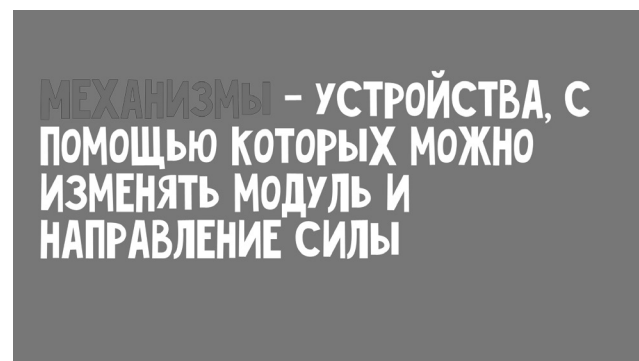


Рис. 2. Определение понятия «Механизмы»

**Этап:** простые механизмы

**Описание:**

Учитель объясняет, что в основе работа сложных механических устройств основана на комбинация простых механизмов. А их всего два вида: рычаг и наклонная плоскость. После этого учитель демонстрирует данные механизмы и ребята предлагают свои идеи для чего каждый из них может использоваться.

Важно обратить внимание, что оба механизма могут использоваться как для изменения направления силы, так и для изменения величины силы.

Затем следует перейти к устройствам, классификация которых может вызвать у детей сложности. Например, винт. Определить, что винт относится именно к наклонной плоскости, а преобразует он направление силы. Действительно, круговое направление силы в результате преобразуется в перпендикулярное плоскости вращения винта (Рисунок 3). Аналогично рассмотреть устройство топора. Топор – это клин, разновидность наклонной плоскости. И снова действие топора основано на изменении направления силы. Здесь снова происходит работы по формированию ОИТУ.

Рассмотренные некоторые этапы убедительно показывают, что задача по формированию ОИТУ может и должна решаться в рамках, в том числе, урочной деятельности по физике. Однако, при этом следует чтобы учитель как можно меньше информации предлагал в готовом виде, а вместо этого мотивировал ребят к самостоятельному анализу, попытке структурировать информацию, формировал навык задавать вопросы.



## Винт – простой механизм

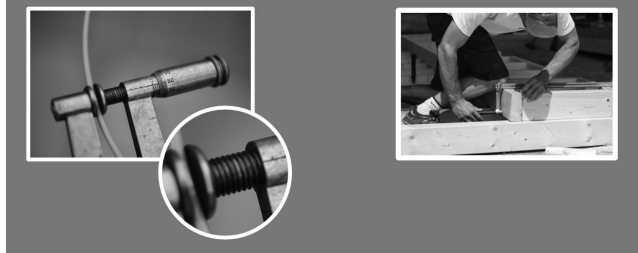


Рис. 3. Винт как вид наклонной плоскости

Рассмотренные выше примеры в основном относятся к формированию элементарных ОИТУ первого набора. Это и понятно, так как мы рассмотрели знакомство с новой темой. Для формирования элементарных ОИТУ более высокого уровня при изучении данной темы можно воспользоваться известными описаниями открытий Архимеда, используя при этом некоторые элементы ТРИЗ-педагогике [3]. Эффективным упражнением по формированию умений наборе «Синтез» будет постановка изобретательской задачи Архимеду, а потом придумывание идей ее решения, кроме непосредственных предложенных Архимедом. Сравнение различных идей, в том числе с реализованными во времена изобретателя, приведет к формированию элементарных ОИТ, необходимых для формирования основ инженерно-технических умений учащихся общеобразовательной школы.

### Литература

1. Зуев П.В., Кощеева Е.С. Формирование инженерного мышления в процессе обучения // Педагогическое образование в России. 2016. № 6

2. Власова Н.О. Диагностика сформированности основ инженерно-технических умений учащихся общеобразовательной школы // Современное педагогическое образование. 2021. № 7
3. Гин А.А. Приемы педагогической техники: пособие для учителя / А.А. Гин. – 13-е изд. – М.: Вита Пресс, 2013–150 с.

### FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF ENGINEERING AND TECHNICAL SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN CLASSROOM ACTIVITIES

Vlasova N.O.

School number 109

The article analyzes the educational process, reveals the discrepancy between the classical educational model and the requirements for engineering education in a modern rapidly changing technological environment. The relevance of the reorganization of lesson activities in physics lessons for solving the problem of forming the foundations of engineering and technical skills of secondary school students is shown. In particular, it was revealed that in order to improve the preparation at each of the stages of the lesson, the teacher is invited to consciously carry out work on the formation of elements of the foundations of the engineering and technical skills of secondary school students, which in some cases requires the transformation of the classical model of the lesson in terms of the implementation of problem-based learning based on the concept TRIZ pedagogy. The matrix of the formation of the foundations of engineering and technical skills is shown and a description of the sequence of formation of the corresponding sets of skills is given on the example of studying the topic «Simple mechanisms» in the 7th grade.

**Keywords:** fundamentals of engineering and technical skills, engineering education, physics lessons, mechanisms, engineer.

### References

1. Zuev P.V., Koscheeva E.S. Formation of engineering thinking in the learning process // Pedagogical education in Russia. 2016. No. 6
2. Vlasova N.O. Diagnostics of the formation of the foundations of engineering and technical skills of secondary school students // Modern pedagogical education. 2021. No. 7
3. Gin A.A. Methods of pedagogical technique: a guide for the teacher / A.A. Gin. – 13th ed. – M.: Vita Press, 2013–150 p.

# Методические рекомендации по организации и проведению биологического эксперимента при обучении биологии в средней школе

**Паршутина Людмила Александровна,**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
Центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт  
стратегии развития образования Российской академии  
образования» (ФГБНУ «ИСПО РАО»)  
E-mail: parshutinala@mail.ru

Данная статья посвящена особенностям биологического эксперимента, применяемого в лабораторных работах и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

В статье рассмотрены общие положения личностных, метапредметных и предметных результатов, отражающих овладения основными навыками исследовательской деятельности учащихся; умения проводить по самостоятельному плану опыты и эксперименты.

Показано, что сегодня владение методикой эксперимента является необходимым качеством специалиста в абсолютном большинстве областей науки и технологии. Поэтому эксперимент в той или иной форме присутствует во всех естественнонаучных учебных предметах, в том числе и биологии.

В статье представлены основные требования и функции биологического эксперимента. Дана классификация по характеру поставленных целей и методикам проведения эксперимента. Рассмотрены обязательные этапы биологического эксперимента проводимого в условиях лабораторных работ. Предложены примеры уроков с организацией эксперимента на уроках биологии.

Также в статье уделяется внимание учебно-исследовательской деятельности с организацией эксперимента. Показаны основные преимущества биологического эксперимента перед наблюдением. Приведены примеры фрагментов проведенных экспериментов в ходе учебно-исследовательских работ учащимися 8–9 классов.

Показаны этапы оценивания биологического эксперимента в учебном процессе.

**Ключевые слова:** биологический эксперимент, лабораторная работа, опыт, учебно-исследовательская деятельность, продукт, наблюдение, гипотеза, проблема.

## 1. Общие положения

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам по биологии.

*Личные результаты отражают:* овладение базовыми навыками исследовательской деятельности, установку на понимание опыта, наблюдений, действий и желание совершенствовать способы достижения индивидуального и коллективного благополучия.

*Метапредметные результаты* отражают способность: провести простой эксперимент; оценить достоверность полученной информации в ходе исследования; формулировать самостоятельно выводы на основе собственных наблюдений, проведения опытов; прогнозировать дальнейшее развитие происходящих процессов и событий, а также последствий в аналогичных или аналогичных ситуациях; публично представлять свои самостоятельные результаты полученных в ходе эксперимента.

*Предметные результаты отражают:* понимание методов получения биологических знаний; изучение живых существ, биологических процессов и явлений, таких как: биологический эксперимент, наблюдение, описание, в том числе с использованием аналоговых и цифровых устройств и приборов; умение планировать под руководством наставника и проводить образовательные исследования или исследовательскую работу в области биологии; формулировать цели, предположительную проблему, главную гипотезу, ставить задачи, выбирать основные методы и их решения, формулировать выводы; полученные результаты публично представлять.

## 2. Особенности биологического эксперимента

Согласно самому общему определению, биологический эксперимент – это метод изучения биологических процессов в специально созданных условиях. В отличие от наблюдения, главной особенностью эксперимента является возможность его повторения. Этот метод создает условия для усвоения физиологических, экологических, эволюционных и методологических знаний, развития познавательного интереса и творческих способностей ученика.

Чтобы успешно овладеть методом эксперимента, школьники должны понимать цели эксперимента, условия его проведения, владеть методикой проведения, умением оформлять результаты в виде выводов или обобщений.

Развивающий эффект эксперимента зависит от уровня активности учащихся. Если учитель определил цель, методы проведения эксперимента и сформулировал выводы – это репродуктивный или иллюстративный эксперимент. Поисковые эксперименты – это самостоятельные исследования, когда степень помощи учителя невелика. В исследовательских экспериментах учащиеся самостоятельно исследуют теоретические или прикладные проблемы биологии и предлагают пути их решения [1].

Биологический эксперимент способствует реализации основных функций обучения, таких как образовательная, воспитательная, развивающая:

- *образовательная функция* способствует: пониманию учащимися биологических законов, явлений, процессов и теорий, а также формированию главных биологических концепций; умению овладеть методами биологических исследований и навыками самостоятельного составления плана и проведения наблюдений;
- *воспитательная функция*: позволяет развивать у обучающихся внимательность и точность, усидчивость и наблюдательность, работать самостоятельно и стремиться к достижению поставленной цели и задачам;
- *развивающая функция*: способствует формированию положительной мотивации к предмету, а также пробуждает глубокий интерес к предмету биологии и научным знаниям.

К биологическому эксперименту предъявляются следующие требования: они должны быть доступными, наглядными и ценными с когнитивной точки зрения. Многие эксперименты являются длительными, они не укладываются в один урок, поэтому необходимо заранее провести опыты, а затем продемонстрировать их результаты в связи с рассказом на соответствующую тематику.

Одним из важных условий биологического эксперимента являются:

- правильная постановка проблемы;
- удачно выполненный эксперимент;
- умелая организация итоговой беседы по результатам опыта;
- доступность эксперимента для понимания обучающимися и наличие определённой базы знаний.

Поставленные опыты могут оказаться неэффективными, если эксперимент неудачен или учитель не продумал итоговой беседы. Это часто случается из-за неправильного планирования времени на уроке, переоценки чувственного познания и недооценки слова учителя. Применение биологического эксперимента существенно повышает роль слова учителя, хотя его функция меняется. При традиционном обучении слово является источником знания, а при проблемном оно служит средством создания проблемной ситуации и руководством мыслительной деятельностью обучающихся.

*Классификация биологических экспериментов, предусматривает:*

1. В соответствии с характером поставленных целей биологические которые подразделяются на: *исследовательские* – направленные на открытие новых, неизвестных свойств объекта; *проверочные* – используются для проверки или подтверждения определенных теоретических построений.

2. В соответствии с методами проведения и задачами для получения результата эксперименты подразделяются на: *качественные* – носят поисковый характер и *количественные* – направлены на получение точных количественных данных [2].

Биологический эксперимент обязательно должен иметь практическую значимость и вызывать у школьников интерес к биологическим явлениям и процессам.

### 3. Лабораторные работы с организацией биологического эксперимента

На уроках биологии используется два способа лабораторных работ: *фронтальный*, когда учащиеся выполняют задания под руководством учителя, и *индивидуальный*, когда каждый ученик выполняет работу самостоятельно, проводит наблюдения или эксперимент.

Возможности лабораторного эксперимента по биологии ограничены, однако его учебно-воспитательное значение огромно: он даёт возможность не только наблюдать, но и самостоятельно экспериментировать, приобретать практические навыки.

Учителю необходимо помнить, что для лабораторных работ надо отбирать такие эксперименты и наблюдения, которые можно проводить в классе во время одного урока.

Организация лабораторных работ с постановкой опытов и экспериментов даёт обучающимся возможность получить новые знания и навыки. Чтобы проверить правильность теоретических знаний на практике, научиться анализировать, сравнивать наблюдаемое, делать выводы из результатов эксперимента.

При организации лабораторной работы с экспериментом необходимо учитывать следующие этапы: определить проблему, выдвинуть гипотезу; определить цель и задачи; провести инструктаж по технике безопасности; выполнить определённые работы: провести наблюдение и эксперимент, зафиксировать полученные результаты и сделать выводы.

Лабораторные работы проводятся с помощью лабораторного оборудования: термометр, лупа, компас, микроскоп. Лабораторное оборудование для проведения опытов и демонстраций в соответствии с содержанием обучения, изучения свойств звука, проведения наблюдений за погодой, по экологии, измерительные приборы, оборудование для уголка живой природы, модели с внутренними органами, муляжи, коллекции и др.

Проиллюстрируем фрагменты лабораторных работ с организацией биологического эксперимента для учащихся 6–9 классов.

## **Тема «Исследование строения и жизнедеятельность инфузории»**

*Постановка проблемы:* Инфузории наиболее высокоорганизованные одноклеточные или колониальные организмы. Имеют в клетке два ядра: большое и малое. Размножаются бесполом и половым путём. Половое размножение способствует обновлению и перераспределению генетического материала, что увеличивает жизнеспособность инфузории.

*Гипотеза:* Инфузории являются самыми сложными организмами по сравнению с другими простейшими.

### **Экспериментальная проверка гипотезы**

*Цель работы:* обнаружить специализированные особенности инфузорий как одноклеточных организмов.

*Оборудование:* культура инфузорий, микроскопы, предметные и покровные стекла, пинетки, краситель (на выбор): тушь, конго красный, акварельный кармин, растертый древесный уголь, вата, фильтровальная бумага, соль, сахар.

*Ход работы:*

1. *Подготовить культуру инфузорий.* Субстратом для них могут служить загнившие части водных растений или срезанных в букет. Инфузорий можно взять из воды озера, прудов или вырастить в лаборатории. Для этого к воде из природного водоема надо добавить отвар сена (сенной настой), разбавленный водой и несколько дней постоявший в открытом сосуде. Тогда немногочисленные инфузории из водоема размножатся, питаясь, выросшими на настое сенными бактериями. В основном, в таких сенных культурах встречаются инфузории-туфельки.

2. *Исследовать строение инфузорий.*

1) На предметное стекло нанести каплю с культурой инфузорий, добавить в нее немного красителя, перемешать препаровальной иглой и оставляют на 15–20 минут.

2) Каплю воды с неокрашенной культурой инфузорий поместить на предметное стекло с волокнами ваты (быстро плавающие инфузории натыкаются на волокна, замедляют движение и это позволяет их рассмотреть). Препарат поместить под покровное стекло.

3) Рассмотреть строение и движение инфузорий при малом увеличении. Отметить их форму, большое ядро, наблюдать за движением и найти, что поступательное движение инфузории сопровождается вращением тела вокруг продольной оси. Заметить глубокое вдавление на одной из сторон – это клеточный рот, переходящий в клеточную глотку. Сделать рисунок инфузории с обозначениями ее частей.

4) Изучить детальное строение на окрашенных инфузориях. Для замедления их движения использовать кроме волокон ваты фильтровальную бумагу. Рассмотреть препарат при большом увеличении. Отметить мерцающие реснички на поверхности и в области глотки. В цитоплазме хорошо видны окрашенные шаровидные пищеваритель-

ные вакуоли. На переднем и заднем конце тела расположены сократительные вакуоли, в центре клетки – большое и малое ядра. Сделать рисунок с обозначениями ее частей.

3. *Исследовать процессы жизнедеятельности инфузорий.*

1) Для изучения питания инфузорий приготовить временный неокрашенный препарат. Фильтровальной бумагой удалить излишки воды, добавить немного краски и рассмотреть инфузорий. Наблюдать движение частичек краски, которые вовлекаются в ротовое углубление и собираются в пузырек на конце глотки. Наблюдать как пищеварительная вакуоль отшнуровывается и движется по цитоплазме. В некоторых случаях можно наблюдать выбрасывании частичек краски через попищину.

2) Для изучения таксисов инфузорий (ответных реакций простейших на действие различных раздражителей) также используют неокрашенную культуру инфузорий. Для наблюдения за таксисами достаточно пользоваться лупой.

• *Опыт по наблюдению отрицательного таксиса.* Каплю воды с инфузориями и каплю чистой воды нанести на предметное стекло и соединить водяным мостиком. К капле с инфузориями добавить кристаллы поваренной соли, которая является отрицательным раздражителем для инфузорий. Наблюдать, куда устремляются инфузории.

• *Опыт по наблюдению положительного таксиса.* Готовят две аналогичные капли с мостиком и в чистую каплю добавляют несколько кристаллов сахара. Наблюдают, куда устремляются инфузории.

4. *Объяснить результаты эксперимента* и дать ответ на выделенную проблему урока. Подтвердить или опровергнуть гипотезу.

### **Тема «Фотосинтез»**

*Постановка проблемы:* В клетках листа в хлоропластах происходит фотосинтез. При фотосинтезе из воды и углекислого газа на свету образуется органическое вещество-крахмал и выделяется кислород. Хлорофилл, который находится в хлоропластах листа улавливает и направляет световую энергию на образование органических веществ из неорганических. Как происходит фотосинтез у растений, с красными листьями?

*Гипотеза:* Фотосинтез протекает только в хлоропластах зеленого листа.

### **Экспериментальная проверка гипотезы**

*Цель:* установить необходимость света для образования крахмала в зеленых листьях из неорганических веществ.

*Оборудование:* три комнатных растения герани, вода, спирт, нагревательный прибор, раствор йода, чашки Петри, черная бумага, скрепки, 2 кусочка стекла, 2 стеклянных колпака, стакан с раствором едкой щелочи, вазелин, стакан с содой, смоченной раствором соляной кислоты, химические стаканы, элодея, 2 воронки, стеклянные трубочки, лучина, спички.

*Ход работы:*

*1. Удаление крахмала из листьев.*

- 1) Поставить растение, предварительно обильно полив, на 2–3 дня в темное место.
- 2) Для того, чтобы проверить наличие крахмала, необходимо через несколько дней (2–3) срезать один лист, затем опустить его на 2–3 минуты в крутой кипяток, далее в горячий спирт. Листья содержат красящие вещества, они растворяются в спирте, а сам лист станет бесцветным. После этого обесцвеченный лист надо снова промыть под горячей водой и залить слабым раствором йода. Будет видно, что окраска листа растения не поменяется, следовательно, крахмала в листьях нет.

*2. Образование в листьях крахмала.*

- 1) Небольшую часть листа растения необходимо покрыть с обеих сторон темной бумагой и поставить на солнце (подоконник).
- 2) На следующий день лист растения срезать и опять обработать так же, как при опыте на проверку наличия крахмала.
- 3) Далее обесцвеченный лист залить слабым раствором йода.

*3. Вещества необходимые для образования крахмала.*

- 1) Растение герани под номером 1 возьмём из темного места и поставим его на свет под колпак. Рядом с растением также под колпак поместить стакан с раствором едкой щелочи, она будет поглощать из воздуха  $\text{CO}_2$ . Края колпака обязательно надо смазать вазелином.
- 2) Растение герани под номером 2 также необходимо поставить под колпак на свет. Обязательно рядом с растением надо поместить стакан с содой, смоченной раствором соляной кислоты. В результате реакций взаимодействия соды с кислотой выделяется  $\text{CO}_2$ .
- 3) На следующий день, после проведенного опыта с каждого растения герани срезаем по листу, чтобы обесцветить их и залить раствором йода.

*4. Выделение кислорода.*

- 1) Взять два стакана с побегами элодеи и прикрыть стеклянной воронкой.
- 2) Взять две пробирки, заполненные водой и закрыв отверстие пальцем поместить пробирку на трубку воронки.
- 3) В воду трубочки вдуть выдыхаемый воздух, богатый углекислым газом. Один стакан поставить на свет, другой в темноту.
- 4) Из стебля элодеи на свету через некоторое время начинают выделяться пузырьки газа, которые вытесняют воду из пробирки.
- 5) Когда вода будет полностью вытеснена газом, осторожно снять пробирку с воронки, плотно закрыв отверстие большим пальцем
- 6) Быстро внести тлеющую лучину в пробирку. Лучина ярко загорится.

*5. Объяснить результаты эксперимента и дать ответ на выделенную проблему урока. Подтвердить или опровергнуть гипотезу.*

#### **4. Исследовательская работы с организацией биологического эксперимента**

Большое значение в исследовательской деятельности учащихся имеет эксперимент, который непосредственно связан с наблюдением, но не идентичен ему. Эксперимент имеет ряд основных преимуществ перед наблюдением: дает возможность изучить конкретное явление в его «чистом виде»; позволяет изучать свойства объектов в экстремальных условиях; может быть повторен в любое время; может быть проведен как непосредственно с объектом исследования, так и с его моделью.

Рассмотрим примеры фрагментов экспериментов, проведенных в ходе учебно-исследовательской работы учащихся 6–9 классов.

##### **Тема: «Реакции морских свинок на внешние раздражители»**

*Постановка проблемы:* морские свинки и хомяки – это животные общительные, любят ласку, очень любопытные. Когда их что-то пугает, они бегут в темный угол, пытаются зарыться. Это поведение свойственно норным животным, у которых бегство является защитной реакцией. Но в то же время они отличаются друг от друга своим поведением: морская свинка считается дневным животным и ей нужно очень мало времени для сна, а хомяк является ночным животным и на протяжении всего дня находится в спячке.

В литературе встречаются мнения, что морские свинки и хомяки не поддаются дрессировке. Возникает вопрос: как эффективно можно сформировать заданный условный рефлекс животного?

*Гипотеза исследования,* заключающаяся в том, что формирования условных рефлексов животного является эффективным если: оно базируется на безусловных рефлексах, определяется многократностью производимых действий и подкрепляется мотивацией (положительными или отрицательными эмоциями).

##### **Экспериментальная проверка гипотезы**

*Цель работы:* проследить за ходом поведения морской свинки и хомяка на основе выработки у них условных рефлексов на звуковой и цветовой фактор и определить в чем состоят различия в поведении грызунов на эти факторы.

Работа проводится по двум направлениям: выработка условного рефлекса на цвет кормового домика и звуковые сигналы.

*Оборудование:* натуральные объекты – хомяки и морские свинки, картонные домики, колокольчик и др.

*Ход работы:*

1) *Определение выработки условного рефлекса у морской свинки и хомяка на цвет кормового домика.*

Для опыта берут двух животных. Работа с ними ведется сначала отдельно, и лишь позднее оба животных выпускаются одновременно. На длинном столе устанавливаются с одной стороны клетка с животными, а на другом кон-

це, на расстоянии около 1,5–2 метров ставятся 2 цветных домика, окрашенных в разные цвета. Одно животное получает корм только в красном домике, другое только в зеленом. Второй домик во время опыта не должен содержать не малейших остатков пищи. Спустя некоторое время, животное, сразу как откроется дверца его клетки, бежит в свой домик, не обращая внимания на домик другого цвета [3].

Работу с хомяком лучше проводить в вечернее время т.к. это животное ведет преимущественно ночной образ жизни. Всего работа по выработке условного рефлекса занимает 30 дней, затем в течение двух недель с разными промежутками времени наблюдения проводится, чтобы узнать, за какое время у животных угасает данный рефлекс. На основании полученных результатов учащиеся делают выводы о выработки условного рефлекса у животных на цвет кормового домика.

2) *Определение выработки условного рефлекса на звуковые сигналы.*

Для подачи звуковых сигналов использовался колокольчик. В наблюдении так же участвуют морская свинка и хомяк. После подачи звукового сигнала свинке и хомяку дают лакомство (ломтики яблока) Во время опыта животные не должны быть голодными, поэтому опыт проводится после обычного кормления через 30 минут, 45 минут или 60 минут, меняя эти промежутки времени. Наблюдение проводится по 2 раза в день, 10 дней подряд, не прерываясь.

*Итоговый вывод:* поставленная рабочая гипотеза частично подтвердилась: так как условные рефлексы животных формируются на основании безусловных рефлексах и определяются многократностью производимых действий. Однако обучению эффективнее поддается морская свинка, которая реагирует и цвет и на запах, что касается хомяка, то реагирует только на запах.

**Тема: «Строение и функции кожи»**

*Постановка проблемы:* Потовые железы расположены в кожном покрове по всему телу. Они находятся в нижнем слое дермы, а их выделительные протоки точно штопор ввинчивается в поверхность эпидермиса и открываются на нем. Выделение пота играют важную роль в поддержании теплового баланса организма. Количество выделяемого пота зависит от условий среды – от температуры, влажности воздуха.

*Гипотеза:* Можно предположить, что у разных людей интенсивность потоотделения отличается, но будет отличаться ли у них количество потовых желез.

**Экспериментальное подтверждение гипотезы «Потовые железы: где они и сколько их»**

*Цель:* изучить количество потовых желез в поле зрения микроскопа на маленьком увеличении разных участков тела: подушечек пальцев, предплечья, голени и др. и выявить, отличается ли их число у разных людей (одноклассников).

*Оборудование:* микроскоп, клей ПВА.

*Ход работы:*

1. Нанесите небольшое количество клея ПВА на подушечку пальца, внутреннюю сторону предплечья, наружную поверхность голени.

2. Через 3–5 минут после полного высыхания клея снимите его пленку.

3. Разместите «слепок» кожи на покровном стекле так, гребешки кожи располагались вдоль поля зрения.

4. Рассмотрите препарат на маленьком увеличении, к примеру – 7х8.

5. Посчитайте количество потовых желез в поле зрения на 1 мм<sup>2</sup>.

Объясните наблюдения и дайте ответ на выделенную проблему урока. Подтвердите или опровергните гипотезу.

## 5. Оценка биологического эксперимента

При оценке работ с организацией биологического эксперимента преподавателю целесообразно учитывать, как ученик справился с работой. Для этого необходимо оценить: правильно ли определены этапы работы и их выполнение; выбор нужного оборудования и материалов; самостоятельно выполнялись расчеты, построение диаграмм и схем и др.; умение проанализировать результаты своей работы; подготовка отчета о проделанной работе.

## Литература

1. Общая методика обучения биологии в школе/Т.В. Иванова, Е.Т. Бровкина, Г.С. Калинова и др.; под. ред. Т.В. Ивановой. – М.: Дрофа, 2010. – 271 с.
2. Пугал Н.А., Волошинова Е.В., Маш Р.Д., Беляев В.И. Биология – 9 (8): Человек. Практикум по гигиене. – М.: АРКТИ, 2002. – 96 с. (Дидактика).
3. Паршутина Л.А., Иванова Н.Н., Попова Г.М., Никифоров Г.Г. Научный метод познания на уроках биологии как качественно новый инструмент организации деятельности учеников на уроках/Современное педагогическое образование. 2019. № 8. С. 98–102.
4. Parshutina L.A. PRACTICE OF USING SCIENTIFIC METHOD OF COGNITION AT BIOLOGY LESSONS/ Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 4 А. С. 99–110.

## METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS (GUIDELINES) FOR ORGANIZATION AND PERFORMANCE OF BIOLOGICAL EXPERIMENT DURING EDUCATIONAL PROCESS OF LEARNING BIOLOGY IN SECONDARY SCHOOL

Parshutina L.A.

Institute of education development strategy of the Russian Academy of education

This article is devoted to the features of a biological experiment used in laboratory work and educational research activities of students. In this paper general provisions of personal, metadisciplinary and subject results are considered, which are indicative of acquisition of

basic skills in student's exploratory activity; skills in performing experiments based on their own plan.

Nowadays grasp of experimental procedure is required quality for specialists in the vast majority of fields of science and technology. Hereat experiment in some form or other are present in all science student courses as well as in biology.

In the paper essential requirements and functions of biological experiments are represented. Classification of pattern of target goals and experimental technique is given. Obligatory stadiums of biological experiment conducted in laboratory classes conditions are considered. Examples of lessons with organisation of experiment in biology classes are proposed.

Furthermore the entry pays considerable attention to educational and exploratory activities with operation of experiment. Primary advantages of biological experiment over observation are illustrated. Examples of experimental stages conducted as part of educational and exploratory work by 8–9 grade students are given.

Evaluation stages of biological experiment during educational process are shown.

**Keywords:** biological experiment (bioassay), laboratory-based work, experiment, learning/educational and exploratory activities, product, observation, hypothesis, problem.

#### References

1. General methodology of teaching biology at school / TV. Ivanova, E.T. Brovkina, G.S. Kalinova and others; under. ed. T.V. Ivanova. – M.: Bustard, 2010. – 271 p.
2. Scarecrow N.A., Voloshinova E.V., Mash R.D., Belyaev V.I. Biology – 9 (8): Human. Hygiene workshop. – M.: ARKTI, 2002. – 96 p. (Didactics).
3. Parshutina L.A., Ivanova N.N., Popova G.M., Nikiforov G.G. Scientific method of cognition in biology lessons as a qualitatively new tool for organizing students' activities in the classroom / Modern pedagogical education. 2019. No. 8. P. 98–102.
4. Parshutina L.A. PRACTICE OF USING SCIENTIFIC METHOD OF COGNITION AT BIOLOGY LESSONS / Pedagogical Journal. 2018. Vol. 8. No. 4 A.S. 99–110.

## Модель профессионального становления педагога непрерывного образования: среднее профессиональное образование и высшее учебное заведение

**Архиповская Елена Петровна,**

аспирант, ассистент, Кафедра педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
E-mail: elkaarhipka@mail.ru

В статье рассмотрены особенности построения модели профессионального становления педагога в процессе непрерывного образования (среднего профессионального образования и высшего учебного заведения). Автор приходит к выводу, что моделирование процесса профессионального развития педагога позволяет спроектировать и алгоритмизировать его деятельность на все этапах образовательного процесса на основе преемственности в образовании и достичь в этой связи достаточно высоких результатов в области образования. Построение работы в рамках преемственности образовательных ступеней «СПО-вуз» необходимо осуществлять в рамках разработанных требований к профессиональному развитию личности педагога. В этой связи наиболее оптимальным будет применение к данному процессу инструментов моделирования, так как именно грамотно построенная модель позволяет сформировать комплексный подход к данному процессу.

**Ключевые слова:** высшее учебное заведение, непрерывное образование, профессиональное становление педагога, вуз, СПО.

В современном мире повышение качества образования выступает важнейшим трендом развития современного общества. Требования к образовательному процессу определяются векторами государственной образовательной политики. Именно образование ставится во главу угла повышения конкурентоспособности страны.

Соответственно, новые подходы к образованию формируют новые концептуальные решения в области подготовки и переподготовки педагогически кадров. Именно уровень профессионального развития педагогов становится вектором развития инновация в социально-экономической жизни страны, который получил отражение в ряде программных документов, принятых на государственном уровне[1].

Профессиональное развитие педагогических кадров стало предметом изучения видных специалистов в области педагогики и психологии. Категория профессионального становления личности отражена в трудах таких авторов, как С.Г. Вершловский, Е.А. Климов, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина и пр.

Значительная часть специалистов в области педагогики и психологии считают, что профессиональное развитие – это многогранный процесс, который включает не только освоения ряда теоретических категорий, но и получение практических навыков и освоение инновационных педагогических технологий. Это мнение исследователей О.А. Абдулиной, А.К. Марковой, Е.И. Пассова и пр. Кроме того, профессиональное становление личности педагога включает совершенствование интеллектуальной сферы, развитие творческого профессионального начала, формирование ряда профессиональных компетенций. Именно компетентность в профессии, по мнению авторов, представляет собой некую личностную характеристику педагога, формирование ряда профессиональных компетенций, отражает его готовность к выполнению профессиональных обязанностей и определяет уровень пего профессионализма.

Ряд исследователей (М.С. Каган, В.А. Кольцова, И.С. Кон, А.Е. Кондратенков и пр.) отмечают, что современное содержание образование определяет динамичность педагогических компетенций, поскольку нельзя получить адекватные тре-



бованиям времени педагогические результаты. Используя устаревшие технологии или косные взгляды на организацию образовательного процесса[4].

Важным показателем будущего результативности процесса профессионального становления педагога выступает его готовность к такому процессу. И здесь важно, чтобы личностная составляющая и профессиональные перспективы, а также имеющаяся научно-педагогическая база и грамотно выстроенное управление образовательным учреждением представляли собой единое целое.

В рассматриваемом разрезе наибольший интерес представляет собой процесс преемственности на разных этапах образования, поскольку организация работы педагога в данном направлении не может не включать его профессиональное развитие. Педагогическое мастерство, умение опереться на имеющуюся практику и опыт коллег не только дает возможность педагогу или преподавателю дать интенсивный образовательный старт обучаемым, но и позволяет расширить собственные педагогические подходы к построению процесса обучения и воспитания, позитивно влияя на формирование личности самого педагога.

В современных условиях преемственность образования на всех ступенях образовательной деятельности показывает достаточно высокие результаты уже в течение многих лет. Достаточно активно данный процесс развивается в процессе сотрудничества педагогов начальной школы и среднего образовательного звена, чтобы сократить адаптационный период учащихся при переходе их в 5 класс и дать возможность детям эффективно осваивать новые учебные предметы.

Для того, чтобы данный процесс адаптации был эффективным, необходимо, чтобы педагоги как младшей школы, так и среднего звена, постоянно совершенствовали свое профессиональное мастерство, развивали необходимые психолого-педагогические навыки, поскольку при отсутствии указанной работы преемственность не будет результативной, так как педагоги не смогут организовать педагогический процесс соответствующим образом, опираясь на опыт обучения, полученный учащимися за предыдущий период[3].

Подобная ситуация характерна и в случае преемственности образования на этапе СПО-высшая школа. Именно данный период очень важен для будущего профессионального становления обучаемых, поскольку на базе полученных в процессе обучения в рамках среднего профессионального образования знаний будут формироваться новые профессиональные навыки и категории, необходимые будущему специалисту.

В этой связи чрезвычайно важно, чтобы педагоги, ведущие учебные курсы в рамках СПО и высшей школы в рамках одной специальности или одного профессионального направления, были готовы к следующему:

– осуществлять педагогическое сотрудничество на всех уровнях преподавания профессиональ-

ных и общеобразовательных предметов с целью создания комфортной образовательной среды для обучающихся на разных ступенях профессиональной подготовки;

- планировать и реализовать профессиональную самоподготовку и развитие для получения возможностей реализовать приоритетные цели в области преемственности образовательной среды;
- уметь определять и реализовать условия педагогической деятельности, формирующие адаптивную педагогическую среду для обучающихся в рамках преемственности «СПО-вуз»;
- знать алгоритмы построения работы со студентами 3 курса вуза, окончившими СПО и поступившими в вуз по результатам собеседования по профилю, с учетом требований, предъявляемых к данным студентам на этапе получения среднего профессионального образования;
- осуществлять взаимоконсультации с педагогами, работающими в параллельных образовательных пространствах в рамках той или иной специальности с целью обмена опытом и использования или предложения педагогических технологий, способствующих повышению эффективности преемственности в образовательной среде[2].

Построение работы в рамках преемственности образовательных ступеней «СПО-вуз» необходимо осуществлять в рамках разработанных требований к профессиональному развитию личности педагога. В этой связи наиболее оптимальным будет применение к данному процессу инструментов моделирования, так как именно модель позволяет сформировать комплексный подход к данному процессу.

На рис. 1. представлена модель профессионального становления педагога в процессе непрерывного образования (среднего профессионального образования и высшего учебного заведения).

Таким образом, данная модель системы компетентностей современного педагога, осуществляющего свою деятельность в процессе преемственности в концепции «СПО-вуз» должна включать предметно-методологическую компетентность, психолого-педагогическую компетентность, компетентность в области валеологии образовательного процесса, коммуникативную компетентность, компетентность в сфере медиатехнологий и умения проектировать дидактическое оснащение образовательного процесса, компетентность в области управления системой «педагог-студент», компетентность в сфере трансляции собственного опыта, исследовательскую компетентность, акмеологическую компетентность.

Развитие профессиональной компетентности педагога предполагает изменение значимых его качеств в результате осознанной целенаправленной активности, которое обеспечивает повышение эффективности деятельности. При организации процесса повышения квалификации педагогов необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся.

Способность к учению необходимо развивать не отдельными приемами, а общей стратегией организации учебной деятельности. Концептуальную основу такой организации процесса повышения

квалификации педагогов могут составлять принципы, предложенные С.И. Змеевым, Ю.Н. Кулюткиным:



**Рис. 1.** Модель профессионального становления педагога в процессе непрерывного образования (среднего профессионального образования и высшего учебного заведения).

- свобода выбора содержания и форм учебной работы взрослого в соответствии с его потребностями и возможностями;
- активность личности в обучении;
- организация учебной работы в соответствии с индивидуальным стилем деятельности;
- возможность осознания и оценки взрослым собственного опыта в процессе взаимодействия с другими участниками процесса обучения.

### Литература

1. Безматерных Т.А., Захарова Л.Г., Тринитатская О.Г. Управление инновационными про-

цессами в образовательном учреждении: учебное пособие – Ростов н/Д.: изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2016.

- Захарова Е.А. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последипломного образования // Молодой ученый. – 2011. – № 3. Т. 2
- Подорога, И.А. Профессиональный рост персонала как фактор повышения качества образования в учреждении среднего профессионального образования: дис. ... канд пед. Наук. – Владикавказ, 2011. – 229 с.
- Тринитатская, О.Г. Развитие профессиональной компетентности учителей в условиях ин-

новационной школы: учебное пособие. – Ростов н/Д.: Издво ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2015. – 296 с.

## THE MODEL OF PROFESSIONAL FORMATION OF A TEACHER OF CONTINUING EDUCATION: SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AND HIGHER EDUCATION INSTITUTION

**Arhipovskaya E.P.**

Pushkin Leningrad State University

The article considers the features of constructing a model of professional formation of a teacher in the process of continuing education (secondary vocational education and higher education institutions). The author comes to the conclusion that modeling the process of professional development of a teacher allows us to design and algorithmize his activities at all stages of the educational process on the basis of continuity in education and achieve sufficiently high results in the field of education in this regard. The construction of work within the framework of the continuity of the educational stages of "SPO-university" must be carried out within the framework of the developed requirements for the professional development of the teacher's personality. In this regard, the application of modeling tools to

this process will be the most optimal, since it is a competently constructed model that allows you to form an integrated approach to this process.

**Keywords:** higher educational institution, continuing education, professional formation of a teacher, university, vocational training.

### References

1. Bezmaternykh T. A., Zakharova L.G., Trinitatskaya O.G. Management of innovative processes in an educational institution: a textbook-Rostov n/D: publishing house of GBOU DPO RO RИPK and PPRO, 2016.
2. Zakharova E.A. Requirements for the professional development of teachers in the conditions of postgraduate education // Young scientist. – 2011. – No. 3. Vol. 2
3. Podoroga, I.A. Professional growth of personnel as a factor of improving the quality of education in an institution of secondary vocational education: dis. ... candidate of pedagogical Sciences. Sciences'. – Vladikavkaz, 2011. – 229 p.
4. Trinitatskaya, O.G. Development of professional competence of teachers in the conditions of an innovative school: a textbook. – Rostov n/D: Publishing house of GO DPO RO RИPK and PPRO, 2015. – 296 p.

# Повышение вовлеченности студентов через кейсы на занятиях английского в вузе в условиях COVID-19

**Петровская Светлана Аркадьевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1,  
РЭУ им. Г.В. Плеханова  
E-mail: Svetlana.385@yandex.ru

Локдаун, вызванный COVID-19, и перевод работы высших образовательных учреждений в режим социального дистанцирования привел к необходимости пересмотреть вопросы вовлеченности обучающихся. Ревизия и перекомпоновка учебных материалов по английскому языку для использования онлайн неизбежно повлекла за собой проблему обеспечения взаимодействия студентов, рассредоточенных по своим местам проживания в рамках учебного процесса. В статье приводятся результаты ряда зарубежных и отечественных исследований вовлеченности и мотивации обучающихся и краткая характеристика современных требований бизнес-сообщества к выпускникам. Исходя из практики применения кейс-метода в обучении в экономическом вузе и характеристики современных студентов автор описывает процедуру и этапы работы с кейсами в условиях социального дистанцирования как средство повышения вовлеченности и мотивации студентов.

**Ключевые слова:** вовлеченность обучающихся, мотивация выполнения задания, кейс анализ, социальное дистанцирование, занятия английским в экономическом вузе онлайн.

The importance of learner engagement or, in other words, student involvement has been attracting the due attention of academics, educators and practitioners and widely discussed in communicative pedagogy, educational psychology and behavioral studies for more than 40 years [7, 10, 11, 13, 18]. The scholars identified several levels or types of engagement including cognitive or intellectual, emotional, behavioral, social, physical and cultural levels. They also specified typical characteristics of engaged learners, who take active part in their learning and enjoy it, are ready to make efforts, are focused on reaching their short-term and long-term goals. Though there seems to be no uniform definition, the recent study on learner engagement definitions characterizes it “as the involvement of the student’s cognitive and emotional energy to accomplish a learning task, (it) has been found to correlate with important educational outcomes, including academic achievement, persistence, satisfaction, and sense of community” [13 p.148]. Some scholars earlier pointed out that it is “an educational bottom line” [11 p.36].

In fact, student engagement reflects how well and how much learners participate themselves and cooperate with co-learners and instructors while performing a task or doing a course be it in a traditional face-to-face or blended learning environments, the latter rapidly developing years before the COVID-19 era. With recent technological developments in IT harnessed for foreign language teaching, many scholars and educationalists link an increase in learner engagement and motivation to blended learning environment – skillful combination of face-to-face and online learning. Such approach undoubtedly allows flexibility in mapping personal learning trajectory and takes into account specific characteristics of current students’ cohorts. However, the available publications during the past 30 years indicates that “no single framework exists for blended learning” [13, p.148] and “engaging and effective blending can involve countless possible combinations of human- and technology-mediated instruction... Research is needed to clarify which blended designs most effectively increase learner engagement and thus student learning.” [13, p.149] What is more, there is a debate concerning the issue how to effectively measure learner engagement, whether to judge by online track eye movement, brainwaves, body language or use other means [13, 16].

Though no uniform system of measuring student engagement offline or online has been accepted yet, at the present stage the foreign language teachers can use as a template a balanced framework of engagement indicators proposed by L.R. Halverson &

C.R. Graham [13]. They conducted extensive analysis of various indicators identified by different scholars and educational groups and carried out their own research that allowed them to arrive at cognitive and non-cognitive engagement indicators. Among cognitive engagement indicators they name attention, effort and persistence, time on task, cognitive/metacognitive strategies, deep concentration and absorption, individual interest and curiosity, – which can signal presence or absence of mental energy focused on learning. While non-cognitive factors – emotional engagement indicators – can render positive ('enjoyment', 'happiness', 'confidence' and 'self-efficacy') or negative emotions ('boredom', 'frustration', 'anxiety') with 'confusion' in between.

The presented above set of non-cognitive factors can be deemed incomplete without including motivation. Motivation or in some sources orientation plays a considerable role as students' involvement depends to a large extent on them being properly motivated both, externally and internally [5, 10, 16, 18]. By extrinsic factors scholars understand external environment and existence of rewards and punishments, a necessity to comply with existing regulations and face consequences of non-compliance, and social factors – acknowledgement and competition. With internal motivation students have their own reasons and their own rewards for performing activities and reaching goals. The seminal paper of R.C. Gardner and W.E. Lambert in 1959 [in 5] identified instrumental and integrative motivation in foreign language learning with the former indicating purposeful activities to acquire certain set of skills in order to get, for example, a better paid job, while the latter reveals the need for integration in a target-language culture.

For a long time integrative motivation in studying a foreign language with its focus on reaching ability to communicate with the peers and become a part of wider international social and / or professional communities was considered more important than instrumental one [5]. However, with the current IT advances and available translating and interpreting programs many educators and practitioners point out that a lot fewer people feel that they need to make efforts and learn a foreign language, even such a popular one as English, with these goals in view [8, 15]. What's more, insufficiency or lack of motivation in foreign language studies of contemporary students is closely related to their practical rationality – one of the characteristics of Millennials [2]. Millennials or Generation Z born between 1995 and 2003 constitute the main body of the bachelor and master students' cohorts. They share certain common features, which determine the need for the university teacher to review approaches to foreign language teaching and learning. According to the findings of research recently carried out in Russia and abroad [2] cognitive characteristics of Millennials indicate that they can simultaneously deal with different streams of information being good at multi-tasking, but their attention span is low and their planning horizon is limited. They would like to reach success quickly and expect immediate feedback or reaction, their interests

change rapidly, but in general, they are pragmatic and moderate. Emotionally these young people tend to look inwards, are reserved and exhibit high levels of anxiety being afraid to miss something of interest, willing to be part of particular groups or communities. Because of their age and stage of personal development bachelor degree students are often characterized by low level of critical thinking and can be psychologically immature.

In academic environment some of these characteristics can be employed and transformed to be in compliance with the real-world demands to modern graduates. The current business environment of uncertainty and volatility, rapid technological advances and digital economy development with many new professions and jobs appearing on the market is exacerbated by the COVID-19 inflicted changes. Some business consultants believe the dramatic changes will lead to upcoming economic crisis to be followed by an environmental one with irreversible climate change [20]. The 'new normal' calls more than ever for cognitive flexibility – thinking 'outside the box' and thinking critically, learning agility, ability to prioritize, creativity and passion, being behaviorally fit and use collaborative technological tools to be able to deal with disruptions both, in short-term and long-term perspectives [9, 15, 17, 20]. In order to develop these competences and skills and reach educational goals the students need an appropriate and relevant learning environment at the university, which will encourage their engagement.

Over the past two years, educators at online forums and foreign language teaching conferences have expressed their concern about students' well-being and motivation and how to ensure desired educational outcomes during these turbulent times. One of the examples was recent English Language Teaching Online Conference (ELTOC), 25–27 February 2021 (Oxford Conference 2021) that was largely devoted to these challenges with presenters and participants sharing their experience and opinions [19]. In my view, both teachers and students can benefit from a distinction between global, situational and task motivation [18]. The COVID-19 imposed developments with the transition from offline to online learning stipulate that a foreign language teacher in an economic university should, on the one hand, continuously use external motivating factors (marks, rating, exams) reminding and encouraging the students to reach 'global' educational goals – be it a yearlong or bachelor degree course completion. On the other hand, the teacher should ensure students' involvement at each lesson using situational motivating factors and offering a variety of meaningful engaging tasks with clear instructions to alleviate their confusion and anxiety, gradually building up their confidence and target competences. A teacher can no longer command or dictate but has to explain the relevance and practical reasons for learning a foreign language in order to encourage students to perform a task or complete a course, striving to engage and motivate them. The personal experience of teaching students English in the Plekhanov Russian University of Economics (PRUE) demonstrated that it

is possible to engage bachelor and master degree students focusing on task motivation with the view of situational and global motivating factors.

With an abrupt transition during the term from face-to-face to online learning in March 2020 due to COVID-19 introduced lockdown, the English language classes in PRUE were conducted via online conference platform ZOOM and mostly followed the pattern of face-to-face classes but with invariable technical glitches. Students' participation levels were never exceptionally high, but with them being isolated in their homes and very often not even switching on their video facility in class, the teacher's involvement levels were more than doubled in order to make them engaged. The issue of ensuring learner engagement became a challenge. More than ever the success of a class and a course completion depended on students' "self-regulation, the student's discipline", "self-direction, and ability to remain motivated" [13, 16].

Given the circumstances of COVID-19 lockdown, case study approach proved to be appropriate and helped to sustain engagement levels, involving students in applying their knowledge of economics and solving practical tasks in English.

In fact, case methodology has been developed for different learning settings and proved effective over its more than 150 years track record [3, 4, 14]. It was first introduced for students of law in Harvard University in 1870s. 30 years later case study method was successfully adopted by Harvard Business School and since 1924 has been its main educational method gradually finding its way in business education at large. The research shows that over the past decade 80% of faculty teaching business subjects at Russian universities use cases on the regular basis [3]. The immense potential of using business cases to get students exposed to and involved in real-world situations was also recognized by foreign language practitioners as it "allows to consolidate linguistic and interdisciplinary material, and helps students master the general cultural and professional competencies" [14, p.2375]. Applying this methodology gives opportunity in a foreign language class to model and role-play a business situation, finding solutions while brainstorming and discussing issues, thus focusing more on developing students' critical thinking, discussion and presentation skills.

The author's experience of teaching Business English at PRUE using relevant cases has led to firm belief in the effectiveness of such methodology as it not only helps to develop foreign language skills but also sparkles interest and provides learners' engagement in whatever educational mode is chosen. The faculty of Foreign Language Departments at PRUE have been applying this methodology in bachelor and master degree programs successfully at their face-to-face classes and noted the positive results in the students' educational outcomes and competences development and favorable feedback from students (see the findings of the research in Kalashnikova, Korobova, Mironova, Trostina [14]). The issue was how to ensure similar outcomes when the students are learning on-

line and are isolated in their homes because of COVID-19 lockdown.

Basing on the findings of available research, recommendations of practitioners and personal professional activities, it was possible to conclude that to respond to this challenge, it was necessary to employ the benefits of online learning and give the students more flexibility and learner autonomy. This included the following:

Firstly, finding the right balance of teacher/ student roles, letting them be more in control, at the same time arousing their individual interest and curiosity (cognitive engagement factors) with relevant and meaningful assignments, thus developing their general and professional competences.

Secondly, altering behavioral norms without breaching institutional regulations, and use on the daily basis the interactive online university provided platforms (Moodle and Corporate email). The students were offered the opportunity to directly communicate in writing with the teacher and get personalized response in case of queries or confusion. This benefited their emotional engagement and personal cognitive strategies development. What's more, to encourage students' collaboration in pairs and small groups of 3–4 people while performing their tasks. If in face-to-face classes the teacher awarded mostly individual efforts on the regular basis, with online mode the students' joint efforts and joint response to the tasks were more than welcome.

Thirdly, allowing students more flexibility in submitting the assignments for the course within the limits of university stipulated schedule of classes, not insisting on tight deadlines and help them become more self-disciplined. The teacher should regularly remind students about pending tests or exams, but be patient with the students submitting tasks at their own pace, as they are trying to cope with numerous demands of online university education.

Fourthly, restructuring the plan of lessons to encourage students' contribution and active involvement. The students should have ample time to display their work to their peers, for example, in class in the form of online power point presentations with shared screens facility. This boosts their foreign language competence and presentation skills and involves social factors of acknowledgement and recognition of their contribution. As a result, it proved to be also rewarding in terms of alleviating psychological pressure and developing confidence in dealing with cases.

The stages of dealing with cases in any mode of studies are well described in the relevant literature and practitioners' recommendations (see [4, 14]). They include identification of the key case participants and data, summary production, problem finding, suggesting solutions with their advantages and disadvantages, presenting recommendations and their rationale.

The personal experience of conducting online English classes based on case-study analysis resulted in the following procedure:

1) The preliminary stage. – Teacher and students preparatory activities before dealing with a particular case.

The role of this stage has increased its prominence in an online class with students isolated in their homes. For the teacher this means even finer tuning to match the background knowledge of bachelor degree students of economics when choosing an appropriate case based on already studied Russian medium subjects, for example, macroeconomics or microeconomics if the case deals with economic activity of a business. The variety of possible activities can be found in the publications of PRUE faculty [4, 6]. Given the novelty of the task and characteristics of learners, first cases should be less than half a page long and in keeping with the background economic knowledge and learning materials studied in English class.

For the students a home preliminary assignment can involve, for example, looking around at the small businesses surviving in pandemic in their neighborhoods and presenting a short talk in English class about their findings. The assignment can be performed individually, but better, it should be prepared in small groups of 2–3 students, who interact using IT collaboration tools.

2) The introductory stage. – Discussing students' contribution and case analysis introduction.

After students' talks and overall discussion in class, the teacher informs the students about the structure of case analysis and gives clear verbal and written instructions. At the same class, students study the first case and the teacher checks understanding of key case participants and data. The next step – summary production and problem finding, can be dealt with in class or assigned for homework.

The practice shows that the students are more productive in pairs discussing the business situation presented in the case and identifying what is given in the case, what information is missing, what might be necessary to look up in their Russian textbooks or in the Internet.

3) The case discussion stage.

Focusing on the students' ideas and opinions the next group session in the online English class will inevitably reveal some misunderstanding, but this is part and parcel of studies that teachers deal with regularly and is crucial for the adequate output. In the online class setting students have time to work out and discuss solutions, their advantages and disadvantages, and recommendations.

The home assignment will be to write down the case analysis according to the given structure and either to post it in writing on the Moodle platform at PRUE or present in class in the form of web-project (see in Alasania [1]).

4) The presentation stage – wrap up. The students can present their web-projects to the whole online class or can be grouped in breakout rooms if Zoom facility allows it and discuss their joint productions in English. The teacher should focus on acknowledging and praising their contributions, indicating what could have been better.

When teaching low level students it helps to start with a task at hand at the introductory stage and patiently guide students through scaffolded activities

equipping them with micro skills of careful reading of instructions, analyzing presented data, understanding verbal and numerical input, gradually building up their confidence in dealing with similar tasks and alleviating initial anxiety.

The case analysis is definitely time consuming and requires perseverance on both sides, however, it helps to keep students engaged, develops their intrinsic motivation in foreign language studies and pays out in the end equipping the students with the desired competences even in these difficult times of social distancing.

With the necessity to encourage students' online participation levels even more than before, over the past two years the cases have become inseparable part of learning materials as they “enable learners to practice the business knowledge, language, and communication skills they need in their communities of practice, rather than in a predefined sanitized version of what we think they need to be able to do” [12, p.468).

## Литература

1. Аласания Е.П. Использование кейсового метода и веб проектов в курсе изучения иностранного языка профессионального общения. // Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции 2015 г. – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова». – 2016. – С. 89–91
2. Богачева Н.В., Сивак Е.В. Мифы о «Поколении Z». Национальный исследовательский институт «Высшая Школа Экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. (Современная аналитика образования № 1 (22))
3. Волков Д. (Руководитель проекта) Кейс-метод умер, да здравствуют «живые» кейсы? EduTech. Сбербанк. Корпоративный университет. № 2 (5). Февраль 2017
4. Зубкова Е.В., Зуева О.В., Якубова Е.А. Case-studies in Business. Анализ конкретных деловых ситуаций. Часть 1. – М.: Изд-во Рос.экон. акад. 2000
5. Калугина О.А. Мотивация изучения иностранного языка. // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. – № 8.-С.45–49
6. Сизова Ю.С., Лаврентьева Е.А., Петровская С.А. Сборник кейсов по дисциплинам «Иностранный язык. Часть 2», «Иностранный язык. Часть 3», «Иностранный язык делового и профессионального общения». –М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им.Г.В.Плеханова», 2021
7. Astin, A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 1984. – 40(5). – P. 518–529. Retrieved from <https://www.middlesex.mass.edu/tutoringservices/downloads/astininv.pdf>
8. Booklet of abstracts “Cross Cultural Business Conference” 6 May 2021. – Shaker Verlag: <https://www.shaker.de>

9. Buchan Ellen. Forward-thinking perspectives from the corporate world. *Ambition: Outside insight*. AMBA and Business Graduates Association. -April 2021. -P.32–37
10. Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer. 2012 <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
11. Coates, H. *Student engagement in campus-based and online education: University connections*. New York, NY: Routledge, 2006.
12. Frendo, E. Survey review: Business English materials. *ELT Journal*. 2019. –73(4). – P. 463–482.
13. Halverson, L. R., & Graham, C.R. Learner engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online learning* 23(2). – 2019. – P. 145–178. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>
14. Kalashnikova, N., Korobova, E., Mironova, D., & Trostina, K. Case study as a method to form professional foreign language competences of future economists. In *Edulearn 18. 10th International Conference on Education and New Learning Technology* (Palma, 2nd-4th of July, 2018): conference proceedings (pp. 2370–2376). IATED Academy.
15. McMaster, I. Business English today – changing times. *Business Issues* 103. – December 2019. – P. 33–35
16. Meyer, K.A. Student engagement in online learning: What works and why. *ASHE Higher Education Report*. 2014. 40(6). –P.1–114. <https://doi.org/10.1002/aehe.20018>
17. Störmer, E., C. Patcha, J. Prendergast, et al. *The future of Work. Jobs and Skills in 2030*. February 2014. [www.ukces.org.uk/thefutureofwork](http://www.ukces.org.uk/thefutureofwork)
18. Thohir, Lalu. Motivation in a Foreign Language Teaching and Learning. *VISION: Journal for Language and Foreign Language Learning*. 2017. -VOL.6. – No.1. -P. 20–28 <http://dx.doi.org/10.21580/vjv6i11580>
19. Thorner, N. Motivation and location. Tailoring engagement strategies to online and offline learning. Video presentation at the English Language Teaching Online Conference (ELTOC), Oxford University Press, 25–27 February 2021. YouTube video [https://yandex.ru/video/preview/?text=eltoc%202021&path=wizard&parent\\_reqid=1628258019357305-3549938944106490788-vla1-1459-vla17-balancer-prod-8080-BAL-5990&wiz\\_type=vital&filmId=1396752364354341189](https://yandex.ru/video/preview/?text=eltoc%202021&path=wizard&parent_reqid=1628258019357305-3549938944106490788-vla1-1459-vla17-balancer-prod-8080-BAL-5990&wiz_type=vital&filmId=1396752364354341189)
20. Wijen, F. Why the pandemic should drive sustainable business. *Ambition: Outside insight*. AMBA and Business Graduates Association. -April 2021. – P. 26–31.

Quick revision and readjustment of English language learning materials in order to meet the online challenge inevitably posed the question how to encourage students' meaningful interaction during and between university classes while they are isolated in their homes. The article summarizes research findings on learner engagement and motivation, and highlights the demands for the modern graduates. The author draws on empirical studies of applying case methodology in teaching undergraduates and postgraduate students in an economic university. Taking into account specific characteristics of current students' cohorts the author describes the procedure and stages of using case methodology in the socially distanced learning environment as one of the possible ways to encourage students' engagement and motivation.

**Keywords:** learner engagement, task motivation, case analysis, socially distanced, online English class in economic university.

## References

1. Alasania E.P. Using case method and web-projects in the course of Foreign language of professional communication. // *Humanitarian education in an economic university. Materials of the IVth International Scientific and Practical Internet Conference 2015 r. – M.: FSBEI HE «REU named after G.V. Plekhanov.» – 2015. –P. 89–91*
2. Bogacheva N.V., Sivak E.V. Myths about the “Generation Z”. National research Institute “Higher School of economics”, Institute of education. – M.: HSE, 2019. (*Modern education Analytics* No.1 (22))
3. Volkov D. (project manager). “Case-method died, welcome ‘live’ cases?”. *Materials of EduTech. Sberbank Corporate University*. No2 (5) February 2017.
4. Zoubkova E.V., Zueva O.V., Yakubova E.A. Case-studies in Business. – M.: Russian Economic Academy named after G.V. Plekhanov, 2000.
5. Kalugina O.A. Motivation in studying a foreign language. // *Scientific Review: humanitarian studies*. 2015. – № 8. – P. 45–49
6. Sizova, Yu.S., Lavrentieva E.A., Petrovskaya, S.A. Collection of cases for the courses of «Foreign language. Part 2», «Foreign language. Part 3», «Foreign language of business and professional communication». – M. FSBEI HE «REU named after G.V. Plekhanov.» 2021
7. Astin, A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 1984. – 40(5). – P. 518–529. Retrieved from <https://www.middlesex.mass.edu/tutoringservices/downloads/astininv.pdf>
8. Booklet of abstracts “Cross Cultural Business Conference” 6 May 2021. – Shaker Verlag: <https://www.shaker.de>
9. Buchan Ellen. Forward-thinking perspectives from the corporate world. *Ambition: Outside insight*. AMBA and Business Graduates Association. -April 2021. -P.32–37
10. Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer. 2012 <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
11. Coates, H. *Student engagement in campus-based and online education: University connections*. New York, NY: Routledge, 2006
12. Frendo, E. Survey review: Business English materials. *ELT Journal*. 2019. –73(4). – P. 463–482.
13. Halverson, L. R., & Graham, C.R. Learner engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online learning* 23(2). – 2019. – P. 145–178. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>
14. Kalashnikova, N., Korobova, E., Mironova, D., & Trostina, K. Case study as a method to form professional foreign language competences of future economists. In *Edulearn 18. 10th International Conference on Education and New Learning Technology* (Palma, 2nd-4th of July, 2018): conference proceedings (pp. 2370–2376). IATED Academy.
15. McMaster, I. Business English today – changing times. *Business Issues* 103. – December 2019. – P. 33–35
16. Meyer, K.A. Student engagement in online learning: What works and why. *ASHE Higher Education Report*. 2014. 40(6). –P.1–114. <https://doi.org/10.1002/aehe.20018>
17. Störmer, E., C. Patcha, J. Prendergast, et al. *The future of Work. Jobs and Skills in 2030*. February 2014. [www.ukces.org.uk/thefutureofwork](http://www.ukces.org.uk/thefutureofwork)

## ENSURING LEARNER ENGAGEMENT WITH CASE METHODOLOGY IN COVID-19 TIMES

Petrovskaya S.A.

Plekhanov Russian University of Economics

COVID-19 lockdown and transfer to socially distanced classrooms in tertiary education refocused the issue of learner engagement.



18. Thohir, Lalu. Motivation in a Foreign Language Teaching and Learning. VISION: Journal for Language and Foreign Language Learning. 2017. -VOL.6. – No.1. -P. 20–28 <http://dx.doi.org/10.21580/vjv6i11580>
19. Thorner, N. Motivation and location. Tailoring engagement strategies to online and offline learning. Video presentation at the English Language Teaching Online Conference (EL-TOC), Oxford University Press, 25–27 February 2021. YouTube video [https://yandex.ru/video/preview/?text=eltoc%202021&path=wizard&parent-reqid=1628258019357305-3549938944106490788-vla1-1459-vla-l7-balancer-prod-8080-BAL-5990&wiz\\_type=vital&filmId=1396752364354341189](https://yandex.ru/video/preview/?text=eltoc%202021&path=wizard&parent-reqid=1628258019357305-3549938944106490788-vla1-1459-vla-l7-balancer-prod-8080-BAL-5990&wiz_type=vital&filmId=1396752364354341189)
20. Wijen, F. Why the pandemic should drive sustainable business. Ambition: Outside insight. AMBA and Business Graduates Association. -April 2021. – P. 26–31

# Формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в соответствии с ФГОС

## **Шендерей Павел Эдуардович,**

к.п.н., доцент, проректор по научной и учебной работе,  
АНО «ВУЗ «Институт менеджмента, маркетинга и права»  
E-mail: Pavel89272116756@yandex.ru

## **Груздова Инна Викторовна,**

к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогики и методик  
преподавания Тольяттинского государственного университета  
E-mail: gruzdovaiv@mail.ru

## **Шендерей Евгений Эдуардович,**

к.п.н., проректор по информационным технологиям  
и юридическим вопросам, АНО «ВУЗ «Институт менеджмента,  
маркетинга и права»  
E-mail: Pavel89272116756@yandex.ru

## **Туркина Алена Юрьевна,**

руководитель методического отдела, АНО ДПО «НИИ МЭСИ»  
E-mail: turkinaalena163@yandex.ru

## **Романова Ираида Николаевна,**

научный сотрудник, АНО ДПО «НИИ МЭСИ»  
E-mail: Pavel89272116756@yandex.ru

Высокие темпы развития современного общества, интенсивное расширение информационного пространства, необходимость интеграции в мировое образовательное сообщество, в рамках Болонского и Копенгагенского процессов, требуют целенаправленной корректировки политики в области высшего образования.

Только качественное образование способно подготовить профессионально компетентного специалиста, мобильного, ответственного, творческого, готового к саморазвитию и самосовершенствованию в своей профессиональной деятельности.

Большое внимание в современных условиях уделяется определению комплекса профессиональных компетенций.

В настоящей работе авторами рассматриваются актуальные вопросы содержания общепрофессиональных, профессиональных компетенций в современной научной литературе и их отражение в современных образовательных стандартах (федеральных государственных образовательных стандартах) при подготовке специалистов (бакалавров) психолого-педагогического направления.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, общепрофессиональные компетенции, бакалавр, формирование компетенций, психолого-педагогическое образование.

## **Введение**

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Высокие темпы развития современного общества, интенсивное расширение информационного пространства, необходимость интеграции в мировое образовательное сообщество, в рамках Болонского и Копенгагенского процессов, требуют целенаправленной корректировки политики в области высшего образования.

Получение качественного образования выступает важнейшей ценностью граждан, как определено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года.

Только качественное образование способно подготовить профессионально компетентного специалиста, мобильного, ответственного, творческого, готового к саморазвитию и самосовершенствованию в своей профессиональной деятельности.

С принятием Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, спроектированного в логике компетентностного подхода, происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «образованность», «воспитанность» и других на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающегося (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, И.С. Сергеев, А.В. Хуторской, В.Д. Шадринков, R.W. White).

В современной педагогической литературе интенсивно обсуждаются проблемы реализации в системе профессионального образования компетентностного подхода (В.П. Бездухов, А.Н. Гамаюнова, Р.Ф. Гатауллина, И.В. Георге, Н.А. Паршина, R.W. White).

Обсуждаются понятия «компетенция» и «компетентность», предлагаются самые разные наборы компетенций.

Уделяется большое внимание в современных условиях определению комплекса профессиональных компетенций. Упор делается на то, что овладение определенным комплексом компетенций позволит обеспечить качественное и эффективное исполнение будущим специалистом педагогической деятельности. Также требует решения актуальный вопрос выработки критериев и показа-

телей сформированности компетентности в рамках профессионального образования педагога.

### **Характеристика профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в современных стандартах высшего образования**

Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 года, обеспечивая нормативно-правовой статус развития образования, определил важнейшим нормативным правовым актом государственных образовательных стандартов (ГОС). Таким образом, современные стандарты являются обязательной нормой для всех образовательных учреждений в плане их исполнения и внедрения.

В процессе своего становления образовательные стандарты претерпевали существенные изменения: от временных – до стандартов нового поколения.

Формирование федеральных стандартов осуществлялось с учетом актуальных и перспективных потребностей личности, развития общества и государства, его обороны и безопасности, образования, науки, культуры, техники и технологий, экономики и социальной сферы в порядке, установленном законодательством РФ.

Учебно-методическим объединениям вузов была поставлена задача разработать стандарты высшего профессионального образования по отдельным направлениям подготовки, но и в этой работе возможно проследить определенную эволюцию.

Обратясь к Единому государственному стандарту высшего профессионального образования (№ 940, утвержден 12 августа 1994 г. и действовал до 2000 г.), мы обнаружим в нем следующие разделы: структуру высшего профессионального образования, документы о высшем образовании; общие требования к основным профессиональным образовательным программам высшего профессионального образования и условиям их реализации; общие нормативы учебной нагрузки студента высшего учебного заведения и её объем; академические свободы высшего учебного заведения в определении содержания высшего профессионального образования; общие требования к перечню направлений (специальностей) высшего профессионального образования; порядок разработки и утверждения государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям (специальностям) высшего профессионального образования в качестве федерального компонента; правила государственного контроля за соблюдением требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Первое поколение государственных образовательных стандартов – с 2000 г., второе поколение – 2005 г. ориентировало образовательный процесс вузов на получение знаний, умений и навыков.

В 2009 г. были введены стандарты третьего поколения, которые предлагали в образовательном процессе формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. Но уже в 2012 г. вновь принятый Закон «Об образовании в Российской Федерации» повлек за собой корректировку имеющегося к этому времени комплекса стандартов. Обновленный ФГОС третьего поколения для программ высшего образования основывался на установлении следующих уровней: высшее образование – бакалавриат; высшее образование – специалитет, магистратура; высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

В 2016 г. появился Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, но уже в 2018 г. он был скорректирован и утверждён как ФГОС ВО 3++.

Данный стандарт своё обновление получил на основании новых тенденций в развитии образовательного пространства высшей школы. При сравнении со стандартами прошлых поколений мы видим, что основное отличие – это ориентация на «компетенции», что трактуется как «способность применять знания и умения в определенной области». А также яркой отличительной чертой является присущий этому стандарту «компетентностный подход», который понимается как «умение работать с информацией и готовность к реальным жизненным ситуациям».

Необходимость в ориентации вузов на рыночную конкуренцию, на качественное предоставление образовательных услуг продиктовало современное более свободное формирование организациями высшего образования основных образовательных программ.

Но стандарты третьего поколения характеризуются как относительной свободой в организации образовательного процесса, так и повышением ответственности вузов в отношении качества предлагаемых услуг в сфере образования. Эти изменения ориентированы на повышение профессиональной компетентности выпускников вузов.

В ходе обозначенных изменений необходимо отметить и существенные преобразования в структуре стандарта. В нем появились так называемые «примерные основные образовательные программы» (ПООП), которые предоставляют примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы дисциплин и практик. Эти программы выступают в качестве образца, на основании которого формируется конкретная программа по дисциплинам бакалавриата.

Структура программы сохранила деление на три блока: дисциплины, практики и государственная итоговая аттестация. В объем программы не включаются элективные и факультативные дисциплины, но они могут заменять дисциплины по выбору, которые определяются участниками

образовательного процесса и составляют 30% общего объема программы.

Требования к результатам освоения программы бакалавриата претерпели существенные изменения. Так, в первую очередь, важным моментом является введение в программу такого понятия, как «универсальные компетенции».

Имеется разделение на категории формируемых компетенций, при этом изменяются формулировки тех, которые сохранены в новом стандарте. Особый акцент делается на профессиональных компетенциях. Примерная образовательная программа устанавливает обязательные профессиональные компетенции. Но, имеется определенная свобода в формулировках так называемых рекомендуемых профессиональных компетенций, кроме того, организация высшего образования может дополнять самостоятельно их объем.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования 3++ (ФГОС ВО 3++) на ступени бакалавриата важное место отводится практико-ориентированному, деятельностному характеру получения педагогического образования.

Изменение целей современного образования, смещение представленных в нем акцентов непосредственным образом повлияло на формирование всех компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), формулируемых в ФГОС ВО 3++.

А.А. Марголис в своих работах пишет, о том что цель подготовки педагога непосредственно связана с формированием способности к самостоятельному профессиональному развитию, что предполагает развитие своей деятельности в новых и каждый раз уникальных условиях. На основании данного определения следует вывод о том, что практика не является примитивным копированием профессиональных действий специалиста-педагога, а предполагает, прежде всего, развитие навыка решения педагогических задач и проблем в условиях неопределенности. Что, в свою очередь, должно привести к нахождению общего способа профессиональных действий и этот общий способ станет основой для различных ситуаций профессиональной деятельности.

ФГОС ВО 3++ выделяет несколько основных видов профессиональной педагогической деятельности: педагогическая, культурно-просветительская, организационно-управленческая, проектная, методическая, сопровождения; и задает основу для компетентностной модели будущего педагога. Успешная реализация перечисленных видов деятельности бакалавр психолого-педагогического образования обуславливает, в первую очередь, владение суммой общепрофессиональных и профессиональных компетенций, составляющих «ядро» профессиональной компетентности педагога.

Для выпускника, освоившего образовательную программу в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++, обязательными являются три вида компе-

тенций – универсальные, общепрофессиональные и профессиональные.

Первый вид (универсальные компетенции) связаны с любым видом профессиональной деятельности: это способность к анализу, критической оценке, аргументации позиции, способность к любой коммуникации, к сотрудничеству.

Общепрофессиональные компетенции, согласно ФГОС ВО 3++, предполагают основы деятельности специалиста с точки зрения правовых и этических категорий (в том числе, способность к разработке программ; совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся; построение воспитывающей образовательной среды; контроль и оценка формирования результатов обучения; психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности; взаимодействие с участниками образовательных отношений; научные основы педагогической деятельности).

В международной терминологии общепрофессиональные компетенции названы «ядерными», т.е. их содержание инвариантно для всех специалистов. На основе их инвариантного характера возможно выделить виды общепрофессиональных компетенций.

В первую очередь, сюда относятся познавательные компетенции, которые позволяют специалисту получать, хранить, преобразовывать и использовать необходимую в его деятельности информацию.

Далее следует назвать вид ценностно-ориентационных компетенций, которые предполагают выработку у будущего специалиста целемотивационного аспекта деятельности, способности к принятию нравственно-этических норм, характеризующих общество и профессиональную среду.

Следующий вид общепрофессиональных компетенций – коммуникативные. Данный вид компетенций определяется необходимостью межличностного взаимодействия, выработкой способности действовать в условиях типовой коммуникации, способов разрешения проблем в сфере деятельности, в различных ситуациях социума.

И последняя группа общепрофессиональных компетенций имеет технико-технологический характер. Данный вид связан с операционно-инструментальным содержанием профессиональной деятельности. Эти компетенции предполагают принципы, способы и средства планирования как собственной, так и коллективной деятельности. Сюда входят компетенции специалиста по проектированию и расчету техники и технологии процесса профессиональной деятельности.

Исследователи отмечают, что именно общепрофессиональные компетенции являются основополагающими в профессиональном статусе специалиста. Они определяют способности, знания и умения истинного профессионала, являясь инвариантом профессиональной деятельности. Поэтому способность к овладению данным видом компетенций тесно связана с успешным профес-

сиональным трудоустройством, его широтой и охватом сфер деятельности.

Что касается профессиональных компетенций, декларируемых ФГОС ВО 3++, то следует отметить особый акцент на представлении о специалисте как активном субъекте – носителе всего объема профессиональных компетенций. Исходя из этого понимания, характеристика профессиональной готовности специалиста предусматривает его компетентность, в отличие от предыдущего набора отдельных знаний, умений и навыков. Коренное отличие кроется в характеристике специалиста с точки зрения его готовности к профессиональной деятельности на основе полученных знаний, приобретенных умений и опыта, способности его внутренних ресурсов к самостоятельному анализу и практическому решению возникающих профессиональных проблем, производственных задач.

В нашей работе особую значимость приобретают взгляды ученых на профессиональные компетенции с различных сторон их изучения: как самостоятельный феномен; с точки зрения их важных и значимых характеристик (социальная природа, потенциал, комплексность, проявление в деятельности, развивающий потенциал и др.); как система знаний, умений и личностных качеств, направленных на осуществление студентом его будущей профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции, по мнению И.А. Зимней [6], имеют характеристику в соответствии с основополагающими профессиональными способностями, знаниями и умениями специалиста, отражающими инвариант, необходимый в любой профессиональной деятельности.

С другой стороны, А.С. Белкин и В.В. Нестеров [3] полагают, что в педагогической области компетенция выступает как весь объем профессиональных полномочий и функций, необходимых для эффективной деятельности в образовательном пространстве.

Анализ трудов В.А. Сластенина, А.В. Хуторского, Т.Г. Шкатовой показал, что в настоящее время не определен однозначный подход к составу и самой структурной составляющей профессиональных компетенций педагога. Один из них связан с раскрытием структуры профессиональной компетентности через систему педагогических умений учителя, другой – с выделением отдельных компетенций в соответствии с ведущими видами профессиональной деятельности педагога. Ученые считают, что педагогическая профессия относится к классу преобразующих и управляющих одновременно, поэтому её профессиональную составляющую возможно определить как единство практической и теоретической готовности педагога к деятельности в сфере образования.

Обратимся к анализу генезиса самого понятия «профессиональные компетенции бакалавра психолого-педагогического образования».

В первую очередь профессиональные компетенции трактуют как способность специалиста

к действиям обобщённого характера в профессиональной сфере. При этом имеется в виду, что профессионально компетентный человек ориентирован на непрерывное самосовершенствование и самообразование. Это свойство личности определяет социально значимую характеристику его профессиональной деятельности, что является основным фактором его успешной работы по специальности.

Владение теорией и навыками практической деятельности относят к сущностным характеристикам профессиональных компетенций. Имеется в виду, в первую очередь, способность специалиста осуществлять в учебном процессе реализацию базовых и элективных курсов. Кроме того, педагог должен быть готов использовать в учебном процессе методики, а также технологии, соответствующие уровню и качеству разного рода образовательных ступеней. Эта готовность специалиста дополняется способностью к применению научных методов диагностирования и анализа результатов обучения. К профессиональным компетенциям относится и способность специалиста осуществлять педагогическое сопровождение обучающихся по их социализации и самоопределению.

По мнению ряда исследователей, в структуру профессиональной компетентности входят личностные качества специалиста, его научно-теоретическая готовность и опыт профессиональной деятельности. Кроме того, компетентность выражается в способности специалиста к самостоятельной и ответственной деятельности в профессиональной сфере. Так, способность педагога оценивать свою деятельность и развиваться в соответствии с этой оценкой, готовность к изменениям, преобразованиям и усовершенствованию – всё это качества профессионально компетентного педагога, которые способствуют развитию не только его самого, но и влияют на успехи образовательного учреждения, которое, в свою очередь, заинтересовано в поддержке его индивидуальности. Следовательно, по мнению И.С. Алексеевой [1] компетентность повышает шансы молодого специалиста на дальнейшее развитие его профессионализма, а также развитие в соответствии с требованиями времени образовательного учреждения, где протекает педагогическая деятельность.

Следует отметить сущностные аспекты содержания понятия «профессиональная компетентность» на основе анализа большинства его определений:

- способность интегрировать полученные знания, приобретенные умения и навыки в целях оптимального исполнения профессиональных обязанностей в соответствии с современными установками производственной сферы (педагогического процесса);
- способность осуществлять успешную коммуникацию в рамках профессиональной деятельности на основе партнерства и сотрудничества;
- готовность использовать свои способности для осуществления эффективной профессиональ-

ной деятельности с учетом требований специальности и конкретного рабочего места;

- способность самостоятельно регулировать, рефлексировать, оценивать свою деятельность в целях обеспечения адаптации к меняющимся условиям педагогического процесса;
- готовность к постоянному самостоятельному повышению своего уровня знаний и умений, самосовершенствованию;
- способность самостоятельно и мобильно решать возникающие профессиональные проблемы.

Все названные аспекты профессиональной компетенции педагога представлены в стандартах по программам педагогического образования. Но эта совокупность компетенций может быть дополнена и другими, например: готовность к использованию новейших технологий; способность критически переосмысливать накопленный опыт, изменять при необходимости профиль деятельности и многие другие.

С целью выявления основных характеристик содержательной стороны профессиональной компетентности студентов психолого-педагогического образования, нами был проведен анализ исследований научной психолого-педагогической литературы, а также нормативных документов.

Так, Н.В. Кузьмина [8] отмечает в профессиональной компетентности ряд элементов (виды компетенций): специальная (или профессиональная) – в сфере преподаваемой дисциплины; методическая – в области способов формирования знаний, развития умений обучающихся; социально-психологическая – в области процессов общения; дифференциально-психологическая – в области мотивов и способностей; аутопсихологическая – в области оценки собственной деятельности и личности.

И.В. Кузнецова и В.Д. Шадриков трактуют педагогическую компетентность как единство предметной, общепедагогической, профессионально-коммуникативной, управленческой, инновационной, рефлексивной, информационно-коммуникативной компетенций.

С другой стороны, Л.М. Митина [10] в понятие общепрофессиональная компетентность включает: «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Исследовательница отмечает три компонента в структуре общепрофессиональной компетентности: деятельностный, определяющий способность к осуществлению педагогической деятельности в плане её самостоятельности и ответственности; коммуникативный, характеризующий активный творческий подход в педагогическом общении; личностный компонент, относящийся к способности педагога развиваться и самосовершенствоваться [10].

Профессиональная компетентность педагога для В.А. Сластенина это «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [12].

Теоретическая готовность специалиста трактуется ученым как «определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний» [12].

Практическую готовность к осуществлению педагогической деятельности определяют, по мнению ученого, внешние умения. Автор выделил в кругу педагогических умений следующие умения: выстраивать педагогические задачи в соответствии с содержанием процесса воспитания; создавать и внедрять в практическую деятельность логически завершённые педагогические системы; устанавливать связи между компонентами и факторами воспитания и актуализировать их в действии на практике; умения, связанные с анализом и оценением результатов педагогической деятельности [12].

Подходы к структурированию понятия «общепрофессиональная компетентность будущего педагога» предложены И.В. Георге [4], который рассматривает профессиональную компетентность на основе таких ключевых позиций, как цель профессиональной подготовки, результат, определяющий состояние специалиста по способности к осуществлению профессиональной деятельности; способность специалиста к применению научных и практических знаний по предмету профессиональной деятельности, качество его труда на основе владения способами выполнения деятельности. Автор также включает общую и специальную эрудицию специалиста, готовность к постоянному повышению научно-профессиональной подготовки, стиль и способы самоутверждения в профессиональной среде. Профессиональная компетентность предполагает наличие сформированности качеств самостоятельности и ответственности, способность и умение специалиста выполнять определенные функции, нацеленные на результативность его труда.

В своем исследовании профессиональной компетенции педагога Е.В. Мальцева [9] утверждает, что данный фактор обусловлен, в первую очередь, качеством профессионального образования, а по своей сути является гармоничным соединением профессиональных знаний, умений, и профессионально-значимых личностных качеств, которые определяют эффективность и успешность педагогической деятельности.

Н.Л. Дмитриева [5] на основании исследования общей и профессиональной компетентности педагога выделяет компоненты её структуры и к таковым относит: содержательный – знания; деятельностный – умения; личностный – самосознание; социальный – общественная значимость.

Следует отметить сложный характер деятельностного компонента, в который, по мысли автора, входят целые группы педагогических умений: исследовательские, гностические, организаторские, коммуникативные, проектировочно-конструкторские. В описании данных педагогических умений и содержатся особенности профессиональной деятельности педагога.

Таким образом, профессиональную компетентность бакалавра психолого-педагогического образования возможно определить как совокупность деловых и личностных качеств будущего специалиста. Уровень его мотивации, знаний, умений и навыков должен определяться требованиями педагогической деятельности.

В то же время понятие «профессиональная компетентность педагога», по мнению исследователей, должна представлять совокупность теоретической и практической готовности осуществлять педагогическую деятельность, именно данное единство и характеризует его профессионализм.

Как считают П.И. Образцов и Т.И. Смагина [11], профессионализм учителя выражается в его готовности к разным видам педагогической деятельности, подкрепляемой способностью применять полученные знания, умения, а также личностными качествами, определяющими успешное выполнение профессиональных задач.

В процессе формирования профессиональных компетенций исследователи выделяют ряд компонентов: целевой, мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, содержательно-операциональный, диагностический, оценочно-рефлексивный. Данные компоненты позволяют подробнее обратиться к характеристике самих профессиональных компетенций и говорить о их содержательной структуре [2, 7, 13].

Подводя итог анализу психолого-педагогической литературы по проблеме сущности профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического направления, возможно говорить о представлении их структуры в виде ценностного, знаниевого и операционально-технологического компонентов.

В качестве инфраструктурного компонента некоторые исследователи говорят также о субъектном опыте. Здесь уместно дать определение понятия «субъектный опыт» И.С. Якиманской: «личный опыт конкретного человека без оценки его истинности, научности, непротиворечивости с позиции общественно-исторического познания; опыт жизнедеятельности, приобретаемый в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания мира людей и вещей».

Определение данного понятия дает право говорить об уникальности каждого человека и, соответственно, делать особый акцент на его индивидуальности. Поэтому есть все основания считать обучающегося не просто субъектом педагогического процесса, а признать мысль о том, что он является им в качестве носителя субъектного опыта. Данный опыт приобретается в процессе обучения.

Квалификация будущего педагога связана с качеством выполнения и решения профессиональных задач, в том числе и в условиях неопределённости, умением находить новый оригинальный и оптимальный путь решения педагогической задачи.

## Заключение

Профессиональная компетенция бакалавров психолого-педагогического образования рассматривается в стандартах высшего образования как способность педагога на основе имеющихся теоретических знаний и опыта педагогической деятельности, а также личностных профессионально ориентированных ресурсов решать трудности и проблемные ситуации, которые связаны с организацией совместной и самостоятельной учебной деятельности младших школьников, направленной на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы. Профессиональная компетенция учителя проявляется в способности организовать педагогический процесс в начальной школе с учетом образовательных потребностей каждого ученика, на основании данных диагностики развития личности и уровня освоения образовательных программ, а также с учетом профилактики и коррекции трудностей обучения и социализации младших школьников.

В ходе исследования было выявлено, что профессиональная компетенция представляет собой интегративное качество личности будущих педагогов начальных классов, совокупность психолого-педагогических знаний, способов осуществления педагогической деятельности в основе которых лежат технологические процессы организации обучения младших школьников, а также высокий уровень мотивации к профессиональному росту и саморазвитию.

Структура профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования включает такие компоненты, как мотивационно-потребностный; когнитивный; деятельностный.

Модернизация высшей школе на современном этапе нацелена на создание необходимых условий, внедрение новых технологий для подготовки такого педагога, подготовленного как с практической, так и методической точек зрения к достижению образовательных результатов в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами.

## Литература

1. Алексеева И.С. Теоретическая модель профессионального становления молодых специалистов в условиях сельской школы // Философия образования. Новосибирск, 2012. № 2. С. 57–59.
2. Бежанова Н.Л. Критериальная структура готовности будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности в рамках требований WorldSkills Russia // Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию: коллективная монография. Севастополь: «Издательство «Шико» Севастополь», 2019. С. 31–43.

3. Белкин А.С., Нестеров В.В. Педагогическая компетентность. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. 204 с.
4. Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография. Тюмень: ТИУ, 2016. 143 с.
5. Дмитриева Н.Л. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов сельской школы: На материале образовательной области «Математика»: дис. канд пед. наук. Великий Новгород, 2004. 177 с.
6. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
7. Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию: коллективная монография. Севастополь: «Издательство «Шико» Севастополь», 2019. 198 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
9. Мальцева Е.В. Развитие профессиональной компетентности учителей начальных классов в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дисс. канд. пед.наук. Йошкар-Ола, 2006. 24 с.
10. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М., 2002. 400 с.
11. Образцов П.И., Смагина Т.И. Формирование компетенций выпускника вуза –бакалавра по направлению «Педагогическое образование»// Педагогический опыт: теория, методика, практика. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»». 2014. № 1. С. 114–116.
12. Слостенин В.А., Исаев Е.Н., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для вузов / под ред. В.А. Слостенина. 2-е изд. М.: Академия, 2003. 466 с.
13. Шендерей П.Э., Груздова И.В., Туркина А.Ю., Шендерей Е.Э., Романова И.Н. Развитие компетенций студентов вуза на основе межпредметного подхода // Современное педагогическое образование, –2020, № 2, с. 27–32

## FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN ACCORDANCE WITH THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Shenderey P.E., Gruzdova I.V., Shenderey E.E., Turkina A.Y., Romanova I.N.  
 ANO «VUZ «Institute of Management, Marketing and Law», Togliatti State University; ANO DPO «NII MESI»

The high rates of development of modern society, the intensive expansion of the information space, the need for integration into the world educational community, within the framework of the Bologna and Copenhagen processes, require a purposeful adjustment of the policy in the field of higher education.

Only high-quality education is able to prepare a professionally competent specialist, mobile, responsible, creative, ready for self-development and self-improvement in their professional activities.

Much attention in modern conditions is paid to the definition of a set of professional competencies.

In this paper, the authors consider topical issues of the content of general professional, professional competencies in modern scientific literature and their reflection in modern educational standards (federal state educational standards) in the training of specialists (bachelors) in the psychological and pedagogical direction.

**Keywords:** professional competencies, general professional competencies, bachelor's degree, competence formation, psychological and pedagogical education.

### References

1. Alekseeva I.S. Theoretical model of professional formation of young specialists in the conditions of a rural school // Philosophy of education. Novosibirsk, 2012. No. 2. pp. 57–59.
2. Bezhanova N.L. The criterion structure of the readiness of future primary school teachers for pedagogical activity within the requirements of WorldSkills Russia // Conceptual approaches to the design of basic educational programs for pedagogical education: a collective monograph. Sevastopol: "Publishing house" Chico "Sevastopol", 2019. pp. 31–43.
3. Belkin A. S., Nesterov V.V. Pedagogical competence. Yekaterinburg: Center "Educational book", 2003. 204 p.
4. Gheorge I.V. Formation of professional competencies of students of educational organizations of higher education on the basis of the organization of independent work: monograph. Tyumen: TIU, 2016. 143 p.
5. Dmitrieva H.L. Formation of professional competence of the future primary school teacher of a rural school: On the material of the educational field "Mathematics": dis. candidate of pedagogical sciences. Veliky Novgorod, 2004. 177 p.
6. Zimnaya I.A. General culture and socio-professional competence of a person // Higher education today. 2005. No. 11. pp. 14–20.
7. Conceptual approaches to the design of basic educational programs for pedagogical education: a collective monograph. Sevastopol: "Publishing house" Chico "Sevastopol", 2019. 198 p.
8. Kuzmina N.V. Professionalism of the personality of a teacher and a master of industrial training. Moscow: Higher School, 1990. 119 p.
9. Maltseva E.V. Development of professional competence of primary school teachers in the system of continuous pedagogical education: abstract. diss. candidate of pedagogical sciences. Yoshkar-Ola, 2006. 24 p.
10. Mitina L.M. Psychology of competitive personality development. M., 2002. 400 p.
11. Obratstov P. I., Smagina T.I. Formation of competencies of a bachelor graduate in the direction of "Pedagogical education" // Pedagogical experience: theory, methodology, practice. Cheboksary: ООО "Center for scientific cooperation "Interactive plus"". 2014. No. 1. pp. 114–116.
12. Slastenin V. A., Isaev E.N., Shiyanov E.N. Pedagogy: textbook. handbook for universities / ed. by V.A. Slastenin. 2nd ed. Moscow: Akademiya, 2003. 466 p.
13. Shenderey P. Ed., Gruzdova I.V., Turkina A. Yu., Shenderey E. Ed., Romanova I.N. Development of university students' competencies on the basis of an interdisciplinary approach // Modern pedagogical education, – 2020, No. 2, pp. 27–32



## К вопросу о рассмотрении основных условий профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов юридических вузов

**Бикбулатова Гузель Ханифовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России  
E-mail: g.bikbulatova@azelux.ru

Статья посвящена вопросу рассмотрения основных условий профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов юридических вузов, а также раскрытию роли профессионально ориентированной лексики в процессе обучения. Работа с профессионально ориентированной лексикой считается одним из наиболее важных и сложных аспектов обучения чтению и переводу аутентичных текстов по специальности на иностранном языке. Акцентируется внимание на том, что профессионально значимые умения обучающихся юридических вузов предполагают способность применять иностранный язык для реализации профессионально значимой познавательной и коммуникативной деятельности, являющихся важной составляющей профессиональной компетентности выпускника юридического вуза. В статье предлагаются выводы относительно основных условий профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов юридических вузов.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированная лексика, чтение и перевод аутентичных текстов, профессиональное общение, юридическая терминология, формирование коммуникативной компетенции.

Вопрос повышения качества образования, особенно профессионально ориентированного обучения студентов юридических вузов и вузов системы МВД – является в наши дни одним из первостепенных [1].

Это связано, в первую очередь, с углублением разносторонних международных и межгосударственных связей. Для проведения мероприятий международного уровня необходимо привлекать высокопрофессиональных сотрудников. Значение качества образования сотрудников, привлекаемых в подобные мероприятия, трудно переоценить. Одним из первостепенных навыков и умений, который должен продемонстрировать специалист подобного уровня – это профессиональное владение иностранным языком. Уровень знания иностранного языка должен давать специалисту возможность непосредственного общения с зарубежными партнерами в профессиональной деятельности [2].

Общеизвестно, что профессиональное владение иностранным языком, в частности языком международного общения – английским, является отличительным признаком профессионала высокого уровня. Другими словами, профессиональное владение английским языком для будущих юристов предполагает не только необходимость изучения основ иностранного языка, но и приобретение практического навыка использования специализированной юридической терминологии [3]. То есть обучающимся необходимо свободно ориентироваться в различных образовательных и правовых системах англоязычных стран. Это важно, так как правовые институты в некоторых из них могут существенно различаться. Например, термин «advocate» существует в значении адвокат только в Шотландии, термины «solicitor» и «barrister» – только в британской правовой системе, «counselor» (советник, адвокат) – в Ирландии и США.

Является положительным тот факт, что обучающиеся зачастую прекрасно осознают то, что в настоящее время профессиональный рост и продвижение по карьерной лестнице во многом зависят от умения общаться не только на родном языке, что тоже немаловажно, но и от знаний иностранного языка и психологии общения. Также важно отметить неуклонно растущие ожидания со стороны обычных граждан высокого профессионально-

го уровня сотрудников правоохранительных органов как при общении с гражданами нашей страны, так и иностранными гражданами в юридически значимых ситуациях.

Методически значимым в данном контексте является обучение студентов чтению и переводу текстов профессиональной направленности. К тому же, одной из первостепенных задач практикующего преподавателя иностранного языка является обучение чтению и переводу аутентичных текстов, так как по окончании изучения курса иностранного языка обучающиеся должны владеть специализированной терминологией и иметь навык её использования в своей профессиональной деятельности, то есть в профессиональном общении.

Большинство лексических единиц профессиональной направленности в языке работают по-разному, в зависимости от контекста их использования, то есть одно и то же слово в бытовом контексте и в профессиональном может иметь разное значение. В качестве примеров можно привести следующие термины:

- arrest of judgement – приостановка исполнения решения;
- fishing expedition/trip – зондирование почвы, сбор компромата;
- miscarriages of justice – судебные ошибки;
- straw purchase – покупка через подставное лицо, опосредованное незаконное приобретение оружия.

В данном контексте, следует отметить, что последний из приведённых примеров, как термин, до сих пор не зафиксирован в англо-русских словарях.

Примерно такую же ситуацию можно наблюдать с переводом терминов:

- cumulative punishment – совокупность преступлений (а не наказаний) (или определение наказания по совокупности преступлений);
- bench and the bar – судьи и адвокаты;
- bar association – ассоциация адвокатов;
- bench trial – судебный процесс без присяжных (то есть с судьей).

Так, в вышеприведенных примерах слова bar и bench означают не непосредственно мебель в судебном зале, а тех, кто располагается на ней, то есть, с одной стороны, судью (bench), с другой – адвокатов (bar).

Принимая во внимание тот факт, что владение специальными профессиональными терминами входит в набор компетенций выпускника вуза в настоящее время перед образовательными организациями стоит задача поиска методов и технологий формирования коммуникативной компетенции по изучению профессионально ориентированной терминологии иностранного языка как важной составляющей профессиональной компетентности выпускника юридического вуза [4].

Следует отметить, что приоритетное значение вопроса о необходимости и значимости работы над коммуникативной компетенцией обучающих-

ся, а также вопросы преподавания профессионального сленга (юридических терминов) обосновываются в трудах многих методистов, но до сих пор ждут своего решения [4]. В частности, анализ последних работ по методике преподавания иностранных языков в непрофильных вузах демонстрирует новые методологические приёмы доведения до совершенства формирования профессионально ориентированной языковой компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки [5]. К тому же, большинство ведущих методистов и практикующих преподавателей согласны во мнении о том, что без осмысления аутентичного соотношения англо-американских юридических терминов с их русскими эквивалентами качественный специальный перевод практически невозможен.

Для того, чтобы подготовить обучающегося юридической специальности к обсуждению проблематики, составляющей содержание его профессиональной подготовки на иностранном языке, необходимо подобрать соответствующие аутентичные тексты по праву, юриспруденции. Поиск текстов по профессиональной тематике на изучаемом иностранном языке, их обновление, а также качественная отработка профессионально ориентированной терминологии дают возможность обучающимся формировать соответствующие языковые навыки и умения.

На сегодняшний день обучающиеся непрофильных вузов за сравнительно короткий период изучения иностранного языка на первом и втором курсах должны:

- освоить значительный объем профессиональной лексики;
- проанализировать и изучить внушительное количество текстового материала;
- освоить структуру языка и овладеть навыком применения грамматических форм в профессиональной речи;
- приобрести фоновые профессиональные навыки чтения и анализа специальной литературы.

Но, как показывает практика, всё это практически невозможно усвоить без профессиональных знаний и понимания специальной литературы. В подобных ситуациях перед практикующими преподавателями встаёт вопрос о необходимости составления специальных учебников и словарей, содержащих переводные эквиваленты отдельных терминов. Особенно полезными в подобных ситуациях являются терминологические справочники по специальности, в которых обучающиеся могут ознакомиться с профессионально ориентированной терминологией изучаемого иностранного языка. Преподавателям иностранных языков наличие подобной литературы даёт возможность быстро и качественно обучить студентов не только рецептивным, репродуктивным, но и продуктивным творческим видам речевой деятельности [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что основными условиями профессионально ориентированного обучения студентов юридических вузов иностранному языку являются:

- чтение аутентичных текстов;
- необходимость ознакомления учащихся с общей и юридической терминологической системой права;
- формирование навыков самостоятельной работы по созданию индивидуального словаря и овладение умениями устного профессионального общения, протекающего как сценарии самых распространенных ситуаций повседневного общения, необходимых и для профессиональной коммуникации;
- формирование умения извлекать информацию из текста на таком уровне, чтобы сопутствующие языковые трудности не препятствовали этому процессу. Традиционно считают, что понимание содержания текста определяется степенью понимания слов [4].

В заключение необходимо подчеркнуть, что в связи с тем, что в настоящее время происходит процесс интеграции в мировую систему экономики, политики и образования, встаёт вопрос о необходимости подготовки высококвалифицированных специалистов, которые в состоянии осуществлять свою профессиональную деятельность посредством сотрудничества с представителями других стран. В подобной ситуации роль высококвалифицированных специалистов, отлично владеющих иностранным языком и юридической терминологией по специальности, трудно переоценить, так как без уверенного, компетентного владения специалистом профессионально ориентированной лексикой иностранного языка, такое сотрудничество является вряд ли осуществимым [3].

## Литература

1. Алимов В.В. Юридический перевод: практический курс. 5-е изд-е. М.: Либроком, 2010. 160 с.
2. Анисимова А. Г., Архипова М.А. Англоязычные юридические термины: оптимизация процесса обучения // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 4 (37). С. 294–299.
3. Абрамова, Н.В. Подготовка будущих юристов к деловому иноязычному общению в теории и практике высшего образования / Н.В. Абрамова // Известия Саратов. ун-та. Нов. серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2013. – Т. 13. – № 1. – С. 88–91.
4. Безуглова О.А. Проблемы перевода английских юридических терминов в художественной литературе // Филология и культура. Казань, 2013. № 4 (34). С. 27–30.
5. Денисенко А.О. Английский язык. Upgrade Your English [Электронный ресурс]: учебник. М.: Изд-во МГИМО- Университета, 2011. Ч. 1. 228 с. URL: <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=7197>
6. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. 3-е изд-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.

## ON THE ISSUE OF CONSIDERING THE MAIN CONDITIONS OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR LAW STUDENTS

**Bikbulatova G.H.**

Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article is devoted to the issue of considering the main conditions of professionally oriented teaching of foreign languages to law students, as well as revealing the role of professionally oriented vocabulary in the learning process. Working with professionally oriented vocabulary is considered to be one of the most important and difficult aspects of teaching reading and translating authentic texts in a foreign language specialty. Attention is focused on the fact that professionally significant skills of law school students imply the ability to use a foreign language for the implementation of professionally significant cognitive and communicative activities, which are an important component of the professional competence of a law school graduate. The article offers conclusions regarding the main conditions for professionally oriented teaching of foreign languages to law school students.

**Keywords:** professionally oriented vocabulary, reading and translating authentic texts, professional communication, legal terminology, formation of communicative competence.

## References

1. Alimov V.V. Legal translation: practical course. 5th ed. – E. M.: Librocom, 2010. 160 p.
2. Anisimova A. G., Arkhipova M.A. English-language legal terms: optimization of the learning process // Bulletin of MGIMO University. 2014. No. 4 (37). pp. 294–299.
3. Abramova, N.V. Preparation of future lawyers for business foreign language communication in the theory and practice of higher education / N.V. Abramova // Izvestia Saratov. un-ta. Nov. series. The series " Philosophy. Psychology. Pedagogy". – 2013. – Vol. 13. – No. 1. – pp. 88–91.
4. Bezuglova O.A. Problems of translation of English legal terms in fiction // Philology and culture. Kazan, 2013. No. 4 (34). pp. 27–30.
5. Denisenko A.O. English. Upgrade Your English [Electronic resource]: textbook. Moscow: MGIMO-University Publishing House, 2011. Part 1. 228 p. URL: <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=7197>
6. Leychik V.M. Termology. Subject, methods, structure. 3rd ed. – E. M.: LKI Publishing House, 2007. 256 p.

**Вялкова Оксана Сергеевна,**

старший преподаватель, кафедра «Вычислительная техника и компьютерная графика», ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»  
E-mail: Vyalkova\_1969@mail.ru.

В статье автор освещает основные направления педагогического исследования профессионального становления студентов технического вуза в контексте инженерно-графической подготовки. Исследованы вопросы формирования ценностно-мотивационного отношения к будущей профессии. Кратко представлен результат факторного анализа образовательного процесса. Содержится обоснование организационно-педагогического условия, направленного на обогащение дисциплин инженерно-графической подготовки профессионально ориентированным компонентом на основе современных информационно-коммуникативных технологий, которое обуславливается цифровизацией строительного производства и образования, внедрением и развитием систем автоматизированного проектирования, совершенствованием проектно-конструкторской деятельности. Раскрыты вопросы обогащения содержания дисциплин инженерно-графической подготовки в контексте формирования проектно-конструкторской компетентности, что позволяет будущим инженерам углублять и расширять знания и успешно реализовывать их в процессе решения творческих задач проектно-конструкторской направленности. Приведены примеры профессионально ориентированных заданий для студентов направления подготовки 08.03.01 «Строительство».

**Ключевые слова:** образ, профессия, фактор, задание, будущий инженер, педагогическое условие, инженерно-графическая подготовка.

Современные преобразования, происходящие во всех сферах существования общества и российской высшей школы, приводят к поискам новых решений и шагов к осуществлению профессионально направленной образовательной деятельности, эффективно влияющих на формирование профессиональных и универсальных компетенций современного специалиста. Объектом нашего исследования определен образовательный процесс инженерно-графической подготовки будущих инженеров в вузе, а предметом – формирование проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров. Проектно-конструкторская компетентность является основой инженерной компетентности. Подробно проанализировано понятие «проектно-конструкторская компетентность будущих инженеров» в предыдущей статье [3]. В данной работе рассматривается вопрос стимулирования мотивации бакалавров-строителей к активной учебной проектно-конструкторской деятельности, а также процесс формирования проектно-конструкторской компетентности будем рассматривать как составную часть процесса профессионального становления будущих инженеров.

В.Г. Иванов профессиональное становление будущих инженеров определяет как «процесс развития самосознания, включающего самосовершенствование профессионально важных качеств личности, и самообразование, а также формирование ценностно-мотивационного отношения к будущей профессии» [6].

И.А. Зимняя придерживается мнения, что учебная деятельность субъекта, в качестве которого выступает студент, прежде всего определяется мотивами [5].

Ближе нам определение А.Б. Каганова, трактующего профессиональное становление будущего инженера в форме динамичного и управляемого процесса вхождения обучающегося в профессиональную деятельность [7]. Этот процесс можно распределить на следующие последовательно сменяющие друг друга стадии: адаптация будущего инженера;

самоактуализация в познавательно-профессиональной деятельности. В психолого-педагогической науке используются синонимичные понятия – «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная траектория профессионального развития», «нормативная направленность личности профессионала» (А.А. Обознов) [8]. Личностно-ориентированное образование ввело понятие «индивидуальная образовательная траектория» в отечественную педагогику. Ясная и емкая формулировка А.В. Хуторского констатирует: «Индивидуальная образовательная траекто-

рия – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [11].

Следующая стадия – формирование профессиональных умений. Затем завершающая стадия – самоанализ и самооценка собственных возможностей.

Чтобы процесс профессионального становления был эффективным, следует провести поиск влияющих на этот процесс условий и факторов.

Ученые неразрывно связывают наличие педагогических условий с действующими факторами (М.Е. Дуранов, М.И. Ерецкий, В.А. Ширяева, Л.А. Руденко, А.В. Литвин).

М.Е. Дуранов называет педагогические условия средой, обстоятельствами, в которых реализуются педагогические факторы [4].

В.А. Ширяева, вслед за Е.Ф. Бехтеновой, утверждает, что для построения комплекса педагогических условий необходимо сначала выявить внешние факторы, существенно влияющие на этот процесс, а затем из их числа выделить педагогически управляемые условия [1; 12].

Таким образом, понятие «педагогические условия, влияющие на профессиональное становление будущих инженеров» мы трактуем как «факторы, влияющие на профессиональное становление будущих инженеров», планомерно скоординированные по линии совпадения цель – результат. Поиску, определению, классификации факторов, влияющих на процесс профессионального становления будущих инженеров, уже посвящена статья [2]. Опрос выявил, что на начальном этапе профессионального становления студентов ДВГУПС сильнодействующими факторами являются социально-экономические, которые сформировали у студентов определенный «образ» профессии. Далее в этой группе следуют: «осознанный выбор профессии», «занять достойное место в обществе». Стремление занять достойное место в обществе определяет выбор профессии. Интуитивно молодой человек понимает, что выбранная профессия поможет занять определенное положение в социуме. Данные два фактора относятся к психологическим (следуя нашей классификации).

Наша задача заключается в создании таких педагогических условий процесса профессионального становления будущих инженеров, при которых «образ профессии» в сознании каждого студента будет только укрепляться, и студент будет следовать по «индивидуальной образовательной траектории» более активно и уверенно. Но следует не увеличивать объём передаваемой информации, а – создать такие дидактические и психологические условия осмысленности учения, которые позволят обучающемуся включаться не только интеллектуально, но и личностно, социально активно.

Начертательная геометрия и инженерная графика относятся к фундаментальным дисциплинам в профессиональной подготовке инженеров. Формировать инженерное мышление, приобретать проектно-конструкторские навыки, развивать тех-

нические способности, пространственно-образное мышление будущего специалиста необходимо начинать уже на начальном этапе обучения в техническом вузе.

Вопросы инженерно-графической подготовки студентов в трудах ученых исследовались с разных аспектов: в самостоятельной познавательной деятельности (Е.П. Вох, О.В. Жуйко, Т.В. Хрусталева, П.А. Острожков, М.В. Самардак, Д.В. Третьяков, А.Н. Логиновский); в дифференцированности процесса обучения (В.Ю. Ельцова, А.П. Степанов, А.И. Шутов, Е.В. Мещерякова); в процессе их обучения компьютерной графике (А.Л. Хейфец, А.Б. Пузанкова, М.Ю. Филимонова, О.П. Одинцова, Э.Г. Юматова); и др. Интегративный подход в графической подготовке будущих инженеров исследовали Г.К. Хубетдинов, Р.М. Давлетбаева, Е.Ю. Кучинская, И.А. Разуменко.

Рассматривая проблемы построения системы инженерно-графической подготовки, мы опирались на исследования В.П. Алексеева, Г.А. Берулава, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Н.Н. Черемных и других. Полагаем, что структурирование исследуемой нами инженерно-графической подготовки в контексте формирования проектно-конструкторской компетентности и опирающейся на дидактический принцип должно соответствовать принципам системности, систематичности и последовательности. Систематизация инженерно-графической подготовки должна обеспечивать:

- поступательность в формировании и инженерно-графических знаний, умений и навыков, реализуемых в проектно-конструкторской деятельности;
- интеграцию профессионально-направленной учебной и практической проектно-конструкторской деятельности;
- учет образовательных проектно-конструкторских потребностей будущего инженера;
- реализацию целей профессионального образования.

Мы на формирующем этапе нашего эксперимента выделили педагогические условия, которые представляют собой дидактические педагогические условия.

Одной из задач, нами поставленных, является поддержание и укрепление «образа профессии» у студентов в процессе инженерно-графической подготовки. Следовательно, нам необходимо выбрать и реализовать такие формы, методы и приемы со средствами педагогического взаимодействия в процессе обучения и воспитания, которые обеспечат эффективное поддержание и укрепление «образа профессии». Изучаемые дисциплины воспринимаются студентом как необходимая и весомая часть целой системы профессиональной подготовки в вузе. Выполняемые задания приобретают смысловую окраску для обучающегося.

Элементы в структуре задачи соотносятся с элементами в структуре любой деятельности: требования задачи обычно представлены как цель

некоторой деятельности, в условии – предмет деятельности, а в способе решения – инструмент, операция деятельности и её субъект, так как задачу должен кто-то решить (рис. 1).

Если посмотреть на структуру задачи, то видно, что «образ профессии» можно обрисовать через условие задачи.

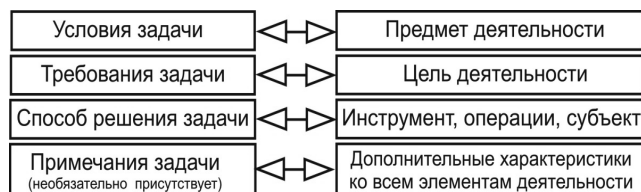


Рис. 1. Отношение элементов структуры задачи к структуре деятельности

Приведем пример задачи по начертательной геометрии.

Выдали студентам направления подготовки «Строительство» индивидуальную карточку (рис. 2). Традиционное условие: найти точку пересечения прямой  $c$  с плоскостью  $R$  ( $m \parallel n$ ). Установить видимость прямой  $c$  относительно пл.  $R$ .

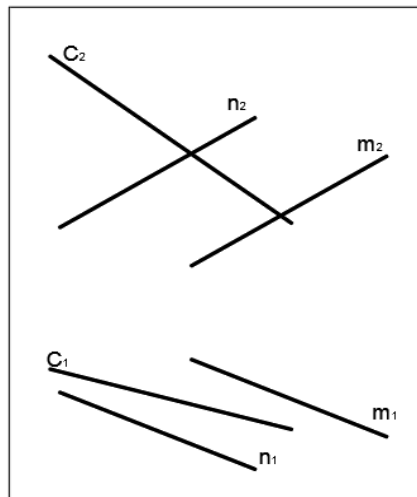


Рис. 2. К условию задачи

А вот другое (экспериментальное) условие на рисунке 3. Наблюдение и опрос показали, что студенты с большим интересом решают задачу, условие которой имеет профессиональный уклон. Будущие инженеры понимают, что такая ситуация может встретиться в будущем, стараются решить несколько примеров.

<p><b>ДВГУПС, кафедра ВТиКГ, вариант № 7</b></p>	<p><b>Тема «Взаимное положение прямой и плоскости в пространстве»</b></p>
<p>На крыше строения установлена телевизионная антенна. Крепится антенна дополнительно растяжками. Определите на комплексном чертеже точку крепления <math>K</math> растяжки с к плоскости кровли <math>R</math>. <math>R</math> (<math>m \parallel n</math>). Укажите видимость растяжки с относительно крыши (плоскости <math>R</math>).</p>	

Рис. 3. Задача с профессиональным уклоном

Еще один пример можно привести по теме «Геометрическое черчение».

Традиционное задание: вычертить техническую деталь (карточка прилагается) (рис. 4).

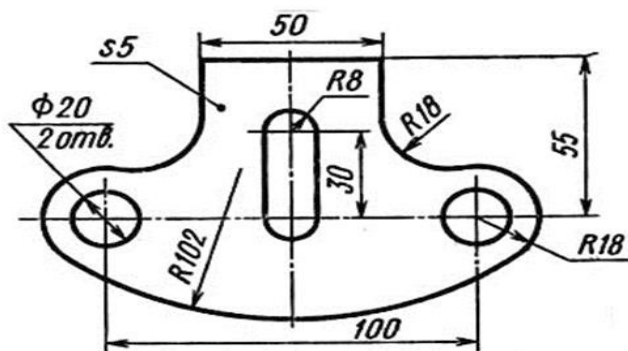


Рис. 4. К условию задания

Задание с профессионально ориентированным условием:

«При капитальном ремонте здания областной филармонии в г. Хабаровске возникла проблема: необходимо провести реставрационные работы разрушенной лепнины в фойе здания и внутри большого концертного зала. Специалистов по этому профилю пришлось искать долго. Понадобилось вначале изготовить шаблоны-матрицы, в которых надо отлить гипсовые заготовки. Шаблоны необходимо изготовить по чертежам. Предлагается выполнить чертеж для такого шаблона-матрицы архитектурной вазы (рис. 5).»

Теперь рассмотрим пример практического занятия с первокурсниками по теме «Узлы металлических конструкций». Группе представляем условие задания и карточку с графическим изображением.

«Дано: заказчик предоставил эскиз узла сварной фермы (М1:10) и схема фермы (М 1:200) (рис. 6); ведомость; контрольные вопросы (представитель заказчика – преподаватель). Решетка фермы сварена из уголка. Узел состоит из фасонки и шести уголков, соединенных с ней с помощью сварки.

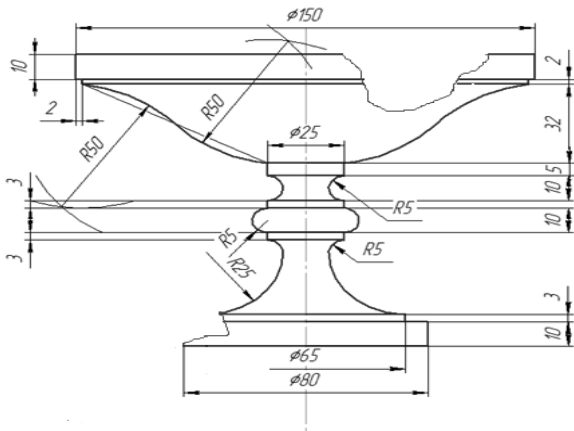


Рис. 5. К условию задания

Требуется:

1. Ответить на вопросы, составить таблицу «Перечень элементов УМК»;
2. Построить ортогональный чертеж (AutoCad);
3. Выполнить технический рисунок узла;
4. Согласовать технический рисунок узла с заказчиком;
4. Создать 3D модель узла (AutoCad)».

Прилагаются еще «Ведомость металла на один элемент» и контрольные вопросы.

Когда студенты приступают к изучению темы «Узлы металлических конструкций» и готовятся к выполнению расчетно-графической работы необходимо рассказать о целях изучения данной темы, актуальности данной области строительства, связи с последующими дисциплинами.

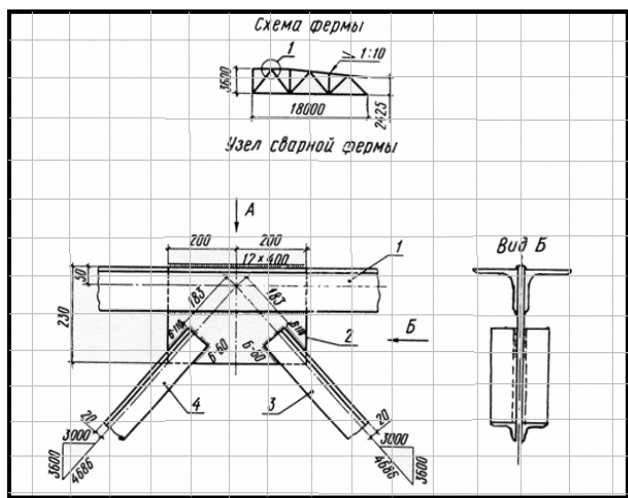


Рис. 6. К условию задания

На практическом занятии сразу после выдачи задания и знакомства с рисунком задать вопросы студентам:

- 1) Все ли Вам понятно на чертеже?

- 2) Оцените: легкий у Вас вариант или сложный?
- 3) Представьте ситуацию: Вы работаете в проектно-институте и Вам поручено выполнить это задание. Существует у Вас сомнение, что Вы справитесь?
- 4) На 3 курсе по дисциплине «Металлические конструкции» Вам предстоит выполнить курсовой проект, с составной частью которого Вы знакомитесь сейчас. Есть у Вас сомнение, что Вы с этим курсовым проектом без особых затруднений справитесь?

Половина студентов смотрят в задание и молчат, от другой половины можно услышать ответы:

- 1) Что это такое? Я ничего здесь не понимаю.
- 2) Вы мне дали, наверное, самый сложный вариант. Можно мне полегче?
- 3) Я представить это не могу. Я ничего не смогу выполнить.
- 4) Вы хотите сказать, что это только какая-то часть? Какой это, наверное, будет супер трудный курсовой?

После выполнения расчетно-графической работы, задаем эти же вопросы студентам. В ответ они улыбаются и уверенно отвечают, что задание было не трудное, и они сейчас уверены, что справятся и с курсовой работой, и с подобными заданиями в проектно-институте.

Во время производственной экскурсии обязательно обратить внимание студентов на металлические конструкции (фермы моста, наземные переходы, виадуки, погрузочно-разгрузочные конструкции, навесы и др.), попросить найти свои выполненные варианты узлов, назвать наименование (опорный, промежуточный, коньковый и др.).

При подготовке таких интерактивных методов обучения, как деловая игра или мозговой штурм, не забывать включать вопросы по пройденной теме. Это необходимо не только для закрепления знаний (когнитивного компонента профессионального становления), но и для укрепления уверенности в своих профессиональных возможностях (мотивационный компонент профессионального становления) студента, поддержания и обогащения «образа профессии». Соответственно, напрямую положительно влияет на профессиональное становление студентов технического ВУЗа в процессе инженерно-графической подготовки.

Таким образом, профессиональное становление будущих инженеров в вузе невозможно без реализации в процессе инженерно-графической подготовки педагогических условий, разработанных на основе главных методологических подходов, в процессе освоения системно-организованного и профессионально ориентированного содержания модуля инженерно-графических дисциплин при пролонгированном вовлечении будущих инженеров в проектно-конструкторскую деятельность.

## Литература

1. Бехтенова, Е.Ф. Условия формирования проектной деятельности учащихся (на материалах

ле национально-регионального компонента школьного исторического образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2006.

2. Вялкова, О.С. Факторы, влияющие на профессиональное становление студентов ВУ-За / В.Ю. Ельцова, С.Ю. Ситникова, О.С. Вялкова // Теоретические методологические проблемы современной педагогики и психологии: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 2017. – С. 89–92.
3. Вялкова, О.С. Формирование проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров в процессе инженерно-графической подготовки / О.С. Вялкова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 119–126.
4. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней / М.Е. Дуранов // М-во культуры Рос. Федерации. Челябин. гос. акад. культуры и искусств, Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2002. – 276 с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя // 3-е издание, ... психолого-социальный институт; Воронеж: НПО 'МОДЭК', 2010. – 448 с.
6. Иванов, В.Г. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в вузе / В.Г. Иванов, И.Р. Исакова // Вестник Казанского технологического университета, 2010. – С. 173–178.
7. Каганов, А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента / А.Б. Каганов // Минск: издательство БГУ, 1983. – 111 с.
8. Обознов, А.А. Направленность личности профессионала: нормативный подход / А.А. Обознов // Личность профессионала в современном мире / Ответственные редакторы Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 71–80.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
10. Руденко, Л.А. Проверка эффективности педагогических условий в научных исследованиях / Л.А. Руденко, А.В. Литвин // «Harmonious personal development problem in relation to specificity of modern education and socialization processes». Peer-reviewed materials digest published following the results of the CXXXI International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. – London: Published by IASHE, October, 2016. – 76 с.
11. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

12. Ширяева, В.А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетентности / В.А. Ширяева // [http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09\\_shiryayeva.pdf](http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryayeva.pdf) (дата обращения: 28.12.2018).

#### “THE IMAGE OF THE PROFESSION” IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS

**Vyalkova O.S.**

Far Eastern state transportation University

In the article, the author highlights the main directions of pedagogical research of professional development of students of a technical university in the context of engineering and graphic training. The questions of the formation of the value-motivational attitude to the future profession have been investigated. The result of the factor analysis of the educational process is briefly presented. It contains the substantiation of the organizational and pedagogical conditions aimed at enriching the disciplines of engineering and graphic training with a professionally oriented component based on modern information and communication technologies, which is caused by the digitalization of construction production and education, the introduction and development of computer-aided design systems, and the improvement of design and engineering activities. The article reveals the issues of enriching the content of the disciplines of engineering and graphic training in the context of the formation of design and design competence, which allows future engineers to deepen and expand their knowledge and successfully implement them in the process of solving creative problems of design direction. The examples of professionally oriented tasks for students of the training direction 08.03.01 “Construction” are given.

**Keywords:** image, profession, factor, task, future engineer, pedagogical condition, engineering and graphic training.

#### References

1. Bekhtenova, E.F. Conditions for the formation of students' project activity (based on the material of the national-regional component of school historical education): autoref. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. – Novosibirsk, 2006.
2. Vyalkova, O.S. Factors influencing the professional development of university students / V.Y. Yeltsova, S.Y. Sitnikova, O.S. Vyalkova // Theoretical methodological problems of modern pedagogy and psychology: a collection of articles based on the results of the International Scientific and Practical Conference, Magnitogorsk, 2017. – P. 89–92.
3. Vyalkova, O.S. Formation of design competence of future engineers in the process of engineering and graphic training / O.S. Vyalkova // Modern pedagogical education. – 2021. – No. 5. – P. 119–126.
4. Duranov, M.E. Professional and pedagogical activity and a research approach to it / M.E. Duranov // M-vo kulturey Ros. Federation. Chelyabinsk State Academy of Sciences. Culture and Arts, Chelyabinsk: Chelyabinsk State Academy. culture and arts, 2002. – 276 p.
5. Zimnaya, I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities / I.A. Zimnaya // 3rd edition, ... psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK, 2010. – 448 p.
6. Ivanov, V.G. Professional formation of students and the process of professionalization at the university / V.G. Ivanov, I.R. Iskakova // Bulletin of the Kazan Technological University, 2010. – P. 173–178.
7. Kaganov, A.B. The birth of a specialist: the professional formation of a student / A.B. Kaganov // Minsk: BSU Publishing House, 1983. – 111 p.
8. Oboznov, A.A. The orientation of the professional's personality: a normative approach / A.A. Oboznov // The personality of a professional in the modern world / Responsible editors L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev, – Moscow: Publishing house “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”, 2013. – P. 71–80.
9. Rubinstein, S.L. Fundamentals of general psychology: in 2 volumes / S.L. Rubinstein. – Moscow: Pedagogika, 1989. – Vol. 1. – 488 p.



10. Rudenko, L.A. Checking the effectiveness of pedagogical conditions in scientific research / L.A. Rudenko, A.V. Litvin // "Nagmopios personal development problem in relation to specificity of modern education and socialization processes". Peer-reviewed materials digest published following the results of the CXXXI International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. – London: Published by IASHE, October, 2016. – 76 p.
11. Khutorskoy, A.V. Methodology of personality-oriented training. How to train everyone in different ways?: A manual for a teacher / A.V. Khutorskoy. – Moscow: VLADOS-PRESS Publishing House, 2005. – 383 p.
12. Shiryayeva, V.A. Pedagogical conditions for the formation of universal key competence / V.A. Shiryayeva // [http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09\\_shiryayeva.pdf](http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryayeva.pdf) (accessed: 28.12.2018).

# Методические и дидактические аспекты преподавания делового английского языка в вузе

**Покровская Наталья Владимировна,**

канд. юрид. наук, Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: pokrrovskaia@gmail.com

Деловой английский язык является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов разных направлений: торгового, финансового, медицинского, лингвистического и технического профилей. Однако, несмотря на актуальность развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов, существует ряд трудностей общедидактического и методического характера в организации учебного процесса. В статье раскрываются особенности учета дидактики высшей школы в процессе преподавания делового английского языка, конкретизируются целевая и содержательный блоки в разработке курса дисциплины, демонстрируется учет общедидактических принципов в образовательном процессе. Представлен анализ проблем использования инновационных образовательных технологий для оптимизации преподавания, в том числе в смешанном формате обучения. Проанализированы рабочие программы по дисциплине «Деловой иностранный язык», показаны их методические и дидактические аспекты. В работе уделено внимание обоснованию сути методики обучения деловому иностранному языку: выделены и проанализированы проблемно-ориентированные и интерактивные образовательные технологии, показано их методическое сопровождение.

**Ключевые слова:** методика, дидактика высшей школы, студент, иноязычная коммуникативная компетентность, деловой английский язык, образовательные технологии.

В настоящее время современные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС 3++) делают акцент на обучение иностранному языку, а именно на деловую и профессиональную коммуникацию. В связи с этим деловой английский язык (Business English) является одной из востребованных дисциплин в подготовке специалистов разных областей: финансов, промышленности, торговли и т.д. Являясь универсальным средством делового общения, он помогает будущим профессионалам овладеть бизнес-терминологией, погрузиться в языковую среду делового человека, понять коммуникативные механизмы убеждения и сотрудничества с присущими для них средствами межкультурной коммуникации. Однако, несмотря на актуальность профессиональной подготовки в области иностранного языка, существует ряд противоречий, связанных с дидактическими и методическими аспектами преподавания делового иностранного языка в вузе, в частности, такие как:

- трудности, связанные с «культурно-дидактическими и социально-психологическими аспектами процесса овладения студентами коммуникативных межкультурных компетенций» [3];
- противоречия в создании методически обоснованных программ интегративных учебных курсов, связанных с практико-ориентированным подходом, разработкой методической модели курса делового английского языка;
- сложные вопросы, касающиеся использования инновационных образовательных технологий для оптимизации учебного процесса в смешанном формате обучения.

Целью исследования является изучение дидактических основ организации учебного процесса и его методического обеспечения с учетом применения инноваций, интерактивных технологий обучения и т.д.

Задачи:

1. рассмотреть понятия «дидактика» и «методика», конкретизировать их назначение применительно к дисциплине «Деловой английский язык»;
2. изучить наиболее востребованный инструментарий технологий обучения иностранному языку в вузе, выделить дидактические и методические аспекты реализации методик преподавания делового английского языка.

В связи с тем, что основой обучения деловому иностранному языку являются данные таких наук, как дидактика, лингводидактика, методика обучения иностранному языку, мы считаем важным рас-

смотреть дидактические и методические аспекты преподавания делового иностранного языка. По М.Н. Дудиной объектом дидактики должно считаться обучение в полном объеме, а предметом – «процесс обучения в системе отношений его субъектов, то есть тех, кто учит и тех, кто учится. В высшей школе это «преподаватель – студент», «студент – учебный материал», «студент – другие студенты». [7] Благодаря учету объекта и предмета дидактики мы можем конкретизировать цели и задачи обучения иностранному языку, специфику преподавания. Так дидактические аспекты при грамотной организации учебного процесса всегда дают ответ на три вопроса: 1) зачем обучать? 2) чему обучать? 3) как обучать?

Преподаватель в рамках своей дисциплины ориентируется на ФГОС ВО, в которых содержатся

целевые и содержательные ориентиры образовательной деятельности. На этой основе разрабатываются рабочие программы дисциплин, включающие цель, содержание (в соответствии с реализацией системно-деятельностного, компетентностного подходов к обучению), применяемые технологии обучения и средства контроля. Таким образом, в программном обеспечении реализуются все функции современной дидактики: описательная, методологическая, эвристическая, прогностическая и практическая. Анализ ряда рабочих программ по дисциплине «Деловой иностранный язык» позволил нам обобщить основы организации образовательного процесса, которые дают нам ответы на основные вопросы дидактического обеспечения дисциплины. Данные анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Цель преподавания дисциплины	Задачи	Предмет освоения дисциплины	Возможная тематика занятий
Развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности, позволяющей осуществлять деловое общение в условиях межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач.	1. Формирование знаний: а) о лексико-грамматических средствах иностранного языка в коммуникативных ситуациях делового общения; б) о нормах делового этикета, правилах оформления деловой документации в условиях межкультурной коммуникации и т.д. 2. Формирование умений: а) выполнять письменные проектные задания; б) создавать и редактировать иноязычные тексты профессионального назначения; в) извлекать, анализировать информацию профессионального назначения из иноязычных источников. 3. Владение языковыми навыками в пределах тематики деловой коммуникации и т.д.	1. Лексико-грамматические средства иностранного языка в коммуникативных ситуациях делового общения. 2. Нормы делового этикета, правила оформления деловой документации. 3. Правила деловой и корпоративной этики в условиях межкультурной коммуникации. 4. Способы выражения пространственно-временных, количественных и качественных отношений на иностранном языке. 5. Терминология иностранного языка в профессиональной сфере и способы составления терминологических глоссариев.	1. Личные и профессиональные качества современного специалиста. 2. Устройство на работу. 3. Установление деловых контактов в ситуациях устного общения. 4. Установление письменных деловых контактов. 5. Иноязычная профессиональная деятельность на предприятии. 6. Презентация планов, процессов и результатов производственной деятельности, продукции, инновационного проекта. 7. Чтение и анализ научно-технических текстов.

Отдельно для каждой темы разрабатываются методические рекомендации, демонстрирующие этапы реализации, оптимальные психолого-педагогические условия. Мы согласны с авторами учебников по дидактике высшей школы, показывающими нам, что главной дидактической функцией педагога является «содействие развитию личности студента в субъект-субъектных отношениях в совместно-разделенной деятельности». [7] Говоря о дидактических аспектах преподавания делового английского языка, следует отметить, что образовательный процесс и используемые образовательные технологии вполне соотносятся с общими дидактическими принципами обучения иностранному языку. (Таблица 2)

Рассматривая методические аспекты преподавания делового английского языка, следует отметить, что методика обучения иностранному языку – это «наука, изучающая цель и содержание, методы и средства обучения, способы учения

и воспитания на материале иностранного языка». [10] В нашем исследовании под методическими аспектами преподавания делового иностранного языка мы понимаем комплекс методов и приемов педагогической деятельности, определенные педагогические технологии. В частности, в рамках методики обучения данной дисциплине мы исследуем такие компоненты реализации преподавательской деятельности, как:

- обучающая деятельность преподавателя;
- организация обучения;
- учебная деятельность студентов. [10]

Основным объектом методического обеспечения является процесс обучения коммуникативной деятельности на иностранном языке, закономерности усвоения, особенности образования и воспитания личности.

Таким образом, дидактические и методические аспекты взаимосвязаны в процессе преподавания делового иностранного языка, при этом первые –

изучают учебно-воспитательный процесс в целом, а вторые – применительно к конкретной дисциплине. Рассматривая их, мы уделим внимание методам и образовательным технологиям обучения, применяемым в рамках реализации системно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку.

Таблица 2

Название дидактического принципа	Образовательные технологии, используемые для формирования компетенций по дисциплине
Учет индивидуальных особенностей студента	Технология дифференцированного обучения – реализация познавательной деятельности обучающихся на основе всестороннего учета их индивидуальных особенностей, специфики возможностей и интересов, использование диагностических тестов.
Сознательность и активность студентов	Проектная технология, кейс-стади – создание проекта (или решение проблемной профессионально-ориентированной задачи), связанного с будущей профессиональной деятельностью. Студенты мотивированы, растет активность в понимании ими востребованности творческого продукта (как результата коллективного обсуждения проблемной задачи). Технология коммуникативного обучения и технология обучения в сотрудничестве.
Научность	Технология развития критического мышления, ИКТ-технологии.
Воспитание и всестороннее развитие личности	Игровая технология, технология обучения в сотрудничестве, проектная технология и т.д.
Принцип связи теории с практикой	Проектный метод. Кейс-стади.

Образовательные технологии – это совокупность средств организации учебно-воспитательного процесса, объединенных «единой методологической платформой». [4] В современной системе высшего образования применяются как классические, так и инновационные образовательные технологии.

Система образовательной деятельности в рамках преподавания дисциплины «Деловой английский язык» должна иметь преимущество – использование так называемых активных и интерактивных образовательных технологий при одновременном снижении доли репродуктивных форм обучения (лекционно-семинарских занятий с преобладанием объяснительно-иллюстративных форм деятельности). [9] К активным технологиям в образовании относят: технологии развивающего и проблемного обучения; проектные технологии; игровые технологии; информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и другие.

Проблемы методического обеспечения преподавания делового иностранного языка представ-

лены в трудах Аверьяновой С.В., Барышникова Н.И., Дороховой Н.И., Шипиловой Л.Ю. и т.д.

Так, в трудах С.В. Аверьяновой [1, 2] показаны особенности использования метода кейс-стади («case studies» – метод анализа конкретных ситуаций) в рамках реализации проблемного обучения деловому иностранному языку. Метод ситуационного анализа, зарекомендовавший себя в зарубежной практике бизнес-образования, незаменим в обучении студентов деловому иностранному языку, поскольку «позволяет осмыслить реальные ситуации профессиональной деятельности и актуализировать определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы» [8]. По авторитетному мнению ученого, данная методика связана с организацией учебной деятельности посредством внедрения реальных ситуаций делового общения, в рамках которой у студентов развиваются все требуемые компетенции: исследовательские, коммуникативные и аналитические. Благодаря данной технологии, студенты под руководством преподавателя участвуют в дискуссии по определенной проблеме (например, диалог-собеседование при устройстве на работу по специальности). При этом студентам необходимо коллективно выбрать стратегии разрешения данной проблемы и обосновать свое решение. Данная методика интегрирует и особенности введения учебного материала, и основные способы его использования в преподавании делового иностранного языка. Кейс-стади как образовательная технология относится к проблемно-ориентированным, так как студенты получают описание кейса с неполной информацией, недостаточными фактическими данными, на основе которых нужно сделать важные обобщения путем четко организованной, методически грамотной коллективной работы.

Каждое интерактивное занятие с использованием кейс-стади должно опираться на общедидактические принципы обучения. Так, активность студентов мы можем обеспечить через привлечение лично значимой информации, связанной, например, с деятельностью бизнес-компаний, продукцией которых они пользуются. Обеспечение связи теории с практикой становится также возможным за счет разработки бизнес-кейсов на примере профессионально важных отраслей. При этом ситуационный анализ может быть представлен практическими, обучающими и научно-исследовательскими кейсами. Следует отметить, что в настоящее время существует достаточно обширный объем дидактических материалов, включающих учебники и сборники с мини-кейсами по деловому английскому языку. Однако, как отмечается в исследованиях Е.Н. Демченко, существует ряд трудностей в использовании метода конкретных ситуаций на практике. Прежде всего, это обеспечение «методически грамотной подготовки кейса к занятию». [6] Здесь также должны быть соблюдены и дидактические аспекты – дифференциации и индивидуализации обучения (на-

пример, сочетание индивидуальных и групповых форм работы, учет исходного уровня языковой подготовки студентов, дифференциация уровня сложности кейса и т.д.) Преподавателю необходимо продумать форму предоставления кейса, спланировать виды учебной деятельности, определить критерии оценивания: чтения, говорения, аудирования и письма.

Интересен подход к обоснованию методических аспектов реализации методики кейс-стади в трудах О.В. Осиповой, которая предлагает четко очерченную специфическую структуру ее реализации, подразумевающую наличие двух основных этапов [11]:

Этап 1: Подготовка исходного материала бизнес-кейса, при которой делается акцент на специфической лексике (вокабуляре). Здесь автор предлагает использовать «в качестве дополнительного подготовительного элемента бизнес-кейса ознакомление с медиаматериалами, к примеру, англоязычным видеороликом, объясняющим основы и принципы функционирования инвестиций и видов капиталовложений. Это способствует более детальному ознакомлению не только с тематикой заданного бизнес-кейса, но и с лингвистической спецификой таковой». [11]

Этап 2: Непосредственная реализация бизнес-кейса в образовательных целях, а именно в целях обучения деловому английскому языку. В рамках

имитации конкретной коммуникативной ситуации, например, встречи инвесторов и представителей экономического отдела преуспевающей наукоемкой компании. Таким образом, в дискуссии принимают участие две группы студентов, а результатом обсуждения (переговоров) должен стать конечный результат в виде договоренности с каждым инвестором на конкретную сумму, процентную ставку и инвестиционный срок осуществляющихся вложений. В результате решения кейса студенты, используя уже имеющийся запас лексики (вокабуляр), смогут успешно осуществить коммуникацию в необходимом, заданном данной ситуацией контексте, что положительно отразится на их навыках ведения дел.

Помимо использования проблемно-ориентированных, интерактивных технологий, особое значение в рамках преподавания делового иностранного языка имеют информационно-коммуникативные технологии. Потенциал организации обучения иностранному языку с использованием электронных форм обучения активизирует интерактивное взаимодействие всех субъектов образования, способствует расширению лингвистических, а также общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов. На рисунке 1 мы представили функции ИКТ-технологий в организации обучения деловому иностранному языку.



Рис. 1. Функции ИКТ-технологий в организации обучения деловому иностранному языку

Как следует из данных таблицы, использование ИКТ-технологий непосредственно влияет на расширение дидактического обеспечения дисциплины. Это значит, что для достижения глобальной цели развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности появляется множество образовательных платформ и ресурсов, расширяется сеть взаимодействий в системе «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – электронная образовательная среда». [5] Данные образовательные технологии при грамотном методическом сопровождении могут стать одними из самых востребованных средств организации учебно-воспитательного

процесса в условиях организации смешанного обучения (в том числе при дистанционном образовательном процессе). В таблице 3 представлены особенности создания образовательной среды на основе применения ИКТ-технологий.

Таким образом, рассмотрев дидактические и методические аспекты процесса преподавания делового английского языка, можно сделать следующие выводы. Для обеспечения эффективной подготовки по данной дисциплине и развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студента необходимо учитывать основные положения дидактики высшей школы, строить на этой основе методику

обучения иностранному языку. Достижение целей и задач учебного процесса связано с грамотным подходом к методологической основе обучения, строящейся на компетентностном, личностно-деятельностном, коммуникативно-когнитивном и системном подходах.

Таблица 3

Дидактические аспекты реализации образовательной технологии	Особенности образовательной ИКТ-технологии в методике обучения деловому иностранному языку.
Достижение воспитания и всестороннего развития личности	Обогащение учебно-воспитательного процесса новыми формами, методами, способами взаимодействия. Оптимизация самостоятельной работы студентов. Всесторонний доступ к информации обеспечивает развитие творческих способностей.
Сознательность и активность студентов	Постоянное знакомство с новыми образовательными ресурсами, площадками для закрепления навыков иноязычного говорения, а также личная ответственность за индивидуальные задания (с учетом уровня студента) повышают мотивацию студентов. Интерактивное взаимодействие в социальных сетях влияет на освоение способов межкультурной коммуникации.
Наглядность	Повышается объективность в оценке качества подготовки, результатов обучения иностранному языку. Это достигается посредством использования наглядных средств обучения, а также стандартизированных, электронных форм оценки.
Доступность	Организация общения студента и преподавателя обеспечивается с помощью сетевых технологий (электронной почты, видео и звуковых конференций), делающих доступной обратную связь и закрепление полученных знаний.
Взаимосвязь теории и практики в преподавании	Оптимизируется подготовка педагога к решению образовательных задач в условиях цифровизации общества, требований повышения практической направленности обучения. Студент знакомится с новыми ИКТ-технологиями как средством деловой коммуникации.

Преподавание делового английского языка на современном этапе реализуется на основе применения активных и интерактивных образовательных технологий: информационно-коммуникационных, проектных, проблемно-ориентированных, игровых и т.д. Каждая педагогическая технология имеет ряд методических условий ее успешного применения для отдельного направления подготовки. Соблюдение общедидактических принципов обеспечивает достижение устойчивых знаний, а также активного и мотивированного подхода к образовательному процессу со стороны студентов.

## Литература

1. Аверьянова, С.В. Деловой английский как неотъемлемая составляющая коммуникативной компетенции специалистов-международников // Российский внешнеэкономический вестник. 2009. – № 9. – С. 68–71.
2. Аверьянова, С.В. Роль «Кейс стади» в профессиональной подготовке будущих экономистов-международников на занятиях по иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. – 2010. – № 8. – С. 56–59.
3. Барышников, Н.В., Бернштейн В.Л. Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 136–147.
4. Берулава, Г.А., Берулава, М.Н. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе // Педагогика, 2010. – № 4. – С. 11.
5. Внедрение в современный учебный процесс инновационных технологий обучения: монография / М.В. Фоминых, Б.А. Ускова, Н.О. Ветлугина, Т.В. Лузянина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. – 95 с.
6. Демченко, Е. Н., Панкова, В.Ю. Оценка эффективности применения метода кейс-стади в обучении профессиональному английскому студентам с разноуровневой лингвистической компетенцией // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. – № 11. – С. 52–54.
7. Дудина, М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учебное пособие для вузов / М.Н. Дудина. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 151 с.
8. Ильина, О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. науч. ст. в 2 ч. Ч. 1. / под общ. ред. Л.Г. Ведениной. М.: МГИМО-Университет. 2009. – С. 253–261.
9. Клименкова, М.Ю., Спинова Е.А. Профессиональное образование: изучение теории и практики ведения переговоров на английском языке // Российский внешнеэкономический вестник. 2010. № 1. – С. 31–35.
10. Методика обучения иностранному языку: учебное пособие для среднего профессионального образования – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 384 с.
11. Осипова, О.В. Бизнес-кейсы в обучении студентов вуза языку делового общения (на примере английского языка) // Colloquium-journal. – 2019. – № 6 (30). – С. 84–85.

## METHODOLOGICAL AND DIDACTICAL ASPECTS IN TEACHING BUSINESS ENGLISH AT UNIVERSITY

Pokrovskaja N.V.  
The Kazan Federal University

Business English is an integral part of the professional training of specialists in various fields: trade, financial, medical, linguistic and technical. However, despite the relevance of the development of professionally oriented foreign language communicative competence of students, there are some general didactic and methodological problems in the educational process organization. The article reveals the peculiarities of applying higher education didactics in teaching Business English, specifies the target and content components of the discipline, demonstrates the consideration of general didactic principles in the educational process. It also analyses innovative educational technologies to optimize teaching, including blended learning; curricula of the discipline "Business Foreign Language", their methodological and didactic aspects. The research focuses on substantiating the methodology developed for teaching a business foreign language including problem-oriented and interactive educational technologies and methodology of their application.

**Keywords:** methodology, didactics of higher education, student, foreign language communicative competence, Business English, educational technologies.

#### References

1. Averyanova, S.V. Business English as an integral component of the communicative competence of international specialists // Russian Foreign Economic Bulletin. 2009. No. 9.
2. Averyanova, S.V. The role of "Case study" in the professional training of future international economists in foreign language classes // Russian foreign economic bulletin. 2010. No. 8.
3. Baryshnikov, N.V., Bernstein, V.L. Formation of professional communicative intercultural competence: generalization of experience, search for methodological solutions // Language and culture. 2018.No. 43. S. 136–147.
4. Berulava, G.A., Berulava, M.N. Methodological foundations for the development of the higher education system in the information society // Pedagogy, 2010. – No. 4. P. 11.
5. Introduction of innovative teaching technologies into the modern educational process: monograph / M.V. Fominykh, B.A. Uskova, N.O. Vetlugina, T.V. Luzyanina. Yekaterinburg: Publishing house Ros. state prof.-ped. University, 2021.95 p.
6. Demchenko, E.N., Pankova, V. Yu. Assessment of the effectiveness of the case study method in teaching professional English to students with multilevel linguistic competence // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2017. No. 11.
7. Dudina, M.N. Higher school didactics: from traditions to innovations: a textbook for universities / M.N. Dudina. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2021. – 151 p.
8. Ilyina, O.K. Using the case method in the practice of teaching English // Linguistic and regional studies: methods of analysis, teaching technology. Sixth interuniversity seminar on linguistic and cultural studies. Languages in the aspect of linguistic and regional studies: collection of articles. scientific. Art. at 2 pm Part 1. / under total. ed. L.G. Vedenina. M.: MGIMO-University, 2009.S. 253–261.
9. Klimenkova, M. Yu., Spinova, E.A. Professional education: studying the theory and practice of negotiating in English // Russian foreign economic bulletin. 2010. No. 1.
10. Methods of teaching a foreign language: a textbook for secondary vocational education / O.I. Trubitsina [and others]; executive editor O.I. Trubitsina. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2021. – 84 p.
11. Osipova, O.V. Business cases in teaching university students the language of business communication (on the example of English) // Colloquium-journal. 2019. No. 6 (30). – S. 84–85.

# Об интеграции преподавания культуры в преподавание английского языка в колледжах

**Яо Ли,**

профессор, директор Института иностранных языков  
Шэньянского политехнического университета  
E-mail: yaolily63@126.com

**Лю Сяофэй,**

преподаватель кафедры базовых курсов, Шэньянский  
технологический институт  
E-mail: 42090878@qq.com

Как всем известно, язык – это не только носитель культуры, накопление культуры и образ культуры, но и важная часть культуры. Следовательно, обучение языку должно включать обучение культуре. Процесс изучения языка – это процесс понимания и усвоения языковых и культурных знаний. Цао Вэнь из Пекинского университета зарубежных исследований однажды заявил, что понимание культуры должно быть целью преподавания культуры в колледжах, где преподают английский язык. Для достижения этой цели содержание преподавания культуры должно включать не только культуру изучаемого языка, но также культуру родного языка и других культур. Президент Си Цзиньпин сказал: «Культура – это душа страны и нации. Когда процветает культура, процветает страна. Когда сильна культура, сильна нация. Без высокой степени культурной уверенности и культурного процветания не будет большого обновления китайской нации». Однако в настоящее время в колледжах преподавание английского языка, осознанное и всестороннее обучение культуре все еще находится в зачаточном состоянии. Большинство колледжей и университетов сосредоточены только на интеграции английской культуры, но игнорируют имплантацию китайской культуры. Этот документ предназначен для ознакомления с важностью интеграции преподавания культуры, особенно преподавания китайской культуры, в преподавание английского языка в колледжах, чтобы развить у студентов навыки межкультурного общения и распространения китайской культуры на английском языке.

**Ключевые слова:** обучение культуре; межкультурная коммуникация; интеграция; компетентность.

## I. Introduction

Culture teaching is a fundamental part of English teaching. Traditional English teaching mainly concentrates upon language, grammar, vocabulary and rhetoric. They are not only the four elements of English language, but also the central task of college English teaching. Nevertheless, simply mastering these four aspects does not signify a full grasp of all the contents of a language because language and culture are closely integrated and inseparable. A language reflects its culture, and English is no exception. If students only know English grammar, vocabulary, and rhetoric without understanding the culture of English language, it is difficult for students to master English and express themselves correctly. On the other hand, if students understand the culture of the target language and ignore their home culture, they will miss the essence of language learning, namely, the purpose of intercultural communication. The aim of learning English is to understand the outside world and, at the same time, introduce one's home culture to the people from other countries. In a nutshell students learn English to communicate with foreigners as well as to tell foreigners Chinese stories well and spread Chinese culture to the world.

To sum up, language and culture are closely integrated. They influence and interact with each other. Language permeates all levels of culture and is an important part of culture. Therefore, language learning cannot be separated from culture. In a sense, foreign language teaching is culture teaching.

## II. Culture teaching is the key to intercultural communication

The ultimate goal of English teaching is to develop students' communicative competence, especially intercultural communicative competence. According to the 2020 edition of College English Teaching Guide, the courses to be offered in colleges and universities are summarized into three major curriculum groups: general English, English for special purposes and intercultural communication [3]. The course description of "intercultural communication" insists that the purpose of the course is to carry out intercultural education, help students understand the differences of world outlook, values and thinking modes between China and foreign countries, cultivate their intercultural awareness, and improve their competence of social language and intercultural communication [4]. In recent years, with the deepening of globalization and the increasingly closer economic and trade relationship between China and other countries, the role of English as an international



common language has become increasingly prominent. The preservation and dissemination of local culture, respect and acceptance of foreign culture have become a major part of international exchanges and unavoidable issues. In this scenario, teachers should not only teach students basic language knowledge and cultivate their skills of listening, speaking, reading, writing, translation, but also introduce them to the background cultural knowledge of English language and Chinese language, including history, geography, customs and habits. So students are guided to understand the differences between Chinese and Western cultures, and finally their intercultural communication competence will be cultivated to meet the needs of the society for intercultural versatile talents.

### III. Culture teaching can promote quality education

As the demand for foreign language talents varies depending on times, the requirements of foreign language teaching in different periods will not be identical. In the 21st century, the goal of English teaching is to foster students' comprehensive quality. In a sense, learning a new language is not only to master a new communicative ability, but also to understand the culture of that country. Hu Wenzhong believes that, "One cannot learn English well if he/she does not understand English and American culture. On the contrary, the more profound and detailed understanding of the culture of the language you have, the more accurate understanding and use of the language you can [5]." Through the comparison and analysis of Chinese and Western culture, students can objectively and comprehensively understand the elements of English culture. Furthermore, they will re-examine and understand their own culture with new insight. By doing so, they will be able to better understand themselves as well as their counterparts in international communication. Only in this way can students have a strong international understanding and competitiveness, and play a bridge role in economic construction, which actively and effectively promote the exchange and cooperation between China and other countries so as to facilitate the development of our society.

### IV. Culture teaching can promote the prosperity and development of world culture

College English Teaching Guide says, "through college English teaching, students' ability of listening, speaking, reading, writing and translation should be improved, and students' ability of intercultural communication should be improved. Besides, students' ability of critical thinking should be improved, and especially students' ability to tell Chinese stories and spread Chinese culture in English should be improved..." [3]. Xu Guozhang believes that English teaching should not only focus on the culture of English speaking countries, but also on home culture. In his English teaching plan, both the content of English culture and that of our own culture are involved because our culture is an essential part of developing students' intelligence. Therefore, in cul-

ture teaching, teachers should pay close attention to the balanced introduction of both Chinese culture and foreign culture. They should introduce the excellent human culture in Western culture without ignoring the essence of Chinese culture. Through learning foreign culture, students should have a deeper understanding of their own culture. "In the era of globalization and the background of cultural pluralism, the exchange and integration between different civilizations and cultures are intensifying. We should be soberly aware that the excellent traditional Chinese culture is the foundation of our cultural identity, national identity and country's identity" [6]. Through the integration of Chinese culture into English teaching, students can not only adapt to the foreign cultural environment, but also pass on the excellent culture of their own nation to foreign friends, promote the dual approach in exchange of international culture, and contribute to the prosperity and development of world culture.

### V. Conclusion

The purpose of foreign language teaching is to communicate with people from different cultural backgrounds, strengthen communication and promote cooperation between China and other countries. In today's global economy, the integration of cultural fields cannot be neglected. Therefore, enhancing students' intercultural and communicative competence has become an urgent need for China's economic development and educational reform. Foreign language education is an important part of intercultural teaching. Language, culture and society should be regarded as an inseparable whole, which should be reflected in the syllabus, classroom teaching, language testing and extracurricular activities. When students are able to fully understand cultural differences, and apply them to their personal growth, the English education can be considered successful. Moreover, students will benefit from communication between cultures and improvement of critical thinking skills. Hence, only through the dual approach in both English and Chinese cultural teaching will English talents be cultivated with communicative ability, humanistic quality, national identity and international vision [7].

### ON THE INTEGRATION OF CULTURE TEACHING INTO COLLEGE ENGLISH TEACHING

Yao Li, Liu Xiaofei

Shenyang Ligong University; Shenyang Institute of Technology

As is known to all, language is not only the carrier of culture, the accumulation of culture and the image of culture, but also an important part of culture. Therefore, language teaching must include culture teaching. The process of language learning is the process of understanding and mastering language and cultural knowledge. Cao Wen from Beijing University of Foreign Studies once put forward that culture understanding should be the goal of culture teaching in college English teaching [1]. In order to achieve this goal, the content of culture teaching should include not only the culture of the target language, but the culture of mother tongue and other cultures as well. President Xi Jinping said, "Culture is the soul of a country and a nation. When culture prospers, the country prospers. When culture is strong, the nation is strong. Without a high degree of cultural confidence and cultural prosperity, there will be no great rejuvenation of the Chinese nation" [2]. However, at present, in college English teaching, conscious and comprehensive culture teaching is still in its

infancy. Most colleges and universities only focus on the integration of English culture, but ignore the implantation of Chinese culture. This paper is intended to introduce the importance of integrating culture teaching, especially Chinese culture teaching into college English teaching so as to develop students' competence of intercultural communication and spreading Chinese culture in English.

**Keywords:** culture teaching; intercultural communication; integration; competence.

#### References

1. Cao Wen. Two levels of English culture teaching. Foreign Language Teaching and Research Press, 1998 (3)
2. Xi Jinping. Report on the Nineteenth National Congress of the Communist Party of China 2017–10–18
3. <http://cpc.people.com.cn/n1/2017/1028/c64094-29613660.html>
4. College English Teaching Guide. 2020 Edition
5. Xiang Mingyou. Adapting to the new situation and promoting the construction of college English curriculum system. Foreign Language World. No. 4, 2020
6. Hu Wenzhong. Transcending cultural barriers. [M]. Foreign Language Teaching and Research Press, 2004
7. Cai Limin. Culture prospers, the country prospers, culture prospers, the nation prospers. Guangming Daily, June 7, 2018, edition 02
8. Teaching guide for undergraduate foreign language and literature majors in Colleges and universities. 2020 Edition
9. Su Xiangli. Multi interactive language and culture teaching in cross-cultural communication. Journal of Yunnan Normal University, 2005, (4)
10. Gao Yihong, Hu Wenzhong. Foreign language teaching and culture. Hunan Education Press. 1997
11. Chen G M, W.J. Starosta. Intercultural communication competence: A synthesis. Communication Yearbook, 1996 (19)

# Развитие познавательного интереса посредством проектной деятельности на уроках окружающего мира

**Никифорова Вера Валерьевна,**

студент кафедры Педагогике и методики начального обучения  
ТИ(Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова  
E-mail: vera-pavlova-94@list.ru

**Мамедова Лариса Викторовна**

к.п.н, доцент кафедры педагогики и методики начального  
образования ТИ (Ф) «Северо-Восточный федеральный  
университет имени М.К. Аммосова»  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

В данной статье рассматривается развития познавательного интереса посредством проектной деятельности на уроках окружающего мира. Показано, что данный инструмент позволяет формировать патриотизм, знания в области географии и истории. На первом этапе были подобраны диагностический комплекс, включающие такие методики как методика «Познавательные интересы школьника» (К.Н. Волкова); «Методика с конвертами» (Г.И. Щукина); методика «Опросник изучения познавательной активности учащихся» (Б.К. Пашнев) и представлены учебные проекты выполненными учащимися МБОУ СОШ № 15 г. Нерюнгри, 2 класс (18 человек). Впоследствии подобранная нами проекты помогли определить наиболее подходящие виды проектов для развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста.

В ходе проведения итоговой диагностики нами было установлено, что составленные проекты принесли положительный результат в части выполнения самостоятельной исследовательской деятельности, а также формирование устойчивого познавательного интереса.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, виды проектов, младший школьный возраст.

**Введение.** Является общеизвестным факт, что школа должна способствовать тому, чтобы ее выпускники соответствовали тем требованиям, которые предъявляет к ним время. Учителю необходимо на уроках реализовать формы взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми в процессе познавательного интереса в школе. Перестав быть для учащегося единственным источником знаний, современный учитель в соответствии с антропоцентрическим подходом в педагогике воспитывает интерес ученика к познанию, к усвоению новых знаний, к способам получения этих знаний об окружающем его мире. Учителю важно развивать в ребенке интерес к учебному предмету и к учению в целом. Все эти факторы обуславливают актуальность данного исследования.

**Цель** данного исследования: возможности развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста к урокам окружающего мира посредством проектной деятельности.

**Методы** исследования:

I. Теоретические: анализ, синтез, дедукция, сравнение.

II. Эмпирические методы:

- 1) анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- 2) методика «Познавательные интересы школьника» (К.Н. Волкова);
- 3) «Методика с конвертами» (Г.И. Щукина);
- 4) методика «Опросник изучения познавательной активности учащихся» (Б.К. Пашнев).

III. Вспомогательный метод: метод статистической обработки данных Т-критерий Вилкоксона.

В современное образование используются различные методы и формы обучения, которые помогают ребенку развить познавательный интерес в младшем школьном возрасте. Один из таких методов называется «проектная деятельность».

Анализ литературы показывает, что понятие проект и проектная деятельность исследована в полном объеме такими педагогами и психологами как Е.С. Полат, П.А. Маслов, В.И. Даль, А.В. Горячев и др.

Так, в учебном пособии В.И. Даль проект определяется как «план, предположение, предназначение, задуманное, предположенное дело, и самое изложение его на письме или в чертеже» [2, с. 15].

Е.С. Полат характеризует проект как «развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно контролировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [4, с. 66].

П.А. Маслов понимает проектную деятельность как «совместную познавательную, творческую деятельность, направленную на овладение учащимися приемами самостоятельного достижения поставленной познавательной задачи, удовлетворения познавательных потребностей, самореализацию и развитие личностно значимых качеств в процессе выполнения учебного проекта» [3, с. 123].

В условиях современного мира В.З. Юсупов выделяет пять характеристик проектной деятельности – это: «вид человеческой способности, отличающий его как социальное существо от других биологических организмов; компонент любой деятельности, роль которого состоит в создании образа его будущего результата; самостоятельный вид деятельности, связанный с разработкой проекта и способов его реализации; особый вид познания, дающего основанное на знании, опыте и интуиции представление об объектах, которые могут возникнуть при условии реализации проектной идеи; методология деятельности, нацеленной на получение объективного или субъективного нового результата» [5, с. 35].

По мнению А.В. Горячева, следует выделять такие этапы как: «выбор темы; сбор сведений; выбор проектов; реализация проектов; презентация [1, с. 5].

Таким образом, анализ источников показывает, что сегодня проектная деятельность обозначается педагогами и психологами как наиболее соответствующий требованиям системно-деятельностного подхода метод, предусматривающий активную деятельность со стороны учеников по овладению компетенциями, способствующими их саморазвитию, а также развитие познавательного интереса у детей младшего школьного.

Для достижения цели исследования нами была проведена первичная диагностика, целью которой являлось определение уровня развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста.

В исследовании участвовали МБОУ СОШ № 15 Республики Саха (Якутия) г. Нерюнгри, 2 класс (18 человек).

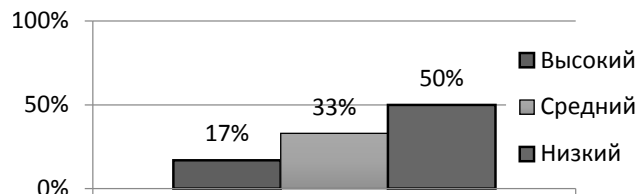
Для опытно-исследовательской работы мы использовали 3 методики.

### 1. Методика «Познавательные интересы школьника» (К.Н. Волкова).

*Цель:* определение степени выраженности познавательных интересов школьников.

На листах были представлены 5 вопросов. Учителю необходимо было выбрать из представленных вариантов вопросов один ответ наиболее подходящий для ученика. Результаты представлены на рисунке 1.

По результатам исследования мы видим, что детей с низким уровнем познавательного интереса 9 (50%), детей со средним уровнем 6 (33%), детей с высоким уровнем 3 (17%).

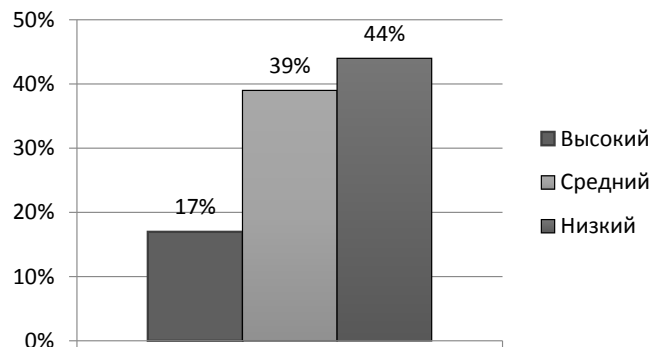


**Рис. 1.** Результаты констатирующего этапа исследования по методике «Познавательные интересы школьника» (К.Н. Волкова) (Дата проведения: 01.11.2020 г.)

### 2. Методика с конвертами» (Г.И. Щукина)

*Цель:* определить уровень развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста.

Данная методика проводилась индивидуально с каждым учеником. Ученикам предлагали 5 конвертов, каждый конверт имел определенное направление работы и наименование. В конверте было 3 вопроса, ученики сами выбирали вопрос, на который хотели ответить. Ответ: точный, ясный, рассудительный, понятный демонстрируется высокий уровень. Ответ: только компетентный и точный говорит о среднем уровне. Ответ: на вопрос без суждений и без конкретности характеризует низкий уровень, пример: да или нет. Результат представлен на рисунке 2.



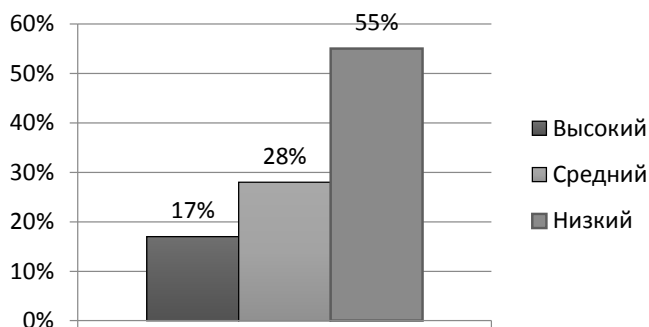
**Рис. 2.** Результаты констатирующего этапа исследования по методике «Методика с конвертами» (Г.И. Щукина) (Дата проведения: 02.11.2020 г.)

По результатам исследования можно увидеть, что детей с низким уровнем познавательного интереса по данной методике 8 (44%); со средним уровнем 7 детей (39%); с высоким уровнем 3 детей (17%).

### 3. Методика «Опросник изучения познавательной активности учащихся» (Б.К. Пашнев)

*Цель:* изучение познавательной активности обучающихся.

Каждому школьнику совместно с родителями был выдан опросник из 52 вопросов, который содержит 42 вопроса на изучение познавательной активности и 10 вопросов на проявление неискренности в ответах. За каждый совпадающий ответ дается 1 балл в результате чего суммируется и оценивается по шкале уровня познавательной активности: 35–42 – высокий уровень; 20–34 – средний; уровень 0–19 – низкий уровень. Результаты представлены на рисунке 3.



**Рис. 3.** Результаты констатирующего этапа исследования по «Опроснику изучения познавательной активности учащихся» (Б.К. Пашнев) (Дата проведения: 03.11.2020 г.)

На рисунке 3 видно, что с высоким уровнем познавательного интереса 3 детей (17%); со средним уровнем 5 (28%); с низким уровнем 10 детей (55%).

*Таблица 1. Календарно-тематическое планирование занятий, направленных на развитие познавательного интереса у детей младшего школьного возраста посредством проектной деятельности на уроках окружающего мира*

№	Тема	Названия и вид проекта	Структура проекта	Срок реализации
1.	«Родная Страна»	«Семья Народов России» Познавательно-творческий	Подготовительный и основной (практический) этап: Сбор и анализ методической, научно-популярной, детской и художественной литературы для взрослых и детей, иллюстрированный материал по тематике; Рассматривание иллюстраций, фотографий; Проведение цикла тематических занятий. Заключительный этап: Выставка продуктов детской деятельности; подборка пословиц, поговорок, загадок народов России; подборка «Иллюстративный материала».	09.11.2020 г.
2.	«Неживая и живая природа»	«Природа» исследовательско-творческую	Подготовительный этап: Анализ литературы; Подготовка дидактического и практического материала для проведения опытов. Основной (практический) этап: Разработка рекомендации родителям и детям по проведению опыта; Создание совместных с детьми альбомов по проведению опытов Заключительный этап: Рефлексия	12.11.2020 г.

В результате нашей работы мы предлагаем дополнительные виды проектов к урокам «Окружающего мира» за второй класс А.А. Плешакова (УМК «Школа России»), которые помогут младшим школьникам развить познавательный интерес.

Структура проектной деятельности представляет собой сочетание *видов проектов*: познавательно-творческий; исследовательско-творческий; опытно-экспериментальный; исследовательский; информационный; информационно-исследовательский.

*Ожидаемые результаты*: систематические занятия посредством проектной деятельности, направленных на развитие познавательного интереса у детей младшего школьного возраста, помогут детям расширятся понятия детей об окружающим мире, раскрыться, развить коммуникативные навыки, самостоятельно исследовать проекты, развить логические и экспериментальные умения.

Проведенные нами методики позволяют сделать вывод об уровне развития познавательного интереса не только у каждого ученика класса по отдельности, но и в среднем по 2 классу. В основу составления проектов мы опирались на методическую программу по предмету «Окружающий мир» за второй класс А.А. Плешакова (УМК «Школа России») предмет включает в себя 6 разделов: «Где мы живем»; «Природа»; «Жизнь города и села»; «Здоровье и безопасность»; «Общение»; «Путешествие».

Данные проекты предназначены для детей младшего школьного возраста МБОУ СОШ № 15 г. Нерюнгри, 2 класс (18 человек). Включает в себя 24 занятия, которые проводятся 1–2 раза в неделю по 45 минут, срок проектов рассчитан на один календарный год, календарно-тематическое планирование занятий представлено в таблице 1.

Рассмотрим применяемые нами виды проектов. Мы предлагаем при изучение раздела «Здоровья и безопасность» по предмету «Окружающий мир» провести познавательно-творческий проект: «Осторожно школьник на дороге!», который представлен в таблице 2.

*Таблица 2. Паспорт проекта «Осторожно школьник на дороге!»*

Характеристика проекта	
Наименование проекта	«Осторожно школьник на дороге!»
Вид проекта	Познавательно-творческий
Основные исполнители проекта:	1) учитель; 2) ученики; 3) родители.
Цель проекта	сформировать представления у младших школьников о дороге и правилах поведения на дороге, формирование дисциплинированности на дороге.

Характеристика проекта	
Наименование проекта	«Осторожно школьник на дороге!»
Вид проекта	Познавательный-творческий
Основные задачи проекта:	1) формирование представлений детей о дороге и машинах; 2) формирование основ безопасного поведения; 3) расширение словарного запаса; 4) развитие логики и мышления; 5) формирование навыков самостоятельности.
Ожидаемые результаты проекта:	1) сформированы представления о правилах дорожного движения; 2) расширен словарный запас; 3) развита логика и мышление; 4) знание основных дорожных знаков.
Критерий эффективности проекта	У детей повысится уровень знаний о безопасности на дороге (светофор, правила движение на улице, безопасный путь к школе).

Инновационный познавательный-творческий проект «Осторожно школьники на дороге!» реализуется на основе составления карты «Безопасный путь к школе», которые способствуют развитию познавательного интереса и самостоятельности.

*Срок реализации проекта:* 19–21 января 2021 г.

*Пространство реализации проекта:* учебный кабинет и прогулка на улице.

*Этапы реализации проекта:*

*Подготовительный этап:* подбор необходимых материалов для проведения занятия с детьми; организация работы со всем необходимым методическим материалом, изучение необходимой литературы; разработка наглядного материала для проведения занятия.

*Основной (практический) этап:* проведение занятия и формирование представлений о правилах дорожного движения и поведения на дороге; расширение словарного запаса детей; обучение детей работать самостоятельно и в группах; работа с родителями.

*Заключительный этап:* составление выводов по итогам работы, обсуждение пройденного материала

В ходе реализации занятий нами применялись такие методы работы как беседа, блиц-опрос, работа с карточками, игровая деятельность, творческая деятельность.

Исследовательско-творческий проект на тему: «Путешествие по знаку Зодиаку» из раздела «Природа» по предмету «Окружающий мир» реализуется на основе «Мой знак зодиака», который способствуют развитию познавательного интереса и творческих способностей.

*Срок реализации проекта:* 8 октября 2020 г.

*Пространство реализации проекта:* учебный кабинет.

*Этапы реализации проекта:*

*Подготовительный этап:* изучение, поиск информации в книгах, беседа с родителями.

*Основной (практический) этап:* анализ научной литературы.

*Заключительный этап:* подготовка доклада, презентации, оформление выставки работ «Мой знак Зодиака».

В ходе реализации занятий нами применялись такие методы работы как беседа, творческая деятельность.

Инновационный опытно-экспериментальный проект «Удивительная вода!» реализуется на основе опытов с водой, который способствуют развитию познавательного интереса и самостоятельному исследованию проектов.

*Срок реализации проекта:* 22 октября 2020 г.

*Пространство реализации проекта:* учебный кабинет.

*Подготовительный этап:* использование научной литературы.

*Основной (практический) этап:* анализ полученной информации, повторения техники безопасности, проведение опытов в классе.

*Заключительный этап:* подведение итогов о пройденном материале.

В ходе реализации занятий нами применялись такие методы работы как беседа, опытная деятельность.

Исследовательский проект «Земноводная» реализуется на основе выращивания лягушек в домашних условиях, который способствуют развитию познавательного интереса и самостоятельному исследованию.

*Основные исполнители проекта:* учитель; ученики; родители.

*Цель проекта:* вырастить лягушек в домашних условиях и отпустить их в естественную среду.

*Основные задачи проекта:* создать оптимальные условия для развития головастика в аквариуме; подобрать подходящее питание для головастика на разных этапах развития; определить подходящие сроки выпуска молодых лягушек.

*Ожидаемые результаты проекта:* в ходе реализации проекта было отмечено расширение знаний у детей о выращивание лягушек в домашних условиях; проведения работы с исследовательской базой способствует развитию познавательного интереса и самостоятельного исследования.

*Критерий эффективности проекта:* у детей повысится уровень знаний о выращивание лягушек в домашних условиях.

*Обеспечение проекта:* ИКТ: проект, принтер, ноутбук; исследование: вода речная, аквариум (емкость), прикорм для рыб; наглядный материал: фото, дневник наблюдения.

*Срок реализации проекта:* 25 февраля по 25 марта 2021 г.

*Пространство реализации проекта:* домашние условия (дом, квартира).

*Подготовительный этап:* анализ научной литературы.

*Основной (практический) этап:* наблюдение и сравнение за икринками Лягушек; ведем «Дневник наблюдения».

*Заключительный этап:* презентация, фото данного исследования.

В ходе реализации занятий нами применялись такие методы работы как беседа, наблюдение.

Информационный проект «Мой безопасный дом» реализуется на основе создания альбома «Опасные предметы дома», который способствует развитию познавательного интереса и творческих способностей.

*Основные исполнители проекта:* учитель; ученики.

*Цель проекта:* знакомство детей с теми опасными ситуациями, которые могут случиться дома, формирование основ безопасного поведения детей дома. Изучить опасные предметы дома и закрепить правило пользования бытовыми приборами.

*Основные задачи проекта:* обучить детей основам безопасного поведения в быту; обучить детей правилам поведения в случае возникновения экстренной ситуации; развитие логического мышления; формирование бережного отношения к собственному здоровью; формирование ответственности за свои поступки.

*Ожидаемые результаты проекта:* в ходе реализации проекта было отмечено расширение знаний у детей опасностей, подстерегающих дома; проведения работы с информационной базой по созданию альбома «Опасные предметы дома» способствует развитию познавательного интереса.

*Критерий эффективности проекта:* у детей повысится уровень знаний о опасных предметах дома и иметь представление, как ими пользоваться.

*Обеспечение проекта:* ИКТ: проект, принтер, ноутбук; бумага, картон, карандаши, клей; кабинет, стулья, столы; наглядный материал: фото, картинки.

*Срок реализации проекта:* 2 марта 2021 г.

*Пространство реализации проекта:* учебный кабинет.

*Подготовительный этап:* подбор необходимых материалов для проведения занятия с детьми; организация работы со всем необходимым методическим материалом, изучение необходимой литературы; разработка наглядного материала для проведения занятия.

*Основной (практический) этап:* проведение занятия и формирование представлений о безопасном поведении дома; расширение словарного запаса детей; обучение детей работать самостоятельно и в группах.

*Заключительный этап:* создание альбома «Опасные предметы дома»; составление выводов по итогам работы, обсуждение пройденного материала.

*Познавательное развитие:* загадки о бытовых предметах; объяснение пословиц; групповая работа с карточками.

*Социально-коммуникативное развитие:* создание альбома «Опасные предметы дома»; чтение

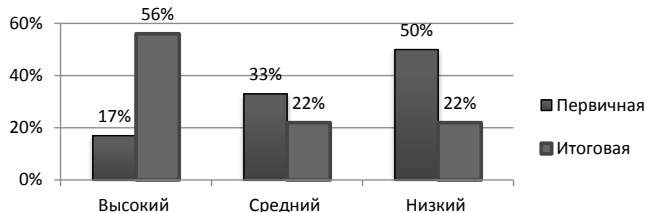
по очереди «Опасные предметы»; игра «Спасатели»; рисование «Я и приборы».

*В ходе проведения занятия у детей:* у детей сформировано представление о бытовых приборах и о том, какую опасность они в себе несут; сформировано представление о правилах поведения в случае возникновения опасности; сформировано ответственное поведение за собственные поступки; развито логическое мышление.

В ходе реализации занятий нами применялись такие методы работы как беседа, чтение, работа в группе, работа с картой, наглядной, игровой, творческой деятельностью.

После проведения цикла занятий, составленной с целью развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста посредством проектной деятельности, была проведена итоговая диагностика испытуемых по аналогичным методикам. Были получены следующие результаты.

**1. Методика «Познавательные интересы школьника» (К.Н. Волкова).** При сравнении первичных и итоговых данных по методике «Познавательные интересы школьника» (К.Н. Волкова) мы выявили, что высокий уровень увеличился на 39% (рис. 4).



**Рис. 4.** Результаты итоговой диагностики «Познавательных интересов школьников» (К.Н. Волкова) (Дата проведения: 21. 04. 2021 г.)

Таких детей можно охарактеризовать по следующим показателям: такие дети очень любопытны, то есть, их привлекают новые и незнакомые ситуации или моменты, у них отмечается подлинное стремление к получению знаний; они любознательны, то есть стремятся проникнуть за пределы того, что они уже видели или знают, у таких детей сильные эмоции удивления, радости познания, удовлетворенности полученным результатом, они любят искать выход из трудных ситуаций, постоянно ставят перед собой цель и достигают ее; так же такие дети характеризуются познавательной активностью, они постоянно в поиске интересующей их информации; они имеют высокие показатели в учебной деятельности, постоянно задают педагогу вопросы, стремятся выполнить домашнее задание полностью, могут работать самостоятельно и качественно организовать собственную деятельность; они всегда настроены положительно на получение знаний.

Средний уровень уменьшился на 11%. Такие учащиеся характеризуются не меньшей любознательностью и познавательной активностью, как у учащихся с высоким уровнем. Однако, у них имеются трудности с выдержкой при изучении

какого-либо материала, поиском нужной информации и доведением начатого дела до самого конца. Также такие учащиеся не проникают вглубь изучаемого материала, не могут проникнуться полностью чем-то новым и интересным.

Низкий уровень познавательного интереса уменьшился на 28%. Таких детей ничего не интересует, их чаще всего просто невозможно вовлечь в познавательную деятельность. У них не вызывает восторга и интереса выполнение какой-либо исследовательской деятельности, они очень пассивны в учебном процессе, чаще всего успеваемость у них низкая или ниже среднего. Предпочитают заниматься своими делами (играть только в те игры, которые интересуют их, много времени могут проводить за компьютером или играя с мобильным телефоном).

## 2. «Методика с конвертами» (Г.И. Щукина).

При сравнении первичных и итоговых результатов по методике «Методика с конвертами» (Г.И. Щукина) мы выявили следующее, что высокий уровень у детей младшего школьного возраста увеличился на 44% (рис. 5). Такие испытуемые при выполнении задания характеризуются: конверт выбирали целенаправленно, при выполнении задания склонялись к решению познавательных задач, находили оригинальный подход, увлечены выполнением задания, самостоятельно стремились расширить свой кругозор, у детей отмечалось желание работать по дополнительным источникам.

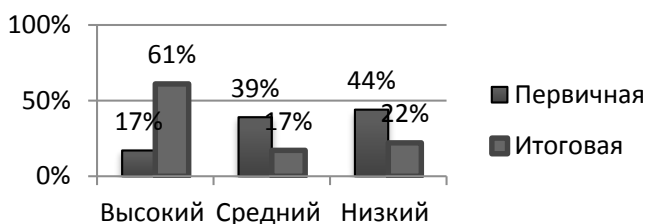


Рис. 5. Результаты итоговой диагностики «Методика с конвертами» (Г.И. Щукина) (Дата проведения: 22.04.2021 г.)

Средний уровень детей уменьшился на 22%. При выполнении задания такие учащиеся чаще всего имели случайный выбор конверта, дети склоняются как к решению поставленных задач, так и к заданиям репродуктивного характера, у детей сочетается как увлеченность, так и безразличие, желание работать по дополнительной литературе имеется, но не долго и по той, которая интересна самому ребенку, нет стремления расширять свой кругозор.

Низкий уровень уменьшился на 22%. Конверт дети выбирали случайно, предпочитают задачи репродуктивного характера, при выполнении задания действия элементарны, отмечается безразличность при выполнении задания, нет желания увеличить свои знания и работать по дополнительной литературе.

У таких детей интерес неосознан, на отдельных предметах в учебном процессе интерес может появиться, но при этом так же быстро и исчезнуть, активность на уроке так же ситуативная, задания

может выполнить только по образцу, часто списывает, дает заученные фразы, в свободное время занимается случайными делами, если читает, то круг чтения довольно невелик.

**3. Методика «Опросник изучения познавательной активности учащихся» (Б.К. Пашнев).** При сравнении первичных и итоговых данных по методике «Опросник изучения познавательной активности учащихся» (Б.К. Пашнев) мы выявили, что высокий уровень увеличился на 49%. Средний уровень уменьшился на 11% испытуемых (рис. 6).

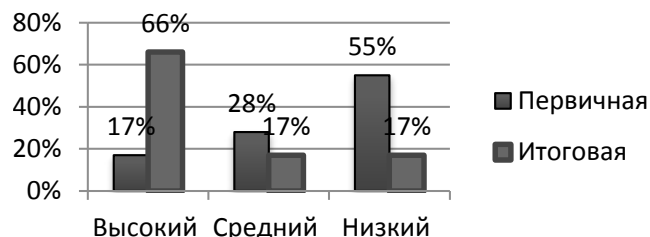


Рис. 6. Результаты итоговой диагностики «Опросник изучения познавательной активности учащихся» (Б.К. Пашнев) (Дата проведения: 23.04.2021 г.)

Необходимо отметить, что значительно уменьшилось количество испытуемых с низким уровнем на 38%. Такие учащиеся не проявляют интерес у учебно-образовательной деятельности и школе в целом, то есть внутренняя позиция школьника у них не сформирована.

Таким образом, в процессе работы нами было установлено, что составленные проекты принесли положительные результаты: преобладает высокий уровень познавательного интереса у детей младшего школьного возраста.

## Литература

1. Горячев А.В. Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа. – 2004. – № 5. – С. 3–9.
2. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь русского языка. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 352 с.
3. Маслов П.А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности. – Волгоград: Ин-т педагогика, 2008. – 218 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в теме образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
5. Юсупов В.З. Проектирование образовательной программы школы. – М.: Академия, 2001. – 48 с.

## DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST THROUGH PROJECT ACTIVITIES IN THE LESSONS OF THE SURROUNDING WORLD

Nikiforova V.V., Mamedova L.V.

TI (f) North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

This article examines the development of cognitive interest through project activities in the lessons of the surrounding world. It is shown



that this tool allows the formation of patriotism, knowledge in the field of geography and history. At the first stage, a diagnostic complex was selected, including such methods as the methodology "Cognitive interests of a schoolchild" (KN Volkova); "Technique with envelopes" (GI Shchukina); the methodology "Questionnaire for studying the cognitive activity of students" (BK Pashnev) and presented educational projects carried out by the students MBOUUS secondary school № 15, Neryungri, grade 2 (18 people). Subsequently, the projects we selected helped to determine the most suitable types of projects for the development of cognitive interest in children of primary school age.

In the course of the final diagnostics, we found that the drafted projects brought a positive result in terms of performing independent research activities, as well as the formation of sustainable cognitive interest.

**Keywords:** Project activity, types of projects, primary school age.

## References

1. Goryachev A.V. Project activity in the Educational system "School 2100" // Primary school. – 2004. – No. 5. – p. 3–9.
2. Dal V.I. Illustrated explanatory dictionary of the Russian language. – Moscow: AST: Astrel, 2006. – 352 p.
3. Maslov P.A. Creative self-realization of junior schoolchildren in project activities. – Volgograd: In-t pedagogika, 2008. – 218 p.
4. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the topic of education: textbook. manual for students of higher education institutions and the education system. qualification of teaching staff. – M.: Academy, 2002. – 272 p.
5. Yusupov V.Z. Design of the school's educational program. – Moscow: Akademiya, 2001. – 48 p.

# Факультатив «Планета дружбы» как средство воспитания толерантности младших школьников

## Шахмалова Ирина Жаповна,

к.п.н, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал) РС(Я) г. Нерюнгри, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет»  
E-mail: Xirina80@mail.ru

## Сотникова Кристина Евгеньевна,

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал) РС(Я) г. Нерюнгри, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет»  
E-mail: chrisevgen9v99@aol.com

В статье рассматриваются особенности теоретических основ воспитания толерантности младших школьников. На сегодняшний день одной из важнейших задач современной школы является воспитание толерантности у младших школьников, поскольку они могут столкнуться с различными проблемами, связанными с толерантностью и интолерантностью. Так, последнее может проявляться в отношении ребят, у которых особенности развития, внешности, вероисповедания, национальности, отклонения по причине болезней и т.д. Подобные отношения выражаются посредством игнорирования, нежелания общаться, неуважительного отношения, отказа в помощи и в привлечении к совместным мероприятиям и т.д. Авторами проведена диагностика по выявлению уровня воспитания толерантности младших школьников, результаты, которого свидетельствуют о его недостаточном уровне. С целью решения данной проблемы авторами разработан и внедрен факультатив «Планета дружбы». В рамках реализации факультатива использован комплекс методов – метод дилемм, рефлексии, наглядного метода, метода игры, а также, приемов – активизации операций мышления, внимания, переживаний и чувств, контроля, приема создания проблемной ситуации. Итоговая диагностика исследования уровня воспитания толерантности младших школьников выявила, что ребята стали более открытыми, доброжелательными и эмпатийными по отношению к другим. Причиной этому послужили в том числе приобретенные знания о разных национальностях и особенностях вероисповедания, о традициях и обычаях других народов. Также школьники научились принимать особенности развития других ребят и оказывать им посильную помощь.

**Ключевые слова:** воспитание, толерантность, младшие школьники, диагностика.

На сегодняшний день одной из главных задач современного образования является воспитание толерантности у младших школьников, построенных на культуре отношения, воспитания, поведения, общения между другими людьми. Эти отношения важно воспитать т.к. на данном этапе развития младших школьников создаются благоприятные условия для формирования толерантности. Непосредственно по этой причине сфера образования, которая имеет прямое отношение к воспитанию нравственных понятий должна привести к единству, а также к духовному объединению толерантности в отношениях между людьми.

Современный школьник должен объективно воспринимать единство человечества, взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого живущих на планете, понимать и уважать права, обычаи, взгляды и традиции других людей, найти свое место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других людей.

Проблема формирования толерантности является одной из наиболее важных и сложных проблем современного образования и воспитания. В последние годы изучением проблемы толерантности активно занимаются Р.Р. Валитова [3], Л.М. Дробижина [12], Е.Ю. Клепцова [4], Н.М. Лебедева [5], М.П. Мчедлов [7], П.И. Мамедова [28], В.А. Пестрицкий [9], Л.Ю. Рюмшина [10] и другие.

Помимо ученых-методистов воспитанием толерантности младших школьников занимаются учителя-педагоги: Н.П. Алексеева, О.Ю. Богданина, Г.В. Кадацкая, З.В. Салова, Л.Т. Семенова, Л.Н. Шабуняева и другие.

С целью выявления уровня развития толерантности у младших школьников нами был подобран психолого-педагогический инструментарий, который включал в себя: тест «Коммуникативной толерантности» В.В. Бойко; опросник «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбян и Н. Эпштейн; методику «Необитаемый остров» Т. Лири [2].

Эмпирической базой исследования являлся МБОУ «СОШ № 30 им. В.И. Кузьмина в г. Якутске. Результаты, полученные по итогам первичной диагностики по методике коммуникативной толерантности по В.В. Бойко и «шкале эмоционального отклика» и по А. Меграбян и Н. Эпштейну, показали, что половина опрошенных школьников (50%) обладают средним уровнем воспитания толерантности, около трети учащихся (34%) имеют высокий уровень воспитания толерантности. Также выявлены дети с низким уровнем сформированности толерантного поведения, таковых 13% и даже очень низким уровнем – 3% учащихся. Это говорит

о том, что возможно, данному вопросу уделялось недостаточное внимание в силу разных причин.

Таким образом, полученные первичные результаты исследования привели нас к необходимости разработки факультатива «Планета дружбы», целью которого является воспитание толерантного отношения у младших школьников к окружающим. Задачи факультатива: познакомить детей с понятием «толерантность» и «толерантная личность»; сформировать умение с уважением относиться к окружающим; развитие эмпатии. Факультатив опирается на педагогические принципы: субъективности, адекватности, индивидуализации, принцип создания толерантной среды; на реализацию комплекса методов: метода дилемм, рефлексии, наглядного метода, метода игры и приемов – активизации операций мышления, внимания, переживаний и чувств, контроля, приема создания проблемной ситуации.

Так, на занятии «Что такое толерантность?» мы использовали метод тематической беседы, в ходе которой дети знакомятся с понятием «толерантность», приводят свое определение. Также, мы использовали метод игры – игра «Полюса» и «Звездочки и созвездия», где детям необходимо было проявить уважительное и внимательное отношение друг к другу, суметь принять одноклассников такими какие они есть. При необходимости оказать помощь и поддержку.

На занятии «Добро и зло» мы использовали репродуктивный метод. Дети выполняли упражнение «5 добрых слов», который включал в себя прием формирования активизации отдельных операций мышления, внимания и восприятия. В ходе упражнения учащиеся должны были на листочке нарисовать свою руку, а затем поменяться с соседом. В этой руке они должны были написать 5 добрых слов о своем соседе. Для анализа ответов и мнений учащихся, применялся метод рефлексии.

На другом занятии «Справедливость и сочувствие» перед нами стояла цель – дать понятие младшим школьникам нравственным категориям «справедливость» и «сочувствие». На занятии мы применили следующие приемы: прием формирования активизации отдельных операций мышления, внимания и восприятия; прием создания проблемной ситуации в деятельности учащихся; прием активизации переживания, чувств учащихся.

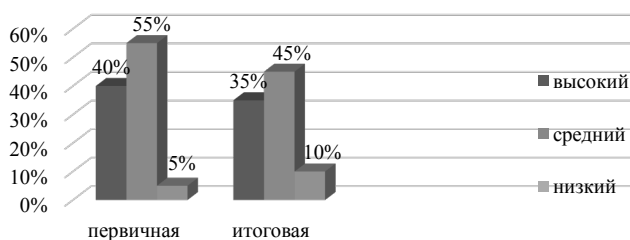
Нами использованы такие методы, как: объяснительно-иллюстративный (обсуждение понятий по теме занятия); частично-поисковый, убеждение и внушение (в ходе упражнения «Как быть толерантным в общении с другими» мы пытались убедить и внушить учащимся то, как надо общаться с другими людьми, как выходить из сложных ситуаций); игра «Как это здорово», она способствует повышению самооценки, получению поддержки от сверстников.

Таким образом, использованные нами методы и приемы обучения и воспитания способствовали формированию таких нравственных качеств, как: справедливость и сочувствие, умение оказывать

поддержку друг от друга, что является немаловажным для развития толерантных отношений.

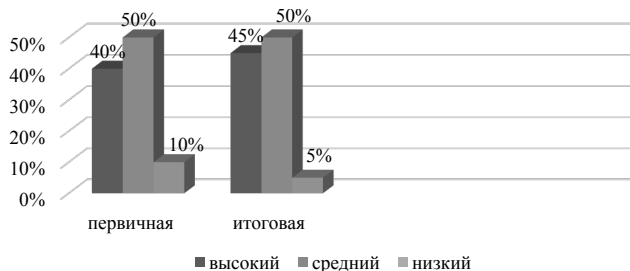
После реализации программы факультатива «Планета дружбы», нами была проведена повторная диагностика с целью выявления уровня воспитания толерантности младших школьников.

По методике В.В. Бойко выявлены следующие результаты. В контрольном классе высокий уровень показал 45% учащихся (12 чел.), средний уровень – 50% учащихся (13 чел.), а низкий уровень снизился до 5% (1 чел.). Результаты повторной диагностики показаны на рисунке 1.



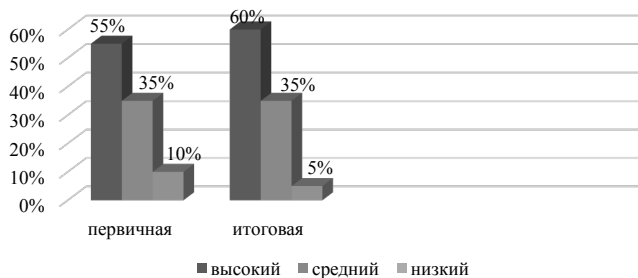
**Рис. 1.** Методика коммуникативной толерантности В.В. Бойко (итоговый эксперимент в контрольном классе, март 2021 г.)

По сравнению с первичной диагностикой изменился результат и у экспериментального класса. Так высокий уровень коммуникативной толерантности выявлен у 45% учащихся (12 чел.), средний уровень у 50% учащихся (13 чел.), а низкий у 10% (1 чел.). Из анализа полученных результатов можно сделать вывод, что в ходе проведения занятий нашего кружка у детей наблюдается развитие навыков толерантного поведения, что характеризуется проявлением инициативы в общении, желанием отстаивать свои интересы и достаточную самостоятельность в своей деятельности. Результаты повторной диагностики показаны на рисунке 2.



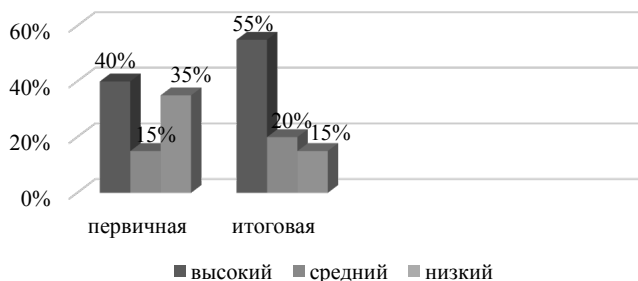
**Рис. 2.** Методика коммуникативной толерантности В.В. Бойко (итоговый эксперимент в экспериментальном классе, март 2021 г.)

По методике А. Меграбян, Н. Эпштейн мы получили следующие результаты. В контрольном классе высокий уровень поднялся на 5% (15 чел.), средний уровень – остался на прежнем уровне – 35% (10 чел.), а низкий уровень снизился на 5% учащихся (1 чел.). Таким образом, в отличие от коммуникативной толерантности у учеников контрольного класса более развит эмоциональный отклик. Это значит, что у младших школьников уровень эмоционального отклика более сформирован, чем коммуникативная толерантность. Результаты представлены на рисунке 3.



**Рис. 3.** Результаты уровня эмоционального отклика (итоговый эксперимент, в контрольном классе март 2021 г.)

Значительные улучшения произошли в экспериментальном классе. Так, на 15% увеличилось количество респондентов с высоким уровнем эмоционального отклика (14 человек), на 5% увеличилось количество опрошенных со средним уровнем (5 чел.), а количество ребят с низким уровнем уменьшилось на 20% и составило 15% (3 чел.). Результаты диагностики представлены на рисунке 4.



**Рис. 4.** Результаты уровня эмоционального отклика (итоговый эксперимент, в экспериментальном классе март 2021 г.)

Таким образом, сравнив результаты первичной и итоговой диагностик уровня воспитания толерантности младших школьников мы пришли к выводу, что в ходе апробации факультатива «Планета дружбы» у детей наблюдается положительная динамика развития межличностного отношения и коммуникативной толерантности. Ребята стали более открытыми, доброжелательными и эмпатийными по отношению к другим. Они узнали о разных национальностях и особенностях вероисповедания, о традициях и обычаях других народов. Также научились принимать особенности развития других ребят и оказывать им посильную помощь.

Это значит, что наш факультатив «Планета дружбы» способствовал воспитанию толерантности младших школьников.

Эффективными на занятиях факультатива явилось сочетание методов (беседа, игра, рефлексия, метод дилемм) и приемов (активизация операций мышления, внимания, переживаний и чувств, контроль, прием создания проблемной ситуации). Использование разнообразных методов и приемов способствовали появлению у младших школьников интереса друг другу, формированию устойчивой мотивации терпимого отношения к окружающим; готовности к пониманию других людей. Итоговая диагностика показала положительную динамику в развитии толерантности у младших школьников.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что используемый нами комплекс методов и приемов, реализуемых в рамках факультатива «Планета Дружбы» в экспериментальном классе, напрямую повлиял на повышение уровня воспитания толерантности младших школьников.

## Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. – Донецк: [б.и.], 2013. – 129 с.
2. Бойко В.В. Опросник коммуникативной толерантности / Режим доступа: <http://clinica.nsk.ru/info/testy/testy-lyubov-druzhba-otnosheniya/oprosnik-kommunikativnoy-tolerantnosti-v-v-boyko/>
3. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель?. – Вестн. Моск. ун-та. – Философия. – 1996. – С. 33–37.
4. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: Учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – Москва: Академ. проект, 2004. – 176 с.
5. Лебедева Н.М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентификации и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность / Под ред. Н.М. Лебедевой. – Москва: Изд-во Ин-та этнологии и антропологии РАН, 2002. – 105 с.
6. Лири Т. методика «Необитаемый остров». Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/ml0/1/26.html>
7. Социология межэтнической толерантности / Отв. ред. Л.М. Дробизева. – Москва: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2003. – 222 с.
8. Мчедлов, М.П. Проблема толерантности в постсоветской России. Философские науки. – 2002. – С. 64–71.
9. Мамедова П.И. Толерантность – основной принцип мирного сосуществования. – Евразия: [б.и.], – 2003. – 75 с.
10. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип // Известия СП лесотехнической академии. – СПб.: [б.и.], 1993. – С. 139–151.
11. Рюмшина Л.Ю. Библиотека психологии и педагогики толерантности // Вопросы психологии. – 2002. – С. 130–131.
12. Салова З.В. Воспитание толерантности в классном коллективе // Всероссийский фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2011 уч.г. Режим доступа: <http://festival.1september.ru>

## FACULTIVE OF «FRIENDSHIP PLANET» AS A MEHICLE OF EDUCATION OF THE TOLERANCE OF SMALLNIQUES

Shakhmalova I. Zh., Sotnikova K.E.  
North-Eastern Federal University

The article examines the features of the theoretical foundations of tolerance education in junior schoolchildren. Today, one of the most important tasks of a modern school is the education of tolerance in younger schoolchildren, since they may face various problems associated with tolerance and intolerance. So, the latter can manifest itself in relation to children who have features of development, appearance, religion, nationality, deviations due to diseases, etc. Such relationships are expressed through ignorance, unwillingness to communicate, disrespectful attitude, refusal to help and involve in joint activities, etc. The authors carried out diagnostics to identify the level of tolerance education in junior schoolchildren, the results of which indicate its insufficient level. In order to solve this problem, the authors have developed and implemented the optional "Planet of Friendship". As part of the implementation of the elective, a set of methods was used – the method of dilemmas, reflection, the visual method, the method of play, as well as techniques – the activation of the operations of thinking, attention, experiences and feelings, control, reception of creating a problem situation. The final diagnostics of the study of the level of tolerance education in junior schoolchildren revealed that the children became more open, benevolent and empathic towards others. The reason for this was, among other things, the acquired knowledge about different nationalities and peculiarities of religion, about the traditions and customs of other peoples. Also, schoolchildren learned to accept the developmental characteristics of other children and provide them with all possible assistance.

**Keywords:** education, tolerance, primary school students, diagnostics.

#### References

1. Amonashvili, Sh.A. School of life: A treatise on the initial stage of education based on the principles of humane and personal pedagogy. – Donetsk: [B. I.], 2013. – 129 p.
2. Boyko V.V. Questionnaire of communicative tolerance / Access mode: <http://clinica.nsk.ru/info/testy/testy-lyubov-druzhbatoznosheniya/oprosnik-kommunikativnoy-tolerantnosti-v-v-boyko/>
3. Valitova R.R. Tolerance: vice or virtue?. – Vestn. Mosk. un-ta. – Philosophy. – 1996. – pp. 33–37.
4. Kleptsova E. Yu. Psychology and pedagogy of tolerance: A textbook for students of the system of additional professional pedagogical education. – Moscow: Akadem. project, 2004. – 176 p.
5. Lebedeva N.M. Theoretical and methodological foundations of the study of ethnic identification and tolerance in multicultural regions of Russia and the CIS // Identity and tolerance / Ed. by N.M. Lebedeva. – Moscow: Publishing house of the Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences, 2002. – 105 p.
6. Leary T. the method "Uninhabited island". Access mode: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/26.html>
7. Sociology of interethnic tolerance / Ed. by L.M. Drobizhev. – Moscow: Publishing house of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2003. – 222 p.
8. Mchedlov, M.P. The problem of tolerance in post-Soviet Russia. Philosophical sciences. – 2002. – pp. 64–71.
9. Mamedova P.I. Tolerance is the main principle of peaceful coexistence. – Eurasia: [B. I.], – 2003. – 75 p.
10. Petritskiy V.A. Tolerance – a universal ethical principle // Izvestiya SP lesotekhnicheskoi akademii. – St. Petersburg: [B. I.], 1993. – pp. 139–151.
11. Ryumshina L. Yu. Library of psychology and pedagogy of tolerance // Questions of psychology. – 2002. – p. 130–131.
12. Salova Z.V. Education of tolerance in the classroom team // All-Russian festival of pedagogical ideas "Open lesson" 2011 academic year Access mode: <http://festival.1september.ru>

## Особенности обучения химии детей с ограниченными возможностями здоровья

**Кочергина Наталья Ивановна,**

кандидат технических наук, доцент кафедры химии,  
Воронежский государственный педагогический университет  
E-mail: niko4ergina@yandex.ru

**Солодова Марина Сергеевна,**

магистрант, кафедра химии, Воронежский государственный  
педагогический университет  
E-mail: kitaeva.mar201518@yandex.ru

В данной статье представлены особенности обучения химии детей с ограниченными возможностями здоровья. Описываются основные компоненты образовательной программы по предмету химия, которая носит индивидуальный характер и создана для учеников с особыми образовательными потребностями. В представленной статье даются рекомендации по обучению химии школьников с ограниченными возможностями здоровья, а именно: применение печатного материала, специфика учебной деятельности во время урока, особенности формулировки заданий и оценивание. В статье приводятся примеры форм и методов работы с учащимися с ОВЗ на уроках химии: специальные карточки с выполнением заданий по образцу, вовлечение учеников с ОВЗ в работу в группах, проведение демонстрационных экспериментов и лабораторных работ, здоровьесберегающие технологии, создание ситуации успеха для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, индивидуальная образовательная программа, особенности обучения, формы и методы обучения химии.

В настоящее время в образовательном процессе активно развивается инклюзивное образование, сущность которого заключается в совместном обучении здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

На современном этапе развития образования наиболее остро стоит проблема поиска инновационных методов и форм обучения для развития у учащихся необходимых умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности.

Согласно схеме процесса мышления информация усваивается следующим образом: восприятие → осмысление → запоминание → закрепление → применение → обобщение → систематизация.

В обязанности педагога входит анализ каждого этапа урока в соответствии с этой схемой.

В самом общем смысле методологическая схема имеет следующую структуру:

теория → образцы применения → отработка практических умений в порядке постепенного усложнения.

Данная схема предполагает усвоение предметной составляющей. Для этого необходима система дидактических заданий, т.е. заданий разных типов, которые будут использоваться для работы с содержанием параграфов учебника [5].

Существуют различные группы детей с ограниченными возможностями здоровья, каждая из которых отличается специальными образовательными потребностями. В соответствии с этим, когда ученик с ОВЗ начинает изучать такую химию, необходимо применять индивидуальный подход при выборе форм, методов и технологий обучений для наибольшей продуктивности образовательного процесса.

Многие школьники, имеющие ограниченные возможности здоровья, отличаются низким уровнем познавательной активности, недостаточно мотивированы на участие в процессе обучения, а также обладают пониженной работоспособностью. В соответствии с этим необходимым становится поиск активных форм, методов и технологий обучения, которые будут способствовать активизации познавательной деятельности.

Дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, должны изучать учебный материал в соответствии со специально разработанными рабочими программами.

Образовательная программа по химии, носящая индивидуальный характер, состоит из следующих компонентов:

а) упражнения, помогающие усвоить основные понятия, имеют сокращенный вид;

б) задания для самостоятельной работы содержат в себе развернутые инструкции;

в) вариативность письменных упражнений;

г) подробное объяснение упражнений и совместное выполнение, помощь педагога и неоднократное повторение инструкции;

д) наличие необходимых технических средств обучения;

е) частая смена деятельности ввиду сниженной концентрации внимания у детей с ОВЗ;

ж) достаточное количество времени на выполнение упражнений;

з) наличие большого количества печатного материала для обеспечения принципа наглядности [3].

Рекомендации по обучению химии детей с ограниченными возможностями здоровья:

#### 1) Печатный материал

– Книги и учебные пособия должны быть удобны для учащегося с ОВЗ. Для большей наглядности педагог может помечать в тексте наиболее важный учебный материал.

– Возможно применение специальных карточек для записи основных понятий.

– В печатных пособиях к тексту должен прилагаться иллюстративный материал.

– Перед изучением текстового материала необходимо ознакомить школьника с упражнениями, которые необходимо будет выполнить после окончания чтения.

– Эффективным считается разбивка текста на небольшие по объему части, каждая из которых содержит в себе основную мысль.

– Формулировка вопросов и упражнений должна быть четкая и понятная для ребенка, а сами задания отражать степень усвоения пройденного материала.

#### 2) Учебная деятельность на уроках

– Известно, что многим детям, имеющим ограниченные возможности здоровья, сложно выполнять объемные письменные работы. В связи с этим, необходимо искать альтернативные способы выполнения подобных заданий, например, ученик может не писать ответы, а проговаривать их устно педагогу или на диктофон.

– Предоставлять учащемуся выбор в заданиях, различных по содержанию и форме.

– Использование информационно-коммуникационных технологий.

– Организация учебной деятельности в парной и групповой форме для развития коммуникативных навыков у ребенка с ОВЗ.

– Наличие четкой инструкции для выполнения упражнений.

– Выполнение смены деятельности, а также чередование активной деятельности с отдыхом.

– Возможность у ребенка с ограниченными возможностями здоровья выйти из класса при необходимости.

– Применение разнообразных наглядных средств обучения.

#### 3) Формулировка заданий

– Инструкция к выполнению упражнений должна быть представлена и в устном, и в письменном виде.

– Задание должно быть сформулировано кратко, но понятно для обучающегося с ОВЗ.

– Предложенные упражнения должны мотивировать учащихся на дальнейшую учебную деятельность.

– При формулировке заданий необходимо находиться рядом с учащимся.

#### 4) Оценка

– Следует отмечать хорошее поведение ребенка, а не плохое.

– Не следует ругать ребенка за несерьезные нарушения дисциплины.

– Необходимо давать возможность учащемуся с ОВЗ переписать свою работу для получения более высокой отметки.

В том случае, когда ученик с ограниченными возможностями здоровья испытывает неудобства при публичном ответе, следует предоставить ему возможность отвечать в малое группе, что позволяет ему раскрыться и учиться у своих одноклассников.

Плодотворно влияет на образовательный процесс парная форма работа, в которой один ученик способен показать пример второму. Однако ошибочно на постоянной основе помогать ребенку с ОВЗ, в некоторых ситуациях необходимо дать возможность самостоятельно принять решение, поощрить его за это, тем самым создавая ситуацию успеха [2].

Приведем примеры форм и методов работы с учащимися с ОВЗ на уроках химии:

Специальные карточки с выполнением заданий по образцу. Ученик с особыми образовательными потребностями берет карточку, в которой одна задача полностью решена с подробными объяснениями, а вторую аналогичную задачу необходимо решить самому. Решение подобных задач мотивирует учащегося на обучение и поднимает его самооценку.

Вовлечение учеников с ОВЗ в работу в группах. При данной форме работы учащемуся дается такое задание, которое он точно сможет выполнить, что будет способствовать тому, что ребенок поверит в свои возможности.

Особенностью уроков химии является наличие демонстрационных экспериментов и лабораторных работ. При проведении подобного рода деятельности необходимо тщательно продумывать задания для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, чтобы ученик смог с ними справиться и чувствовал себя комфортно. В группе необходимо выбрать сильного ученика на роль консультанта, который всегда окажет необходимую помощь [1].

Большое значение в процессе обучения детей с ОВЗ отводится здоровьесберегающим технологиям. Школьники с особыми потребностями не способны долгое время заниматься одним ви-

дом деятельности, поэтому ее необходимо менять. В том случае, когда становится видно, что школьник потерял интерес к работе и стал отвлекаться, следует дать ему задание другого рода деятельности, которое сможет замотивировать его на дальнейшее обучение. К таким заданиям относятся специальные карточки, работа с учебником, просмотр презентации или видеофайлов с экспериментами, работа в паре или группе.

Во время учебной деятельности немаловажным является создание ситуации успеха для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Весьма значимо давать возможность ученикам исправлять свои ошибки.

На уроках химии продуктивными считаются упражнения, в которых необходимо создавать или же работать со схемами, рисунками, таблицами. Задания подобного типа помогают школьникам оформить свой ответ, если устный опрос вызывает у него затруднения. В процессе обучения химии детей с ОВЗ следует помнить, что материал необходимо давать незначительного объема с постепенным усложнением.

Эффективным на уроках химии считается применение большого количества наглядного материала, как в печатном, так и в электронном виде, что будет способствовать повышению познавательной активности ребенка с ОВЗ.

Для наиболее глубокого усвоения пройденного материала необходимо каждый урок предлагать учащемуся с особыми потребностями задания на повторение.

Наиболее оптимальными для ребенка с ОВЗ считаются задания, которые необходимо выполнить по образцу. К таким упражнениям относятся заполнение схем, работа с рисунками и таблицами. Перед такими заданиями необходимо изучить необходимый учебный материал совместно с ребенком.

В урочной деятельности и в качестве задания на дом можно давать упражнения, которые развивают мелкую моторику ребенка. Например, лепка химических моделей из пластилина. Такая деятельность повысит интерес ребенка к изучаемому предмету [4].

При необходимости можно дополнительно использовать карточки-инструкции (модульное обучение), в которых отражен алгоритм действий школьника, приведены различные задания и упражнения. Такой педагогический прием используется как с детьми с сохранными психофизическими возможностями, так и с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Если не удается уделять много времени на уроке учащемуся с умственной недостаточностью, можно использовать для него карточку с алгоритмом заданий. Или, наоборот, если нужно отвлечься для объяснения сложной темы для детей с ограниченными возможностями, значит, сильные дети выполняют какие-то задания по карточкам.

Таким образом, если использование нестандартных форм уроков носит не случайный, а си-

стематический характер, тесно связанный с изучаемым материалом, то на фоне такой деятельности ученики легче будут усваивать теоретический материал, способы решения примеров и задач.

## Литература

1. Кучмаева, О.В. Проблемы развития инклюзивного образования / О.В. Кучмаева, Г.В. Сабитова, О.Л. Петрякова // Воспитания школьников. – 2017. – № 4.
2. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика». 2016. № 4.
3. Селевко Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. М.: НИИ школьных технологий, 2017. – 144 с.
4. Староверова, М.С. Инклюзивное образование: Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев. – М.: Изд. центр «ВЛАДОС», 2017. – 317 с.
5. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2018. – 110 с.

## FEATURES OF TEACHING CHEMISTRY TO CHILDREN WITH DISABILITIES

Kochergina N.I., Solodova M.S.

Voronezh State Pedagogical University

This article presents the features of teaching chemistry to children with disabilities. Describes the main components of an educational program in the subject of chemistry, which is individual in nature and created for students with special educational needs. The presented article provides recommendations for teaching chemistry to schoolchildren with disabilities, namely: the use of printed material, the specifics of educational activities during the lesson, especially the formulation of tasks and assessment. The article provides examples of forms and methods of working with students with disabilities in chemistry lessons: special cards with assignments according to the model, involving students with disabilities in group work, conducting demonstration experiments and laboratory work, health-preserving technologies, creating a situation of success for a child with disabilities. health opportunities.

**Keywords:** inclusive education, limited health opportunities, special educational needs, individual educational program, features of education, forms and methods of teaching chemistry.

## References

1. Kuchmaeva, O.V. Problems of the development of inclusive education / O.V. Kuchmaeva, G.V. Sabitova, O.L. Petryakova // Education of schoolchildren. – 2017. – № 4.
2. Nazarova N.M. Integrated (inclusive) education: genesis and problems of implementation // Scientific and methodological journal "Correctional pedagogy". 2016. № 4.
3. Selevko G.K. Technologies of education and training of children with problems. Moscow: Research Institute of School Technologies, 2017. – 144 p.
4. Staroverova, M.S. Inclusive education: A handbook of a teacher working with children with disabilities: a methodological guide / M.S. Staroverova, E.V. Kovalev. – M.: Publishing house of the VLADOS center, 2017. – 317 p.
5. Suntsova A.S. Theories and technologies of inclusive education: a textbook. – Izhevsk: Publishing house "Udmurt University", 2018. – 110 p.



# Совершенствование педагогических условий школы: учет особенностей Я-концепции подростков, склонных к девиантному поведению

**Шаманин Николай Владимирович,**

старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
E-mail: shamanin\_1983@mail.ru

В статье представлены подходы к изучению Я-концепции подростков, склонных к девиантному поведению в аспекте создания педагогических условий в школе. Актуальность данной работы обусловлена требованиями общества, в том числе в части системы образования, предъявляемыми к современному подростку, поскольку именно Я-концепция, сформированная в подростковом возрасте, во многом обуславливает успешную социализацию личности в дальнейшем. Именно Я-концепция личности является значимым регулятором поведения и в том числе в аспекте развития познавательной способности, поэтому её изучение в контексте детерминации девиантного поведения представляется интересным. В проведенном исследовании делается предположение о том, что Я-концепция личности подростков, склонных к девиантному поведению имеет ряд специфических особенностей, поиск и выявление которых составляют практическую значимость исследования, что должно быть учтено при совершенствовании педагогического процесса. В статье показана важность Я-концепции для формирования и развития личности, обоснована необходимость работы с подростками с девиантным поведением с точки зрения успешности их дальнейшей социализации. В работе была предпринята попытка выявить и описать особенности Я-концепции личности подростков с девиантным поведением в сравнении с подростками, не склонными к девиантному поведению. В ходе теоретического анализа были проанализированы основные подходы к изучению Я-концепции личности. Результаты исследования подтверждаются применением методов математической статистики (U-критерий Манна Уитни).

**Ключевые слова:** Я-концепция, подростковый возраст, поведения, девиации, группа риска, личность.

Проблема, которой посвящена данная работа, требует особого внимания и входит в число важных вопросов современной психологии, педагогики и юриспруденции. Проблема девиантного поведения подростков изучалась давно, однако в современном обществе в связи с ростом криминализации подрастающего поколения, трансформации самой сути девиантного поведения, распространение девиантного поведения на интернет-пространство, изучение я-концепции подростков, склонных к девиантному поведению представляется особенно актуальным. Именно подростковый возраст является достаточно сложным и кризисным периодом в жизни каждого человека: определяющим фактором данного возраста являются значительные качественные преобразования самосознания. В этом возрасте происходит формирование собственной субъективной системы норм и ценностей, допустимых моделей поведения, разрабатываются критерии самооценивания и самоотношения. Вместе со сменой референтных групп у подростка возникает потребность в самоуважении, развивается личностная рефлексия, происходит осознание себя и своей уникальности. Следствием этого является формирование собственной «Я-концепции», которая является регулятором поведения и деятельности личности. Все эти факторы, безусловно, являются значимыми детерминантами поведения, благодаря которым происходит формирование субъективного отношения к окружающим людям, отношения к самому себе (самоотношение), а также задается вектор индивидуально-личностного развития.

Таким образом, роль и значение Я-концепции личности сложно переоценить, поскольку именно целостная, сформированная и дифференцированная я-концепция является значимым фактором самоактуализации человека в различных сферах жизнедеятельности, в том числе в части формирования познавательной способности, являясь краеугольным камнем адекватного и конструктивного взаимодействия с другими людьми.

Не вызывает сомнений тот факт, что изменения, происходящие в структуре самосознания подростка, изменения его статусной позиции, отношения к себе, отношения других и т.д. оказывают существенное влияние на его поведение. Именно поэтому изучение Я-концепции как интегрального многомерного образования позволяет учесть в педагогическом процессе возможные отклонения в поведении подростков на ранних стадиях. Таким образом, изучение я-концепции позволяет сконцентрироваться на профилактике девиаций, а не на их коррекции.

Теоретический анализ позиций разных авторов по проблеме Я-концепции личности подростков выявил неоднозначность в ее трактовке. Роберт Бернс описывал Я-концепцию как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженной с их оценкой, ... она определяет не только то, что человек из себя представляет, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельностное начало и возможности развития в будущем» [2]. В его работах Я-концепция рассматривается как сложная многоуровневая структура, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Интересным представляются научные труды В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, в которых Я-концепция определяется как «целостная устойчивая система, состоящая из представлений о себе, включающих Я-образы и оценку степени выраженности тех или иных свойств личности, а также из эмоциональных отношений к самому себе (в том числе самоотношения, базирующегося на самопринятии)» [4].

Именно эти компоненты легли в основу эмпирической части исследования.

В исследовании принимали участие ученики 7 и 8 классов в возрасте от 13 до 15 лет, из которых 25 девушек и 25 юношей. Общее количество испытуемых – 50 человек.

Для формирования экспериментальной группы нами была проведена методика «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). При обработке результатов были выделены шкалы, относящиеся к девиантному поведению, которые представлены в практической части исследования.

В результате проведенного исследования установлено, что большинство подростков (74% испытуемых) обладают низкой склонностью к преодолению норм и правил. Данные подростки следуют общепринятым нормам и правилам, они склонны следовать стереотипам, имеют конформные установки. 20% испытуемых имеют умеренную тенденцию к нарушению общепринятых норм.

Большинство испытуемых обладают низкой склонностью к аддиктивному поведению (82% испытуемых), то есть они способны контролировать свои поведенческие реакции в сторону различного рода зависимостей.

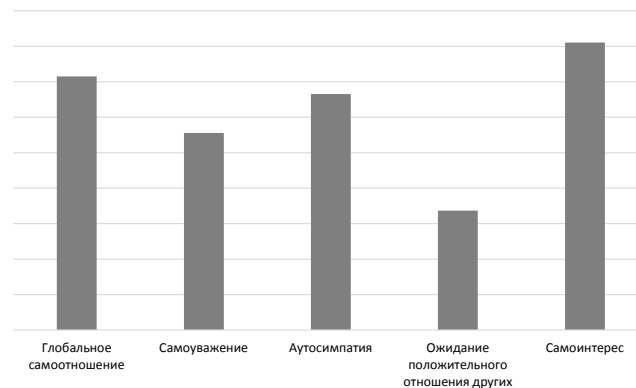
70% испытуемых обладают низким уровнем склонности к самоповреждающему поведению, это говорит о том, что у них отсутствует готовность к реализации самоповреждающего поведения. В результате изучения склонности к агрессии и насилию, установлено, что 54% испытуемых имеют низкий уровень склонности к агрессии и насилию, что свидетельствует об отсутствии у них агрессивных тенденций. У 30% испытуемых наблюдаются, возможно, скрытые тенденции к агрессивному поведению. 16% испытуемых обладают высокой склонностью к агрессии и насилию, им свойственно проявление агрессивных реакций, что может проявляться во взаимоотношениях с другими людьми;

При изучении склонности к делинквентному поведению установлено, что большинство испытуемых (66%) имеют низкий показатель по данной шкале. Это свидетельствует об отсутствии тенденций к совершению противоправных поступков. 32% испытуемых имеют тенденции к делинквентному поведению.

В результате диагностики склонности к девиантному поведению нами были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

В экспериментальную группу вошли 25 подростков, из них 12 юношей и 13 девушек, имеющие тенденции к реализации различных форм девиантного поведения. Контрольную группу составили подростки, не склонные к различным формам девиантного поведения. Данную группу составили 25 человек, включая 13 юношей и 12 девушек. Они могут быть охарактеризованы как подростки, устойчивые к влиянию сверстников, умеющие адаптироваться в новой среде, следующие социальным нормам и правилам, соблюдающие законы и контролирующие негативные эмоциональные реакции.

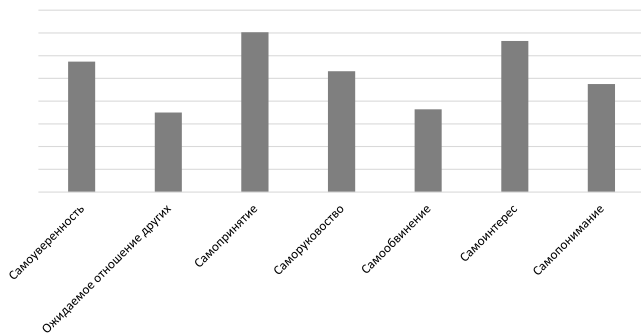
Для измерения эмоционального компонента Я-концепции у подростков с девиантным поведением нами был использован «Опросник самоотношения» В.В. Столина и С.Р. Пантелеева (рис. 1).



**Рис. 1.** Изучение структурных компонентов самоотношения респондентов экспериментальной группы

Большинство подростков, склонных к девиантному поведению заинтересованы в себе, то есть они готовы общаться с собой и уверены в том, что представляют интерес для других (среднее значение по шкале «Самоинтерес» – 81,08). При этом совершая различные поступки, такие подростки не ждут какого-либо социального одобрения со стороны окружающих (среднее значение по шкале «Ожидаемое отношение других» – 33,67).

Также можно сделать вывод о том, что подростки, склонные к девиантному поведению, имеют в целом позитивное отношение к себе (среднее значение по шкале «Глобальное самоотношение» – 71,53), но при этом можно предположить, что они не всегда уверены в своих силах и возможностях контролировать свою жизнь (среднее значение по шкале «Самоуважение» – 55,59, по шкале «Аутосимпатия» – 66,56) (рис. 2).

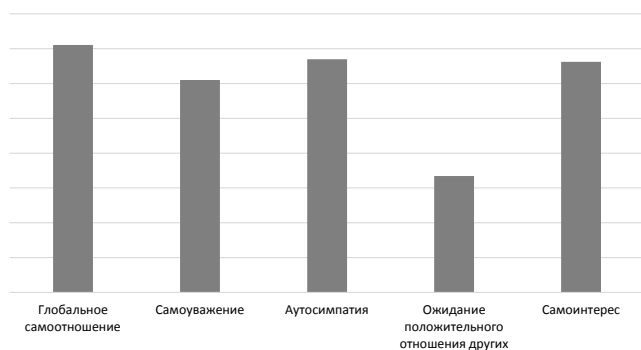


**Рис. 2.** Изучение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» респондентов экспериментальной группы

По результатам исследования можно сделать вывод, что большинство подростков экспериментальной группы обладают высоким уровнем показателя по шкале «Самопринятие» (среднее значение – 70,35), что говорит о характерном для них принятии своих специфических особенностей, но при этом низкий результат по шкале «Самопонимание» (среднее значение – 20) может говорить о том, что подростки, склонные к девиантному поведению не способны до конца понять свои мысли, мотивы поведения, причины совершения тех или иных действий.

Многие подростки, склонные к девиантному поведению, имеют низкую выраженность признака по следующим шкалам: «Ожидаемое отношение других» (среднее значение – 34,97), «Самообвинение» (среднее – 36,42). Это может говорить о том, что для них не важно социальное одобрение себя как личности, они не склонны к обвинению себя за какие-либо недостатки, а также за свое поведение.

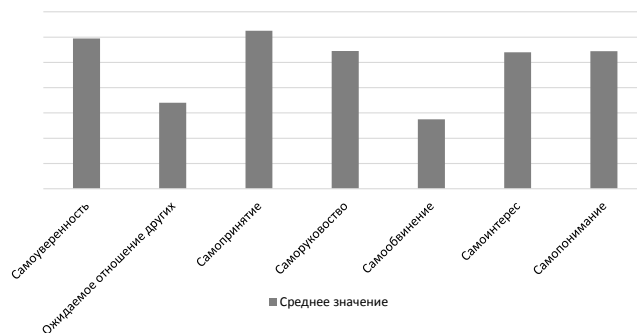
При изучении эмоционального компонента Я-концепции у респондентов контрольной группы нами были получены следующие результаты (рис. 3).



**Рис. 3.** Изучение структурных компонентов самоотношения респондентов контрольной группы

Подростки, не склонные к девиантному поведению, позитивно относятся к себе, ценят все свои личные качества, высоко оценивают свои силы и способности, верят в них (среднее значение по шкалам: «Глобальное самоотношение» – 71,05; «Аутосимпатия» – 67; «Самоуважение» – 61,03;). При этом, как и подростки экспериментальной группы, большинство подростков не ожидает одобрения своих действий со стороны окружающих

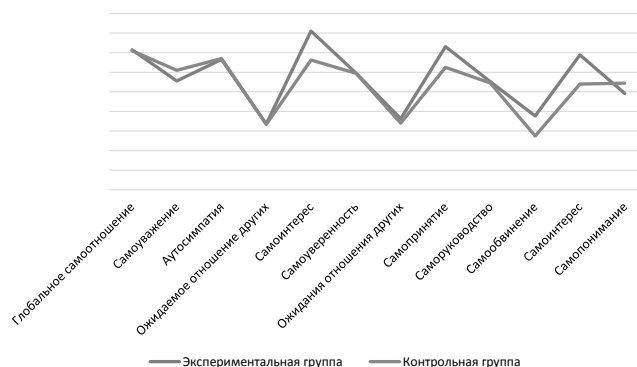
их людей (среднее значение по шкале «Ожидаемое отношение других» – 33,4) (рис. 4).



**Рис. 4.** Изучение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» респондентов контрольной группы

Большинство испытуемых контрольной группы имеют высокий уровень по шкале «Самопринятие» (среднее значение – 62,54), что говорит о том, что для них характерно принятие себя как личности. При этом низкий уровень по шкале «Самообвинение» (среднее значение – 27,44) говорит о том, что для данных подростков не характерно обвинение себя за какие-либо свои качества и действия. Подростки, не склонные к девиантному поведению, имеют средние показатели по шкалам «Самоуверенность» (59,48), «Саморуководство» (54,49), «Самоинтерес» (54) и «Самопонимание» (54,45). По шкале «Ожидаемое отношение других» подростки контрольной группы имеют низкий уровень показателя (среднее значение – 34,03). У подростков из экспериментальной группы наблюдались схожие результаты.

На графике ниже представлен сравнительный анализ по шкалам методики «Опросник самоотношения» экспериментальной и контрольной групп (рис. 5).



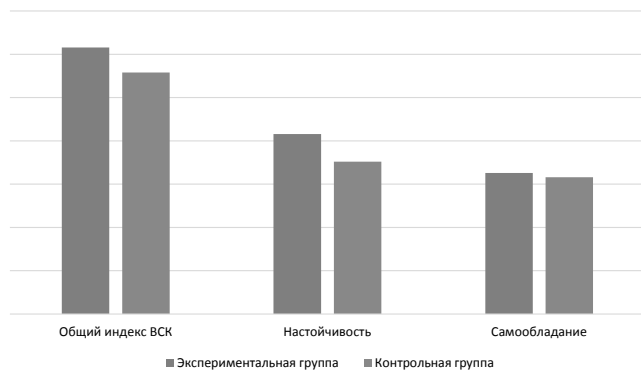
**Рис. 5.** График сравнения структурных компонентов самоотношения контрольной и экспериментальной групп

В результате сравнительного анализа Я-концепции по методике «Опросник самоотношения» В.В. Столина и С.Р. Пантелеева испытуемых экспериментальной и контрольной групп установлено, что подростки, склонные к девиантному поведению, испытывают больший интерес к себе, в большей степени принимают себя как личность, испытывают интерес к собственному «Я», но при этом у них наблюдается более низкий уровень са-

моуважения, это может говорить о низкой субъективной эмоциональной оценке собственной значимости. Также подростки экспериментальной группы более склонны к самообвиняющим тенденциям, чем подростки, не склонные к девиантному поведению.

Для оценки достоверности полученных различий нами был использован критерий U Манна-Уитни. В результате установлены достоверные различия по шкалам «Самоинтерес», «Самообвинение».

Для диагностики поведенческого компонента Я-концепции была проведена методика «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана (рис. 6).



**Рис. 6.** Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «ВСК»

Подростки, склонные к девиантному поведению, в целом могут быть охарактеризованы как личности, способные контролировать собственное поведение в различных ситуациях, сознательно управлять своими состояниями и действиями, а также уверенные в себе (среднее значение по шкале «Общий индекс ВСК» – 12,32). По субшкале «Настойчивость» (среднее значение по субшкале – 8,32), характеризующей, стремление человека к завершению начатого дела, результаты подростков экспериментальной группы соответствуют возрастной норме. Им свойственно доведение запланированного дела до конца, их мобилизируют преграды на пути к цели, но отвлекают альтернативы и соблазны. Такие подростки могут принять определенное решение, но впоследствии изменить его в пользу более привлекательного времяпрепровождения, если дело для них не имеет высокой ценности. Субшкала «Самообладание» (среднее значение – 6,52) отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Средний уровень показателя говорит о том, что, в целом, подростки эмоционально устойчивые, внутреннее спокойствие и уверенность в себе повышают готовность к восприятию нового, и, как правило, сочетаются со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму.

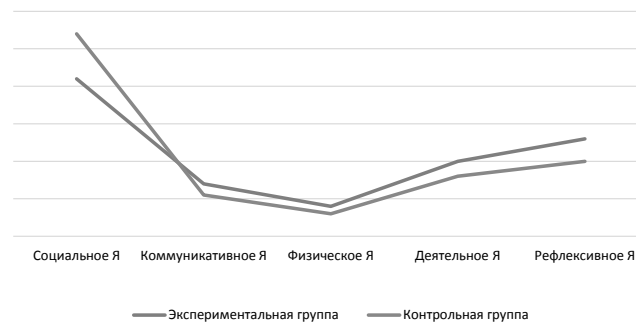
Подростки, не склонные к девиантному поведению, могут быть охарактеризованы как эмоционально зрелые, активные и самостоятельные (среднее значение по шкале «Общий индекс ВСК» –

11,16). Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга (среднее значение по субшкале «Настойчивость» – 7,04). Они обладают достаточным уровнем контроля проявления своих эмоциональных реакций, а также им свойственно завершение начатого дела, несмотря на внешние обстоятельства (среднее значение по субшкале «Самообладание» – 6,32).

По результатам сравнительного анализа установлено, что подростки, склонные к девиантному поведению, имеют более высокий индекс волевого самоконтроля, а также они более настойчивы, что, предположительно, может проявляться в упрямстве, неконформистском поведении подростков.

По результатам исследования не обнаружено значимых различий по шкалам данной методике. Достоверных различий, рассчитанных при помощи критерия Манна-Уитни, обнаружено не было.

Для изучения когнитивного компонента Я-концепции нами была подобрана и проведена методика М. Куна и Т. Мак-Партланда «Кто я?» в адаптации Т.Я. Румянцевой (рис. 7).



**Рис. 7.** Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп по методике М. Куна «Кто я?» в адаптации Т.Я. Румянцевой

В результате сравнительного анализа можно сделать вывод о том, что подростки, не склонные к девиантному поведению в своих ответах на вопрос «Кто Я?» опирались на свое социальное Я в большей степени, чем подростки, не склонные к девиантному поведению. Это может говорить о том, что они более склонны к идентификации себя с какой-либо социальной группой, осознают себя ее членом, больше ориентированы на общение с другими людьми. При этом при указании множества социальных ролей, при отсутствии рефлексивных самоописаний может говорить о недостаточной уверенности в себе, о наличии у человека опасений в связи с самораскрытием, выраженной тенденции к самозащите.

Подростки экспериментальной группы имеют более высокий показатель по шкале «Рефлексивное Я», что может говорить о том, что они более склонны к рефлексии и описанию себя с точки зрения личностных качеств, особенностей характера, индивидуального стиля поведения.

По результатам расчета U-критерия Манна-Уитни были получены достоверные различия по шкалам «Социальное Я» и «Рефлексивное Я».

По результатам, полученным в ходе проведения исследования, нами были разработаны методические рекомендации по профилактике девиантного поведения у подростков. Профилактическая работа носит комплексный характер, а, следовательно, осуществляется по следующим направлениям: непосредственная (индивидуальная) работа с ребенком, работа с педагогическим коллективом, а также работа с семьей.

Таким образом, в ходе проведенного исследования достигнута цель: выявлены и описаны особенности Я-концепции личности подростков с девиантным поведением.

По результатам, полученным в ходе проведения исследования, нами были разработаны методические рекомендации по профилактике девиантного поведения у подростков. Профилактическая работа должна носить комплексный характер в рамках формирования соответствующих педагогических условий, а, следовательно, осуществляется по следующим направлениям: непосредственная (индивидуальная) работа с ребенком, работа с педагогическим коллективом, а также работа с семьей.

## Литература

1. Ахмедов, А.Б. Особенности Я-концепции у подростков, находившихся в зоне военных действий, и у их сверстников, проживающих в стабильной социальной ситуации. Психологические исследования, № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2009n2-4/31-akhmedov4.html#e3> (дата обращения 23.08.2021)
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Королева, М.П. Особенности самоотношения девочек и мальчиков подросткового возраста с риском девиантного поведения / М.П. Королева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 1(790). – С. 121–131.
4. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: (Спецкурс) / С.Р. Пантеев; – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.

5. Хуторянская Т.В. Особенности социализации подростков в различных образовательных средах // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 5. С. 20–24.

## IMPROVING THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE SCHOOL: TAKING INTO ACCOUNT THE PECULIARITIES OF THE SELF-CONCEPT OF ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANT BEHAVIOR

Shamanin N.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

The article presents approaches to the study of the self-concept of adolescents prone to deviant behavior in terms of creating pedagogical conditions at school. The relevance of this work is due to the requirements of society, including in terms of the education system, imposed on the modern adolescent, since it is the self-concept formed in adolescence that largely determines the successful socialization of the individual in the future. It is the self-concept of personality that is a significant regulator of behavior, including in the aspect of the development of cognitive ability, therefore, its study in the context of the determination of deviant behavior is interesting. The study makes the assumption that the self-concept of the personality of adolescents prone to deviant behavior has a number of specific features, the search and identification of which constitute the practical significance of the study, which should be taken into account when improving the pedagogical process. The article shows the importance of the self-concept for the formation and development of personality, substantiates the need to work with adolescents with deviant behavior in terms of the success of their further socialization. An attempt was made in the work to identify and describe the features of the self-concept of the personality of adolescents with deviant behavior in comparison with adolescents who are not prone to deviant behavior. In the course of the theoretical analysis, the main approaches to the study of the self-concept of personality were analyzed. The results of the study are confirmed by the use of methods of mathematical statistics (Mann-Whitney U-test).

**Keywords:** Self-concept, adolescence, behavior, deviation, risk group, personality.

## References

1. Akhmedov, A.B. Features of the self-concept in adolescents who were in the war zone and their peers living in a stable social situation. Psychological research, No. 2. [Electronic resource]. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2009n2-4/31-akhmedov4.html#e3> (date of treatment 08/23/2021)
2. Burns, R. Development of self-concept and education / R. Burns; total ed. V. Ya. Pilipovsky. – М.: Progress, 1986. – 422 p.
3. Koroleva, MP Features of self-attitude of adolescent girls and boys with the risk of deviant behavior / MP Koroleva // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. – 2018. – No. 1 (790). – S. 121–131.
4. Pantileev S.R. Self-attitude as an emotional-evaluative system: (Special course) / S.R. Pantileev; – М.: Publishing house of Moscow State University, 1991. – 108 p.
5. Khutoryanskaya T.V. Features of socialization of adolescents in various educational environments // Siberian Pedagogical Journal. 2017. No. 5.P. 20–24.

# Формирование культуры здоровья у детей младшего школьного возраста посредством факультатива «Школа здоровья»

**Шахмалова Ирина Жаповна,**

к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал) в г. Нерюнгри, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет»,  
E-mail: irinashachmaiova@mail.ru

**Никитин Максим Евгеньевич,**

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал) в г. Нерюнгри, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет»,  
E-mail: super.maksim-nikitin2014@yandex.ru

В данной статье мы исследуем вопросы сохранения здоровья детей младшего школьного возраста в рамках школьного образования. В данной работе проводится психолого-педагогическая диагностика младших школьников, что свидетельствует о повышении актуальности формирования ценности здорового образа жизни. Для формирования у младших школьников культуры здоровья нами разработана и апробирована факультативная «Школа здоровья», цель которой – формирование у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к собственному здоровью. Факультативный включает применение таких методов и форм работы, как проект, дискуссия, игра, практическое занятие, конкурс, беседа, праздничное мероприятие, круглый стол и др. Результаты итоговой диагностики позволяют сделать вывод, что большинство детей сформировали культуру здоровья, но необходима дальнейшая целенаправленная и планомерная работа в этом направлении.

**Ключевые слова:** формирование, культура здоровья, факультатив, младший школьный возраст.

В условиях постоянного увеличения школьной нагрузки увеличивается воздействие на здоровье учеников. Данное воздействие оказывается с начальной школы, в период, когда в наибольшей степени формируются основы физического и психического воспитания человека.

Наиболее значимые исследования в области формирования культуры здоровья были исследованы в работах Н.Н. Базелюк [3], Н.М. Амосова [1], Г.С. Туманян [7]. Изучение педагогических, психологических и медицинских идей о важности формирования культуры здоровья и возможностях ее сохранения освещены в работах И.И. Брехмана [4], Б.А. Ашмарина [2], В.В. Маркова [5], И.М. Новиковой [6]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования формирование основ культуры здоровья выделено как самостоятельное направление [9]. Приказ Минобрнауки России «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях РФ» также направлен на важность оказания внимания основам бережного отношения к здоровью младшими школьниками [8].

Для решения выявленной нами проблемы нами составлен психолого-педагогический инструментарий, который включает в себя следующие методики: «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» (Н.С. Гаркуша); «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо и В. Ясвина); «Гармоничность образа жизни школьников» (Н.С. Гаркуша).

Экспериментальной группой стали ученики МОУ СОШ № 2 им. М.К. Аммосова г. Нерюнгри состоящая из 24 чел.

Согласно методике «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» (Н.С. Гаркуша), младшим школьникам необходимо было выбрать из предложенного перечня варианты ответов. В результате анализа выявлено, что для 50% учеников характерен средний уровень владения знаниями о особенностях сохранения здоровья; у 16% учеников констатирован высокий уровень, а низкий уровень определен у трети опрошенных, что говорит о недостаточном уровне знаний о культуре сохранения здоровья.

Для выявления уровня понимания знаний о здоровье, о выборе самых важных жизненных показателей в сфере здоровья нами использовалась методика «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясин). Анализ полученных данных показывает, что половина опрошенных (50%) имеют средний показатель. Это говорит о частичном по-

нимании важности здорового образа жизни и необходимости сохранения здоровья. В классе были респонденты и с высоким показателем – их 46%. Это говорит о том, что испытуемые имеют представления о бережном отношении к собственному здоровью, к здоровому образу жизни в целом, а также пытаются применять на практике навыки сохранения здоровья. Кроме того, выявлены респонденты с низким уровнем знаний о здоровье – 4%. У данной категории школьников отсутствует понимание важности и значимости бережного отношения к здоровью.

Согласно методике «Гармоничность образа жизни школьников» (Н.С. Гаркуша) учащимся предлагалось поставить знак «+» в тех пунктах анкеты, которые характеризуют их образ жизни. Результаты опроса показали высокий уровень сформированности мотивации ценностного отношения к здоровью выявлен у 21% учащихся. Для этих респондентов характерно правильное отношение как к собственному здоровью, так, и к абстрактной категории. У 63% учащихся выявлен средний уровень. У данных учащихся сформировано не полное осознание важности и ценности здоровья. Низкий уровень был выявлен у 16% учащихся. У данной категории испытуемых не сформированы базовые понятия о культуре здоровья. По мнению автора, это может быть связано с тем, что испытуемые либо увлечены другим направлением в развитии, либо считают, что культура здорового образа жизни не актуальна для них на данном этапе возрастного развития.

Таким образом, в классе выявлен низкий показатель высокого уровня владения навыками в сфере культуры здоровья. Следовательно, результаты проведенной диагностики свидетельствуют о необходимости педагогической работы с учениками с целью формирования культуры собственного здоровья.

С целью формирования культуры здоровья учащихся младших классов нами был разработан и апробирован факультатив «Школа здоровья». Факультатив включает в себя 30 занятий и направлен на повышение у младших школьников уровня сформированности ценностного отношения к собственному здоровью. *Цель факультатива* – формирование установок культуры здоровья и социальных навыков; умение нести ответственность за принятие самостоятельных решений; активное применение полученных знаний в повседневной жизни. *Задачи факультатива*: дать знания учащимся начальных классов о: правильном (здоровом) питании и его режиме; полезных продуктах; рациональной организации режима дня, учебы и отдыха; двигательной активности; основных компонентах культуры здоровья и здорового образа жизни; воспитании знаний о культуре здоровья; обучении умению противостоять разрушительным для здоровья формам поведения.

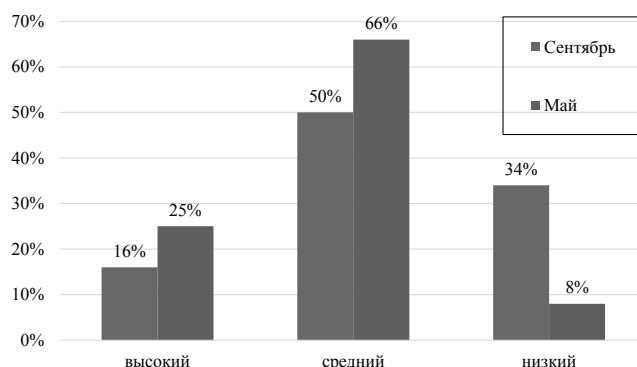
В работе факультатива использовались такие методы и формы занятий, как: проект («О вредных привычках», «Планируем день», «Классный

завтрак», «Мы за здоровье!», «Школа – здоровье – гармония – жизнь», «Здоровье в твоих руках», («Волшебные точки здоровья», «Сколиоз и как с ним бороться», «Правильное занятие спортом», «Здоровое питание»); дискуссия («Что такое здоровый образ жизни?», «Варианты организации распорядка дня», «Правильное питание», «Правильный отдых», «Осанка и здоровье»); игра («Кулинарная эстафета», викторина «Гигиена», «Кулинарные посиделки», «Тело человека», «Зеленая аптека», «Верю – не верю», «Полезно, вредно»); практическое занятие («Как правильно мыть руки», «Как правильно чистить зубы», «Как правильно закаляться», «Гимнастика»); конкурс («Вкуснейшая каша», «Загадки», «Хорошее настроение», «Ладочки», «Ты мне – я тебе»); беседа («Кто хочет быть здоровым?», «От чего зависит здоровье людей?», «Чипсы – вред или польза», «Закаливание организма», «Здоровое питание»); праздничное мероприятие («Веселый день здоровья», «Путешествие в страну здоровья», «О вреде курения», «Мама, папа, я – спортивная семья», «Здоровье – это жизнь»); круглый стол («Всемирный день здоровья», «Здоровый образ жизни», «Сохраним здоровье вместе», «В здоровом теле – здоровый дух», «Домашний стадион»).

По итогам внедрения факультатива нами была проведена повторная диагностика по аналогичным методикам.

Высокий уровень владения культурными нормами в сфере здоровья поднялся с 16% до 25%, средний уровень увеличился на 16%, что говорит о положительной динамике в сфере овладения младшими школьниками практическими навыками сохранения и преумножения здоровья. Количество респондентов с низким уровнем снизилось с 34% до 8%, что является показателем эффективности методики.

Динамика изменений по методике «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» (Н.С. Гаркуша) представлены на рисунке 1.

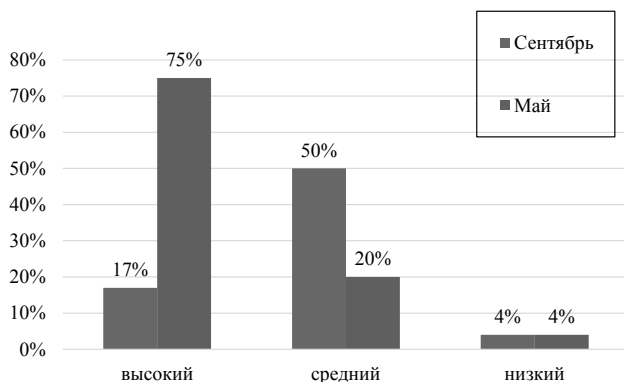


**Рис. 1.** Динамика изменений по методике «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» (Н.С. Гаркуша)

По второй методике высокий ранг (высокий показатель) с приоритетом активного и здорового образа жизни повысился с 17% до 75%. Высокий ранг (средний показатель) с приоритетом

спокойного и малоподвижного образа жизни снизился с 50% до 20%. Высокий ранг (низкий показатель) с отсутствием понимания ценности и значимости здорового образа жизни остался неизменным (4%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что учащиеся приобретают высокий уровень культуры здоровья, овладевают знаниями основ ЗОЖ и учатся применять их на практике. Но при этом, в классе остаются ученики, которые не испытывают интереса к ЗОЖ и своему здоровью. Они редко принимали участие в мероприятиях здоровьесберегающего направления, ссылаясь на свою занятость в других видах деятельности.

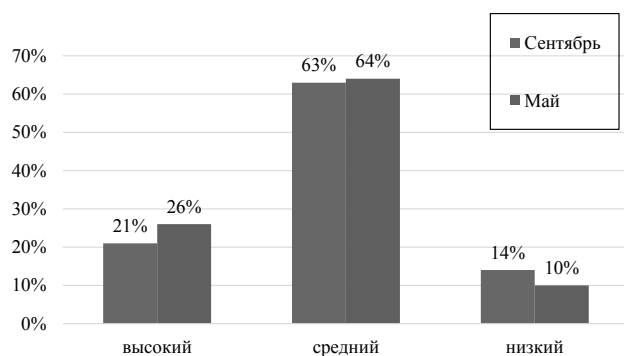
Результаты изучения повторного применения методики «Индекс отношения к здоровью» представлены на рисунке 2.



**Рис. 2.** Динамика изменений по методике «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин)

По третьей методике мы получили следующие результаты: уменьшилось число младших школьников, которые показали низкий уровень – с 14% до 10%, при этом высокий уровень поднялся с 21% до 26%, а средний уровень – с 63% до 64%. Показатель среднего уровня остался на прежнем уровне, что при первичной диагностике. Изменения являются незначительными, но положительная динамика присутствует.

Результаты изучения динамики методики «Гармоничность уровня жизни школьников» представлены на рисунке 3.



**Рис. 3.** Динамика изменений по методике «Гармоничность образа жизни школьников» (Н.С. Гаркуша)

Проведенный анализ результатов уровня сформированности культуры здоровья учащихся

ся выявил, что данные показатели до проведения опытно-экспериментальной работы были на среднем уровне. Однако по результатам контрольного испытания наблюдается прирост показателей по всем показателям среди обучающихся детей младшего школьного возраста. Полученные данные исследования показывают, что использование нами методов и форм работы в рамках факультатива «Школа здоровья» позволили повысить уровень сформированности культуры здоровья учащихся начальной школы. Но для получения результатов необходимо продолжить систематическую работу по повышению уровня сформированности культуры здоровья подрастающего поколения.

## Литература

1. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье: Учебн. пособие. – М.: Академия, 2017. – 192 с.
2. Ашмарин Б.А. Теория и методики физического воспитания. – М.: Просвещение, 2012. – 325 с.
3. Базелюк Н.Н. Социально-философские аспекты здоровья и здорового образа жизни человека // Вестник Волгоградского государственного университета. Социология и социальные технологии. – 2018. – № 2. – С. 237–239.
4. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 2012. – 212 с.
5. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: Учебн. пособие. – М.: Академия, 2011. – 289 с.
6. Новикова И. М. К вопросу об оценке эффективности модели формирования представлений о здоровом образе жизни у старших младших школьников // Педагогика. – 2016. – № 5. – С. 21–30.
7. Туманян Г.С. Здоровый образ жизни и физическое совершенствование: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2016. – 336 с.
8. Приказ Минобразования России от 16.07.2002 «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях РФ». – [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901824603> (Дата обращения: 22.04.21).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.12.2012 г. – [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fgos.ru> (Дата обращения: 22.04.2021).

## FORMATION OF A HEALTH CULTURE IN CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE THROUGH OPTIONAL «HEALTH SCHOOL»

Shakhmalova I. Zh., Nikitin M.E.  
North-Eastern Federal University

In this article, we consider the formation of a health culture in children of primary school age. This issue at the present stage is more relevant than ever. It should be noted that parents and teachers are concerned about the total deterioration of the health of the younger



generation. Today, we observe significant changes in various areas of modern human life, which lead to the emergence of social and environmental problems. These problems have an undeniable impact on the upbringing and development of the younger generation. We conducted a psychological and pedagogical diagnosis of primary school students, which indicates the need to address the issue of promoting a health culture. In order to form a health culture among younger students, we developed and tested the elective "School of Health". The elective course is aimed at forming a value-based attitude to their own health in children of primary school age. The elective includes the application of such methods and forms of work as a project, discussion, game, practical lesson, competition, conversation, festive event, round table, etc. The results of the final diagnosis allow us to conclude that most children have developed a health culture, but further targeted and systematic work in this direction is necessary.

**Keywords:** formation, health culture, elective, primary school age.

#### References

1. Amosov N.M. Thoughts about health: Textbook. allowance. – M.: Academy, 2017. – 192 p.
2. Ashmarin B.A. Theory and methods of physical education. – M.: Education, 2012. – 325 p.
3. Bazelyuk N.N. Social and philosophical aspects of human health and healthy lifestyle // Bulletin of the Volgograd State University. Sociology and social technologies. – 2018. – No. 2. – P. 237–239.
4. Brekhman I.I. Valeology – the science of health. – M.: Physical culture and sport, 2012. – 212 p.
5. Markov V. V Fundamentals of a healthy lifestyle and disease prevention: Textbook. allowance. – M.: Academy, 2011. – 289 p.
6. Novikova IM To the question of assessing the effectiveness of the model of the formation of ideas about a healthy lifestyle among senior junior schoolchildren // Pedagogy. – 2016. – No. 5. – P. 21–30.
7. Tumanyan G.S. Healthy lifestyle and physical improvement: Textbook. allowance. – M.: Academy, 2016. – 336 p.
8. Order of the Ministry of Education of Russia dated July 16, 2002 "On improving the process of physical education in educational institutions of the Russian Federation." – [Electronic resource]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901824603> (Date of access: 22.04.21).
9. Federal state educational standard of primary general education, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 29, 2012 – [Electronic resource]. URL: <https://www.fgos.ru> (Date of access: 22.04.2021).

## Языковые средства передачи движения в очерках Д.Н. Мамина-Сибиряка «Бойцы»

**Ваганова Айниса Кадир кызы,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»  
E-mail: aynisa.vaganova@mail.ru

В статье рассматриваются средства реализации концепта «движение» в семантико-стилистической системе очерков выдающегося русского писателя второй половины XIX – начала XX века Д.Н. Мамина-Сибиряка «Бойцы». Исследуется использование в очерках разных по лексическому значению и грамматической специфике слов, выражающих идею движения. Характеризуются текстовые связи данных слов, отражающие взаимодействие природы, человека и созданных человеком транспортных средств. Анализируется взаимодействие глаголов движения (выступающих в личных формах, формах инфинитива, причастия, деепричастия) и существительных, семантически связанных с идеей движения. Охарактеризовано использование устойчивых оборотов, отражающих профессиональные особенности речи персонажей, при передаче движения. Показана роль, которую играют при передаче движения различные экспрессивные языковые средства (метафора, сравнение, олицетворение, метонимия), причем данные экспрессивные средства рассматриваются в процессе их контекстуального взаимодействия. Выявляется роль языковых средств с семантикой движения в создании речевой образности и выразительности текста, в формировании психологической характеристики персонажей, в передаче позиции повествователя, в создании образного единства текста.

**Ключевые слова:** концепт, когнитивная картина мира, глаголы движения, повелительное наклонение, контекстуальное взаимодействие, метафора, сравнение, олицетворение, метонимия.

Важное место концепта «движение» в когнитивной картине мира обусловлено тем, что движение является «основным признаком жизни» [1, с. 6]. Н.Д. Арутюнова отмечала особую значимость данного концепта для русской культуры, где «понятия дороги и пути играют необычайно большую роль» [2, с. 3]. Многообразные языковые средства с семантикой движения выполняют существенные функции в разных жанрах русской литературы. Значительный интерес для изучения функционирования языковых средств с семантикой движения представляет литература путешествий, к которой принадлежит, в частности, жанр путевых очерков.

Настоящая статья посвящена анализу функционирования языковых средств реализации семантики движения в путевых очерках Д.Н. Мамина-Сибиряка «Бойцы» (1883 г.). В этом произведении полно реализуются особенности очерка как жанра промежуточного между художественной литературой и публицистикой, сочетающего «документальную точность и эмоциональное воздействие на читателя с помощью особенного внимания к деталям» [3, с. 79]. Смысловой мотив движения играет в данном произведении важную роль, на что указывает уже подзаголовок – «Очерки весеннего сплава по реке Чусовой» [4, с. 449]. Существительное *сплав*, которое принадлежит к числу ключевых слов текста, представляет собой в этом случае производное от глагола *сплавить* в значении 'отправить вплавь по течению реки' [5, с. 723] и, таким образом, имеет непосредственную семантическую связь с идеей движения. Именно «чусовские сплавщики» [4, с. 501] являются центральными персонажами произведения. В данных очерках сплавщики переправляют по реке преимущественно металлы – чугун, железо, медь [4, с. 503], в одном эпизоде упоминается барка, нагруженная пшеницей [4, с. 532].

Лексика со значением движения широко используется в тексте по отношению к природным объектам, к транспортным средствам, к человеку. Эти три силы представлены в их взаимодействии. Кроме того, слова с семантикой движения метафорически используются при передаче мыслительных процессов, речевой деятельности, социальных ситуаций.

В начальной части текста, изображающей наступление весны, преобладает мотив движения природных объектов. Описание весенней приро-

ды наполнено глаголами с семантикой движения, при этом воздействие данных глаголов усиливается различными экспрессивными средствами. Так, движение солнечного света передается с помощью глагольной метафоры *литься*, при описании появления цветов из-под снега глагол движения *пробиваться* сопровождается наречием *смело*, создающим олицетворение: «<...> *льются* потоки животворящего света <...> цветочки смело *пробиваются* через тонкий слой тающего снега» [4, с. 450]. Поскольку в тексте очерков ведущую роль играет мотив реки, водной стихии, глагольная метафора *литься* оказывается повторяющейся, она охватывает весь процесс наступления весны: «<...> апофеоз той великой силы, которая неудержимо *летит* с голубого неба» [4, с. 450]. Связь весны с мотивом движения, динамики подчеркивается тем, что звуки весенней природы передаются через сравнение со звуками катящегося колеса: «<...> весна гудела на улице, точно в воздухе *катилось* какое-то громадное колесо» [4, с. 450].

В дальнейшем мотив движения природных объектов реализуется в тексте преимущественно при изображении реки. Освобождение реки ото льда, ее приход в движение изображаются с большой экспрессией, чему способствует сочетание глаголов движения и сравнительных оборотов: «Нахлынувший вал *поднял* лед, как яичную скорлупу; громадные льдины с треском и шумом *ломались* на каждом шагу, *громоздились* одна на другую, и, как живые, *лезли* на всякий мысок и отлогость, куда их *прибивало* сильной водяной струей» [4, с. 498]. Это половодье вызывает радость у собравшегося на пристани народа, так как работа на сплаве дает возможность заработка. Однако затем в тексте всё более нарастают тревожные мотивы, подчеркивается угрожающий, никому не подвластный разгул водной стихии, которая предстает как «*двигающийся* потоп, *ломавший* и *уносивший* все на своем пути» [4, с. 558]. Антитеза глаголов движения *идти* и *мчаться* характеризует стремительность потока: «при низкой воде вал *идет* по реке со скоростью пяти с половиной верст в час, а теперь он *мчался* со скоростью восьми верст» [4, с. 558]. Особенно интенсивный характер получает движение реки возле скал, именуемых «бойцами» (откуда и название произведения): «<...> вода *взбегала* пенящимся валом на несколько сажень и с ужасным ревом *скатывалась* обратно в реку» [4, с. 569].

В тексте очерков представлены наименования водного и сухопутного транспорта, причем наименования водного транспорта существенно преобладают. Как транспортные средства в тексте очерков фигурируют преимущественно *барки*. Данное слово постоянно употребляется в тексте, потому что именно на этих легких грузовых судах перевозят металлы герои произведения. В редких случаях встречается в речи персонажей производное существительное *барочка* [4, с. 548], которое благодаря суффиксу субъективной оценки вносит в текст разговорный и эмоциональный оттенок.

Сочетая информативность с эмоциональной выразительностью, Д.Н. Мамин-Сибиряк предваряет описание барок их олицетворением, причем это олицетворение отражает точку зрения и речевую практику той социальной среды, которая изображается в очерках: бурлаки и сплавщики говорят не «барка плывет» или «барка разбилась», а «барка бежит», «барка убилась» [4, с. 504], потому что воспринимают барку как живое существо. Профессиональную речь сплавщиков отражает и глагол *отуриться*, передающий особого рода движение барки: «<...> пришлось «отуриться» <...>, то есть идти дальше кормой вперед» [4, с. 568]. При характеристике движения барки используются устойчивые обороты с глаголом и зависимым компонентом наречного характера, также присущие речи изображаемой социальной и профессиональной среды: «бежать нос на отпрыск» (то есть плыть медленнее течения воды), «бежать щукой» (то есть плыть наравне с течением), «бежать в разрез» (то есть плыть быстрее течения) [4, с. 522].

Слова с семантикой движения играют важную роль в трагических сценах крушения некоторых барок. Разбивается барка, руководимая старым и опытным сплавщиком Лупаном: «<...> барка Лупана быстро *погружалась* одним концом в воду» [4, с. 572]. Терпит крушение и барка известного своей смелостью сплавщика Пашки: «<...> барка *делала конвульсивные движения* <...> барка Пашки *врезалась* одним боком в выступ скалы» [4, с. 573]. Успешно преодолевает все препятствия барка, возглавляемая замечательным мастером своего дела сплавщиком Савоськой (Севастьяном): «Барка *повернулась* к бойцу боком и *прошла* около него всего на расстоянии каких-нибудь шести четвертей» [4, с. 571]. Речевая выразительность при передаче быстрого движения барки создается глагольными метафорами *лететь* [4, с. 531], *полететь* [4, с. 572].

Используются в тексте и другие наименования транспортных средств. В качестве названия вереницы барок в тексте неоднократно применяется слово *караван*, например: «<...> наш *караван привалил* в Пермь <...>» [4, с. 585]. Как наименование разновидности барки используется слово *коломенка* [4, с. 565]. Это слово, согласно толковому словарю В.И. Даля, обозначало судно длиной 15–20 сажень, шириной 2–4 сажени [6, с. 140]. Барка, на которой находится начальник каравана, именуется *казенкой* [4, с. 501]. К баркам применяется существительное с суффиксом субъективной оценки *суденышко*, при этом данное слово, содержащее суффикс с семантикой уменьшительности и пренебрежительности, в контексте очерков Д.Н. Мамина-Сибиряка служит для подчеркивания мужества и мастерства сплавщиков, которые на таких небольших судах преодолевают трудный и опасный путь: «Это небольшое *суденышко*, <...> преодолевающее на своем пути почти непреодолимые препятствия мужицкой силой» [4, с. 515]. По отношению к барке большого размера в речи сплавщика употребляется слово *посуди-*

на [4, с. 532], имеющее ярко выраженную разговорную функционально-стилистическую окрашенность. Как вспомогательное средство при сплаве используются лодки: «Лодка <...> понеслась догонять уплывавшую барку» [4, с. 552]. При описании Перми как конечного пункта сплава упоминаются *баржи* и *пароходы*, которым барки (в этом эпизоде вновь названные *суденышками*) противопоставлены по признаку малого размера [4, с. 585]. Отсутствующее в тексте существительное *корабль* отражается здесь в виде производного прилагательного *корабельный*. Данное прилагательное употреблено в эпизоде, создающем интертекстовую связь с первым произведением литературы путешествий – «Одиссеей» Гомера: слухи о том, как жительницы прибрежных деревень стремятся соблазнить бурлаков, шутиво сопоставляются повествователем с рассказами о «сиренах, которых слушал привязанный к *корабельной* мачте Одисей» [4, с. 576].

Названия сухопутного транспорта в тексте многочисленны. Они употребляются или для создания образной ассоциации, или по отношению к будущему времени. Для создания образной ассоциации употребляются в очерках существительное *тройка* и субстантивированное прилагательное *переменные* (подразумевается словосочетание *переменные лошади*). Слово *тройка*, именовавшее упряжку из трех лошадей, в тексте выступает как символ быстроты. Такое употребление данного слова представлено в шуточном сравнении, содержащемся в речи сплавщика Окини. Окиня жалуется, что стакан, из которого его угощают водкой, слишком мал: «– <...> глотнул раз и шаш – точно мимо *на тройке* проехали...» [4, с. 500]. Сходным образом метафорически употребляется словосочетание *на переменных гоню* в речи приказчика транспортного общества Осипа Ивановича. Чередуя за столом ром и коньяк, он говорит: «– <...> *на переменных гоню*: скорее *доедем*» [4, с. 539]. Наименование *переменные лошади*, к которому восходит данное употребление слова *переменные*, означало лошадей, которых сменяют на почтовой станции или «за каждым перегоном» [7, с. 70]. В данном случае словосочетание *на переменных гоню* выступает как метафора, обозначающая перемену напитков. По отношению к будущему времени употребляется в тексте очерков устойчивое словосочетание *железная дорога*. Обсуждая перспективы развития средств сообщения на Урале, персонажи говорят о предстоящем строительстве железной дороги. В очерках представлены разные мнения по вопросу о том, как существование железной дороги повлияет на судьбы речного сплава. Егор Фомич, один из учредителей транспортного общества «Нептун», которое и занимается организацией сплава, утверждает, что для интересов его компании «*железная дорога* не представляет ни малейшей опасности» [4, с. 478], поскольку она не сможет конкурировать с речным сплавом. Противоположное мнение высказывает в другом эпизоде произведения сплав-

щик Савоська: он считает, что, когда «*железную дорогу* наладят <...>» [4, с. 529], металлы будут перевозить в основном по железной дороге, а не на барках. Обобщающая характеристика значения сплава для промышленности и торговли Урала и всей России дается с помощью словосочетания *пути сообщения*. Егор Фомич рассуждает: «Урал – золотое дно для России <...>, но ахиллесова пята его – *пути сообщения*» [4, с. 478].

Названия транспортных средств находятся в тесном контекстуальном взаимодействии с названиями природных объектов и словами, обозначающими человека. Взаимодействие названий транспортных средств и названий природных объектов проявляется в том, что в ряде случаев движение барки изображено как движение находящихся вокруг нее природных объектов: «*Барка* быстро *плыла* в зеленых берегах, вернее, сами берега *бежали* мимо нас, *развертываясь* причудливой цепью <...>» [4, с. 515]. В этом отражается точка зрения плывущего на барке повествователя, который «находится в движении, но кажется себе неподвижным» [8, с. 312]. Взаимодействие названий транспортных средств и наименований человека проявляется в том, что вместо слова *барка* в некоторых случаях используется имя человека, возглавляющего плывущих на этой барке сплавщиков: «– Вон *Пашка* летит на боец...» [4, с. 573]. В этой короткой фразе представлены два типа тропов – метонимия и метафора. Имя собственное *Пашка* используется в качестве метонимии для обозначения барки, руководимой Пашкой, тогда как глагол *летит* употреблен в качестве метафоры для обозначения быстрого движения барки.

Передача пространственного перемещения человека первоначально связана в тексте преимущественно с изображением действий рассказчика, который приезжает на пристань Каменку (исходный пункт сплава) и то вместе с приказчиком транспортного общества Осипом Ивановичем, то вместе с заводским доктором осматривает пристань и селение. Так, очерки начинаются фразой: «Мы *приехали* на пристань Каменку ночью» [4, с. 449]. Описание прогулки повествователя с Осипом Ивановичем содержит, например, фразу: «Мы *шли* сначала по берегу Чусовой, *миновали* часовню и *завернули* за угол» [4, с. 455]; в этой фразе представлено три глагола движения.

В дальнейшем на первый план выходит изображение действий сплавщиков и бурлаков. С помощью глаголов движения автор подчеркивает, что, кроме жителей самой Каменки, для работы на сплаве собрались люди, пришедшие из разных краев, при этом их приход вынужден бедностью: «<...> *собрались* все крестьяне, *пришедшие* на пристань из Вятской, Казанской и Уфимской губерний <...> *загнанные* за сотни верст на сплав горькой, неотступной нуждой» [4, с. 460]. Исторический экскурс в историю селения Каменки позволяет автору сопоставить сплавщиков с теми «обнищальными людишками» XVI века, которые осваивали уральские и сибирские земли и, в частности,

еще до знаменитого похода Ермака основали Каменку. При этом тему вынужденного характера перемещения в пространстве, начатую ранее страдательным причастием *загнанные*, продолжает страдательное причастие *выкинутые*: «<...> людишки, *выкинутые* волной нашего исторического существования на далекую сибирскую окраину» [4, с. 494]. Процессы перемещения русского населения на Урал и в Зауралье (Уральские горы обозначены здесь старинным названием *Камень*) характеризуются глаголами движения *перевалить*, *бежать* и др.: «<...> обнищальные людишки <...> *перевалили* за Камень» [4, с. 491]; «<...> на Камень со всех сторон *бежали* раскольники» [4, с. 492].

При повествовании о сплаве автор широко использует глаголы движения для передачи энергичных действий работников. Например, при изображении действий «подгубщиков» (подгубщиками именуются сплавщики, гребущие огромными веслами-бревнами – «подносными»; ближайшая к борту часть этого весла называется «губа») используются глагольная форма прошедшего времени *бросали* и деепричастие *налегая*: «<...> подгубщики уже *бросали* поносное в воду, *налегая* на губу всей грудью» [4, с. 516]. Движения одного из подгубщиков передаются глаголом *ворочает*: «он <...> *ворочает* свое бревно, как шестигодовальный медведь» [4, с. 516]. Перевозка грузов по бурной реке среди скал смертельно опасна, поэтому глаголы движения используются и в сценах катастроф, сопровождающихся человеческими жертвами; эти сцены показывают, какой страшной ценой достигается развитие торгово-промышленной цивилизации на Урале: «Доски, люди, бревна – все смешалось в живую кучу, которая *барахталась* и *ползала* под бойцом» [4, с. 573]. Обобщающая характеристика мастерства сплавщиков содержит отглагольные существительные, обозначающие процессы движения: автор выражает восхищение тем, что сплавщики «решают на практике такие вопросы техники *плавания*, какие неизвестны даже в теории» [4, с. 501], что ими усвоены «сложные представления о *движении* воды в реке» [4, с. 501].

Центральное место в изображении сплавщиков занимает характеристика главного героя произведения, Савоськи. В первый раз Савоська появляется в очерках пьяным. Его состояние подчеркивается фразеологизмом с семантикой движения *писать мыслете*: «Савоська *писал мыслете* по самой середине улицы» [4, с. 454]. Данный фразеологизм, состоящий из глагола *писать* и старинного названия буквы М, означает: «идти нетвердыми ногами, шатаясь, заплетающейся походкой; двигаться зигзагами» [9, с. 92]. Как только река взломала лед и началась подготовка барок к сплаву, Савоська совершенно преобразился: он «отрекся» от водки и погрузился в работу, с глубоким знанием дела руководя загрузкой барки. Деятельность Савоськи как умелого и энергичного главы артели во время плавания по реке Чусовой характеризуется в тексте с помощью повторяющегося

отглагольного существительного *движение*: «служил олицетворением *движения* <...> в каждом *движении* сказывалась напряженная энергия» [4, с. 521]. В речи Савоськи как руководителя артели употребляются формы повелительного наклонения глаголов движения: «– Веселенько *похаживай*, голуби! – <...>. – Нос налево *ударь* <...>!» [4, с. 521]. Во время стоянки Савоська предупреждает бурлаков: «– У меня *не разбредаться* по берегу» [4, с. 551]; в данном случае для выражения приказа используется форма инфинитива глагола движения. В последний раз повествователь встречает Савоську в пермской харчевне, после окончания сплава. Теперь, после успешного завершения тяжелой и опасной работы, Савоська снова пьет. Объясняя, почему он «пьяницей сделался», Савоська рассказывает повествователю о том, как в юности, втянутый в драку, убил человека, а позднее смерть своей молодой жены воспринял как наказание за это убийство. Глаголы движения, содержащиеся в этом рассказе, демонстрируют неприкаянность Савоськи, его скитания, вызванные тоской и муками совести: «Стал я *похаживать* в кабак <...> выпью, *пойду* по улице <...> вся улица слушает, по которой *иду*. <...> *Ходил* я к одному старцу, советовался с ним» [4, с. 594–595]. В данном контексте сконцентрированы разные грамматические формы глаголов движения: инфинитив *похаживать*, форма будущего времени *пойду*, форма настоящего времени *иду*, форма прошедшего времени *ходил*. При этом безысходность положения персонажа подчеркивается тем, что как форма будущего времени *пойду*, так и форма настоящего времени *иду* используются здесь для передачи типичного, повторяющегося действия.

Усиленной выразительностью характеризуется метафорическое употребление слов, в своем прямом значении называющих движение, для передачи мыслительных процессов, речевой деятельности или социальных ситуаций. Так, сложные впечатления повествователя от всего, что он наблюдал за день пребывания в Каменке, описываются фразой «мысли *расползались* в разные стороны, как живые раки из открытой корзины» [4, с. 488], где образ, введенный глагольной метафорой *расползались*, развивается и обогащается с помощью сравнительного оборота. Крамольные речи, за которые в петровскую эпоху подверглись жестоким наказаниям некоторые жители Каменки и окрестных мест, характеризуются как «<...> разговоры, которые *перебежали* по петровской Руси, как электрические искры» [4, с. 492]; здесь также глагольная метафора, связанная с мотивом движения, задает образную ассоциацию, развиваемую затем сравнением. В рамках этого же исторического экскурса случай, связанный с доносом на местных жителей, обозначается как «<...> эпизод о “государевых словах и деле”, которые *залетели* даже на Каменку» [4, с. 492]. Здесь метафорически используется глагол движения *залетели* в сочетании с устойчивым выражением «слово и дело государево»; с помощью этого выражения

в России XVII–XVIII веков изъявляли желание дать показания о политическом преступлении.

Часто встречается в данном тексте метафорическое использование таких слов, которые в прямом своем значении передают движение водной стихии. Такое использование обусловлено содержанием произведения: непосредственно изображаемые в тексте процессы плавания по реке становятся источником образных ассоциаций. Так, недолговечный характер оживления, царящего на пристани в дни половодья и подготовки к сплаву, подчеркивается глагольной метафорой *уплывет*: «<...> вместе с водой *уплывет* вся эта бешеная работа, неистовый шум и крик» [4, с. 452]. Песня, которую в последней сцене очерков поет Савоська, характеризуется глагольными метафорами *полилась, вылилась*. Тем самым уже после того, как река перестала быть объектом непосредственного изображения, «образ реки вновь возникает в описании песни сплавщика» [10, с. 143]. При этом образ, введенный в текст метафорой, получает дальнейшее развитие в сравнительном придаточном предложении, которое также содержит глагол движения: «<...> песня *полилась* хватающими за душу переливами, как та река, по которой мы еще недавно *плыли* с Савоськой» [4, с. 590].

Таким образом, в семантико-стилистической структуре очерков Д.Н. Мамин-Сибиряка «Бойцы» важную роль играет контекстуальное взаимодействие различных по лексическому значению и грамматическим признакам слов, выражающих семантику движения. В очерках многочисленны глаголы, обозначающие движение (при этом глаголы выступают как в личных формах, так и в формах инфинитива, причастия, деепричастия). Данные глаголы синтаксически связаны со словами, обозначающими природные объекты, транспортные средства, со словами, обозначающими человека, что позволяет изобразить в тексте напряженную борьбу людей с водной стихией. Наряду с прямым употреблением, значительную роль в тексте играет переносное употребление слов с семантикой движения, причем с помощью глаголов движения часто передаются мыслительные, речевые или социальные процессы. Особенно широко используются в переносном смысле глаголы, в своем прямом значении обозначающие движение воды, что способствует созданию образного единства текста. От глаголов движения зачастую зависят наречия или устойчивые сочетания наречного характера, уточняющие характер движения. С семантикой движения связаны и некоторые существительные, содержащиеся в очерках. С одной стороны, сюда принадлежат отглагольные существительные, непосредственно обозначающие процесс движения. С другой стороны, с идеей движения связаны названия транспортных средств, употребляемые в произведении.

Слова со значением движения позволяют показать происходящие процессы как последовательность определенных физических действий и тем самым усиливают изобразительность текста. Ме-

тафорическое употребление слов с семантикой движения усиливает как изобразительность, так и выразительность речи. Слова данной тематической группы участвуют также в характеристике эмоционально-психологического состояния персонажей, проявляющегося в их движениях. Контекстуальное взаимодействие между словами с семантикой движения способствует формированию образного единства текста, реализации авторского взгляда на изображаемое.

## Литература

1. Концепт движения в языке и культуре / Отв. ред. Т.А. Агапкина. – М.: Индрик, 1996. – 384 с.
2. Арутюнова Н.Д. Путь по дороге и бездорожью // Логический анализ языка. Языки динамического мира. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 1999. – С. 3–17.
3. Ткачук А.А. Жанрово-стилевое своеобразие творчества Д.Н. Мамин-Сибиряка (на примере очерка «Бойцы») // Исследования молодых ученых. Материалы X Международной научной конференции. – Казань: Молодой ученый, 2020. – С. 79–81.
4. Мамин-Сибиряк Д.Н. Бойцы // Мамин-Сибиряк Д.Н. Собрание сочинений в восьми томах. Том первый. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. – С. 449–595.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «А ТЕМП», 2015. – 896 с.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 2. – М.: Русский язык, 1979. – 779 с.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 3. – М.: Русский язык, 1980. – 555 с.
8. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. – 416 с.
9. Фразеологический словарь русского языка. Под редакцией А.И. Молоткова. – М.: Русский язык, 1978. – 543 с.
10. Кунгурцева Н.А. Этнокультурный образ реки Чусовой в произведениях Д.Н. Мамин-Сибиряка // Известия Уральского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2009. – № 3. – С. 137–143.

## LANGUAGE MEANS OF THE TRANSMISSION OF MOVEMENT IN THE ESSAYS OF D.N. MAMIN-SIBIRYAK “BOYTSY”

Vaganova A.K.

Taganrog Institute named by Anton Chekhov (branch of the University) RSUE

The article discusses the means of realizing the concept of “movement” in the semantic-stylistic system of essays of the outstanding Russian writer of the second half of the 19th – early 20th centuries D.N. Mamin-Sibiryak “Boytsy”. The article explores how the words with various lexical semantics and grammatical specificity expressing the idea of movement are used in the essays. Textual relations of these words, reflecting the interaction of nature, man and

man-made vehicles, is characterized. The interaction of the verbs of movement (acting in personal forms, infinitive forms and forms of participles and adverbial participles) and nouns, semantically related to the idea of movement, is analyzed. The article describes the use of idioms, reflecting the professional characteristics of the characters' speech, in the transmission of movement. The role that various expressive language means (metaphor, comparison, personification, metonymy) play in the transmission of movement is shown, and these expressive means are considered in the process of their contextual interaction. The article reveals the role of linguistic means with the semantics of movement in the creation of the speech depiction and expressiveness of the text, in the formation of the psychological characteristics of the characters, in the transfer of the narrator's position, in the creation of the figurative unity of the text.

**Keywords:** concept, cognitive picture of the world, verbs of movement, imperative mood, contextual interaction, metaphor, comparison, personification, metonymy.

#### References

1. The concept of movement in language and culture / Executive editor T.A. Agapkina. – M.: Indrik, 1996. – 384 p.
2. Arutyunova N.D. A way along and without roads // Logical Analysis of Language: The Languages of the Dynamic World. – Dubna: Mezhdunarodnyj universitet prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna», 1999. – p. 3–17.
3. Tkachuk A.A. Genre and stylistic originality of the works of D.N. Mamin-Sibiryak (on the example of the essay “Boytsy”) // Research by young scientists. Proceedings of the X International Scientific Conference. – Kazan': Molodoj uchenyj, 2020. – p. 79–81.
4. Mamin-Sibiryak D.N. Boytsy // Mamin-Sibiryak D.N. Collected works in 8 volumes. – Vol. 1. – M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1953. – p. 449–595.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of Russian language. – M.: OOO «A TEMP», 2015. – 896 p.
6. Dal' V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language. – Vol. 2. – M.: Russkij yazyk, 1979. – 779 p.
7. Dal' V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language. – Vol. 3. – M.: Russkij yazyk, 1980. – 555 p.
8. Lotman Yu.M. At the school of the poetic word. – SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2015. – 416 p.
9. Phraseological dictionary of the Russian language ed. by A.I. Molotkov. – M.: Russkij yazyk, 1978. – 543 p.
10. Kungurceva N.A. Ethnocultural image of Chusovaya river in the writings by D.N. Mamin-Sibiryak // Ural Federal University Journal. Series 2. Humanities and Arts. – 2009. – No. 3. – p. 137–143.

# Модели подготовки специалистов по русскому языку в вузах КНР в условиях внедрения «Новых национальных стандартов»: опыт и перспективы

Дэн Чжихуэй,

магистр, старший преподаватель кафедры практики русского языка, Хэйхэский университет, КНР  
E-mail: 274637362@qq.com

Цель исследования – анализ систем подготовки специалистов по русскому языку прикладных вузов Китая, в частности, в Хэйхэском университете в контексте внедрения «Новых национальных стандартов». В работе особое внимание уделяется изменениям в государственных образовательных стандартах КНР. Рассмотрены и проанализированы опыт и перспективы реформы в системе подготовке кадров в Хэйхэском университете, адаптирующиеся к новым государственным образовательным стандартам КНР. Научная новизна исследования состоит в сравнении концепции подготовки кадров по русскому языку прошлых лет с современностью с точки зрения построения содержания специальности, организации образовательного процесса и реализации учебной программы. Результаты исследования показывают, что проведение реформы в системе подготовки кадров русского языка в вузах является актуальной проблемой совершенствования подготовки.

**Ключевые слова:** «Новые национальные стандарты»; обучение по специальности «Русский язык»; модель подготовки талантов.

## Введение

**Актуальность.** В соответствии с требованиями «Новых национальных стандартов» в КНР возрастает потребность в воспитании специалистов, обладающих всесторонним знанием русского языка и русской литературы, а также регионоведения и страноведения. В настоящее время по-прежнему существует много ограничений с реализацией специальности «Русский язык» в китайских университетах. Поэтому необходимо проводить анализ содержания образования, расширить сотрудничество между Китаем и Россией в области системы подготовки специалистов русского языка, создания учебников. Необходимо сформировать взаимодействие между образовательной системой Китая и России, чтобы достичь цели совместной подготовки лучших междисциплинарных русистов.

Цель исследования определила ряд **задач:**

- провести анализ документа «Новых национальных стандартов» в КНР, регламентирующего деятельность высших учебных заведений в КНР по подготовке специалистов по русскому языку на современном этапе развития китайского образования, сделать акцент на новые изменения и требования в документе;
- провести анализ текущего состояния подготовки специалистов по русскому языку, указать проблемы, существующие в процессе подготовки специалистов по русскому языку в вузах, и отметить проблемы в системе их подготовки в прикладных вузах КНР, на примере Хэйхэского университета;
- провести анализ реальных примеров реформы модели подготовки специалистов по русскому языку, обобщить опыт и показать перспективы реформы Хэйхэского университета.

**Методы.** Исследование построено на основе метода сопоставительного анализа и анализа реальных примеров реформы модели подготовки специалистов по русскому языку в Хэйхэском университете.

Теоретическую базу исследования составили документ «Новых национальных стандартов», регламентирующий деятельность высших учебных заведений по подготовке специалистов по русскому языку на современном этапе развития китайского образования, а также исследования реформы модели подготовки кадров по русскому языку, модели обучения в прикладных вузах Мэн Фанхун, Хэ Сюэмэй, Чжоу Хунбо, Чжоу Пин, Глузман А.В., Глузман А.А., Гурулева Т.Л. [1–6].



Практическая значимость заключается в том, что опыты, полученные в результате работы, могут быть использованы в образовательной деятельности прикладных вузах по подготовки кадров, владеющих знаниями и навыками русского языка, также могут быть использованы при реформе модели подготовки кадров по русскому языку.

### **Новые изменения и требования в документе «Новых национальных стандартах», регламентирующем деятельность высших учебных заведений по подготовке специалистов по русскому языку в КНР**

Чтобы адаптироваться к новым потребностям в стране и за рубежом, чтобы готовить специалистов более высокого качества, в январе 2018г Министерство образования КНР опубликовало «Национальные стандарты качества подготовки бакалавров в высших учебных заведениях», что является первым национальным стандартом качества обучения в сфере высшего образования, выпущенным для всей страны» [7, с. 68]. В апреле 2018г были разработаны «Национальные стандарты качества преподавания иностранных языков и литературы на уровне бакалавриата в высших учебных заведениях» (далее «Новые национальные стандарты») [7, с. 68]. «Новые национальные стандарты» в КНР были ориентированы на совершенствования системы высшего образования, как только они были обнародованы, и стали программными руководящими документами для обучения талантов иностранного языка в современном этапе в Китае, стали эталоном для обучения иностранным языкам.

Особенности структуры и содержания «Новых национальных стандартов», по сравнению с предыдущим документом, состоит в том, что они включают в себя девять аспектов: обзор, сфера применения, цели обучения, спецификации обучения, систему учебные программы, преподавательский состав, условия обучения, управление качеством и приложения.

Цель обучения в соответствии с новыми национальными стандартами направлена на развитие всеобъемлющих качеств, прочных базовых навыков владения иностранным языком, профессиональных знаний и способностей, овладения соответствующими профессиональными знаниями и способностями адаптироваться к требованиям социального развития, национального и местного экономического развития. Цель обучения также состоит в том, чтобы подготовить высококачественных специалистов для предприятий, осуществляющих деятельность совместно с иностранными предприятиями или иностранным капиталом, и специалистов для обучения иностранным языкам, научных исследований и других специалистов-универсалов по иностранным языкам. Все университеты должны сформулировать достижимые цели обучения в соответствии со своим позиционированием обучения, ссыла-

ясь на вышеуказанные требования. Цель обучения должна оставаться относительно стабильной, но в то же время ее следует своевременно корректировать и совершенствовать с учетом потребностей социального, экономического и культурного развития.

Что касается системы учебных программ, по сравнению с предыдущей системой учебных программ, в «Новых национальных стандартах» произошли значительные изменения в следующих трех областях:

В систему учебных программ было добавлено содержание исследований по регионоведению и страноведению, в ходе которых особое внимание уделялось тому, что образование, основанное на знаниях, и специализированное образование дополняют друг друга и способствуют общему развитию учащихся.

В указанном стандарте особое внимание уделяется созданию основных профессиональных курсов, а также требуются дальнейшее обогащение и усиление построения профессиональной подготовки, которые предусматривают изучение языковых навыков, языковых знаний, литературы, национальной культуры и т.д.

Ориентация на обучение включает профессиональные стажировки, инновационные и предпринимательские практики, социальные практики и деятельность по международному обмену.

Таким образом, анализируя «Новые национальные стандарты», можно сделать вывод, что это они представляют собой совокупность традиционного подхода к образованию и новаторства.

### **Состояние подготовки специалистов по русскому языку в вузах в Китае**

Согласно статистическим данным, в настоящее время в Китае в 168 университетах студенты обучаются по специальности «Русский язык», общее количество составляет 26 тыс. [9, с. 13]. В настоящее время обучение русскому языку ведется в рамках филологических и лингвистических образовательных программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Сформирована многоуровневая система подготовки специалистов по русскому языку. Успешно развиваются международное сотрудничество. Многие вузы наладили обширное и глубокое сотрудничество в области подготовки кадров и преподавательского состава, достигли значительных результатов. Несмотря на достижения, обучение по специальности «Русский язык» в нашей стране все еще характеризуется несоответствием с общеполитической обстановкой и ситуацией международных отношений. Более общие актуальные проблемы в подготовке специалистов, в основном проявляются как: отсутствие четкого позиционирования обучения; отсутствие характерных особенностей в воспитании талантов; недостаточно развито содержание дисциплины «Русский язык» и прочие.

## Текущая ситуация подготовки специалистов по русскому языку в местных вузах

За последние десять лет количество студентов, обучающихся по направлению «Русский язык» в Хэйхэском университете, стабилизировалось на уровне более 200 в год. Подготовка охватывает три направления: подготовка педагогов, кадров в области внешней торговли и трансграничной электронной коммерции. По состоянию на июнь 2021 года общее количество студентов, специализирующихся на русском языке составляет 800 человек. Что касается преподавательского состава, то здесь работают 50 преподавателей, в том числе 42 преподавателя из Китая и 8 преподавателей из России. Структура званий и академического образования преподавателей оптимальна, а соотношение студентов и преподавателей составляет 16,8, который соответствует государственным стандартам [10, с. 78].

В процессе воспитания специалистов в Хэйхэском университете, как все другие вузы в Китае, сталкивается с общими и специфическими проблемами.

Общие проблемы проявляются в первую очередь в нечетком позиционировании обучения талантов, а также в отсутствии характеристики учебных программ по различным направлениям подготовки. Отсутствие четких целей и ориентировки в области развития кадров приводит к тому, что развитие специальной подготовки не имеет отличительных особенностей, в результате этого наблюдается тенденция к обучению, прикладная подготовка кадров не приносит заметных результатов [11–13].

Специфические проблемы проявляются в низком качестве подготовке студентов. Недостаточная познавательная способность оказывает негативное влияние на эффект овладения русским языком. Практика показывает, что это в определенной степени отражается на уровне владения языком, особенно в понимании иностранного языка. Тем более у некоторых студентов отсутствует мотивация к обучению, что не только влияет на общий стиль обучения, но и в большей степени отрицательно сказывается на качестве подготовки. Кроме того, уровень международных обменов и сотрудничества относительно низок, сотрудничество ограничивается языковой практикой студентов, привлечением иностранных преподавателей и т.д., это не в полной мере проявляются преимущества международного сотрудничества [15].

Таким образом, исходя из вышеперечисленных проблем, все университеты Китая активно принимают меры для того, чтобы их решить. А для местных университетов, которые являются относительно слабыми в конкурентоспособности, мыслить нестандартно, избавиться от рамок и выделить свои профессиональные характеристики является еще более важным.

## Реформы модели подготовки специалистов по русскому языку в Хэйхэском университете

Хэйхэский университет расположен вдоль границы, являясь самым крупным университетом на 4300-километровой границе между Китаем и Россией. А город Хэйхэ является одним из 25 портов, открытых для России в провинции Хэйлунцзян. Он представляет собой открытый порт государственного значения, зону приграничного экономического сотрудничества государственного значения, зону приграничной торговли, экспериментальной зоной свободной торговли Хэйлунцзян. Здесь поддерживают дружеские обмены в области экономики, культуры, торговли и туризма. Согласно плану развития, на данной территории будет сосредоточен на развитии трансграничной связи, как комплексная переработка и использование энергии и ресурсов, логистика, туризм и здоровье, а также приграничное финансирование. Совместный проект китайско-российского трансграничного кластера, завершение строительства Моста Благовещенск – Хэйхэ (автомобильный мост через реку Амур) предоставляют более широкие перспективы развития регионального сотрудничества между Китаем и Россией. Конкурентные преимущества местоположения дает Хэйхэскому университету возможность обучать отличных русско-китайских переводчиков, подготовленных специалистов в области международной электронной коммерции и талантов в области туризма в Россию.

Для того, чтобы решить проблемы, возникающие в процессе подготовки кадров по русскому языку, Хэйхэский университет, опираясь на региональные преимущества и собственные специфические ресурсы, внесли корректировки и провели реформы, которые уже принесли положительные результаты.

Для реализации реформы, на факультете русского языка уточнили цели и спецификации обучения специалистов, следуя «Новым национальным стандартам», и сформулировали новые стандарты обучения. С учётом спроса потребностей страны и провинции Хэйлунцзян, сравнивая с «Новыми национальными стандартами», основывается на позиционировании обучения специалистов, программа обучения на факультете русского языка разделена на три направления: подготовка учителей, кадров внешней торговли и туризма, кадров, занимающихся трансграничной электронной коммерцией, разработаны специфические курсы обучения. Особое внимание уделяется таким вопросам, как разработка учебных программ, онлайн-курсов, составление учебных материалов, практические деятельности, углубление международных обменов и сотрудничества и т.д.

Согласно принципам обучения, приняты надлежащие меры в решении задач по подготовке специалистов, требований к уровню освоения образовательной программы и системы учебного плана, построена специальная модель обучения талантов, владеющих русским языком и другими профессиональными навыками.

Цели обучения, ориентированной на подготовке прикладных кадров, трансформируется в цель обучения, ориентированную на подготовке прикладных универсалов-специалистов, создается система подготовки талантов, то есть, на основе существующих образовательных программ пытаются обучить специалистов, владеющих и русским языком, и знаниями и навыками в области трансграничной электронной коммерции. В настоящее время «образом формируется три направления обучения, т.е. подготовка квалифицированных педагогов в соответствии с национальными стандартами легализации профилей педагогического образования; в рамках «кооперации и сотрудничества между вузами и предприятиями в воспитании специалистов», университет и предприятие, совместно подготовят высококачественных специалистов по русскому языку в сфере внешней торговли, туризма и новых прикладных специалистов в сфере трансграничной коммерции с Россией.

Стандарты обучения следуют национальным стандартам, в то же время они должны разработаны в соответствии с отраслевыми стандартами предприятий, т.е. обучение нужно ориентировано на результат, нужно обновлять требования к выпускникам, учитывая спрос на рынке. Сравнивая с этими двумя стандартами, определяются навыки и знания, способности и качества, необходимыми для обучения специалистов, которыми должны владеть выпускники через пять лет после окончания учебы.

В соответствии с «Новыми национальными стандартами» и требованиями подготовки прикладных кадров, разработана рациональная система образовательных курсов. Особое внимание уделяется модульности, направленности, специализации учебных планов и курсов. Также в него включаются курсы экономики и управления, образования, литературы и культуры, и предпринимательства в учебные курсы вышеизложенных образовательных программ.

Что касается реформы системы учебных курсов, то сформирована эффективная интерактивная цепочка подготовки педагогов: обучаются в университете и осуществляют практические деятельности за пределами университета, в практических базах в школах или образовательных организациях. В традиционных курсах преподавания укрепляются знания студентов по русскому языку; на практике проверяются знания и уровень владения русским языком, путем организации различных видов практической деятельности таких, как деятельность ассоциаций студентов, клуб преподавателей-иностранцев, конкурсы по русскому языку и т.д.; проводятся различные мероприятия, стимулирующие студентов участвовать в различных конкурсах по русскому языку. Благодаря этим реализуется модель обучения, сочетающая обучение онлайн и офлайн, традиционное и современное, внутреннее и внешнее, отечественные и иностранные, а также теорию и практику.

Состав сотрудников состоит из трёх частей: китайских, русских преподавателей, а также работников из предприятий, это резко отличается и от других вузов в Китае. Также, согласно стандартов планируется реализовать один междисциплинарный практический курс и три специализированных практических курса, включая комплексный практический курс цифровой трансформации с Россией, практический курс по разработке продуктов с Россией, практический курс по цифровому маркетингу с Россией и комплексный практический курс по эксплуатации новых коммерческих предприятий трансформации в приграничных районах России.

Чтобы адаптироваться к ситуации трансграничной электронной торговли в провинции Хэйлунцзян и повысить международную конкурентоспособность, удовлетворить растущий спрос рынка на высококачественных человеческих ресурсов в области международной торговли с Россией, на факультете русского языка в 2019 году была сформирована одна из групп в качестве экспериментальной группы для проведения «сотрудничества университета и бизнеса». В процессе этого совместно с предприятием создали «Колледж новой трансграничной электронной торговли с Россией», создали новую модель обучения специалистов, основанную на новых бизнес-технологиях, сформировали состав сотрудников с практическим опытом работы и внедрили курсы специализированного интеграционного обучения. Создаётся база цифровой трансграничной торговли для стажировок, реализуются совместное использование ресурсов и совместное развитие с предприятием. Кроме того, также были созданы виртуальные имитационные лаборатории при поддержке предприятия, повышается значимость практических звеньев в процессе обучения талантов.

На факультете русского языка эффективно интегрируются образовательные ресурсы, методики и средства образования Китая и России. С одной стороны, особенности обучения, а с другой стороны, реализуется стыковка специализированного обучения русскому языку с системой обучения русскому языку как иностранному в России, особенно в таких областях, как разработка учебных программ, система академических кредитов, составление учебных материалов, подготовка преподавателей, система оценки преподавания и обучения, внедрение персонала из российского предприятия, для достижения реальной интеграции в области обучения. В настоящее время активно продвигается совместная работа китайских и российских преподавателей по составлению учебных материалов, разработке онлайн-курсов, совместному проектированию онлайн-экзаменационной системы, реорганизации системы оценки учебных курсов и т.д., и добилась плодотворных результатов.

Таким образом, благодаря ряду высокоэффективных мер и реформе в системе подготовки кадров по русскому языку, выпускников специально-

сти «Русский язык» Хэйхэского университета высоко оценивают предприятия и работодатели[5]. По данным «Отчета об оценке китайских университетов и дисциплин вузов» 2017г, специальность «Русский язык» заняла 23-е место в рейтинге.

## Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. «Новые национальные стандарты» является стратегическим значимым документом для высшего образования в новую эпоху, изменения и требования в них соответствуют социальным спросам на высшее образование.

2. Проблемы, существующие в процессе подготовки кадров в вузах, могут быть разрешены способами точной ориентации, оптимального планирования и выделением своих особенностей. Задача вузов состоит в том, чтобы углублять исследование особенности развития специалистов в соответствии с развитием государственных стратегических потребностей, удовлетворять потребности отраслевых предприятий, создать оптимальную систему учебных программ, расширять кругозор студентов, чтобы подготовить больше специалистов-универсалов, владеющих русским языком.

3. Самое важное для подготовки кадров в местных университетах является способностью адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды. В процессе реформы модели обучения, необходимо объединять все важные элементы, реализуемых в системе образования, и ориентацию на развитие кадров, и формирования содержания дисциплины, и новаторство в учебной и практической деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в более детальном изучении вопросов о подходящем учебном плане, о взаимодействии вузов с обществом или субъектами реального сектора экономики.

## Литература

1. Мэн Фанхун. Модель обучения практических талантов по русскому языку в вузах на пограничной территории Китая и России // Теоретические исследования. –2015. –№ 6. –С. 221–222.
2. Хэ Сюэмэй. Режимы обучения междисциплинарных специалистов в вузах провинции Хэйлунцзян на фоне инициативы «Один пояс, один путь» // Вестник Цицикарского университета (по философии и социальным наукам). –2017. –№ 7. – С. 176–177.
3. Чжоу Хунбо, Чжоу Пин. Исследование по форме режима преподавания в университетах на основе концепции ОВЕ // Китайское образование для взрослых. –2018. –№ 4. –С. 92–94.
4. Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI веков: сравнительный анализ: сборник // РАО, Центр. академия пед. ис-

след. КНР; / отв. ред. Н.Е. Боревская, В.П. Борисенков, Чжу Сяомань. – М., 2007. – 591 с.

5. Глузман А.В., Глузман А.А. Университетское образование в Китайской Народной Республике: Опыт системного анализа // Гуманитарные науки. – 2019. – № 4. – С. 10–21.
6. Гурулева Т.Л. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. –2017. –№ 7 (214). –С. 152–164.
7. Лю Хун, Сунь Юйхуа. Новые направления и задачи, возникающие в связи с внедрением в новую эпоху «национальных стандартов» и реформой системы специального образования русского языка // Русский язык в Китае. – 2018. – № 3. – С. 68–73.
8. Хуан Дунцин. О развитии преподавателей русского языка в контексте новых «национальных стандартов» // Русский язык в Китае. – 2018. – № 3. – С. 80–84.
9. Цзян Хунсинь, Ян Ань, Нин Ци. Стратегическое мышление в рамках образования иностранных языков в новую эпоху // Обучение и исследования иностранного языка. – 2020. – № 1. – С. 12–16.
10. Нин Ци. Обзор и перспективы 70-летнего обучения русскому языку в Китае // Вестник Шанхайского транспортного университета (философия и общественные науки). – 2019. – № 10. – С. 76–88.
11. Чжэн Цуйлин. Основные проблемы преподавания русского языка в вузах на современном этапе и пути их решения // Изучение иностранных языков. – 2013. – № 12. – С. 2.
12. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы // Вестник РУДН, серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2015. – № 2. – С. 70–74.
13. Асадулаева И.А., Лебедева Т.П. Проблемы изучения и преподавания русского языка как иностранного в вузе и школе // Русский язык в современном Китае: III Международная научно-практическая конференция. 3–6 октября 2014. – С. 143–145.
14. Гурулева Т.Л. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации // Высшее образование в России. –2018. –Т. 27. –№ 12. –С. 93–103
15. Ван Ли, Баранова И.И. Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Сер. Гуманитарные и общественные науки. –2017. –Т. 8. –№ 1. –С. 134–141.

## MODELS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE UNIVERSITIES OF THE PRC IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE “NEW NATIONAL STANDARDS”: EXPERIENCE AND PROSPECTS

Deng Zhihui  
Heihe University, The People's Republic of China (PRC)

The purpose of the study is to analyze the systems of training specialists in the Russian language of applied universities in China, in particular, at Heihe University in the context of the implementation of the "New National Standards". The work pays special attention to changes in the state educational standards of the PRC. The experience and prospects of reform in the system of training at Heihe University, adapting to the new state educational standards of the PRC, are considered and analyzed. The scientific novelty of the research consists in comparing the concept of training personnel in the Russian language of the past years with the present in terms of constructing the content of the specialty, organizing the educational process and implementing the curriculum. The results of the study show that reforming the system of training Russian language personnel in universities is an urgent problem of improving training.

**Keywords:** "New national standards"; training in the specialty "Russian language"; talent training model.

## References

1. Meng Fanghong. Theoretical research on the training mode of Russian practical talents in Colleges and universities in the border areas between China and Russia//Academic theory-2015. –№ 6. –С. 221–222.
2. He Xuemei. Models of training interdisciplinary specialists in universities in Heilongjiang province against the background of the "One Belt, One Road" initiative // Journal of Qiqihar University (Philosophy and Social Sciences). –2017. – № 7. – P. 176–177.
3. Zhou Hongbo, Zhou Ping. Research on the reform of the teaching model in universities based on the concept of OBE // Chinese Adult Education. –2018. –№ 4. –P. 92–94.
4. Russia-China: Educational reforms at the turn of XX–XXI centuries: comparative analysis: collection // RAO, Center. academy ped. issled. PRC; / otv. ed. N.E. Borevskaya, V.P. Borisenkov, Zhu Xiaoman. – M., 2007. – P. 591.
5. Gluzman A.V., Gluzman A.A. University Education in the People's Republic of China: Experience of Systems Analysis // Humanities. – 2019. – № 4. – P. 10–21.
6. Guruleva T.L. The education system in the People's Republic of China: structure and main directions of development // Higher education in Russia. –2017. –№ 7 (214). -P. 152–164.
7. Liu Hong, Sun Yuhua. New directions and tasks arising in connection with the introduction in the new era of "National standards" and teaching reform of Russian Majors // Russian language teaching in China. – 2018. – № 3. – P. 68–73.
8. Huan Dongjing. On the development of teachers of the Russian language in the context of new "National standards" // Russian language teaching in China. – 2018. – № 3. – P. 80–84.
9. Jiang Hongxin, Yang An, Ning Qi. Strategic Thinking of Foreign Language Education in the New Era/ / Foreign Language Teaching and Research. – 2020. – № 1. – P. 12–16.
10. Ning Qi. Review and prospects of 70 years of teaching Russian in China // Journal of the Shanghai Transport University (philosophy and social sciences). – 2019. – № 10. – P. 76–88.
11. Zheng Cuiling. The main problems and solutions of College Russian teaching at present // Foreign language learning. – 2013. – № 12. – P. 2.
12. Feng Shixuan. The research of the Russian language study of Chinese students: problems, opportunities, prospects // Journal of RUDN, Series RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES, METHODS OF ITS TEACHING – 2015. – № 2. – P. 70–74.
13. Asadulaeva I.A., Lebedeva T.P. Problems of studying and teaching Russian as a foreign language in universities and schools // Russian language in modern China: III International scientific and practical conference. October 3–6, 2014. – P. 143–145.
14. Guruleva T.L. Joint educational programs of Russia and China: state and problems of implementation // Higher education in Russia. –2018. – T. 27. – № 12. – P. 93–103.
15. Wang Li, Baranova I.I. Joint educational programs of Chinese universities and Russian universities: current situation, trends and prospects // Scientific and technical bulletin of SPbSTU. Ser. Humanities and social sciences. –2017. – T. 8. – № 1. – P. 134–141.

# Особенности конструкции “if + will” и ее проблемы активизации студентами с высоким уровнем владения английским языком в устной речи

Липина Анна Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

E-mail: anna\_lipina2011@mail.ru

В работе показано, что преподавание конструкции «if + will» является сложной задачей как для учителей, так и для учащихся. Учителя должны тщательно планировать занятия по грамматическому вводу. Кроме того, им необходимо уточнить различные значения и произношение в подходящих контекстах. В результате исследования методологической составляющей преподавания данного раздела английского языка был сделан вывод о том, что учителям, вероятно, было бы неэффективным освоение всех правил применения исследуемой конструкции. Между тем, учащиеся должны быть открыты для новых правил, которые могут показаться противоречащими предыдущим. Кроме того, когда изучающий язык встречается с вышеупомянутую грамматическую конструкцию, он редко распознает иллокуционную силу высказывания или видит выражение волеизъявления, направленное в сторону получателя. Поэтому при практике речи и перевода необходимо осуществлять развитие понимания нюансов общения на этом уровне.

**Ключевые слова:** иллокуционная сила; волеизъявление; условное придаточное; настойчивость; вежливый косвенный императив; отказ; предсказание будущего события/результата, основанного на настоящей действительности; косвенный вопрос.

Преподавание конструкции «if + will» является сложной задачей как для преподавателей, так и для учащихся. Преподаватели должны тщательно планировать грамматические вводные сессии. Кроме того, они должны прояснить различные значения и произношение в подходящих контекстах. Преподавателям, вероятно, было бы неразумно вводить все пять значений в ходе одной и той же сессии. Тем временем студенты должны быть открыты для новых правил, которые могут показаться противоречащими предыдущим.

## Helping high-level learners with understanding and using “if + will” construction

This topic is considered quite challenging for higher-level learners. There are numerous reasons for this. Firstly, when pre-advanced learners hear the subordinating conjunction “if” together with “will”, their immediate reaction is that this is a grammatical mistake. This happens because learners have been taught that it is strictly prohibited to use “will” with reference to the future in conditional clauses [9, p. 273]. Apart from that, when a learner is exposed to such an utterance with the above-mentioned combination, rarely will the learner recognize the illocutionary force of the utterance or that (“will” indicates volition) the speaker is talking about the receiver’s volition.

## Analysis

Traditional grammar rules state that in first conditional sentences in the subordinate clause, it is impossible to use the auxiliary verb “will” when talking about future actions/events which **are** likely to happen. [10] (this is also true for 2nd and 3rd)

For example, ‘*If the weather is bad tomorrow, we won’t go anywhere.*’ – In my opinion, the weather is likely to be bad tomorrow. In this case/condition, we won’t go anywhere.

According to BNC estimations, in 85% of the cases, we obey the rule above. However, we should not forget that expert users instinctively ‘play’ with the language in order to transmit different meanings. As a result, the grammatical behaviour changes as well. Let us consider other meanings in detail when we can use the construction “if + will”.

**№ 1.** We use “if + will” construction **not** to talk about the future possibility but **to express insistence**. For example:

***If you will drink** several bottles of wine a day, it’s no wonder you have a headache.*

The transmitter of the utterance criticizes the receiver’s repetitive behaviour, who insists on doing so, either on purpose or to annoy the transmitter of the

utterance. In other words, the receiver's insistence or strong-will is indicated by the using "will" which contains a high-level of modality to show that he is not going to change his behaviour. "Will" is not related to the future. Typically, this meaning is used in informal conversation.

**№ 2.** We use the structure "If + won't" to express **refusal** which typically comes the receiver's side. For example:

*If he won't come to the party, we can't do anything about it.*

Similar to the previous meaning, the transmitter of the utterance comments on the receiver's unwillingness at present to come to the party by using the modal verb "will" in the negative form – 'If he refuses to come...'. Usually, this meaning is used in an informal routine conversation.

**№ 3.** As in the other two mentioned cases, the third "If + will" usage doesn't have a conditional meaning either. In spoken service encounter English, this construction "acts as a **polite indirect imperative**" or indirect polite volition expressed by a transmitter [2, p. 76]. For example:

*If you'll just sign here, you can easily transfer money to this account.*

This situation is probably happening at a bank where the manager is asking a client to sign a document in accordance with the bank rules. To make this sentence sound even more polite 'would' can be used.

**№ 4.** In the fourth meaning "If + will" is used when we talk about **present predictability of a future event/result** [5, p. 191]. Put plainly, the use of "will" makes "the relation between the if-clause and the independent clause a matter of present" [7, p.58]. For example:

*If (you think now/it is true that) it will save our relationship, I'll try to give up gambling.*

The predictability of this situation is "it will save our relationship". It is a present predictability because there is an ellipsis in the if-clause where we say "If you think now/it is true that it will save our relationship, I'll try to give up gambling". Additionally, the transmitter of an utterance implicitly asks the receiver about their volition in order to take the final decision. The modality is here part of the proposition presented in the if-clause. As in the meanings of No. 1 and 2, this construction most frequently occurs in a spoken conversation.

**№ 5.** In comparison with other meanings the construction "if + will" in this case does not have any modality. It represents a statement used as an **indirect question**. The sentence always starts with a frame like "I wonder", "I don't know", "I'm not sure", "I'd like to know", etc. For example:

*I don't know if I'll be ready in time.* – "Will I be ready in time?" – the direct general question.

The usage of if in this kind of sentence shows that this is an informal communicative situation. 'Whether' is used instead 'if' when we want to increase the formality.

#### Form

"If + will" construction occurs in compound sentences with a subordinate and the main clause.

*If (1) you (2) will (3) drink (4) several bottles of wine a day (5), (6) it's no wonder you have a headache.*

"If" (1) is a subordinating conjunction or a simple subordinator which relates clauses to one another [5, p. 1011], which is followed by the subject (2) of the sentence. After this, there is "will" – a modal auxiliary verb expressing volition (3) of either a transmitter or receiver of the utterance and the content verb (4) itself with a direct object after (not obligatory) (5). We put a comma (6) when the subordinate clause is positioned before the main clause. The main clause is built on general grammatical rules depending on the context. In all the sentences with "if + will" expressing modality, clause order can change.

In the fifth meaning, instead of a subordinate clause, there is an interrogative clause, which comes only after the main clause and "will" is not a modal verb anymore. It is an auxiliary verb of the Future Simple Tense.

#### Phonology - Prominence

While analyzing five meanings of "if + will" construction, the most critical factor influencing the understanding and right interpretation of an utterance is prominence. Hence in sentences with meanings 1 and 2, the PROMINENT word in the subordinate clause will be the modal verb "will/won't" to express insistence or refusal in an emphatic way. Other content words are stressed accordingly. The nuclear tone will be falling because it is a statement. For instance:

*If he ↘ WON'T come to the ↗ PARTY, we ↗ CAN'T do ↘ ANYTHING about it. (refusal)*

In the rest of the cases, only the content words will be prominent in accordance with general rules. For example:

*I don't ↘ KNOW if I'll be ↗ READY in ↗ TIME.*

The modal auxiliary verb "Will" is full while unstressed "will" is contracted to "ll"

#### Learner Problems and Teaching Solutions

##### Issue 1 - Wrong prominence in use 1 and 2 above

Prominence is considered to be 'the most important function of intonation, and almost certainly the most teachable one' [3, p. 81]. At the same time, it can be seen as the most vulnerable aspect of the language, because by stressing wrong words we can cause utter misunderstanding or a breakdown in communication. This is just the case with the "if +will" construction expressing insistence and refusal. For Russian learners it can be hard since in the Russian language almost every meaningful word is stressed.

#### Level: C1

**Aim:** to help learners use prominence in "if + will" (meaning 1 & 2) in an appropriate way

#### Procedure:

1. Students listen to an audio of an annoyed speaker using "if + will" in meaning 1 and 2 above (Appendix 1)
2. Students give answers to several general questions to understand the topic of the listening. (listening for gist)

3. Students receive a transcript of the listening and identify prominent words of the target structures when a teacher reads it or the recording is played. (noticing)
4. Students share their observations in an open class by discussing the meaning of each “if + will” construction together with the effect of prominence on the illocutionary force (feedback)
5. Students are presented with small situations where annoyance and refusal are expressed. The students need to rewrite the sentences using “it + will” in meaning 1 and 2 and after read them to their partners paying attention to the correct sentence stress. (production)
6. Students role-play similar situations with the focus on the prominence of “if + will” in meaning 1 and 2 (free practice)

**Evaluation.** According to Jenkins, ‘learners seem to acquire prominence relatively quickly for receptive purposes but do not acquire it productively until considerably later’ [6, p. 122]. Knowing that, the following procedure should be implemented: noticing the right prominence, drawing the connection of the prominence with the meanings of “if + will” construction, drilling of the construction and subsequent role-play similar to the recording that was used for the lesson. By coming through the stages, students will catch and reproduce the language rhythm by associating the choice of prominent words to the message they want to convey.

#### **Issue 2 – Avoidance of “if + will” construction**

When teaching pre-advanced or advanced learners, I noticed multiple times that after the grammar topic introduction students do not express willingness to start using it. This primarily happens due to the potentially ambiguous nature of the “if + will” construction. Grice notes that “ambiguity is an undesirable property of language.” [4, p. 136]. Additionally, students see this topic as something hostile as it undermines their earlier firm knowledge that in an if-clause it is prohibited to use “will”. In view of the above, students tend to use short simple sentences instead of compound ones. If students avoid using “if + will” construction, they can sound less emphatic.

**Level: C1**

**Aim:** to increase learners’ confidence to use “if + will” structure in different contexts

#### **Procedure:**

1. Students get a set of cards which indicate who is talking to whom, and where it happens. For instance, a conversation between a mother and a son at home, or a conversation in a bank between a manager and a client. Students need to come up with “if + will” sentence relying on the card information. At this stage, students work by themselves. (production)
2. When students finish writing sentences, they work in pairs to compare their answers (peer feedback)
3. After the peer feedback, students share their ideas with a teacher in an open class discussion, focusing on the meaning (feedback)

4. Students work in pairs to come up with a dialogue using one of the situational cards they received earlier. If a teacher sees the necessity, corrective feedback may take place after the activity finishes. (free practice) (corrective feedback)

**Evaluation.** The focus in these activities is mainly made on communication. By using this approach, the students get the opportunity to experiment with “if + will” construction and tune themselves in those possible situations where the target grammar can occur. Student – student communication is a safe language area where they can easily correct each other. The corrective feedback [8, p. 29] can further stimulate learners’ understanding and right usage of the “if + will” construction.

#### **Issue 3 – Students are unable to recognize or confuse the functions/meanings of “if + will” construction**

Students frequently misunderstand and find it difficult to distinguish between the five functions/meanings of the “if + will” construction (mentioned in the analysis section). Thus when reproducing this construction and using it wrongly, it may result in broken communication (e.g. loss of illocutionary force) and a subsequent fear of using it later on. Typically, wrong interpretation occurs when students associate new language input with their old knowledge relying on the classroom experience they have already had. [11, p. 17] In my teaching practice, in almost all cases students think that it is a regular conditional sentence or a polite request, because they’ve come across such structures as “I would be grateful if you would...”.

**Level: C1**

**Aim:** to improve recognition and awareness of the “if + will” functions

#### **Procedure:**

1. After listening to several dialogues with 5 functions and discussing the content, students are asked in their pairs to match “if + will” sentences to the right functions. (language focus)
2. When the sentences are sorted, students present their ideas by justifying their choice. (feedback)
3. After the matching, students in groups of 3 are asked to create new sentences relying on their life experience. (production)
4. Students discuss their results in an open class discussion. (feedback)
5. Students choose one of the sentences they have come up with and write a dialogue (production)
6. Students present their dialogues in groups (free practice).

**Evaluation.** In order to tackle the mentioned issue, a dual approach is chosen. Firstly, students go through language-focused stages deductively when they get all 5 functions directly without going through a personalized rule-discovery. It is explained by the fact that the topic and the issue itself are rather challenging. After a consciousness-raising approach is used. Students look at each function in detail by discussing speakers’ attitudes. In my opinion, it can facilitate a development of target grammar awareness on a broader scale and bring clarity to the learners.



#### **Issue 4 – Students won't produce the structure "if + will" correctly**

This issue is especially relevant to Russian speakers. When they first get acquainted with the first conditional, due to the negative interference of L1 Russians always use "will". To get rid of this problem, it takes a lot of time for students to accurately production of first conditional. When Russian learners increase their language level and come to the stage of learning something absolutely new about if-clauses, they cannot force themselves to use "will" after "if". As a result, it creates considerable confusion.

#### **Level: C1**

**Aim:** to focus attention on the "if + will" structure (e.g. in use 4) by contrasting it with the first conditional.

#### **Procedure:**

1. Students get 2 dialogues. In the first dialogue first conditional is used, in the second dialogue "if + will" is used. Students read and discuss the topics. (text)
2. Afterwards, they are asked to find a sentence in both dialogues which is similar but different at the same time. (language focus)
3. The teacher gives students a list of concept-checking questions. At this stage, students work in pairs. (language focus)
4. Students discuss their answers in an open class by providing reasons for their answers (feedback)
5. Students summarize the discussion by establishing the rule for "if + will" in meaning 5 (feedback)

**Evaluation.** As far as I am concerned, these preparatory stages before the production one are the most vital because they ensure further grammar accuracy. Consequently, an inductive/discovery approach has been selected. According to Brown [1, pp. 104–105], when a student notices patterns and interconnections between grammatical structures and meanings and the way these grammatical structures work within sentences, this language input will be metacognitively processed and acquired.

#### **Conclusion**

In summary, the teaching of "if + will" construction is a demanding task both for teachers and learners. Teachers are required to plan grammatical input sessions thoroughly. Furthermore, they need to clarify the different meanings and pronunciation in suitable contexts. Teachers would probably be unwise to introduce all five meanings during the same session. Meanwhile, students need to be open to new rules which might appear to contradict previous ones. They also need to develop an understanding of the nuances of communication at this level.

#### **Литература**

1. Браун, Х. 2006. Принципы изучения и преподавания второго языка. Пирсон Лонгман
2. Картер, Р., Хьюз, Р., Маккарти, М. 2000. Изучение грамматики в контексте. Теория и практика грамматики для вышесреднего и продвинутого уровня. CUP.

3. Далтон, С., Зайдльхофер, Б. 1994. Произношение. Оксфорд, Oxford University Press.
4. Грис, Х. Пол (1975) «Логика и разговор». В Р. Cole и J. Morgan (ред.) Синтаксис и семантика 3: Речевые акты. стр 26–40. Нью-Йорк: Академическая пресса.
5. Хаддлстон, Р. & Пуллум, Г. 2002. Кембриджская грамматика английского языка. CUP.
6. Дженкинс, Дж. 1998. Какие нормы и модели произношения для английского как международного языка? Журнал ELT 52 (2): 119–126.
7. Лич, Г. 1971 Значение и английский язык. Глагол. Лонгман
8. Норрингтон-Дэвис, Д. 2016 От правил к причинам. Павильон
9. Парротт, М. 2010. Грамматика для преподавателей английского языка. Кембридж: CUP.
10. Свон, М. 1993. Практическое использование английского языка. Издательство Оксфордского университета. Гонконг.
11. Торнбери, С. 1999. Как преподавать грамматику. Лонгмен.

#### **HELPING HIGH-LEVEL LEARNERS WITH UNDERSTANDING AND USING "IF + WILL" CONSTRUCTION**

**Lipina A.A.**

Russian Academy of National Economy and Public Administration

When pre-advanced learners hear the subordinating conjunction "if" together with "will", their immediate reaction is that this is a grammatical mistake. This happens because learners have been taught that it is strictly prohibited to use "will" with reference to the future in conditional clauses. Apart from that, when a learner is exposed to such an utterance with the above-mentioned combination, rarely will the learner recognize the illocutionary force of the utterance or that the speaker is talking about the receiver's volition.

The teaching of "if + will" construction is a demanding task both for teachers and learners. Teachers are required to plan grammatical input sessions thoroughly. Furthermore, they need to clarify the different meanings and pronunciation in suitable contexts. Teachers would probably be unwise to introduce all five meanings during the same session. Meanwhile, students need to be open to new rules which might appear to contradict previous ones. They also need to develop an understanding of the nuances of communication at this level.

**Keywords:** illocutionary force, volition, conditional clause, insistence, polite indirect imperative, refusal, present predictability of a future event/result, an indirect question.

#### **References**

1. Brown, H. 2006. Principles of Second Language Learning and Teaching. Pearson Longman
2. Carter, R., Hughes, R., McCarthy, M. 2000. Exploring Grammar in Context. Grammar reference and practice upper-intermediate and advanced. CUP.
3. Dalton, C., Seidlhofer, B. 1994. Pronunciation. Oxford, Oxford University Press.
4. Grice, H. Paul (1975) "Logic and Conversation". In P. Cole and J. Morgan (eds.) Syntax and Semantics 3: Speech Acts. pp. 26–40. New York: Academic Press.
5. Huddleston, R. & Pullum, G. 2002. The Cambridge Grammar of the English Language. CUP.
6. Jenkins, J. 1998. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? ELT Journal 52(2): 119–126.
7. Leech, G. 1971 Meaning and the English. Verb Longman
8. Norrington-Davis, D. 2016 From Rules to Reasons. Pavilion
9. Parrott, M. 2010. Grammar for English language teachers. Cambridge: CUP.
10. Swan, M. 1993. Practical English Usage. Oxford University Press. Hong Kong.
11. Thornbury, S. 1999. How to teach grammar. Longman.

# Диминутивность и ее реализация в русском рекламном дискурсе

**Нгуен Тхи Ван Ань,**

аспирант кафедры общего и русского языкознания, Институт русского языка имени А.С. Пушкина  
E-mail: vananhrussia95@gmail.com

В статье рассматривается вопрос реализации диминутивных форм в рекламном дискурсе, которое находит широкое распространение. Диминутивы в рекламе являются средствами выражения субъективной оценки отправителя и интенсификации сообщения, часто имеют гендерную окраску, широко используются в целях языковой игры. В статье предпринята попытка определить ключевые направления использования диминутивов, являющихся яркой особенностью лексической системы русского языка. Диминутивы, имеющие позитивно-оценочное значение, побудительные и восклицательные значение, традиционно используются в рекламном дискурсе, выступая выразительным средством словообразовательной игры. Диминутивы воспроизводят непринужденность разговорной речи и создают в рекламном дискурсе поле интерпретаций, которая делает прагматичную продающую идею сообщения второстепенной, выводя на первый план сферу художественного, но базисом рекламного сообщения при этом являются реальные факты, названия компаний-рекламодателей. Также следует учесть, что Интернет послужил причиной формирования качественно новой коммуникационной среды, которая предполагает изменения взаимоотношений с потребителями, характеризуются имитацией разговорной речи, с присущими ей лексическими средствами разговорно-бытового стиля речи. В настоящее время молодежные социальные сети являются платформами для объединения различных категорий платежеспособных потребителей. Поскольку такие социальные сети имеют массовый охват, а формат близок к устной коммуникации, то диминутивы здесь имеют широкое использование. Рекламный дискурс позволяет классифицировать пользователей и создать общее поле для взаимодействия.

**Ключевые слова:** диминутивность, рекламный дискурс, семантика, диминутивы, коммуникативная функция, социальная сеть, нативная реклама.

В настоящее время все большее значение приобретает информационное поле. В данном контексте на первый план выходят масс-медиа, в том числе рекламный дискурс. В нем стало возможным не только сообщать информацию, но и конструировать смыслы благодаря массовому охвату потребителей. Новая медиа реальность характеризуется специфичным отбором и подачей информации, возможностью психологического влияния на сознание потребителя.

Рекламный дискурс является одним из эффективных средств формирования общественного мнения и управления потребительскими интересами. А.А. Давтян отмечает: «Наблюдая за процессом трансформации героя рекламных роликов, можно фиксировать возникновение любых новомодных идей и увлечений различных социальных групп в обществе. Рекламный персонаж в роли типичного представителя референтной группы, в свою очередь, становится образцом для подражания. Происходит взаимовлияние рекламы и культуры на ценностном уровне» [6:363]. Вопросы диминутивности и ее реализации в русском рекламном дискурсе привлекают внимание не только лингвистов, но и специалистов по проблемам массовой коммуникации. Так как рекламный дискурс предлагает мотивированную интерпретацию фактов и служит важным каналом манипулятивного воздействия, интерес исследователей направлен на рассмотрение характера диминутивности в данном контексте.

Для разговорной речи характерна особая доверительность, которая создается за счет использования слов с суффиксами субъективной оценки. Диминутивы выражают оценочное отношение говорящего к предмету речи. Как отмечает Л.А. Вакулич, «значение размера в чистом виде они (диминутивы и аугментативы) выражают очень редко. Чаще указанное значение осложнено значением субъективной оценки, положительной или отрицательной. Причем, как правило, положительная оценка ассоциируется с уменьшительными суффиксами, отрицательная – с увеличительными» [1].

Они могут выражать задабривание, незначительность просьбы, внушать субъективную малость временного периода, снимать категоричность, маркировать неформальный стиль коммуникации, дружелюбие и интимность. Диминутивы с оценочным смыслом называют экспрессивно-оценочными, потому что они помогают говорящему выразить свое личное мнение по поводу предмета разговора или по отношению к адресату. С ними связана определенная трудность в изучении из-за того, что их оценочное значе-

ние и функция, которую они выполняют, определяются контекстом. Рекламный дискурс стилистически полифункционален, может реализоваться во множестве жанров и имеет широкий тематический диапазон. В.Г. Костомаров отмечал, что в публицистических стилях необходимо чередование экспрессии и стандарта [12:61]. Это справедливо и для рекламного дискурса, в котором чередование и контрастирование стандартных и экспрессивных частей речевой цепи также необходимо.

При этом стилистическая нагрузка у диминутивных образований связана с мотивированностью префиксов, эмоциональной нагрузкой суффиксов и поэтических образований. Как составляющая экспрессивности, диминутивность является одним из отличительных признаков стиля, что обуславливает необходимость исследования прагматики диминутивного текста. Одна из наиболее характерных особенностей рекламного дискурса – это его ориентация на выполнение заранее определенной коммуникативной цели.

Диминутивы относятся к пласту нейтральной лексики, однако в рекламном дискурсе они являются средствами выражения субъективной оценки отправителя и интенсификации сообщения. Рекламный текст имеет практическое значение, поэтому все средства в нем используются для усиления коммерческого эффекта. Для диминутивов, применяемых в таких текстах, характерна реализация в нескольких значениях: в собственно уменьшительном и в значении оценки, что делает характер рекламного сообщения более личным, устанавливает доверительный тон, способствует сближению адресата и адресанта. Такую функцию диминутивов подтверждает Ю.А. Протасова, которая указывает на то, что они «встречаются в речи, обращенной к детям, пожилым людям, домашним питомцам или возлюбленным, обозначая предметы «своего» интимного мира, который существует в сфере говорящего и слушающего» [16:63]. Существует противоположная точка зрения, свидетельствующая о наличии сниженной коннотации сообщения. Так Н.В. Менькова отмечает, что «построение диминутивных цепочек в границах одного коммуникативного акта и в фольклорной, и в современной обыденной речи решает одну и ту же задачу – позволяет задать общению определенную эмоциональную тональность» [15:130]. А. Вежбицкая называет ее также «эмоциональной температурой текста» [3:78], которую необходимо поддерживать на всей его протяженности.

Диминутивы охватывают различные пласты лексики – терминологическую, абстрактную, заимствованную (в процессе ассимиляции), распространяются в языке рекламы: Так, привычными стали рекламные названия с диминутивами, например, кафе «Крошка Картошка», кафе «Шашлычок», салон красоты «Пальчики», сеть магазинов молочной продукции «Избенка», бренд «Помидорка», «Пятерочка», «Кусочки», «Кариночка», «Грузовичков». Интерес представляют эргонимы-диминутивы, в которых наличествуют

синтез городские диминутивы и англицизмы, «сообщающие категорию престижности: «Шамайка House» (название модного ресторана в Ростове-на-Дону) и «Уголек», «Твою рыбку», «Три орешка»» [9:130]. У. Вайнрайх объясняет такое положение следующим образом: «В обществах с высоким уровнем социальной подвижности, где исчезли социальные диалекты как таковые, особый аристократический лексикон может служить паролем общественной элиты, но он обречен на постоянную изменчивость... Часть спроса на обновление словаря может удовлетворяться неологизмами внутреннего происхождения. Но особенно богатый и свежий материал может быть почерпнут из иностранных языков» [2:17]

Демонстрацию неформальных отношений обнаруживается в рекламном слогане «Twix – сладкая парочка», которая адресована подросткам и выражает интимно-доверительное отношение. Использование диминутивов в рекламном тексте также может иметь целью выделить адресата по гендерному и возрастному признакам – Mitsubishi Lancer X: японская перчинка для знойных женщин. Гендерные стереотипы употребляются в рекламе, поскольку они ускоряют восприятие человеком информации. Это часто связано с сложившимся мнением о том, что женщины более эмоционально экспрессивны, чем мужчины, которые традиционно нацелены на результат [10:139]. Мужчина и женщина интерпретируют рекламный текст по-разному, соотнося с собственными представлениями, что позволяет отнести его категории «свой» или «чужой»».

Адресат получает не только полезную информацию о товаре или услуге, но и переносит положительное отношение на рекламируемый объект. Потребитель ощущает собственную значимость, поскольку он верно определяет игровую организацию текста. «Ведь новые слова отличаются от обычных наименований первозданной свежестью: в них образная основа не только легко просматривается, но и усиливается необычным соединением корней, суффиксов, приставок» [17:70]

Диминутивы позволяют преодолеть привычную ритмизацию восприятия, поскольку монотонное повторение вызывает у человека дискомфорт. Конечно, люди предпочитают более новое уже известному, поэтому его привлекают новаторство. Работа словообразовательной деятельности в тексте по наблюдениям Е.А. Земской происходит с помощью следующих операций: «... создания производного слова от данного в предтексте базового слова или словосочетания; использования в одном фрагменте ряда одноструктурных образований от разных основ; построения производных различных структур от одной основы; построения слов, реализующих одно и то же деривационное значение; каламбурное столкновение от омонимичных или близких по звучанию основ; семантического противопоставления однокоренных слов или паронимов» [7: 164]. Диминутивы имеют коммуникативно-прагматические функции

и обеспечивают благоприятный коммуникативный эффект, который соответствует потребностям вежливости в современной рекламе.

Диминутивы часто встречаются в рекламных текстах при создании рифмованного слогана. Они помогают сделать рекламный текст более эмоциональным. Такая интимизация применяется и в рекламных текстах с фреймом «еда», поскольку восприятие продуктов питания непосредственно связано с удовольствием от их потребления или отсутствием удовольствия от вкусовых ощущений:

- «пельмешки без спешки» («Сам Самыч») – не ресторанный, а домашний еда;
- «все дело в волшебных пузырьках» (шоколад «Wispa») – слоган создает атмосферу радости и счастья,
- сухарики «Хрустяшки» – диминутив имеет ласкательное значение, что вызывает положительное восприятие продукта потребителями.
- «Тонкие Штучки. Удивительное есть!» («Любовово») – активизирует эмоциональные установки. Кроме того, в данном случае обыгран семантика грамматического рода диминутивной производной штучки, которая может использоваться в прямом значении (одна штука) и в переносном – используется для обозначения женского пола, так что грамматический род семантически мотивирован [14:90]. Также как личное существительное диминутив штучки имеет устойчивое иронично-отрицательное оценочное значение.
- «Это «Я»! А это моя подружка. Она никогда мне не изменяет» – в данном примере сок «Я» отождествляется с любимым мужчиной, что создает ситуацию языковой игры.

Отмечается, что диминутивы обладают всей полнотой возможностей языковой игры и находят широкое применение в рамках рекламного дискурса, поскольку они характеризуются семантической полифункциональностью. Это обнаруживается в наличии эмотивности: одна и та же форма в разном контексте может быть уменьшительно-ласкательной, отрицательной и т.д. Данный аспект нашел отражение в обсуждениях о уместности или неуместности употребления диминутивов в речи. Из-за вариативности диминутивов, имеющих и положительную, и отрицательную оценку в зависимости от вида дискурса, в поле внимания лингвистов оказались их мелиоративные коннотации в народно-разговорной речи. Е.А. Китанина отмечает, что «это явление тесно связано с адресатом, с тем, кто осуществляет коммуникацию в определенных социальных стратах современного общества, концентрируясь именно в городской среде» [9:130].

Диминутивы позволяют достичь коммерческой цели в рекламе, при этом облечь выражаемую мысль в изящную форму, что «в конечном итоге позволяет удовлетворить имеющиеся у носителей языка эстетические потребности в том числе и при пользовании языком» [9:131].

Также в рекламе присутствуют примеры нестрогой рифмы, созвучия за счет одинаковых суффиксов:

- «В кимоно японочка, а качество в «Пятерочке»»;
- «эти киски – большие артистки» (реклама театрального представления театра кошек Юрия Куклачева);
- «модельки-иксэльки» (реклама модельного агентства (мода для полных) [15:135].
- «Ваша киска купила бы Вискас!» (реклама корма для кошек). В данном случае на словообразовательном уровне обыгрывается внутренняя форма посредством путем вычленения суффикса субъективной оценки с присущим ему значением, которое ведет к игровому осмыслению остальной части слова.

К функциям диминутивов относятся также «смягчение просьбы, демонстрация дружеских, неформальных отношений или услужливости, желания угодить клиенту» [4:41]. Так, компания «Техностиль» выпускает «стилинку» – информационный листок с развлекательной составляющей [11:117]. В данном случае представлена продуктивная модель словообразования, по которой образованы уменьшительно-ласкательные слова: пылинка, бусинка. Данное название является неологизмом, сочетается с названием компании «Техностиль», что обусловлено малым форматом – сложенный вдвое лист формата А4.

Подобный пример встречается и в слогане ИРА «Норма-Воронеж»: «Изготавливаем календарики, календари!». В данном примере диминутивы выступают выразительным средством словообразовательной игры. Они создают в рекламном дискурсе поле интерпретаций, которая делает прагматичную продающую идею сообщения второстепенной, выводя на первый план сферу художественного, но базисом рекламного сообщения при этом являются реальные факты, названия компаний-рекламодателей.

В настоящее время все большее распространение получает реклама в социальных сетях, которые представляют значительный интерес для бизнеса. С развитием социальных сетей, медиaprостранства, человек постоянно и ощущает влияние посторонних фреймов, погружается в когнитивном поле чьего-то опыта посредством постов и блогов в социальных сетях. Человек подсознательно реагирует на информацию через эмоции и первое впечатление, что обусловило управление вниманием посредством блогов в области медиафрейминга и рекламы [18:212].

Традиционные формы рекламы в социальных сетях уже не представляют значительного интереса для потребителей. Для того чтобы найти правдивую информацию о компании, потребители ищут отзыв в интернете и социальных сетях. Для того чтобы правильно выстроить бренд, необходимо влиять на данный процесс в коммерческих целях, в том числе при помощи специальных инструментов, например, SMM (от англ. social media

marketing). Он помогает продвигать продукт или бренд через социальные платформы, поскольку, как отмечает Т.Г. Федотовских, «аудитория социальных сетей не хочет рекламы, не ищет на страницах интернет-сообществ товары и услуги, однако нуждается в информации о них, иногда готова уделить свое внимание в обмен на достоверные, полезные советы и рекомендации, неформальный, интересный контент» [19:79]. Специфика рекламы и ее ассортимент всегда подбираются индивидуально под профиль той или иной деятельности.

С каждым годом в социальных сетях увеличивается количество возможностей, позволяющих взаимодействовать с потенциальными клиентами. На каждой медиа-платформе можно создать собственную рекламную кампанию, которая делает маркетинг еще более результативным. Однако необходимо учитывать особенности формата социальной сети, чтобы реклама была эффективной. Из-за многообразия социальных сетей пользователи привыкли к разноплановому контенту, который содержит различные языковые средства. Поэтому реклама в социальных сетях имеет разный формат, который удовлетворяет различные потребности широкого круга потребителей.

Также следует учесть, что Интернет послужил причиной формирования качественно новой коммуникационной среды, которая предполагает изменения взаимоотношений с потребителями. Виртуальное пространство ориентировано на обилие визуальной составляющей, становится возможной удаленность во времени речевых актов друг от друга и по способам трансляции, что является присущим для дискурса письменной речи [20:247]. Вместе с этим следует учесть, что коммуникации в социальных сетях характеризуются спонтанностью и разговорностью в области языковых структур, что нехарактерно для письменной речи. Дискурс социальных сетей является синтетичным, что находит отражение в рекламном дискурсе [1].

Грамотно настроенная реклама в социальных сетях позволит охватить желаемую группу получателей и завоевать их симпатии. Это первый шаг к привлечению постоянных клиентов. Реклама в социальных сетях доступна в различных форматах, поэтому необходимо, чтобы она соответствовала убеждениям целевой аудитории. У каждого человека есть сложившаяся первичная система представлений, поэтому для современного рекламного дискурса и для эффективного продвижения рекламы необходимо адаптировать материал под базовую систему ценностей целевой аудитории [5:178]. Для этого необходимо прогнозировать возможную реакцию круга потребителей, изучить интересы, потребности, культурные нормы и желательные представления потребителя. Каждый рекламный проект в социальных сетях необходимо настраивать с учетом потребностей продвигаемого бренда и тогда социальные сети могут стать лучшим для рекламы продуктов или услуг.

Реклама в социальных сетях должна иметь конкретную цель, вызывать устойчивый интерес и убедить получателей посетить продвигаемую страницу. Социальные сети должны выступать в роли посредника, который будет показывать рекламный контент потенциальному покупателю. Если пользователь подобран случайно, он не нажмет на баннер. Тогда шанс на конверсию будет упущен безвозвратно, что приведет к утрате денежных средств. Поэтому необходимо разрабатывать стратегию, которая учитывает целевую аудиторию рекламы, позволяет разработать убедительную рекламу и выбрать подходящие языковые средства.

Диминутив результативно применяется в рекламном дискурсе социальных сетей. Например, ВКонтакте является обширным полем для маркетинговых исследований, охватывающих широкую выборку пользователей различных возрастов. Так проявляется дифференциация коммуникационных средств – все это заставляет адресата обратить внимание на предлагаемый товар. Следует отметить, что доминанта в употреблении диминутивов находится в оценочно-положительных значениях, которые чаще всего фиксируются в словарях. Поэтому диминутивы являются энантиосемичными, что является преимуществом, поскольку они могут использоваться как в устной, так и в письменной речи. Это означает, что реклама получает неоднозначность, которая позволяет выделить рекламное сообщение из общего потока информации и придает ему доверительный и глубоко личный характер.

С помощью диминутивов возможно и положительное, и негативное отношение к какому-либо субъекту или объекту. Так, слово «овуляшка» (принадлежащему к специфичному языку определенного сообщества социальных сетей) изменило положительную коннотацию на иронично-саркастическую. Такое изменение является типичным для традиционных речевых конструкций в сфере общей лексики, однако в рекламном дискурсе наблюдается употребление только в положительной коннотации.

Пользователь получает обратную связь и чувствует эмоциональное единство возможными адресатами. Так проявляется принадлежность к определенной категории, социальной группе, что находит отклик и проявление в рекламном дискурсе. Для того чтобы обозначить определенную принадлежность, используются различные средства, субъект коммуникации использует различные инструменты, речевые приемы. Применение диминутивов принадлежит к наиболее результативным, поскольку охватывает широкую категорию пользователей. Рекламный дискурс позволяет классифицировать пользователей и создать общее поле для взаимодействия.

Поскольку основная аудитория в Instagram – женщины, то реклама гибко ориентируется на данный сегмент аудитории, используются разнообразные инструменты, в том числе включение в текст

рекламного сообщения диминутивов. Большое значение приобретает нативная реклама, которая встраивается в пост или сообщение в социальных сетях и как будто не имеет целью коммерческого эффекта. Часто диминутивы используются в рекламе косметических средств. Т.Г. Федотовских отмечает, что «в тексте, посвященном рекламе косметического продукта, мы встречаем *волшебную баночку*. А в качестве идеального подарка для любой мамы Саша Маркина предлагает трогательный браслет с *милой бабочкой*» [19:82]. В понятном содержании таких слов содержится положительная оценка. Нативная реклама позволяет естественно встроить коммерческий текст в прямую речь, что является привлекательным для потребителей и располагает к приобретению товаров или услуг.

В рекламе Letigue.cosmetics диминутивы используются для подчеркивания и установления доверительных отношений, погружения в атмосферу расслабления: «Лето в Letigue никогда не заканчивается. Мы делаем все, чтобы приходя домой, ты попадала в настоящий тропический рай. Здесь *кусочек* отпуска, расслабляющее СПА, здесь поют оды твоей красоте. А ты уже купила свой *билетик* на этот остров?». В данной рекламе диминутивы встречаются дважды, что создает особый располагающий настрой. В другой рекламе этого же бренда также используются диминутивы: «Вишневое наслаждение подарит невероятную гладкость и сияние твоей коже. Мельчайшие светоотражающие *частишки* скраба останутся на коже и после процедуры». В данном случае диминутив подчеркивает бережное воздействие скраба на кожу, освежающий и легкий омолаживающий эффект.

Рекламная страница в Instagram zakazkorobok использует диминутивы для того, чтобы подчеркнуть небольшой объем коробок для украшений: «Еще один заказ с черными *коробочками*, с золотым логотипом методом тиснения, ложементами и карточками. Отличный комплект по размерам прекрасной @anxdora\_crystals которая влюбляет в свои особенные украшения. Теперь и *коробочки* их дополняют в полной мере».

Небольшой размер товара для детей подчеркивает и интернет-магазин komplektik: «Покрывала для детских *кроваток* или аленьких *диванчиков*. Размер 110\*150. Материал полиэстер. *Тоненькие*, но *плотненькие*, хорошо ложатся. Производство Иваново». В данном примере в качестве диминутивами выступают не только существительные, но и прилагательные.

Также магазин интерьерных наклеек и постеров stickers.sale предлагает такую разновидность рекламного поста как упоминание оплаченного заказа: «Счастливые обладатели нашей *рамочки!* Оригинальный и трогательный подарок. Для заказа пишите в директ». Диминутив подчеркивает изящество рекламируемого товара.

В ТiсТос диминутивы используются в рекламе телевизионных передач. Так, для привлечения внимания используется звуковой ряд от отечест-

венного фильма и видеоряд фильма «Сумерки», снабженный следующим рекламным текстом: «Самый ТНТ-шный фильм про вампиров возвращается. История про сильную женщину, Танюшу. «Сумерки, 4 фильма в эту субботу с 12:40 до 22:00».

Также в ТiсТос распространена реклама для молодежи, которая встраивается в развлекательные ролики или является отдельным песенно-танцевальным видео. Так блогер Кобяков, из команды А4, в рамках рекламной компании Durex создал специальный челендж с хэштегом #DurexHaТвоейСтороне и использованием диминутивов, выпустив рекламную песню «Просто»:

«Шепну тебе на ушко: «Ты просто- просто душика»

И Durex я достану из своего кармана.

И просто его лого себе скорей направлю,

И стресса никакого, ты знаешь ведь I love you».

Реклама Яндекс.Маркета в ТiсТос также содержит диминутивы: «Реябта! Большие скидки на парфюмерию и косметику. Хотите хорошенько сэкономить или выбрать приятный подарочек? Смотрите, на Яндекс. Маркет проходит большая распродажа».

Тексты рекламы не формируют с помощью диминутивов специфического образа женщины, но выделяют отдельные аспекты, которые формируют приятные ассоциации и привлекательный для коммерческих целей образ. «Решила подарить своей мамочке флакончик лимитированной сыворотки Xlash by Borodina! Это эффективный способ отрастить свои реснички и сделать их гуще». Мамочка, реснички – это нейтральные слова, однако в данном контексте они имеют положительную коннотацию, а диминутив флакончик демонстрирует не только оценку, но и указание на небольшой объем емкости лимитированной продукции. Также в рекламном дискурсе социальных сетей используются аугментативы, «слова с аффиксом, придающим увеличительное значение» [1]. Очень часто они применяются в качестве гиперболы или для создания отрицательного образа: волчище, ветрина, зверюга. Однако аугментатив может передавать также и положительную оценку: «...и густючий гель для душа тоже понравился». В данном примере окказионализм густючий отражает положительное свойство рекламируемого товара.

Диминутивы воспроизводят непринужденность разговорной речи, для которой также характерна неполнота, поэтому частотны случаи с незаполненной позицией подлежащего. Автор обращается к потребителям от собственного имени, личное местоимение первого не используется. Т.Г. Федотовских приводит следующие примеры: «Заказывала на сайте www.hosling.com, бренд Lauma – все очень понравилось: хорошее обслуживание, качественное и красивое белье, бесплатная доставочка от 50 евро»; «Нашла идеальный подарок для любимой мамы – трогательный браслет @velvetin с драгоценными детками, гравировкой имен и да-

тами рождения на обороте» [19:81]. Диминутивы в данном случае имеют не только положительную коннотацию, но и придают рекламному сообщению доверительный тон, сокращая дистанцию между рекламодателем, брендом и его адресатом.

Формат разговорной речи стал частотным в социальных сетях, поскольку социальные сети Instagram, Tik Tok, ориентированные на молодых людей и современных подростков взаимодействуют с читателями посредством обычного, разговорного языка. Часто они включают затрагивают темы эстрадной поп музыки зарубежных стран, различные субкультуры, новинки фильмов и сериалов. В настоящее время молодежные социальные сети являются платформами для объединения различных категорий платежеспособных потребителей. Поскольку такие социальные сети имеют массовый охват, а формат близок к устной коммуникации, то диминутивы здесь имеют широкое использование. Также поскольку целевая аудитория у Tik Tok – дети, то это естественная среда для слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Вместе с традиционными средствами, которые используются в рекламном дискурсе: диминутивы, имеющие позитивно-оценочное значение, побудительные и восклицательные значение, тексты в рекламном дискурсе в социальных сетях характеризуются имитацией разговорной речи, с присущими ей лексическими средствами разговорно-бытового стиля речи. Подводя итог, можно утверждать, что диминутивность в рекламном дискурсе является тем инструментом, который максимально приближает рекламируемый товар к пользователям социальной сети за счет создания доверительных взаимоотношений с потребителем. За счет использования диминутивов рекламные тексты в рекламном дискурсе, в том числе в социальных сетях приобретают привычное звучание, что способствует достижению основной цели – коммерческой выгоды, заставляя пользователя поверить в правдивость (нерекламность) текста.

## Литература

1. Вакулич Л.А. Диминутивы и аугментативы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pwsconf.ru/nauchnaya/lss-2008/213-lingvistika/5833-diminutivyi-i-augmentativ.html> (дата обращения: 07.03.2016)
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. Вып. 111. Избранное. М.: Прогресс, 1999. С. 7–42.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание М.: Русские словари, 1996. 416 с.
4. Воейкова М.Д. Структурные функции диминутивов в современном русском языке и продуктивность их употребления. Вопросы языкознания, 2020, № 5. С. 38–56.
5. Гитомер Д. Бизнес в социальных сетях. СПб.: Питер, 2014. 192 с.
6. Давтян А.А. Способы конструирования сказочной реальности в рекламной практике // Реклама. Теория и практика. 2014. No. 6. С. 362–370. URL: <https://grebennikon.ru/article-jwvv.html>
7. Земская Е.Я. Словообразование как деятельность. М.: Изд. КомКнига, 1992. 224 с.
8. Козловская Т.Л. Общественно-групповая оценка употребления уменьшительно-ласкательных образований в речи носителей современного русского языка // Культура русской речи и эффективность общения. М.: Наука, 1996. С. 425–436.
9. Китанина Э.А. Диминутивы как составная часть народно-разговорной речи современного города // Филология в XXI веке. 2019. № 1. С. 128–131.
10. Кирова А.Г. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 8 (86). С. 138–140
11. Курганова Е.Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте: Учебное пособие. Воронеж: ВГУ, 2004. 124 с.
12. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики. М.: Изд-во МГУ, 1971, 57 с.
13. Менькова Н.В. Диминутивы как средство языковой игры // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т. I. С. 152–157. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/2014\\_3g/30.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2014_3g/30.pdf)
14. Менькова Н.В. Сферы функционирования диминутивов в актуальной речи // Семантика и функционирование языковых единиц в разных типах речи: сборник статей по материалам международной научной конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославля. В 2 ч. Ч. 2. Ярославль: Изд-во ЯГПУ 2011. С. 83–100.
15. Менькова Н. В Диминутивы как речевая неудача. Верхневолжский педагогический вестник. 2018. № 4. Т. I. С. 127–136.
16. Протасова Е.Ю. Роль диминутивов в современном русском языке. Русский язык: система и функционирование. Тарту: Изд-во Тартуского ун-та, 2001, С. 72–88.
17. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б. Секреты стилистики. М.: Рольф, 2001. С. 70
18. Русакова О.Ф., Русаков В.М. PR-дискурс: теоретико-методологический анализ. Екатеринбург: УрО РАН, 2008, с. 365.
19. Федотовских Т.Г. Специфика рекламного общения в социальной сети Instagram // Известия Уральского федерального университета. 2016. С. 77–83.
20. Herring S.C. Relevance in computer-mediated conversation // Handbook of Pragmatics of Computer Mediated Communication. Berlin: Mouton de Gruyter, 2013. P. 245–268. URL: <http://info.ils.indiana.edu/~herring/relevance.pdf> (дата обращения: 26.01.2017).
21. Holmes J. Function of you know in women's // Language in society. 1986. № 15. pp.1–21.

## DIMINUTIVENESS AND ITS IMPLEMENTATION IN RUSSIAN ADVERTISING DISCOURSE

Nguyen Thi Van Anh

Pushkin Institute of the Russian Language

The article discusses the issue of the implementation of diminutive forms in advertising discourse, which is widely used. Diminutives in advertising are means of expressing the subjective assessment of the sender and intensifying the message, often have a gender connotation, and are widely used for the purpose of a language game. The article attempts to determine the key directions of using diminutives, which are a striking feature of the lexical system of the Russian language. Diminutives that have a positive-evaluative meaning, incentive and exclamation meanings are traditionally used in advertising discourse, acting as an expressive means of word-formation games. Diminutives reproduce the ease of colloquial speech and create a field of interpretation in advertising discourse, which makes the pragmatic selling idea of the message secondary, highlighting the artistic sphere, but the basis of the advertising message is real facts, the names of advertisers. It should also be noted that the Internet was the reason for the formation of a qualitatively new communication environment, which involves changes in relationships with consumers, characterized by imitation of colloquial speech, with its inherent lexical means of the conversational and everyday style of speech. Currently, youth social networks are platforms for bringing together various categories of paying consumers. Since such social networks have a massive reach, and the format is close to oral communication, diminutives are widely used here. Advertising discourse allows you to classify users and create a common field for interaction.

**Keywords:** diminutiveness, advertising discourse, semantics, diminutives, communicative function, social network, native advertising.

### References

1. Vakulich L.A. Diminutives and augmentatives [Electronic resource]. URL: <http://www.pwsconf.ru/nauchnaya/Iss-2008/213-lingvistika/5833-diminutivyi-i-augmentativ.html> (accessed: 07.03.2016)
2. Weinreich U. Monolingualism and multilingualism // Foreign linguistics. Issue 111. Favorites. Moscow: Progress, 1999. pp. 7–42.
3. Vezhbitskaya A. Language. Culture. Cognition, Moscow: Russian dictionaries, 1996. 416 p.
4. Voeikova M.D. Structural functions of diminutives in the modern Russian language and the productivity of their use. Questions of Linguistics, 2020, No. 5. pp. 38–56.
5. Gitomer D. Business in social networks. St. Petersburg: Peter, 2014. 192 p.

6. Davtyan A.A. Methods of constructing fairy-tale reality in advertising practice // Advertising. Theory and practice. 2014. No. 6. pp. 362–370. URL: <https://grebennikon.ru/article-jwv.html>
7. Zemskaya E. Ya. Word formation as an activity. M.: KomKniga Publishing House, 1992. 224 p.
8. Kozlovskaya T.L. Social-group assessment of the use of diminutive-affectionate formations in the speech of native speakers of the modern Russian language // Culture of Russian speech and the effectiveness of communication. Moscow: Nauka, 1996. p. 425–436.
9. Kitanina E.A. Diminutives as an integral part of the folk-colloquial speech of a modern city // Philology in the XXI century. 2019. No. 1. pp. 128–131.
10. Kirova A.G. Development of gender studies in linguistics // Vestn. Tomsk State Pedagogical University. un-ta (Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University). 2009. Issue 8 (86). pp. 138–140
11. Kurganova E.B. The game aspect in the modern advertising text: A textbook. Voronezh: VSU, 2004. 124 p.
12. Kostomarov V.G. Russian language on the newspaper page. Some features of the language of modern newspaper journalism. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1971, 57 p.
13. Menkova N.V. Diminutives as a means of language game // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2014. No. 3. T. I. C. 152–157. URL: [http://vestnik.yvspu.org/releases/2014\\_3g/30.pdf](http://vestnik.yvspu.org/releases/2014_3g/30.pdf)
14. Menkova N.V. Spheres of functioning of diminutives in actual speech // Semantics and functioning of language units in different types of speech: a collection of articles based on the materials of the international scientific conference dedicated to the 1000th anniversary of Yaroslavl. In 2 hours. 2. Yaroslavl: Publishing house of YAGPU 2011. pp. 83–100.
15. Menkova N. In Diminutives as a speech failure. Verkhnevolzhsky Pedagogical Bulletin. 2018. No. 4. T. I. pp. 127–136.
16. Protasova E.Y. The role of diminutives in the modern Russian language. Russian language: system and functioning. Tartu: Publishing House of the University of Tartu, 2001, pp. 72–88.
17. Rosenthal D. E., Golub I.B. Secrets of stylistics. Moscow: Rolf, 2001. p. 70
18. About Rusakova.F., V. Rusakov, M. PR-discourse: theoretical and methodological analysis. Yekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, 2008, p. 365.
19. Fedotovskikh T.G. The specifics of an advertising message in the social network Instagram // Proceedings of the Ural Federal University. 2016. pp. 77–83.
20. Herring S.S. Relevance in computer-mediated conversation // Handbook on the pragmatics of computer-mediated communication. Berlin: Mouton de Gruyter, 2013. pp. 245–268. URL: <http://info.ils.indiana.edu/~herring/relevance.pdf> (accessed: 26.01.2017).
21. Holmes J. The function of your knowledge in women's // Language in society. 1986. No. 15. P. 1–21.



# Представления животных в хантыйской сказочной прозе (на материале быличек)

**Новьюхова Галина Борисовна,**

научный сотрудник, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок

E-mail: Novyukhova.galya@mail.ru

В статье рассматриваются представления о животных отражающихся в сказочной прозе, в частности в хантыйских быличках. Показано, что исследование быличек с участием животных как отдельное культурологическое явление практически не изучены. В данной статье были рассмотрены такие лексемы животных как медведь, собака, олень. Показано, что системный анализ этих персонажей всегда встречается в народных представлениях о них. В работе предлагается выявить поведение животных и их признаки, какую роль они играют в хантыйской сказочной прозе и представляют интерес для культурологических исследований. Также следует обратить внимание на то, что в случае, когда появляется сверхъестественное существо, животные в этот момент всегда находятся рядом с людьми. В быличках животные не являются главными героями, но связь между неким существом и животным присутствует.

**Ключевые слова:** сказочная проза, жанр, былички, существа, животные.

К сказочной прозе основной частью исследователей относится такой жанр, как былички [8, с. 47]. Все произведения сказочной прозы обычно малы по объему и не обладают сюжетной завершенностью. Сказочная проза и ее произведения выполняют познавательную и информационную функцию. Это подтверждается реальностью событий, о которой идет речь. Рассказчик всегда внушает слушателю о происходящем, несмотря на его необычность и сверхъестественность.

В отдельный жанр достойны быть выделены былички и бивальщины, поскольку они обладают своим специфическим содержанием (встреча человека со сверхъестественными существами, явлениями, с чем-то необычным), композицией, стилистическими и художественно-образительными средствами [8].

Термин «быличка» активно используется исследователями, публикующими образцы хантыйского фольклора, однако эти фольклорные произведения носители фольклора определяют не иначе как «Пӓлтап пӓтрӓт – страшные рассказы». Быличка – фольклорный жанр сказочной прозы, повествующий о встрече со сверхъестественным персонажем или явлением. Коммуникативная установка былички – удовлетворение потребности человека в необычном и необъяснимом. Быличка чаще всего рассказывается от первого лица и носит характер свидетельского показания: рассказчик или сообщает о пережитом им самим случае, или ссылается на авторитет лица, от которого он об этом слышал.

Хантыйские былички рассматривались в работе О.Д. Ерныховой, Т.Р. Пятниковой, А.Т. Молданова и др.

О.Д. Ерныхова «Хантыйские былички о предметах советского быта», рассматривает жанр хантыйского фольклора как былички, которые отражали социальную жизнь хантов в советский период [1].

Т.Р. Пятникова отмечает, что былички условно разделены на разделы в зависимости от их содержания и мифологических персонажей, обязательно указывается время, место действия, называются участники. Местом обитания нечистой силы являются лес заброшенные дома, поселения, время активности – темное время суток. В форме небольшого рассказа передается обстановка до «встречи», описывается сама встреча и её исход [4].

Т.А. Молданов указывает, что в быличках, демонологических рассказах называют конкретных людей, с которыми происходили описываемые

мые происшествия. В них много сюжетов встреч со сверхъестественными существами. Как правило, эти существа садятся на нарты, которые становятся тяжёлыми, или бывает слышен их свист. В таких рассказах отражается современное видение мира. В быличках и рассказах о недавних событиях называются конкретные лица, с которыми произошли описываемые происшествия. Демонологические рассказы обращены к настоящему, случившееся в них – невероятно, рассказчик испытывает чувство страха. Главная цель, преследуемая быличкой, убедить слушателей в истинности сообщаемого факта, эмоционально воздействовать на них, внушить страх перед сверхъестественной силой [6, с. 13].

По сообщениям рассказчиков, невероятные истории происходили после каких либо видений, возникающих в дороге во время длительного переезда на другое стойбище, либо в заброшенном доме. Произошедшие с ними невероятные события всегда были связаны с нарушением какого-либо запрета и воспринимались хантами, как попытка передачи какого-либо наказания потустороннего существа. И это требование обязательно должно было исполняться человеком [3, с. 3].

Рассказывание быличек не является самоцелью, они возникают по случаю, вызванные житейской ситуацией или особой психологической настроенностью фольклора носителя и его слушателей. Исключительность происшествия, нарушающего обычность жизни, организует композиционные особенности жанра былички. Экспозиция текста, как правило, составляет два-три предложения, описывающих привычную жизнь человека, на фоне которой происходит необычная встреча со сверхъестественным существом или его проявлениями. Реалистичность фона по принципу контраста усиливает эмоциональное воздействие на слушателя при описании столкновения с необычным.

Целый ряд мотивов имеют универсальный характер. Национальное своеобразие каждого народа выражается в сюжете. Наличие универсальных мотивов и образов свидетельствует о том, что духовная культура зародилась в глубокой древности и развивалась во взаимодействии общечеловеческой культуры.

В хантыском фольклоре есть сказки, рассказывающие о встрече человека с лесными существами, или за нарушение запрета они приходят в дом. Также сказки, которыми намеренно пугали детей лесными существами, похищающими людей. По сообщениям информантов, их рассказывали детям, т.к. жили в отдельных поселениях, окружённых лесом, чтобы они не отходили далеко от дома.

За основу быличек мы взяли тексты из сборника Е.Д. Каксиной «Невероятные истории из жизни казымских ханты», и из базы данных Обско-угорского института прикладных исследований и разработок.

Итак, для примера исследуем быличку *Йорэн Пүпи хот кәншәм ики* 'Быличка о мужчине, искав-

шего берлогу медведя', в ней повествуется следующее: «как мужчины собрались в лес на охоту. С ними поехал мужчина, который хотел найти берлогу медведя. Когда нашел берлогу, медведь его потрепал, но убивать не стал. Медведя добыли охотники и привезли домой. На медвежьих игрищах, мужчина сочинил песню. Позже он сказал такие слова: «Когда-нибудь, в будущем, когда будите жить, девочки, мальчики, что я тогда натворил, вы этого не делайте. Что со мной тогда случилось, чтобы с вами такое не случилось. Он же [медведь], живое «золото», когда захочет прийти в дом хантыйскому человеку, он сам придет. Не надо настырно, силой искать его».

Важной характеристикой медведя является связь этого животного со сферой сверхъестественного. Так, например, в традиционной культуре образ медведя приобретает высокую степень сакральности, поэтому данное животное наделяется сверхъестественной силой, которая может быть направлена как во благо, так и во вред человеку. Например, за несоблюдение правил поведения, мужчина был искалечен зверем. Поэтому эта быличка призвана поддержать природный инстинкт самосохранения, который утратил современный человек, считающий, что он является властелином окружающего мира.

Следующая страшная история (быличка) *Навремэт кэрт* 'Селение детей' повествуется о том, что «взрослые уехали на стойбище, где проводился медвежий праздник. Дети на стойбище остались одни и решили они тоже устроить медвежий праздник. Во время игры в дом пришел некто. Все они очень напугались и так провели ночь в ужасе. Поехали дети туда, куда уехали взрослые, взяли с собой собаку. Существо догнало детей, но их она не тронула, дети умерли от испуга. Зато это существо задавила собаку и оторвала ей голову и поставило на перешейке между озерами. В конце рассказа говорится, что после этой трагедии водоем получил название *Амп ух сурт* 'перешеек в виде собачьей головы', а саму деревню именуют «Селением детей».

Также, анализ показывает, что представления собаки имеет непосредственную связь с нечистой силой. В данном рассказе видно, что она наделяется положительным качеством. Собака является охранником людей от порождений зла и борцом с нечистой силой. Возможно поэтому дети не были тронуты неким существом, так как они умерли от испуга, а собака пострадала от этого существа.

В следующей же рассказе *Йис путэр «Ампэн ванты сэм сай утэт»* 'Быличка о невидимых существах', которых видят только собаки' повествуется о том, что «когда вечером в стойбище, где вы живете, собака лает, страшно лает, значит, что-то страшное видит, невидимое твоему глазу. Когда-то были такие люди, может быть шаманы, может смелый человек, который ничего не боялся, брал собаку и смотрел через его уши, туда, куда лаяла собака, и тогда он мог увидеть, (то, что видит собака). Это только могли увидеть ясновидя-

щие или смелые люди, у которых сердце выдержит. Если у тебя нет такой силы, лучше не смотри, сильно испугаешься, когда увидишь, то, что видит собака. Поэтому и говорят, если вечером собака лает, нужно дома тихо сидеть, нельзя выходить на улицу, а смотреть чего собаки боялись».

Этот краткий рассказ говорит о том, что собаки могут увидеть то, что не видно человеку. Таким образом собака предостерегает человека. Основу этих соглашений составляли запреты и предупреждения, за нарушение или ослушание которых следовало наказание.

Из этой же серии невероятных историй *Атлэн лор хуца пэвлэм вёр* «Быличка о ночном купании детей в озере», повествуется о двух девочках, живущих в стойбище. Текст ее следующий: «Решились девочки оленей охранять да дымокур поддерживать от комаров, так как олени во время сезона страдают от комаров. Пока сторожили решили они в озере искупаться. Но вечернее время в озере купаться нельзя. Пока баловались они в озере, и увидели они в озере черное бревно, покрытое шерстью. Девочки испугались и быстро убежали с этого озера».

В быличке, в котором участвуют, и северные олени тоже есть свой вымысел. Вот, например, в невероятной истории *Ханты ики па йёшэн логьэм тылэц хурэп ут* 'Мужчина и светящееся человекоподобное существо' повествуется о мужчине-ханты, который возил груз на оленях. «Ехал он ночью, выехал на большое болото и увидел впереди яркое освещение. Подумал, что это возможно луна, присмотрелся получше, на человека похоже. Мужчина натянул вожжи и убавил бег оленей, назад поворачивать нельзя. Мужчина читал по дороге молитву, и, как ни странно, олени бежали тихо и спокойно, не чувствовали страха. Тогда это светящееся существо от них отстало».

Олень является одним из самых значимых животных у казымских хантов, поэтому он фигурирует не только в сказках, но и во многих быличках. У ханты олень относится к числу сакральных животных. Олени являются основным источником пропитания и достатка и неразрывно связан с человеком. Ханты, имеющие поголовье оленей, занимались этим ремеслом круглый год. Возможно, если хорошо ухаживать за этим животным, то и олень будет оберегать человека от некоего существа.

Из всего вышеизложенного, мы видим, что животные в быличках могут играть разную функциональную роль. Былички у народа ханты бытуют в виде рассказа, где речь идет о встрече с существом, и с присутствием какого-либо животного. Рядом с человеком всегда находится либо собака, либо олени, которые предупреждают человека об опасности. Также может встретиться медведь, который может встретиться человеку в лесу. Животные пытаются либо предупредить, либо же они сами показывают свой страх своим поведением. Посредством быличек необъяснимые, а порой и мистические явления складываются в пред-

ставления о мифических персонажах, сверхъестественных существах, которые могут повлиять на человека, если он нарушает установленные традицией нормы.

## Литература

1. Ерныхова О.Д. Хантыйские былички о предметах советского быта / Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы. Сборник статей Межд. науч.-практ. Конференции. В 6 ч. Екатеринбург, 2016 г. – С. 191–196.
2. Каксина Е.Д. Образ оленя в фольклоре казымских ханты / Культура и цивилизация № 4–1, т. 10. изд-во: Аналитика Родис, Москва, 2020. – С. 156–164.
3. Невероятные истории из жизни казымских ханты / Сост. Е.Д. Каксина. Выпуск 1. – Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2018. – 60 с.
4. Пятникова Т.Р. К вопросу о быличках северных ханты Белоярского района / мат. Всеросс. науч.-практ. конф. XVIII Югорские чтения: Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока. Ханты-Мансийск, 2020. Изд-во: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск». – С. 177–185.
5. Панченко Л.Н. Функционирование быличек в традиционной мансийской среде / Вестник Челябинского государственного педагогического университета № 8. Челябинск, 2017. – С. 170–176.
6. Земля кошачьего локотка / Тимофей Молданов. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2003–230 с.
7. Рейли М.В. Опыт классификации быличек [Электронный ресурс], режим доступа: [https://docviewer.yandex.ru/view/1148830260/?page=3&\\*=](https://docviewer.yandex.ru/view/1148830260/?page=3&*=) (дата обращения 20.08.2021)
8. Крачаево-балкарская несказочная проза и ее традиции в балкарской литературе [Электронный ресурс], режим доступа: <file:///C:/Users/111/Downloads/c0e1baeb802b32f2c10088f7ec07c8a9.pdf>. (дата обращения 20.08.2021)
9. Современные исполнители вепских быличек о животных [Электронный ресурс], режим доступа: <http://kizhi.karelia.ru/library/ryabinin-1999/181.html> (дата обращения 24.08.2021)

## ANIMAL REPRESENTATIONS IN KHANTY NON-FAIRYTALE PROSE (BASED ON THE MATERIAL)

Novyukhova G.B.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

The article examines the idea of animals reflected in non-fairy-tale prose, in particular, in Khanty bylichkas. It is shown that the study of little bulls with the participation of animals as a separate cultural phenomenon has practically not been studied. In this article, such animal lexemes as bear, dog, deer were considered. It is shown that a systematic analysis of these characters is always found in folk ideas about them. The paper proposes to reveal the behavior of animals and their signs, what role they play in the Khanty non-fairy-tale prose and are of interest for cultural studies. You should also pay

attention to the fact that in the case when a supernatural creature appears, animals at this moment are always next to people. In stories, animals are not the main characters, but there is a connection between a certain creature and an animal.

**Keywords:** non-fairy prose, genre, epics, creatures, animals.

#### References

1. Yernykhova O.D. Khanty bylichki about the subjects of Soviet life / Traditional and innovative science: history, current state, prospects. Collection of articles of International scientific-practical. Conferences. At 6 o'clock Ekaterinburg, 2016. – Pp. 191–196.
2. Katsina E. D. the Image of a deer in the Kazym Khanty folklore / Culture and civilization No. 4–1, vol. 10. publishing house: Analitika rodis, Moscow, 2020. – P. 156–164.
3. Unbelievable stories from the life of Kazym Khanty / Comp. E.D. Katsina. Issue 1. – Khanty-Mansiysk: LLC "Printing world of Khanty-Mansiysk", 2018. – 60 p.
4. Pyatnikova T.R. On the question of the bylichki of the northern Khanty of the Beloyarsky district / mat. All-Russian scientific and practical conference of the XVIII Ugra readings: Indigenous small-numbered peoples of the North, Siberia and the Far East. Khanty-Mansiysk, 2020. Publishing house: LLC "Printing world of Khanty-Mansiysk". – p. 177–185.
5. Panchenko L. The functioning of bylichek in the traditional Mansi environment / Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University No. 8. Chelyabinsk, 2017. – pp. 170–176.
6. Land of the cat's elbow / Timofey Moldanov. – Tomsk: Publishing House Vol. un-ta, 2003–230 p.
7. Reilly M.V. Experience of classification of bylichek [Electronic resource], access mode: [https://docviewer.yandex.ru/view/1148830260/?page=3&\\*="](https://docviewer.yandex.ru/view/1148830260/?page=3&*=) (accessed 20.08.2021)
8. Krachay-Balkar non-fairy prose and its traditions in Balkar literature [Electronic resource], access mode: <file:///C:/Users/111/Downloads/c0e1baeb802b32f2c10088f7ec07c8a9.pdf>. (accessed 20.08.2021)
9. Modern performers of Veps epics about animals [Electronic resource], access mode: <http://kizhi.karelia.ru/library/ryabinin-1999/181.html> (accessed 24.08.2021)

## Высшее образование в условиях достижения «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы

### Гладилина Ирина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»  
E-mail: gladilinaIP@edu.mos.ru

### Погудаева Марина Юрьевна,

доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы им. Ю.М. Лужкова»  
E-mail: poguaevamy@edu.mos.ru

### Сергеева Светлана Александровна,

кандидат экономических наук, соискатель кафедры управления активами Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации  
E-mail: ugmzmag@yandex.ru

### Шестакова Дина Валентиновна,

директор ГБОУ города Москвы «Школа № 534»  
E-mail: 534@edu.mos.ru

Внедрение цифровых технологий в сферу профессионального образования позволяет не только повысить качество и эффективность обучения и воспитания личности, но и подготовить высококвалифицированных специалистов, обладающих как фундаментальными, так и прикладными знаниями. С внедрением инноваций в образовательный процесс формируется и развивается совершенно новая образовательная система, которая отличается открытостью, гибкостью и др. Именно сфера образования считается одной из наиболее инновационных отраслей, позволяющих экономике стать конкурентоспособной. Перед наукой и высшим образованием поставлены задачи достижения «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы. В соответствии со «Стратегией цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» авторы рассматривают «цифровую зрелость» как достижение ключевыми отраслями и уполномоченными органами исполнительной власти целевых показателей, сформулированных в стратегии цифровой трансформации региона, а «цифровую трансформацию» как комплексное преобразование деятельности участников отрасли и органов исполнительной власти, связанное с переходом к новым бизнес-моделям, каналам коммуникаций, а также процессам и культуре, которые базируются на новых подходах к управлению данными с использованием цифровых технологий, что позволяет обосновать определенные предложения для учреждений высшего образования.

**Ключевые слова:** высшее образование, наука, цифровая трансформация, цифровая зрелость, цифровые технологии.

Распространение цифровых технологий ведет к глубоким качественным изменениям во всех сферах жизнедеятельности, в том числе в сфере науки и высшего образования. Для максимальной реализации потенциала цифровых технологий необходимо сформулировать задачи разработки цифровых решений и сервисов, адаптировать технологическое обеспечение к задачам, которые решают участники образовательного процесса (научно-педагогические работники, административно-управленческий персонал, обучающиеся, абитуриенты и т.д.). Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» в качестве одного из целевых показателей национальной цели «цифровая трансформация» указано достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы [2]. Ключевые отрасли экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранение и образование, а также государственного управления, описанные в приложении 2 приказа Минцифры России от 18.11.2020 № 600 «Об утверждении методик расчета целевых показателей национальной цели развития Российской Федерации «Цифровая трансформация» [3], а именно – это отрасли государственного управления, развития городской среды, здравоохранения, транспорта и логистики, образования и науки. Достижение уровня «цифровой зрелости» в науке и образовании – приоритетная задача «Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» [1]. Цифровая зрелость – это достижение ключевыми отраслями и уполномоченными органами исполнительной власти целевых показателей, сформулированных в стратегии цифровой трансформации региона [1]. Цифровая трансформация отрасли – комплексное преобразование деятельности участников отрасли и органов исполнительной власти, связанное с переходом к новым бизнес-моделям, каналам коммуникаций, а также процессам и культуре, которые базируются на новых подходах к управлению данными с использованием цифровых технологий [1].

Стратегия определяет основные подходы достижения «цифровой зрелости» отрасли науки и высшего образования в России. С целью ее формулировки был проведен анализ стратегий цифровой трансформации (цифровизации) в сфере

науки и высшего образования стран с наиболее развитыми образовательными системами, исследований российских и мировых практик внедрения цифровых решений в области развития цифровых образовательных сервисов, модернизации IT-инфраструктуры, управления кадровым потенциалом и повышения качества данных для принятия управленческих решений. Представлен целый ряд проектов, направленных на цифровую трансформацию отрасли, внедрение новых высокотехнологичных образовательных решений, модернизацию образовательных программ, которые:

- объединяют ключевые инициативы в сфере цифровизации и создание необходимых условий для реализации инициатив условий (развитие цифровых сервисов, модернизация инфраструктуры, управление кадровым потенциалом и данными);
- учитывают передовые мировые тенденции, а также российский опыт цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования
- формируют единую политику управления данными в сфере науки и высшего образования в соответствии с целевым видением, включая набор целевых архитектур (архитектура процессов, архитектура данных, системная архитектура, инфраструктура).

Рассматриваемая стратегия обозначает ключевые траектории достижения «цифровой зрелости» отрасли науки и высшего образования как для образовательных организаций высшего образования, так и для компаний и уполномоченных органов исполнительной власти. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования состоит из семь проектов:

1. Проект «Датахаб»;
2. Проект «Архитектура цифровой трансформации»;
3. Проект «Цифровой университет»;
4. Единая сервисная платформа науки;
5. Проект «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования»;
6. Проект «Цифровое образование»;
7. Проект «Сервис хаб» [1].

Такой выбор проектов определяется тем, что в настоящее время университеты все чаще реагируют на потребности реального сектора экономики в инновационных разработках, внося изменения в планы выполнения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ. В данной связи структурные подразделения по трансферу технологий интенсивно развиваются и принимают активное участие в поиске технологических запросов и предложений, содействуют осуществлению процессов патентования и лицензирования, а также презентации перспективных наукоемких разработок на технологических выставках, научно-практических конференциях, брокерских съездах и прочих мероприятиях.

Университеты, развиваясь в направлении масштабного участия в экономических процессах, выстраивают коммуникации с другими участниками научно-исследовательской деятельности и субъ-

ектами реального сектора экономики, повышают качество фундаментальных и прикладных исследований, активизируют развитие кооперационного и интеграционного взаимодействия.

Переход российской экономики в цифровой формат оказал значительное воздействие на экономические, политические и социальные процессы, так как в условиях таких рыночных отношений могут только конкурентоспособные предприятия, обладающие высокими технологиями. Организация, управление и анализ в области управления инновационным развитием городской агломерации требует обладания особыми знаниями, так как необходимо быть постоянно в курсе современных проблем инновационного развития городских агломераций как в Российской Федерации в целом, так и Москве.

В России быстро обновляются и совершенствуются информационно-коммуникативные технологии, как происходит трансформация процессов в социальной сфере, отражаясь и внося значительные изменения и в образовательную сферу. Тем не менее, национальная экономика переживает сложный период рецессии, поэтому рациональной реакцией на такие проблемы является переход экономики на инновационный тип развития, базирующийся на использовании новых знаний, продуктов, «умных технологий» во всех областях человеческой деятельности, включая и образовательную сферу.

Необходимо заметить, что рынок образовательных услуг находится в стадии активного развития, прочно внедряя инновационные формы в работу образовательных организаций и создавая новую образовательную систему. Многие структуры заинтересованы в том, чтобы объединить потенциал, идеи и возможности всех сторон, задействованных в образовательном процессе. Модель «Российское образование до 2020 года для экономики, основанной на знаниях», рассматривает образование как некий ресурс, способный вывести экономику на инновационный путь развития. Следовательно, на сферу образования сегодня ложится ответственность за формирование квалифицированных кадров, в которых нуждается инновационно-развивающаяся экономика.

Современность диктует вузам собственные требования, учитывая которые образовательные учреждения могут проводить исследования не только для дальнейшей коммерческой реализации их результатов, но и применять свои научно-технические достижения, обучая и подготавливая специалистов для их будущей практической деятельности. А научно-инновационная политика в отношении интеллектуальной собственности, коммерциализации научно-технических разработок позволяет вузам достичь стратегических целей инновационного развития.

В условиях глобальной конкуренции вузам отводится одно из основных мест в применении инноваций для обеспечения инновационного образо-

вательного процесса, что обеспечивается рациональной инновационной политикой.

В вузе инновационная политика создаёт условия для активного развития и продвижения образовательных услуг на рынке, а за счет модернизации инноваций по всем направлениям и сферам деятельности, формируются и создаются основные компетенции.

Инновационная политика, процессы которой формируются вузом, нуждается в постоянной информационной поддержке. Следовательно, вузу приходится непрерывно осуществлять мониторинг рынка образовательных услуг. Благодаря спланированной инновационной политике, проводимой вузом, повышается не только его конкурентоспособность, но и видоизменяются образовательные продукты / услуги, что позволяет в значительной степени усилить:

- содействие реализации инновационного потенциала ВУЗА посредством вовлечения ППС, аспирантов и студентов;
- повышения инновационной способности ВУЗа и технопарка посредством формирования условий развития инновационного предпринимательства;
- обеспечение коммерциализации результатов НИР;
- содействие реализации инновационных продуктов;
- повышение роли университета как центра инновационных технологий.

Безусловно, сегодня со стороны государства финансовую поддержку имеет как фундаментальная наука, так и прикладные разработки. Финансовую поддержку получили инновационные программы в шестидесяти вузах, а тридцати университетам присвоен статус национальных исследовательских университетов и выделены средства на реализацию программ развития, включая создание инновационной инфраструктуры и развитие дальнейшей деятельности.

Таким образом, анализ научной литературы и лучших образовательных практик позволяет утверждать, что для дальнейшего развития вузовской инновационной инфраструктуры с целью реализации стратегических задач развития «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы:

- к исследованиям привлекаются учёные, имеющие как национальное, так и мировое признание,
  - создаются национальные исследовательские центры и инновационные кластеры,
  - активно поддерживается инновационная деятельность вуза.
- эффективности взаимодействия с внешними организациями выделяются:
- инновационно-предпринимательская среда вуза;
  - идет широкий трансфер технологий в организации;
  - целенаправленно повышается влияние вуза на внешнюю социально-экономическую среду.

Особого внимания заслуживает инновационно-предпринимательская среда в университете, включающая в себя, к примеру, следующие управленческие подходы:

1. Развитие инновационной и предпринимательской деятельности университета необходимо закрепить в миссии каждого структурного подразделения.
2. Наличие плана коммерциализации на 3–5 лет кафедр, других учебных подразделений вуза.
3. Привлечение действующих предпринимателей для участия в исследовательской работе кафедр.
4. Разработка и внедрение программ инновационно-предпринимательской направленности акселераторов, инкубаторов и иных объектов инновационной инфраструктуры вуза.
5. Расширение пула компаний, с которыми есть соглашения о сотрудничестве в инновационной сфере (в т.ч. соглашения о создании базовых кафедр). Закрепление сотрудничества на уровне долгосрочных соглашений.
6. Формирование команд-резидентов бизнес-инкубаторов и технопарков образовательной организации.
7. Количество центров университета в области инжиниринга (подразделения университета или его дочерние компании в виде инжиниринговых центров, центров коллективного пользования, центров компетенций для промышленных предприятий, центров промышленного дизайна и прототипирования, proof of concept центров).

Стратегией цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования определено, что цифровая трансформация науки и высшего образования – это формирование и распространение новых, с точки зрения содержания, моделей работы организаций в сфере науки и высшего образования. В основе рассматриваемого процесса лежит комбинация непрерывного профессионального развития, новых цифровых сервисов и инструментов, инфраструктурных и организационных условий для внедрения изменений.

## Литература

1. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. – [Электронный ресурс]. – <https://minobrnauki.gov.ru>
2. Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – [Электронный ресурс]. -Консультант – плюс
3. Приказ Минцифры России от 18.11.2020 N 600 «Об утверждении методик расчета целевых показателей национальной цели развития Российской Федерации «Цифровая трансформация» – [Электронный ресурс]. -Консультант – плюс.
4. Константинова Д.С., Кудяева М.М. Цифровые компетенции как основа трансформации про-

фессионального образования // Экономика труда. – 2020. – Том 7. – № 11. – С. 1055–1072.

5. Высшее образование: уроки пандемии, аналитический доклад // tsu.ru <http://www.tsu.ru/upload/iblock>
6. Вышка Digital: Образование // digital.hse.ru URL: [https://digital.hse.ru/education#smart\\_lms](https://digital.hse.ru/education#smart_lms)
7. Современная цифровая образовательная среда (СЦОС) // elearning.hse.ru URL: [https://elearning.hse.ru/project\\_scos](https://elearning.hse.ru/project_scos)
8. Astonishing E-learning Statistics for 2021 // techjury.net URL: <https://techjury.net/blog/elearning-statistics/#gref>
9. European Student Card Initiative // ec.europa.eu URL: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-student-card-initiative\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-student-card-initiative_en)

#### HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF ACHIEVING «DIGITAL MATURITY» OF KEY SECTORS OF THE ECONOMY AND SOCIAL SPHERE

Gladilina I.P., Pogudaeva M. Yu., Sergeeva S.A., Shestakova D.V.

Moscow City University of Management of the Moscow Government named after Yu.M. Luzhkov; Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation; Moscow School No. 534

The introduction of digital technologies in the field of vocational education allows not only to improve the quality and efficiency of training and education of the individual, but also to prepare highly qualified specialists with both fundamental and applied knowledge. With the introduction of innovations in the educational process, a completely new educational system is being formed and developed, which is distinguished by openness, flexibility, etc. It is the sphere of education that is considered one of the most innovative industries that allow the economy to become competitive. Science and higher education are tasked with achieving «digital maturity» in key sectors of the economy and social sphere. In accordance with the Strategy for Digital Transformation of the Science Industry and Higher Edu-

cation, the authors consider “digital maturity” as the achievement by key industries and authorized executive bodies of the target indicators formulated in the digital transformation strategy of the region, and “digital transformation” as a comprehensive transformation of the activities of industry participants and executive authorities associated with the transition to new business models, communication channels, as well as processes and culture, which are based on new approaches to data management using digital technologies, which makes it possible to justify certain proposals for higher education institutions.

**Keywords:** higher education, science, digital transformation, digital maturity, digital technologies.

#### References

1. Strategy for digital transformation of the industry of science and higher education. – [Electronic resource]. – <https://minobrnauki.gov.ru>
2. Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474 «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030». – [Electronic resource]. – Consultant Plus
3. Order of the Ministry of Digital Development of Russia of 18.11.2020 N 600 «On approval of methods for calculating target indicators of the national development goal of the Russian Federation» Digital transformation «- [Electronic resource]. – Consultant Plus.
4. Konstantinova D.S., Kudaeva M.M. Digital competencies as the basis for the transformation of vocational education // Labor Economics. – 2020. – Volume 7. – No. 11. – S. 1055–1072.
5. Higher education: lessons of the pandemic, analytical report // tsu.ru <http://www.tsu.ru/upload/iblock>
6. HSE Digital: Education // digital.hse.ru URL: [https://digital.hse.ru/education#smart\\_lms](https://digital.hse.ru/education#smart_lms)
7. Modern digital educational environment (SCES) // elearning.hse.ru URL: [https://elearning.hse.ru/project\\_scos](https://elearning.hse.ru/project_scos)
8. Astonishing E-learning Statistics for 2021 // techjury.net URL: <https://techjury.net/blog/elearning-statistics/#gref>
9. European Student Card Initiative // ec.europa.eu URL: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-student-card-initiative\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-student-card-initiative_en)



# Идея личности в литературно-философском творчестве русского писателя О.М. Сомова

**Сизинцев Павел Васильевич,**

Кандидат богословия, выпускник аспирантуры МПДА

E-mail: sizinpash@yandex.ru

Статья посвящена анализу личности в литературно-философском творчестве русского мыслителя О.М. Сомова с психолого-антропологическим осмыслением всех элементов его произведений (с учетом привлеченных источников, рассматриваемых тенденций мышления, оценки применяемых им критериев). Он описывал менталитет как устойчивую совокупность психических, интеллектуальных, эмоциональных и культурных особенностей, присущей той или иной этнической группе, нации, народности. Автором проведен историко-критический обзор понятия значимости личности в социально-философских представлениях. Писатель в полноте отражает своеобразный образ мыслей, сложившийся у людей на протяжении истории, как часть общественного феномена социокультурной реальности. Он излагал собственное представление об эстетических принципах и путях становления национальной литературной традиции в непростых условиях российской действительности, которые заключались в отказе от слепого копирования и имитации приемов европейских стихотворцев. Подлинная талантливость, подчеркивал публицист, должна принадлежать родине поэта, показывая неисчерпаемые возможности русского языка путем раскрытия многочисленных сокровищниц, обогащения языковых конструкций и выражения разворотов и образной фразеологии. В рациональном мире человек перестает быть собой, теряет себя, утрачивает свое божественное, личное, духовное начало. Этому противостоит мир творчества, как акта свободы.

**Ключевые слова:** Личность, общество, философско-критический подход, человек, достоинство, менталитет, нация, народность, представления, интеллект, реальность.

К числу литературно-философских публицистов, оказавших влияние на русскую мысль XIX столетия следует отнести безвременно ушедшего в молодости О.М. Сомова. В его стихотворном творчестве преобладали патриотические мотивы [1, 397]. Также немалое значение в развитии стиля «русский романтизм» в российской литературе имел его труд «О романтической поэзии». Впервые он прозвучал на заседаниях в «Вольном обществе любителей российской словесности», и увидел свет в сборнике «Соревнователь просвещения и благотворения», выйдя как отдельная публикация в 1823 г. В нем был представлен проект «русский романтизм», особую роль в котором играли идеи самобытности нации и ориентирование на народный материал России – историю, элемент фольклора и оборотов языка [2, 386]. Следует упомянуть и тот примечательный по-своему факт, что О.М. Сомова как публициста относят к истокам русско-литературного критицизма [8]. В том же труде «О романтической поэзии» он проявил себя инициатором исторического подхода к развитию литературных тенденций, видя в их движениях последовательное развитие последовательных закономерностей русской мысли. Признавая своеобразность классического и романтического элементов в литературе, он проанализировал собственно феномен романтики в поэтическом творчестве, выделяя в нем многообразные направления. Сам способ создания уникальной в своей самобытности российской словесности публицист видел в повороте к прошлым традициям нации, к ее фольклорной составляющей, к описанию нравов, обычаев народностей, населивших «все пространство родного края», и ко «всеми миру видимо-мечтательному», отражающему идеалы и ценности современного существования. Ибо человек живет в мире и в состоянии сознания действительности собственных действий, направленных «на раскрытие и утверждение самобытия. И поэтому «сама способность задаваться вопросом о смысле жизни и страдать от бессмыслицы» личного бытия «составляет основную особенность человеческой душевной жизни». Для человека важно наличие в его «самосознании прочной устойчивости», когда вся его жизнедеятельность «слагается в одном определенном направлении и неизбежно получает один и тот же неизменный характер» [4, 174]. «Его тезис был близок метафизическому эстетизму во многих полемических статьях (1825). Там О.М. Сомов утверждал, что формирование структуры стиха «рождается в душе» стихотворца «вместе с самой идеей»,

а, следовательно, «сотворить что-либо вне природы, или несходное с каким-либо из предметов чувственных, есть физически невозможное для человека даже с пылким воображением» [5], [6, 473]. Верность и правильное целеполагание исходных эстетических принципов, помноженные на глубокий литературный анализ, позволили ему как словесному критику объективно и в то же время точно и справедливо рассмотреть, и дать оценку известной поэме А.С. Грибоедова «Горе от ума». Он успешно перевел фрагмент труда «Жизнь Шекспира» французского историка и критика Ф.П. Гизо, посвященный детальному анализу трагедии «Гамлет». Для него принц Датский являлся в определенной степени героическим прообразом современности. В конце критик даже делал вывод о том, что, российская «почва, на которой воздвигается новое искусство», предопределена и «системой Шекспира», заключающей в себе истинную «всеобщность чувствований и состояний, которая составляет ныне для нас позорище дел житейских» [10]. Таким образом, О.М. Сомов внес свой неповторимый вклад в русскую и украинскую литературы как теоретик в романтизме и писатель произведений на сугубо народно-сказочные и фантазийные темы. С 1823 г. он излагал собственное представление об эстетических принципах и путях становления национальной литературной традиции в непростых условиях российской действительности, которые заключались в отказе от слепого копирования и имитации приемов европейских стихотворцев, ибо подлинная талантливость, подчеркивал публицист, должна принадлежать родине поэта, показывая неисчерпаемые возможности русского языка путем раскрытия многочисленных сокровищниц, обогащения языковых конструкций и выражения разворотов и образной фразеологии. В своем вышеупомянутом труде о романтизме он формулировал право на воображение как главный эстетический принцип в сфере искусств.

И писал, что воображение «является самым отчаянным образом души человеческого существа», ибо, страдая от однообразия оно все время требует пополнения, нахождения чего-то нового, дабы полностью наслаждаться новейшим. О.М. Сомов отмечал, что воображение «решительно отменяет все обыкновенное», желая и требуя всего ново – беспрецедентного. Отсюда его критика классиков поэзии, ее узости и герметичности ее границ. Поскольку воображению в сферах искусств безусловно следует быть активным, постоянно имея иную пищу и все более изысканные наслаждения. О.М. Сомов делая обзоры французских литературных классиков, обличал их ограниченное творчество в развитии оригинальности национально-поэтических канонов. А также их страсть к применению древних и классических примеров древнеримских и европейских писателей Нового времени, которые следовали оригинальным поэтам. Свою убежденность в отношении таких идей, как «национальное», «идентичность», «необходи-

мость народного искусства» он оправдывал своим концептом, содержащим подражание и выбор, согласно которому природа и человек говорят поэту – выбирай и работай.

Его парадигма сочетала романтичность теории свободы творчества и классическую концептуальность понятия вкуса. Согласно ей, поэзия требовала свободы, как порывов смелости, управляемой только вкусом, – верным и строгим, протестуя против творчества как синтеза классицистических и романтических канонов. О.М. Сомов теоретически пытался обосновать эти взгляды критикой объективного идеализма романтической тенденции. Это становится очевидно из его спора по поводу шеллингианского романтизма, в котором его оппонент, писал, что творец-художник творит свое произведение вне зависимости от реальности существующего мира, ибо сам по себе акт художественного творчества абсолютно произволен и даже инстинктивен. Критик напротив исповедовал свою идею безусловной зависимости любого акта творчества – романа, скульптуры, симфонии или поэмы от окружающей художника реальности. О.М. Сомовым отрицался тезис оппонента в том, что деятельность писателя-художника не зависима от окружающего его мира людей или вещей.

С его точки зрения, художественный идеал означал в первую очередь прототип, посредством которого и осуществлялся процесс творчества, и который составлен в соответствии с формами уже существовавшими до него объективно. Художник создает свое произведение на основе собственного воображения и эмпирически-эстетического опыта, – и это обогащает и дополняет природу, опираясь на чувственность помимо изобретательности ума. Это касалось и тех изменений, которые неуклонно накапливались с течением веков в каждом жанре, подготавливая создание разной типологии жанров, не только наследуемых от ранних литературных тенденций, но новых, быстро возникающих в российской литературной жизни. Писатель прекрасно осознавал, что человек, как личность не «просто довольствуется бытием, а ищет становления своей самости» [4, 175] и в своем воображении постоянно создает возможные, а иногда просто фантастические миры. Это была идея общей психологии творчества, частично высказанная устами русского психолога В.И. Несмелова, посыл которой состоял в том, что:

- Изучив существующую реальность, человек постоянно воссоздает в своем мысленном пространстве уникально-особенный мир возможно-виртуальной действительности,
- Создав воображаемые миры, человек желает осуществления их в насущной реальности, дабы заменить им мир действительный,
- Поэтому сами процессы человеческого существования перманентно являют собой формирование все новых и непредсказуемых желаний, как развития дальнейших стремлений личного воображения и человеческого духа,

- Итогом творческо-психологических усилий оказывается не просто переложение идей достигнутого развития уровней духа человека на его жизненную практику познания единства действительного и предполагаемого,
- Результатом мышления и творческой фантазии человека становится вера в идею Бога, возникающая через интуитивное постижение самосознанием собственно себя как истока творчески-свободного начала, как субъективно-выдуманного, так и само-ощущаемого внутри себя мира.
- Именно вера человека, «действующая любовью» (Гал. 5. 6.), призвана отображать в его внутренних представлениях проявления личности человека, как олицетворение в нем образа Божия, а дух человека как метафизически-трансцендентное содержание, имеющее вектор направленности бытия, позволяющий осваивать в своих представлениях «осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом» (Евр. 11. 1.).
- Свобода же – не ситуативная свобода выбора, – а свобода как принцип бытия оказывается бессмысленной без веры в Бога, ибо свобода не служит «соблазном для немощных» (1 Кор. 8. 9.), или «поводом к угождению плоти» (Гал. 5. 13.), поскольку «где Дух Господень, там свобода» (2 Кор. 3. 17.).

Однако и через полвека после высказывания этих библейско-психологических мыслей о свободе глубокий русский писатель М.М. Пришвин писал: «Всем научились пользоваться люди, только не свободой. Может быть, бороться с нуждой и крайней необходимостью гораздо легче, чем со свободой. В нужде люди закаляются и живут мечтой о свободе. Но вот приходит свобода, и люди не знают, что с ней делать». Примечательно, что слово-термин «вера» встречается 36 раз в Новом Завете и только 3 раза в Завете Ветхом. Но еще более разительно, что слово-термин «свобода» встречается в Библии всего 6 раз – 3 раза в Ветхом Завете в значении социального права действия, и 3 раза в Новом Завете как духовное состояние!

Сами названия рассказов О.М. Сомова подчеркивают его тематику обращения к фольклору российской и малороссийской культуры [7]:

- 1827 – Юродивый и Приказ с того света,
- 1829 – Кикимора, Русалка и Оборотень,
- 1830 – Сказки о кладах,
- 1831 – Видение наяву и Купалов вечер,
- 1832 – Бродящий огонь,
- 1833 – Киевские ведьмы и Недобрый глаз.

Его рассказы трагичны и психологичны одновременно, но, помимо основной фабулы, каждый из них несет еще и философское размышление, как метафизический каркас психологических переживаний персонажей и автора. Из них следует необходимость для любого психологического контекста, как для психологии в целом, «философских предпосылок и в этом смысле – неотдели-

мость ее от философии. Собиратели психологических фактов не знали бы на что обратить внимание, если бы философия не поставляла проблем» [3, 519] для решения которых требуется психология, особенно в сфере понимания человека, его души, духа и личности. Это касается и теологии, ибо христианская церковь «состоит из людей, созданных по образу Божию». При этом «речь идет не столько об индивидуальном человеке, сколько о человеке в общем, воплощающем в себе единство человечества, как Адам..., созданное и проявившееся через любовь» [9, 503]. Человека, которого изображает и описывает О.М. Сомов в своих рассказах переполняет ощущение конечности, смирения, заброшенности, несовершенства, ограниченности» [11, 321]. Основные преимущества поэтического творчества для него, означали «народность» и «местность». Одним из немногих он поставил проблему духовной связи писателя и народа, демонстрируя, что «словесность народа есть говорящая картина его нравов, обычаев и образа жизни». Его художественное творческое наследие являет собой яркую иллюстрацию всевозможных методов использования фольклора: от придания популярности народным песням и сказкам до вынесения на суд публики оригинальных рассказов по мотивам этнографической сферы «устное народное творчество». В стихотворении «К убегающей красавице» очевиден философский мотив скоротечности человеческого бытия жизни (1819):

Бегут часы и день бежит от дня,  
Бегут лета и юность с красотой.  
Жизнь наша – миг: спеши его ловить,  
Лета уйдут... Кто знает? может быть,  
И от тебя все также бегать станут.

Рассмотрим личностную терминологию в конкретных фрагментах рассказов О.М. Сомова и проанализируем ее применение. В рассказе «Гайдамак» наличествует фраза о свободе и самобытности:

«– Малороссия почувствовала сладость свободы и самобытности народной». Здесь свобода как личностное свойство уподоблено сладости наслаждения жизнью и коррелирована с чертой «самобытность» как самостоятельности народной жизни.

В рассказах «Юродивый» и «Оборотень» рассмотрено применение термина «самолюбие»:

«– мстительное самолюбие осмеянных ими назвало их неразлучными»,

«– молодежь и обиженное самолюбие пророчили им скорую свадьбу»,

«– нравоучение близкое и ясное, – если, впрочем, самолюбие меня не обманывает». В данных примерах свойство самолюбия как черты личности ассоциируется с мстительностью, обидой, внутренним обманом и завышенной самооценкой человека по отношению к самому себе.

Кроме того, писателем в рассказе «Роман в двух письмах» было подмечено, что самолюбие, хоть и падко на лесть, – «она умасливала мое самолюбие», – но было способно и укреплять лич-

ное достоинство: «из самолюбия, силу которого я оправдываю, применяя к себе русскую поговорку: что написано пером, того не вырубишь топором». Но в целом самолюбие оценивалось как претензии человека «с гордым и самодовольным видом» к окружающему миру, так иногда, что даже окрестности и «губернский город были тесны для самолюбия», «гордыни и самонадеяния». (Рассказ «Матушка и сынок»). В этом же рассказе сознание понималось как общественное мнение, если речь касалась оценки человека обществом города, но также рассматривалось и как индивидуальное свойство, которое умалялось в «каком-то самозабвении». Человек был способен ощущать «собственное сознание в щегольском моем наряде (рассказ «Сватовство»), стеснение сердца «от сознания моей брэнной бедности и несовершенства (очерк «Живой в обители блаженства вечного») и просто «горькое сознание бедности» в рассказе «Сказки о кладях». В рассказе также фигурирует «простительное самолюбие», которое «шепнуло девушке, что она приглянулась воину», и даже невинное самолюбие, выражаемое «с лицом, светлевшим какою-то детскою радостью».

О.М. Сомов искренне в повести «Вывеска» полагал, что «самолюбие в некоторых случаях есть одна из самых утешительных наклонностей человеческой души: оно часто подводило к зеркалу, показывало лицо в приятнейших видах, нащептывало мне сладкие слова о моем уме, нраве и способностях», а различные обещания всегда «сулили воздушные замки, льстили моему самолюбию». Часто «доброе предубеждение льстило моему самолюбию» и герой именно «из самолюбия не хотел подражать французу» (рассказ «Приказ с того света»). Определенный итог рассуждениям в оценке человеческого самолюбия как важнейшей личностной черты был подведен в эссе «Антикритика», в котором было сделано важное обобщающее, философско-православное резюме:

«Самолюбие есть такая ослепительная страсть, которая исключительно к себе относит все малейшие знаки внимания, или учтивости, оказываемые самолюбу наравне со всеми другими людьми».

Таковую же философско-нравственную характеристику человеческого существования писатель дал в рассказе «Странный поединок», описывая размышления своего героя: «Рассматривая прежнюю жизнь свою, он ужаснулся, увидев, что суетность и ложные понятия о делах и вещах были его руководителями. Это сознание совсем переменяло нрав его и поведение».

В заключение следует показать определение личности, которое было характерно для публицистических произведений русского критика, которое описывалось нижеследующим образом: «в некоторых журналах заметно странное явление: ими овладел дух личности, вовсе неутешительный для публики, и более отучивающий ее от чтения». Причем, во взаимной полемике «Обе противные стороны горячатся, отбиваются и вдаются в личность

и пристрастие» (Журнал «Обзор Российской словесности за 1827 год»). Под термином «личность» здесь понимаются виды личных взаимных претензий, выражаемых в журнально-письменном виде, персонально обращенных к литературным оппонентам. Это огорчало О.М. Сомова, и он требовал «чтобы критика имела в виду произведения, а не личность писателей». Ибо во многих случаях оппоненты критикой произведений своих противников по литературе не только «не ограничились, но», прибавляли «к обидным намекам личности, выдумку небывалых и несбыточных дел», – то есть опускались в публичных дискуссиях до низкой клеветы и откровенной лжи в отношении собеседников. (Журнал «Обзор Российской словесности за 1828 год»). Сам стиль ведения российской литературной полемики изобилует в первой трети XIX века у многих авторов «затейливо-нелепыми заглавиями» состоящими «из грубых личностей, небылиц и других подобных замашек». Примечательно, что за рассматриваемыми «стихотворениями почти постоянно следовала грубая полемика, не приправленная даже остроумием и наполненная личностями» (Журнал «Обозрение Российской словесности за первую половину 1829 года»). Здесь под словом «личностями» имеются ввиду оскорбительные нападки на личности людей-оппонентов по литературе. Данную гипотезу подтверждает и цитата, что вступить в литературную полемику «значило наклепать на себя целую стаю грубых личностей, – оскорбительных намеков» от тех в отношении кого было высказано какое-либо критическое мнение или оценочное суждение. (Журнал «Обозрение Российской словесности за вторую половину 1829 и первую 1830 года»).

## Литература

1. Алфавит декабристов. – Л: Госиздат, 1925. – 432 с.
2. Вацуро В.Э., Вильк Е.А., Губко Е.А. Примечания. // Пушкин в прижизненной критике, 1820–1827. – СПб: Государственный пушкинский театральный центр, 1996. – С. 343–467.
3. Ждан А.Н. История психологии: от Античности до наших дней. – М: Академический проект, 2018. – 587 с.
4. Психология религии в России XIX – начала XX века: коллективная монография. – М: ПСТГУ, 2019. – 536 с.
5. Сомов О.М. Северная пчела. 1825. № 41. 4 апреля.
6. Сомов О.М. Сын Отечества. 1825. СIII. № 20.
7. Сомов О.М. Были и небылицы. – М: Советская Россия, 1984. – 368 с.
8. Браиловский С.Н. Пушкин и О.М. Сомов. // Пушкин и его современники. – СПб. 1909. Выпуск 11. – С. 95–100.
9. Лаут Э. прот. Современные православные мыслители: от «Добротолубия» до нашего времени. – М: Паломник, 2020. – 620 с.

10. Петрунина Н.Н. Орест Сомов и его проза: вступительная статья. // Сомов О.М. Были и небывлицы. – М: Советская Россия, 1984. – С. 3–20.
11. Рябов П.В. Экзистенциализм. Возраст зрелости. –М: Панглосс, 2019. – 368 с.

#### THE IDEA OF PERSONALITY IN THE LITERARY AND PHILOSOPHICAL WORK OF THE RUSSIAN THINKER O.M. SOMOV

**Sizintsev P.V.**

Graduate of the graduate school of MPDA

The article is devoted to the analysis of the personality in the literary and philosophical work of the Russian thinker O.M. Somov with a psychological and anthropological understanding of all the elements of his works (taking into account the sources involved, the considered tendencies of thinking, and the evaluation of the criteria used by him). He described the mentality as a stable set of mental, intellectual, emotional and cultural characteristics inherent in a particular ethnic group, nation, or nation. The author conducted a historical and critical review of the concept of the importance of the individual in socio-philosophical concepts. The writer fully reflects the peculiar way of thinking that people have developed throughout history, as part of the social phenomenon of socio-cultural reality. He presented his own idea of the aesthetic principles and ways of developing the national literary tradition in the difficult conditions of Russian reality, which consisted in refusing to blindly copy and imitate the techniques of European poets. Because the real talent, the publicist emphasized, should belong to the poet's homeland, showing the inexhaustible possibilities of the Russian language by

opening numerous treasures, enriching language structures and expressing reversals and figurative phraseology. In the rational world, a person ceases to be himself, loses himself, and loses his divine, personal, spiritual principle. This is opposed by the world of creativity as an act of freedom.

**Keywords:** Personality, society, philosophical and critical approach, person, dignity, mentality, nation, nationality, ideas, intelligence, reality.

#### References

1. The alphabet of the Decembrists. – L: Gosizdat, 1925. – 432 p.
2. Vatsuro V.E., Vilk E.A., Gubko E.A. Notes. // Pushkin in lifetime criticism, 1820–1827. – St. Petersburg: State Pushkin Theater Center, 1996. – P. 343–467.
3. Zhdan A.N. History of Psychology: from Antiquity to the Present. – M: Academic project, 2018. – 587 p.
4. Psychology of religion in Russia XIX – early XX century: a collective monograph. – M: PSTGU, 2019. – 536 p.
5. Somov OM Northern bee. 1825. No. 41. April 4.
6. Somov OM Son of the Fatherland. 1825. CIII. No. 20.
7. Somov OM There were also fables. – M: Soviet Russia, 1984. – 368 p.
8. Brailovsky S.N. Pushkin and O.M. Somov. // Pushkin and his contemporaries. – SPb. 1909. Issue 11. – P. 95–100.
9. Louth E. prot. Contemporary Orthodox thinkers: from "Philanthropy" to our time. – M: Pilgrim, 2020. – 620 p.
10. Petrunina N.N. Orest Somov and his prose: an introductory article. // Somov O.M. There were also stories. – M: Soviet Russia, 1984. – S. 3–20.
11. Ryabov P.V. Existentialism. Age of maturity. – M: Pangloss, 2019. – 368 p.