

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

Гончарова Е.Ю. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в условиях инклюзии.....	5
Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н., Длимбетова Г.К. Проектирование образовательных пространств и сред как трансдисциплинарная проблема .....	9
Черемцын И.Г., Кильмашкина О.О., Завьялова Г.Ю., Абрамовских Т.А. Профессиональное обучение в условиях общего образования: подходы, механизмы, опыт и результаты обучения .....	16
Максимов В.П. Система менеджмента образовательного контента.....	23
Манджиева А.О., Боваев О.Д., Битюкеева Л.Х., Манджиев Д.Э., Джальчинова Т.Б. Особенности курса начертательной геометрии и инженерной графики высшей школы .....	28
Миронова Е.Н., Таможникова М.Н. Гражданственность и патриотизм в процессе формирования образа будущего у старшеклассников.....	31
Тимофеева С.В. Педагогическая деятельность волонтеров в университетах США во время пандемии COVID-19.....	37
Шахмалова И.Ж., Реутова К.Е., Рочев В.Ф. Психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций студентов: на примере Якутии .....	40
<b>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</b>	
Воробьева М. Развитие прагматических навыков у студентов-лингвистов (американский вариант английского языка).....	43
Анамова Р.Р., Мухина О.В. Разработка и внедрение в учебный процесс интегрированных занятий по начертательной геометрии .....	48
Волженина Е.А., Кайгородова В.А., Шавелкин Д.С. Методика проведения занятий в условиях удаленного обучения .....	58
Гончаренко О.Н. Довузовская подготовка в аграрных учебных заведениях: обобщение опыта 1919–1986 годов на примере Тюменской области.....	61
Липина А.А. Особенности умения рассказывать шутки на английском языке .....	66
Рублев А.И. Педагогические аспекты повышения профессиональных компетенций преподавателей физической культуры в условиях дистанционного обучения .....	71
Ткаченко И.К. Студенческое самоуправление в технических университетах .....	76

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Гусарова Е.А., Спирина Е.Л. О специфическом методе линейных проекций, как одном из методов проецирования в начертательной геометрии.....	82
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

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](mailto:s.p.o@list.ru)

Сайт: [www.spo.expert](http://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; **Лейбас Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Бенин Владислав Львович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мысник 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 «Издательство «КноРус», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2

Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.10.2021 Цена свободная

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

<i>Гусев А.В., Хачикян Е.И.</i> Предметы «Русский родной язык» и «Литература на родном (русском) языке» как инструменты формирования у обучающихся семейных ценностей и позитивных детско-родительских отношений... 86	86
<i>Жаворонкова Л.В.</i> Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования..... 91	91
<i>Константинова Т.И., Константинова У.И.</i> Применение виртуальных лабораторных работ в процессе дистанционного обучения Республики Саха (Якутия)..... 97	97
<i>Парамонова А.Е.</i> Цифровая компетентность преподавателя теологии..... 101	101
<i>Самохина В.М., Похорукова М.Ю., Корниненко Д.С.</i> Оценка качества тестовых материалов на этапе их создания ..... 105	105
<i>Сунь Нань.</i> О методах преподавания английского языка в колледже в период эпидемии ..... 109	109
<i>Бакшеев А.И., Филимонов В.В., Андренко О.В., Ноздрин Д.А., Турчина Ж.Е.</i> Основные проблемы преподавания курса «История России» в медицинском вузе ..... 112	112

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Богомолов А.Н.</i> Функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения специалистов разных сфер деятельности в системе непрерывного образования ..... 116	116
<i>Берестенникова Е.А.</i> Критерии, уровни и показатели сформированности общекультурных компетенций у будущих врачей ..... 122	122
<i>Касарова В.Г.</i> Интерактивная коммуникация на уроках русского языка как иностранного..... 130	130
<i>Дмитrochenko Т.В.</i> Педагогическая модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов ..... 134	134
<i>Иванова Е.В.</i> Особенности работы с учащимися из Великобритании онлайн ..... 139	139
<i>Касарова В.Г., Ежовкина О.А.</i> Работа с научно-популярными текстами на уроках русского языка как иностранного..... 142	142
<i>Кременецкая Л.С.</i> К вопросу создания искусственной языковой среды на уроках русского языка как иностранного..... 145	145
<i>Литвих Е.В.</i> Педагогические условия формирования концептуальной модели интерпретации музыкального произведения в фортепианном классе (на примере Ноктюрна Ф. Шопена ор. 32 № 1, H-dur)..... 149	149
<i>Иванова Л.Ф., Логинова Р.М.</i> Совершенствование профессиональной компетенции учителя иностранного языка средствами активных форм обучения в педагогических мастерских..... 157	157
<i>Максимов В.П., Карякина И.Е., Гулевская А.Ф.</i> Цифровые инструменты образования на основе нейронных сетей..... 160	160
<i>Максимова Ю.С.</i> Трансформация парадигмы ролей «педагог-обучающийся» в современном образовательном процессе ..... 165	165
<i>Пань Вэйцяо.</i> История, современность и проблемные аспекты подготовки будущих учителей русского языка в КНР ..... 170	170
<i>Покровская Н.В.</i> Интерактивный подход как стратегия обучения английскому языку в вузе..... 175	175

<i>Попова А.В.</i> Особенности преподавания русского языка как иностранного в условиях дистанционного обучения..... 179	179
<i>Сулимова Е.А.</i> Обучение научной речи на английском языке в магистратуре финансового вуза ..... 182	182
<i>Цеханович Д.Б.</i> Формирование системы обучения в вузе соответствующей требованиям рынка труда ..... 189	189
<i>Ялаева Н.В., Жеребцова Е.В.</i> Исследование мотивации студентов к изучению английского языка в юридическом вузе ..... 194	194

## НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Летучева Е.А., Мамедова Л.В.</i> Развитие познавательного интереса у младших школьников посредством организации проектной деятельности на уроках окружающего мира ..... 199	199
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Дзятковская Е.Н.</i> Кооперация общих и специальных подходов к преодолению трудностей обучения детей с ОВЗ..... 203	203
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Акимова А.С., Федорова Е.П.</i> Кузнечные термины, относящиеся к якутскому ножу ..... 208	208
<i>Бекиров Р.А.</i> Соматизмы в составе глагольных фразеологических единиц современного арабского языка..... 211	211
<i>Вихрова А.Ю.</i> Применение глоттографического анализа в лингвистике ..... 215	215
<i>Дай Пейцзюнь.</i> Концепт «хлеб» как константа русской языковой картины мира ..... 222	222
<i>Имаева Е.З., Имаева Г.З.</i> Смена аспектов в прозе с различными формами отчуждения ..... 229	229
<i>Карымшакова Т.Г., Семенова Э.В.</i> Средства переводческой скорописи в устном последовательном переводе..... 232	232
<i>Виноградова Т.В., Сумина В.В., Липина А.А., Советов И.М., Удовика Т.В.</i> Развитие навыков делового письма у студентов с продвинутым уровнем владения английским языком ..... 236	236
<i>Матюшина В.В.</i> Анализ содержания образа ценности tolerance (толерантность) в языковом сознании американцев ..... 241	241
<i>Приходько В.К.</i> Идентификационный анализ эмоционально-оценочной лексики в аспекте стилистической маркированности (на основе словаря русских говоров Приамурья) ..... 247	247
<i>Сюй Ян.</i> Влияние западной литературы на китайскую культуру ..... 251	251
<i>Ян Фан.</i> Введение культурного компонента в содержание обучения переводу китайских студентов-русистов ..... 254	254
<i>Дмитриев В.А., Сулейманова Л.И.</i> К вопросу формирования личности посредством развития музыкального мышления..... 257	257

## ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Кобазова Ю.В., Мамедова Л.В.</i> Роль детско-родительских отношений в формировании агрессивного поведения..... 260	260
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Goncharova E. Yu.</i> Development of communication skills among preschoolers in conditions of inclusion .....	5
<i>Dzyatkovskaya E.N., Zakhlebny A.N., Dlimbetova G.K.</i> Designing educational space and environment as a transdisciplinary problem.....	9
<i>Cheremitsyn I.G., Kilmyashkina O.O., Zavyalova G. Yu., Abramovskikh T.A.</i> Vocational training in general education: approaches, mechanisms, experience and learning outcomes...	16
<i>Maksimov V.P.</i> Educational content management system .....	23
<i>Mandzhieva A.O., Bovaev O.D., Bityukeeva L.K., Manjiev D.E., Dzhachinova T.B.</i> Features of the course of descriptive geometry and engineering graphics of higher school.....	28
<i>Mironova E.N., Tamognikova M.N.</i> Citizenship and patriotism in the process of forming the image of the future among high school students .....	31
<i>Timofeeva S.V.</i> Education volunteering at universities in the USA during the COVID-19 pandemic .....	37
<i>Shakhmalova I. Zh., Rieutova K.E., Rochev V.F.</i> Psychological and pedagogical conditions for the formation of value orientations of students: the example of Yakutia .....	40

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Vorobiova M.</i> Developing pragmatic skills with linguistic students: American English .....	43
<i>Anamova R.R., Mukhina O.V.</i> Descriptive Geometry Integrated Classes: Development and Implementation in the Educational Process .....	48
<i>Volzhenina E.A., Kaigorodova V.A., Shavelkin D.S.</i> Methodology for conducting classes in a remote learning environment.....	58
<i>Goncharenko O.N.</i> Pre-university training in agricultural educational institutions: generalization of the experience of 1919–1986 (on the example of the Tyumen region) .....	61
<i>Lipina A.A.</i> Developing learners' abilities to tell anecdotes.....	66
<i>Rublev A.I.</i> Educational aspects of improving the professorial competencies of physical culture teachers in the conditions of distance learning .....	71
<i>Tkachenko I.K.</i> Student self-government in technical universities .....	76

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Gusarova E.A., Spirina E.L.</i> About a specific method of linear projections, as one of the projection methods in descriptive geometry.....	82
<i>Gusev A.V., Khachikyan E.I.</i> Native Russian language and native Russian literature as tools for forming family values and positive children-parents' relationships .....	86
<i>Zhavoronkova L.V.</i> Scientific and methodological support of the regional system of inclusive education .....	91
<i>Konstantinova T.I., Konstantinova U.I.</i> Application of virtual laboratory works in the process of distance learning in the republic of Sakha (Yakutia) .....	97
<i>Paramonova A.E.</i> Digital competence of a theology teacher.....	101
<i>Samokhina V.M., Pokhorukova M. Yu., Kornienko D.S.</i> Current trends in graphic design.....	105
<i>Sun Nan.</i> On Teaching Modes of College English in the Epidemic Period.....	109

<i>Baksheev A.I., Filimonov V.V., Andrenko O.V., Nozdrin D.A., Turchina Zh.E.</i> The main problems of teaching the course «History of Russia» at a medical university .....	112
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Bogomolov A.N.</i> Functional and technological model of practice-oriented training of specialists in various fields of activity in the system of continuing education.....	116
<i>Berestennikova E.A.</i> Criteria, levels and indicators of formation of general cultural competencies in future doctors.....	122
<i>Kasarova V.G.</i> Interactive communication in the lessons of Russian as a foreign language .....	130
<i>Dmitrochenko T.V.</i> Pedagogical model for forming the professional subjectivity of future teachers .....	134
<i>Ivanova E.V.</i> Features of working with students from Great Britain online.....	139
<i>Kasarova V.G., Ezhovkina O.A.</i> Working with popular science texts in the classroom Russian as a foreign language .....	142
<i>Kremenetskaya L.S.</i> On the issue of creating an artificial language environment in the lessons of Russian as a foreign language .....	145
<i>Litvikh E.V.</i> Pedagogical conditions for the formation of a conceptual model of the interpretation of a musical work in the piano class (on the example of Nocturne F. Chopin op. 32 No. 1, H-dur).....	149
<i>Ivanova L.F., Loginova R.M.</i> Improving the professional competence of a foreign language teacher by means of active forms of education in pedagogical workshops .....	157
<i>Maksimov V.P., Karjakina I.E., Gulevskaya A.F.</i> Digital education tools based on neural networks.....	160
<i>Maximova Yu.S.</i> Changing the “Instructor-Student” Role Framework in the Present-Day Learning Process .....	165
<i>Pan Weiqiao.</i> History, modernity and problematic aspects of training future teachers of the Russian language in China.....	170
<i>Pokrovskaya N.V.</i> Interactive approach as a strategy of teaching English language at higher education institution .....	175
<i>Popova A.V.</i> Features of teaching Russian as a foreign language in the context of distance learning.....	179
<i>Sulimova E.A.</i> Teaching scientific speech in English in the master's program of a financial university.....	182
<i>Tsekhanovich D.B.</i> Formation of a training system in a university that meets the requirements of the labor market... 189	189
<i>Yalaeva N.V., Zherebtsova E.V.</i> Research into students' motivation for learning English at a law school .....	194

### PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Letucheva E.A., Mamedova L.V.</i> Development of cognitive interest in younger school children through the organization of project activities in the lessons of the environmental world.....	199
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### SPECIAL PEDAGOGY

<i>Dzyatkovskaya E.N.</i> Cooperation of general and special approaches to overcoming learning difficulties of children with disabilities .....	203
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Akimova A.S., Fedorova E.P.</i> Blacksmith terms related to the Yakut knife .....	208
--------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Bekirov R.A.</i> Somatisms as a Components of Verbal Idioms in Modern Standard Arabic .....	211	<i>Matjushina V.V.</i> The contents analysis of the reflection of the value tolerance in American linguistic consciousness .....	241
<i>Vikhrova A. Yu.</i> The use of glottographic analysis in linguistics.....	215	<i>Prikhodko V.K.</i> Identification analysis of emotional-evaluative lexicons in the aspect of stylistic marking (based on the dictionary of Russian speaks of the Amur region) .....	247
<i>Dai Peijun.</i> The concept of “bread” as a constant of the Russian language picture of the world.....	222	<i>Xu Yang.</i> The influence of Western literature on Chinese culture.....	251
<i>Imaeva E.Z., Imaeva G.Z.</i> Changing the aspect in prose with various forms of alienation .....	229	<i>Yang Fang.</i> Research on cultural transfer in Russian translation teaching .....	254
<i>Karymshakova T.G., Semenova E.V.</i> Translation note-taking means in consecutive translation.....	232	<i>Dmitriev V.A., Suleymanova L.I.</i> On the issue of personality formation through the development of musical thinking .....	257
<i>Vinogradova T.V., Sumina V.V., Lipina A.A., Sovetov I.M., Udovika T.V.</i> Developing high-level learners’ business writing skills .....	236		
		<b>DISCUSSION TOPICS</b>	
		<i>Kobazova Yu.V., Mamedova L.V.</i> Role of child-parental relationship in the formation of aggressive behavior .....	260

## Развитие коммуникативных умений у дошкольников в условиях инклюзии

**Гончарова Елена Юрьевна,**

аспирант, лаборатория теоретической педагогики  
и философии образования, Институт стратегии развития  
образования РАН  
E-mail: gjkz@mail.ru

В статье дается понятие «инклюзивное образование в дошкольном образовательном учреждении», приводятся данные о состоянии системы дошкольного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в Республике Саха (Якутия), что определяет актуальность изучения данного вопроса и его дальнейшего развития в этом регионе.

Особое значение уделяется необходимости обновления системы воспитания и обучения в дошкольном образовании, в условиях инклюзии, для успешной социализации и развития коммуникативных умений у всех детей дошкольного возраста. В частности, рассматриваются два направления, необходимых для формирования коммуникативных умений у дошкольников: создание определенных условий в общеразвивающих детских садах и обеспечение вариативности и разнообразия содержания воспитательно-образовательного процесса с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья воспитанников.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, совместное обучение, коммуникативные умения дошкольника, ребенок с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время нормативно-правовая база в области образования гарантирует получение качественного образования всем детям, в том числе детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» дано следующее понятие: «инвалид (до 18 лет ребенок-инвалид) – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты». [9]

Понятие ребенок с ОВЗ дано в законе «Об образовании»: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий». [8]

В данный период большинство родители детей с ОВЗ и инвалидностью настаивают на их включении в общеобразовательные учреждения для получения более качественного образования и эффективной адаптации к жизни в социуме. Прежде всего, это связано с тем, что в системе специального образования выработаны методики и технологии обучения детей с особыми образовательными потребностями, но недостаточно уделялось внимание социальной адаптации этих детей к социуму, так как они были изолированы от общества.

Процесс совместного обучения и воспитания детей с нормативным развитием и детей, с какими-либо нарушениями в нем носит название – инклюзивное образование. Инклюзивное образование подтверждает возможность включения всех детей в совместное обучение, тем способом, который учитывает индивидуальные возможности и наиболее подходит каждому ребенку.

Следовательно, в дошкольном учреждении инклюзивное обучение предполагает процесс совместного образования воспитанников с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся сверстников в пределах одной общеобразовательной группы, но по разным образовательным маршрутам. В данных группах строится определенная открытая, вариативная образовательная система, учитывающая потребности

всех детей, не только с проблемами в развитии, но и с учетом других индивидуальных аспектов, например, принадлежность к разным этническим или социальным группам. Основная цель данной образовательной системы направлена на реализацию возможностей каждого ребенка, а не на «подтягивание» возможностей ребенка до необходимых норм развития ребенка-дошкольника. Таким образом, преимущества получают не только дети с ОВЗ и инвалидностью, но и дети с нормативным развитием так, как используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные программы, формы и методы обучения и воспитания, адекватные потребностям, и способностям всех детей.

Согласно данным региональной информационной системы доступности дошкольного образования в Республике Саха (Якутия), передаваемым в федеральную информационную систему доступности дошкольного образования, по состоянию на 1 сентября 2020 г. из 68734 детей, посещающих дошкольные образовательные организации в Республике Саха (Якутия), 4917 детей (7%) являются детьми с ОВЗ детьми-инвалидами, из них – 3362 воспитанников с ОВЗ и 1555 являются детьми-инвалидами.

В 2020 году численность детей с ограниченными возможностями здоровья, посещающих дошкольные образовательные учреждения, увеличилась в среднем на 8% (в 2018 году – 3084 воспитанников с ОВЗ), а численность детей-инвалидов увеличилась на 14% (в 2018 году – 1335 детей-инвалидов).

В 2020 году количество групп комбинированной и компенсирующей направленности с 2018 года увеличилось на 3% (2020 г. группы комбинированной направленности – 474, компенсирующей направленности – 267; количество в 2018 году – 473 групп комбинированной и 241 групп компенсирующей направленности). [1]

Эти данные свидетельствуют о положительной динамике увеличения комбинированных и специализированных групп для детей с ОВЗ и с инвалидностью, что способствует полному охвату детей доступным дошкольным образованием и показывает необходимость повышения внимания к изучению процесса, обобщение имеющегося опыта и развитию инклюзивного дошкольного образования в Республике Саха (Якутия).

Исследователи Л.И. Акатов, Л.А. Казакова, С.А. Самоукова в своих работах указывали, что у детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, адаптация к социальной жизни проходит более эффективно, чем у детей, обучающихся в специализированных учреждениях. По их мнению, это связано с приобретением социального опыта, усвоением представлений о нормах поведения в обществе, развитием коммуникативных умений и навыков у детей.

Одной из основных задач социализации детей дошкольного возраста является формирование

и развитие их коммуникативных умений, реализация данного направления, в инклюзивном образовании, дает возможность безбарьерного общения со своим ближайшим окружением всем детям вне зависимости от их особенностей развития.

А.А. Максимова определила коммуникативные умения как «осознанные коммуникативные действия субъектов педагогического общения и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

В этом определении обращают на себя внимание два момента:

1) коммуникативные умения – это именно осознанные коммуникативные действия, которые базируются на системе знаний и усвоенных элементарных умений и навыков;

2) коммуникативные умения – это еще и способность субъектов педагогического процесса управлять своим поведением, использовать наиболее рациональные приемы и способы действий в решении коммуникативных задач». [4]

Таким образом, коммуникативные умения дошкольников – это осознанные коммуникативные действия, основанные на имеющихся знаниях дошкольника и направленные на совместные решения общих коммуникативных задач.

Ключевыми инструментами решения этой задачи является создание условий и система мероприятий, направленных на формирование коммуникативных умений бесконфликтного общения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья с детьми с нормальным развитием в дошкольных образовательных учреждениях.

Основными проявлениями развития коммуникативных умений у ребенка с особыми потребностями и ребенка с нормой в развитии в условиях инклюзии станет их бесконфликтное общение и гармоничное взаимодействие друг с другом, с ближайшим окружением.

Для этого необходимо обновление системы воспитания и обучения, поиск новых методов, приемов, педагогических технологий, активизирующих коммуникативную активность и деятельность ребенка, способствующей дальнейшему развитию личности всех дошкольников в условиях инклюзии:

1. Создание условий, необходимых для развития коммуникативных умений детей:

- создание в ДОУ надлежащих материально-технических условий для социально-коммуникативного и речевого развития;
- организация специальной подготовки воспитателей ДОУ, обеспечивающего инклюзивное (интегрированное) образование, в связи с отсутствием (или высокой занятостью) коррекционных специалистов, обеспечивающих процесс обучения детей с нарушениями в развитии;
- развитие системы дополнительного образования ДОУ (получение дополнительного образования дает возможность свободного личностного выбора деятельности всем детям, определяет индивидуальное развитие каждого ребен-

ка, повышая его социальный статус и окружая его сверстниками со схожими интересами);

- создание системы взаимодействия всех педагогов ДОУ, сопровождающих группу с ребенком-инвалидом или ребенком с ОВЗ;
  - оказание родителям (законным представителям) специализированной методической помощи: в вопросах воспитания и обучения ребенка с особыми образовательными потребностями; понимании важности развития инклюзивного образования для детей с нормой в развитии.
2. Обеспечение вариативности и разнообразия содержания воспитательно-образовательного процесса по формированию коммуникативных умений с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей:
- организация образовательной деятельности на основе деятельного подхода (обучение путем открытий, проектный метод, элементы кооперативное обучение (учет индивидуального вклада каждого участника деятельности, обязательное взаимодействие и взаимообучение), игровая образовательная ситуация (проблемно-интегративное обучение), подталкивающая детей к общению и взаимодействию со сверстниками и взрослыми, дающая возможность высказать свою точку зрения);
  - методы и технологии на развитие творческого потенциала ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром (ИКТ как синтез художественного и технического творчества детей, например в процессе создания мультфильмов; театрализованная деятельность; различные педагогические игры в подгрупповом или фронтальном виде организации работы с воспитанниками);
  - развитие игровой деятельности, в частности сюжетно-ролевых игр и включение в нее всех детей (Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. В игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Поэтому на протяжении всего дошкольного возраста, пока ребенок растет и развивается, приобретает новые знания и умения, сюжетно-ролевая игра остается наиболее характерным видом его деятельности, оказывая огромное влияние на развитие общения детей в этот период). [3]

Учет перечисленных условий и обновление содержания воспитательно-образовательного процесса в условиях инклюзии окажут содействие на положительные результаты развития коммуникативных умений: проявление самостоятельности и инициативности в общении; развитие любознательности; сформированность умения формулировать вопросы и анализировать полученную информацию, выстраивая причинно-следственные связи; проявление активности при взаимодей-

ствии со сверстниками и взрослыми в совместных играх и деятельности; развитие способности договариваться, учитывая не только свои интересы, но и учитывая чувства других детей; умения сопереживать неудачам и радоваться успехам других участников взаимодействия; обладание адекватной самооценкой, умение проявлять свои чувства; умение разрешать конфликты с помощью речи. [5]

Следовательно, современный детский сад должен стать местом, где все дети вне зависимости от своих образовательных потребностей получают возможность развиваться, взаимодействовать, постигать свои возможности, социализироваться и воспитываться полноценным членом общества. В тоже время, для ребенка с нормой в развитии инклюзивный опыт сформирует безбарьерное мышление, научит находить сильные стороны в каждом, сделает его более заботливыми, толерантным, сможет совершенствовать свои творческие (познавательные, социальные) навыки во время помощи ребенку с ОВЗ в их освоении, а главное у него сформируется умение выстраивать коммуникацию с разными людьми.

Все выше перечисленное в свою очередь, пересекается с одной из целей образования в интересах устойчивого развития – обеспечение прав всех детей на получение качественного образования.

## Литература

1. <https://minobrнауки.sakha.gov.ru/Antiterror/inkluzivnoe-obrazovanie-v-respublike-saha-jakutija>
2. Комплексная программа Республики Саха (Якутия) «Формирование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на 2019–2020 годы» – URL: <https://glava.sakha.gov.ru/ot-30-yanvary-a-2019-g-358>
3. Конченко, С.В. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста / С.В. Конченко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 9 (143). – С. 334–337. – URL: <https://moluch.ru/archive/143/40251/> (дата обращения: 08.06.2021).
4. Максимова, А.А. Основы педагогической коммуникации: учебно-методическое пособие / А.А. Максимова. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 170 с.
5. Повестка дня на 21 век: Конференция ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро. Нью-Йорк: ООН, 1992 [официальный сайт ООН]. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/agenda21.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/agenda21.shtml) (дата обращения: 29.05.2019).
6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистриро-

вано в Минюсте России 14.11.2013 N30384) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

7. Токарев, А.А. Роль устойчивого развития в системе образования в России / А.А. Токарев. – Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, июль 2019 г.). – Казань: Молодой ученый, 2019. – С. 53–55. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/340/15183/> (дата обращения: 26.05.2021)
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (последняя редакция), ст. 16
9. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ, ст. 1

#### DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS AMONG PRESCHOOLERS IN CONDITIONS OF INCLUSION

Goncharova E. Yu.

Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Sciences

The article reveals the concept of “inclusive education” in a preschool educational institution, provides data on the state of the preschool education system for students with disabilities and disabilities in the Republic of Sakha (Yakutia), which determines the relevance of joint education as for preschoolers with special educational needs, and children with developmental norms.

Particular attention is paid to the need to update the system of upbringing and training in preschool education, in conditions of inclusion, for the successful socialization and development of communication skills in all preschool children. In particular, issues are considered on creating conditions in preschool educational institutions and ensuring the variability and diversity of the content of the education-

al process, taking into account the educational needs, abilities and health status of children.

**Keywords:** inclusive education, coeducation, communication skills of a preschooler, a child with special educational needs.

#### References

1. <https://minobrnauki.sakha.gov.ru/Antiterror/inkluzivnoe-obrazovanie-v-respublike-saha-jakutija>
2. Comprehensive program of the Republic of Sakha (Yakutia) “Formation of a system of comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled people, including disabled children, for 2019–2020” – URL: [https://glava.sakha.gov.ru/ot-30-yanvarya-2019-g --- 358](https://glava.sakha.gov.ru/ot-30-yanvarya-2019-g---358)
3. Konchenko, S.V. Influence of plot-role-playing game on the development of communicative skills of senior preschool children / S.V. Konchenko. – Text: direct // Young scientist. – 2017. – No. 9 (143). – S. 334–337. – URL: <https://moluch.ru/archive/143/40251/> (date of access: 06/08/2021).
4. Maksimova, A.A. Fundamentals of pedagogical communication: teaching aid / A.A. Maksimova. – Orsk: Publishing house of the Orsk Humanitarian and Technological Institute (branch) OSU, 2012. – 170 p.
5. Agenda 21: UN Conference on Environment and Development in Rio de Janeiro. New York: UN, 1992 [UN official site]. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/ agenda21.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/agenda21.shtml) (date accessed: 05/29/2019).
6. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 17.10.2013 N1155 “On approval of the federal state educational standard for preschool education” (Registered in the Ministry of Justice of Russia 14.11.2013 N30384) // Reference and legal system “Consultant Plus”.
7. Tokarev, A.A. The role of sustainable development in the education system in Russia / A.A. Tokarev. – Text: direct // Research of young scientists: materials of the II Intern. scientific. conf. (Kazan, July 2019). – Kazan: Young Scientist, 2019. – S. 53–55. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/340/15183/> (date of access: 05/26/2021)
8. Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 N273-FZ (last edition), art. 16
9. Federal Law “On social protection of disabled people in the Russian Federation” dated November 24, 1995 No. 181-FZ, art. 1



# Проектирование образовательных пространств и сред как трансдисциплинарная проблема

## **Дзятковская Елена Николаевна,**

доктор биологических наук, профессор, академик Российской экологической академии, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»  
E-mail: dziatkov@mail.ru

## **Захлебный Анатолий Никифорович**

доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»  
E-mail: anzmos@bk.ru

## **Длимбетова Гайни Кареевна**

доктор педагогических наук, профессор, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева  
E-mail: gainid@mail.ru

В данной работе исследуется связь между категориями образовательной средой, пространством и процессом. В результате анализа показано, что они составляют три важнейших стороны образования, которые до настоящего времени рассматриваются разными науками – педагогикой, экологической психологией, физиологией, эстетикой, эргономикой, дизайном. Авторы дифференцируют понятия образовательной среды и образовательного пространства и рассматривают их соотношение. Ставится проблема обеспечения комплексности их проектирования для достижения планируемых результатов образования. Приводятся данные о влиянии образовательных сред и пространств на результаты образования обучающихся. Обосновывается необходимость и возможность использования постнеклассического типа научной рациональности, конкретизирующегося в методологии трансдисциплинарности. Делается вывод о постнеклассических задачах проектирования образовательных пространств, которые наделены свойствами самоорганизации, культурологичности, аксиологичности, человекообразности, смыслопорождения, самоидентификации, персонализации, вариативности, доступности, адаптивности и безопасности.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, образовательная среда, проектирование, постнеклассический подход, трансдисциплинарность.

*Данная научная статья выполнена в рамках научно-технической программы ИРН ОР11465474 «Научные основы модернизации системы образования и науки» по разделу «Проведение исследования доступности и эффективности образовательного пространства в школах страны и разработка модели эргономичного образовательного пространства».*

## **Введение**

Решение проблемы проектирования школьного образования, как целостной открытой системы, сегодня становится очень актуальной. В условиях быстрых социально-экономических перемен, нарастающих климатических изменений и экологических рисков происходит увеличение числа затрагивающих благополучие каждого человека глобальных проблем, которые манифестируют через локальные катаклизмы. Вопросы устойчивости функционирования образовательных организаций, адаптивности и безопасности образования, его доступности и качества в современном мире становятся приоритетными. Очевидно, что решение этих вопросов является результатом всей разнообразной школьной жизни в ее целостности и единстве всех ее составляющих в их взаимосвязи и взаимозависимости. Между тем, проекты образовательных организаций, как правило, носят мультидисциплинарный характер (на основе суммирования, комплексирования результатов исследований разных наук), крайне редко реализуют междисциплинарный подход (выход на единый новый для разных научных дисциплин предмет изучения методами разных наук) и практически не использует методологию трансдисциплинарности. Проблема эта разноплановая, в частности, относящаяся к неоднозначности педагогической терминологии.

Сопоставим содержание и объем понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда». К сожалению, толкование этих важнейших понятий, используемых в разных науках при проектировании школьной жизни, до настоящего времени практически не включено в энциклопедии, профессиональные словари, нормативные акты и монографии, посвященные терминологии в педагогике [1].

Не содержатся данные определения в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», хотя в его тексте используются такие словосочетания как «единство образовательного пространства Российской Федерации», «окружающая среда», «электронная информационно-образовательная среда» [2].

Понятие образовательного пространства часто встречается в научных исследованиях и разработках, однако оно имеет столь разные интерпретации, что его использование является источником противоречий. Вариативность применения этого понятия проявляется, прежде всего, по отношению к другому, довольно близкому, но не тождественному понятию – образовательная среда. Некоторые исследователи приравнивают образо-

вательное пространство к образовательной среде [3]. Другие считают, что образовательное пространство, в отличие от образовательной среды, является внешней средой образовательной организации, ее окружением. Например, к внешней среде образовательной организации относят совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических и культурных центров общества [4]. В педагогике используется понятие «индивидуального образовательного пространства школьника», как результат устойчивого взаимодействия школьника, с одной стороны, с образовательной средой школы, с другой стороны, с образовательными институтами социума с целью его самореализации и социализации [5, с. 19]. В психологии используется понятие «субъектного пространства личности» как результата усилий субъекта по сохранению своей позитивной идентичности [6, с. 10–14].

То есть, понятие «образовательное пространство» трактуется и как система, и как среда, и как личностное образование, и как сеть образовательных учреждений, что свидетельствует о многозначности.

Цель настоящего исследования заключается в сопоставлении понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» с целью выявления как их отличий, так и сходства – для определения общих методологических подходов к их проектированию, как элементов единой, сложной системы – образования.

## Результаты

Сопоставим родовые понятия – среда и пространство.

В самом широком смысле пространство – фундаментальное понятие мышления отражает протяженность, однородность, неизменность, трехмерность (четырёхмерность: плюс время) мира, ориентацию в нем предметов, процессов, явлений. Отношение к пространству-времени является одним из основополагающих в формировании мировоззрения человек. Оно влияет на его отношение к природе и обществу как к территориям их реального существования. Представления о пространстве и времени определяют формы существования человеческого бытия, видение человеком собственного места в мире, места своего народа и других этнических групп. В самом общем смысле «пространство» понимается как протяженность, место, взаиморасположение различных взаимодействующих элементов.

В зависимости от рассматриваемых объектов сформировались представления о разных видах пространства.

Физическое пространство – это система координат сосуществующих предметов, процессов и явлений.

В социальное пространство (в широком смысле) входят экономические, политические, правовые, культурно-национальные пространства.

Социальное пространство (в узком смысле), например, образовательной организации, это поле коммуникаций его субъектов.

Социокультурное пространство – это освоенное сообществом, личностью пространство культуры, сфера взаимодействия культурных ценностей и систем в их духовном мире.

Семантическое пространство (квази-пространство) – пространство этнокультурных, социокультурных, личностных значений и смыслов.

Культурное пространство – это поле, порождаемое взаимодействиями и воздействиями ценностей культуры и их систем. Оно материализуется в архитектуре, скульптуре, музыке, литературе, создает историческую преемственность, проявляется в быту, обычаях, общении, моделях поведения, ценностях и т.д. [7]

Образовательное пространство в качестве видового признака несет на себе сущностные характеристики образования, суть которых – приращение индивидуальной культуры обучающихся. Как пишет Р.Е. Пономарев, понятие «образовательное пространство» можно приравнять к «пространству для образования», «пространству осуществления образования» [8].

То есть, образовательное пространство – это существующее в социуме “место”, где лица оказывают образовательные услуги: размещаются носители и источники содержания образования; здания образовательных учреждений; материально-техническая база образования; разнообразные средства обучения и другие [9]. Признак размерности и привязанности к месту позволяет рассматривать образовательное пространство как многоуровневое, состоящее из множества подпространств: образовательное пространство класса (группы), школы, района, муниципалитета, региона, страны. Последнее является частью мирового образовательного пространства. Каждое из них меняется во времени, но обладает свойством устойчивости на определенном временном интервале по ведущим признакам и исторической преемственности.

Таким образом, пространство воплощается на разных уровнях и объектах: охватывает и материальные и идеальные объекты, вещи и предметы, людей и события.

Образовательные пространства имеют нормативные количественные и качественные показатели, которые позволяют сравнивать их между собой (например, соответствие санитарно-гигиеническим нормам, наполняемость класса (группы), уровень квалификация педагогов; технические средства обучения; компьютерные технологии и телекоммуникационные средства; средства обучения и пр.).

Значение понятия «среда» близко, но не тождественно понятию пространства. Их сопоставление позволяет сделать вывод об их частичном совпадении и взаимосвязи. Среда – продолжение пространства. В экологической психологии и педагогике понятие «среда» используется в том же его

значении, что и в экологических науках: среда – как окружение, то есть, то, что находится «вокруг» (например, среда жизни растений, животных, микроорганизмов – это их окружающая среда; среда деятельности субъектов образования – образовательная среда). То есть, понятие «среда» имеет соотносительный характер: оно употребляется только по отношению к рассматриваемому объекту. Поэтому недостаточное употребление термина «среда» в общем смысле, оно требует конкретизации.

Среда отличается структурированностью и полифункциональностью. Среда – ближайшее окружение объекта, во взаимодействии с которым система формирует и проявляет свои свойства. В природных и в социальных (например, образовательных) системах ближайшая среда является не только совокупностью условий, которые обеспечивают нормальное функционирование системы, но и результатом ее функционирования. То есть, среда сложных, самоорганизующихся систем – не пассивное их окружение, а их продукт, условие и факторы ее развития. Поэтому, подчеркивая неотделимость самоорганизующейся системы от ее ближайшего окружения, последнее часто называют внутренней средой системы. Внешней средой образовательной системы выступает образовательная система более высокого уровня, в которую система более низкого уровня входит как элемент. То есть, образовательная система более высокого уровня выполняет роль внешней среды для системы низкого уровня.

Если описать среду совокупностью условий, в которых существует, изменяется, развивается объект, то можно выявить ведущие факторы, определяющие возможность и успешность функционирования и развития объекта. Знание этих факторов позволяет проектировать среду с заданными качествами.

Способность среды системы компенсировать возмущения окружающего пространства путем изменения своих параметров позволяет системе поддерживать свое функционирование и развитие даже в неблагоприятных условиях. Понятие образовательная среда употребляемо не только по отношению к образовательной организации, но и к личности, к населенному пункту. Например, образовательная среда города – это совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в ее городском окружении, результат активного взаимодействия с ней.

Несмотря на различие понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство», в них есть и много общего. Во-первых, это их открытость и взаимное вхождение друг в друга. В общем случае, образовательной средой какой-либо образовательной системы является часть образовательного пространства, в котором осуществляется образовательный процесс [10].

В.И. Панов пишет, что любая образовательная среда имеет предметную и информационную со-

ставляющую, а также отражает экономическое, культурное, политическое, природное пространство региона в их историческом аспекте [11].

Образовательная среда, в структуре которой выделяют предметно-пространственный, коммуникативный и технологический (программно-информационный) компоненты, включает в себя «внутреннее» физическое (предметное, географическое, экологическое, ландшафтное) и социокультурное пространство образовательной организации, а также «внешнее» пространство (общественно-политическое, геополитическое, медийное, природно-климатическое, экологическое, социокультурное, социально-экономическое пространство социума).

Таким образом, между образовательной средой и образовательным пространством нет жестких границ. Связь образовательной среды с образовательным пространством подчеркивает ее открытый характер, позволяющий образованию быть адаптивным изменениям в его социальном окружении – местном, региональном, национальном, глобальном.

Образовательная среда представлена культурной, социальной и природной составляющими образовательного пространства, выступая не просто внешними обстоятельствами образовательного процесса, но и его результатом. Природная составляющая является через отбор естественно и искусственно созданных предметов, в том числе – в качестве объекта познания (средства обучения). Культурно-образовательная среда явлена через знаки, системы знаков, тексты. Социально-образовательная среда – через взаимодействие субъектов друг с другом в процессе образовательной деятельности.

Социальный компонент образовательной среды, определяемый целями, задачами, характером деятельности субъектов образования задает особенности проектирования пространственно-предметного компонента образовательной среды.

Технологический компонент образовательной среды (программное обеспечение, образовательные технологии, система оценок и контроля, формы организации обучения) проектируется с учетом связи социального и пространственно-предметного компонентов.

Однако соотношение образовательной среды и образовательного пространства не является жестким. Одно и то же образовательное пространство позволяет построить не одну образовательную систему. И в то же время, одни и те же цели образовательной системы позволяют создавать не один вариант образовательного пространства [11].

Образовательное пространство, как и образовательную среду, можно рассматривать как поле потенциальных возможностей, позволяющих личности удовлетворить свои образовательные потребности, выбрать в нем индивидуальный маршрут для получения образования на различных стадиях своего развития.

Выявлены особенности трансформации образовательных сред и образовательных пространств в условиях глобального общества, общества глобальных рисков и ограниченных ресурсов, ориентирующегося на достижение Целей устойчивого развития. Сформулированы задачи Дорожной карты Глобальной программы действий в области образования для устойчивого развития до 2030 года (май 2021), в которых обозначены стратегические задачи достижения доступности и качества образования, в том числе, путем модернизации образовательных сред и пространств. Однако на практике образование оказывается весьма консервативной социальной системой, а проектирование школьного пространства отстает от темпов научно-технологического прогресса.

Очевидные примеры негативного влияния социально-экономического пространства общества на здоровье и образование молодежи известны по печальным 90-м годам 20 века. Насколько характер предметно-пространственного компонента образовательной среды влияет на качество образования и его доступность очевидно на примере инклюзии. Имеется много исследований, доказывающих неблагоприятное воздействие на психику и формирование эстетических представлений у детей из районов крупнопанельного домостроения, создающих гомогенные визуальные «поля» [12]. Социально-психологические исследования показали, что несоразмерные психике человека городские «пустыни» негативно сказываются на детской психике и поведении.

Проблема превращения системы образования в непрерывно развивающуюся, открытую систему, с опережающим отражением динамики социокультурного и экономического развития общества и перспективных потребностей личности, ставится многими авторами (А.А. Вербицкий, М.Н. Костикова, Н.Г. Ярошенко, О.П. Полилова, Н.Л. Гунявина, И.А. Зимняя, В.Л. Кошелева, В.И. Байденко, Н.Ф. Родионова). Решение этой проблемы рассматривается как важнейшее условие перехода общества к устойчивому развитию.

Необходимость проектирования образовательной среды, обладающей свойствами динамичности, гибкости, вариативности, адаптивности и футуристичности, нашли отражение в международных программах образования для будущего (Global Action Programme on Education for Sustainable Development – 37 C/Resolution, UNESCO), а также в трудах В.В. Рубцова, Т.Г. Ивошиной, А.Г. Асмолова, Cook CN et al; Tryggvi Th. и других).

Ставится задача оптимизации предметно-пространственного компонента образовательных сред на основе культурологичности, человекообразности, смыслопорождения, персонализации, вариативности, доступности, адаптивности и безопасности (Б.Ф. Ломов, А.Г. Краснобородкина, Е.А. Мартемьянова, П.И. Касаткин, С.В. Иванова, Д.Л. Мелодинский, С.М. Михайлов, Н.Д. Дембич, С.А. Ившин, Н.П. Бесчастнов и другие). Решение этой проблемы возможно лишь на основе междис-

циплинарности. Одним из средств объединения специалистов различных областей, работающих над проблемой моделирования и проектирования современных образовательных пространств, являются общенаучные подходы.

Общенаучные подходы определяют направленность научного исследования, ракурс, аспект познания, который отражен в их названии. Название общенаучного подхода тесно связано с соответствующей общенаучной категорией, которая дает представление о своеобразии «угла зрения» на объект изучения.

Выбор общенаучных подходов к изучению путей комплексного проектирования образовательных сред, образовательных пространств и системных результатов образования опирается на методологические основания, предоставляющие возможность взгляда на проблему извне педагогики – с позиции философии, теории систем, конструктивизма, концепции устойчивого развития, а также экологии человека.

Обращение внимания исследователя к общенаучным методам связано с развитием идей постнеклассики и методологии трансдисциплинарности.

Постнеклассические идеи трансдисциплинарности позволяют изучать предмет исследования с позиции разных наук, с учетом нелинейности и вероятности, открытости и обратных связей, самоорганизации и аксиологичности. Термин «постнеклассика» был впервые использован и введен в науку и философию в 1989 г. академиком Степным В.С. (Институт философии РАН) [13]

Анализ эпохи постнеклассики позволяет понять ключевые качества постнеклассических образовательных пространств и сред: их аксиологичность, человекообразность (человек-в-культуре и человек культуры), многомерность, нелинейность, открытость, событийность, дискурсивность, обратные связи, самоорганизация, противоречие «иррациональное – рациональное» [13, 14]. Пример постнеклассической рациональности – использование в проектировании предметно-пространственного окружения школьников как части образовательной среды теории возможностей Дж. Гиббсона [15].

В то же время парадигму позднеклассики следует разделять от постмодернизма. Их смешение, отождествление – распространенное сегодня явление в отечественной социально-гуманитарной литературе, отмечает Н.Б. Маньковская [16]. В отличие от целостной, наглядной, постнеклассической картины окружающего Мира, ключевые мировоззренческие установки постмодерна – «полиморфизм», «мультифинальности». Постмодернизм, как идейное течение в неклассической культуре (в т.ч. науке и философии), утверждает, что человечество всегда будет жить в условиях отсутствия целостной и наглядной картины окружающего Мира, в условиях относительности истины и лжи (идеи «Смерть субъекта», «Смерть Автора», «Смерть Бога»). Отсюда – одна из ключе-

вых метафор постмодернизма: метафора «руин», принципиальной фрагментарности и виртуальности реального мира. Постмодернизм обостряет проблему личностной деформации людей, потери собственного «Я», одиночества, защиты личностного пространства. С окончанием «пессимистического периода» постмодернизма получила свое распространение парадигма «Нового Возрождения», движения к формированию целостных постнеклассических концепций в различных областях знания, целостной картины Мира (в рамках теории систем, кибернетики, экологии).

В педагогике постнеклассика ознаменовалась становлением парадигмы вариативного развивающего мотивационно-смыслового образования (А.Г. Асмолов, А.А. Леонтьев, В.В. Рубцов, Е.А. Ямбург), вариативных и доступных для всех образовательных пространств и сред, смыслопорождающего и человекообразного. На смену формулы неклассической педагогики: «тезис – аргумент – иллюстрация» («понятие – дефиниция – пример»), не предполагающей дискуссий и разных трактовок, приходит постнеклассическая семиотическая триада: «знак – значение – смысл». Дидактико-антропологической гипотезой становится необходимость формирования у индивида не «понятийного», а концептуального мышления [17] в пространстве культуры и образования, с тенденциями визуализации и виртуализации образовательных образов. Применительно к пространству образования это означает переход от надындивидуальных значений образовательного пространства – к его индивидуальным смыслам и «персонализации» [18]. Повышается актуальность наполнения окружения школьников культурными кодами и культурными смыслами.

Комплексное проектирование образовательного процесса и его предметно-пространственного окружения приобретает ценностные координаты, преодолевая размежевание науки и культуры. Самоопределение молодежи в условиях непредсказуемой «текущей реальности» сочетается с пересмотром этических норм отношения к природе, к себе, к людям в целом [19]. Образовательное пространство в условиях глобализации вынуждено решать проблему сохранения культурной самобытности обучающихся и определения в этой связи своих идей, идеалов, ценностей. Развиваются подходы к гуманитарной экспертизе образовательных пространств и сред (В.И. Бакштановский, Г.Л. Тульчинский, Ю.М. Шор, Б.Г. Юдин).

Идеи постнеклассических образовательных пространств и сред – образование как культура, человекообразность, «сквозная» проблематика экологии человека с точки зрения осознания человеком своего места в неустойчивом мире, взаимодополнительность формального, неформального, информального образования. В условиях перемен специфика решаемых задач: не только научить молодых людей ориентироваться в бесконечном разнообразии социокультурных пространств, но и помочь преодолеть отчуждение личности от мира

природы, восстановить духовное единство с ней; противостоять тенденциям девальвации ценностей культурного и природного наследия, тиражированию антигуманных и антиэкологических образов поведения человека. Человек оказывается перед необходимостью признания сложно организованного окружающего мира, с множеством его культур и социальных общностей, который стремительно становится все более разнообразным и сложным. Ему надо научиться психологически принимать радикальные социальные и природные трансформации, с их непредсказуемостью и рисками, изменчивостью и вариативностью. Быть готовым осваивать многомерность понятий и отказываться от жестких детерминаций. Понимать причины конфликтных отношений общества и природы. Действовать в границах экологического императива. Все эти идеи должны найти преемственное отражение в иерархически организованных образовательных пространствах и средах.

В зависимости от цели образовательной организации, фиксируемой в основной образовательной программе, центральная семантическая идея современных образовательных пространств и сред – смыслопорождение – обретает конкретные значения, отвечая на вопрос о центральной зоне социокультурных ценностей личности, о базовых национальных ценностях общества, о самоидентификации личности – гражданской, этнической, культурной, гендерной.

Это значит, что их проектирование, так или иначе, сталкивается с необходимостью предусматривать варианты решений фундаментальных противоречий формируемой личности, которые возникают у нее на пути поиска жизненных смыслов в условиях кризисных явлений глобального мира.

Постнеклассической методологией обращения к разным наукам при проектировании образовательных пространств и сред выступает трансдисциплинарность – культурно-исторический феномен постнеклассики. Термин «трансдисциплинарность» был предложен Жаном Пиаже в 1970 году. Ему же принадлежит и первое определение трансдисциплинарности. «После этапа междисциплинарных исследований, – писал он, – следует ожидать более высокого этапа – трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы, без строгих границ между дисциплинами» [20]. В Хартии трансдисциплинарности, принятой в 1994 году на Первом Всемирном конгрессе по трансдисциплинарности, что умножение академических и неакадемических дисциплин ведет к такому росту знания, которое делает невозможным глобальный взгляд на мир.

Трансдисциплинарность способна объединить смыслы, которые лежат за пределами различных дисциплин и находятся в области пересечения их контекстов. В отличие от междисциплинарности (multidisciplinarity) и метадисциплинарности (interdisciplinarity), трансдисциплинарность нацелена на достижение общекультурных целей,

кросс-культурность, диалог и самоидентификацию, соединение рационального и иррационального. Именно трансдисциплинарность открывает широкие возможности взаимодействия многих дисциплин (психолого-педагогических, медико-биологических, художественных, технических) для решения проблемы комплексности проектирования образовательного пространства и образовательной среды. Трансдисциплинарный подход открывает путь к решению проблем доступности, адаптивности и безопасности образовательной среды и образовательного пространства – как интегрированных характеристик.

## Заключение

Анализ понятий образовательного пространства и образовательной среды выявил не только их различие, но и сходство. Образовательная среда является частью образовательного пространства. Для достижения целей образования необходимо комплексное проектирование образовательного процесса, образовательной среды, в том числе, входящего в нее предметно-образовательного пространства на основе единых методологических подходов. Основой такого проектирования выступает методология постнеклассики и трансдисциплинарности. Ее применение задает вектор проектирования системы образования на культуросообразность, кросс-культурность, аксиологичность, человекообразность, доступность, адаптивность, вариативность, пространство смыслов, самоидентификации, персонализации и развития.

## Литература

- Иванова С.В. О толковании актуальных понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» / коллективная монография «Понятийный аппарат педагогики и образования». Вып. 9 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет», 2016.
- Телегина Г.В. Образование в трансдисциплинарном континууме: социально-философский анализ / Дис... д. филос.н. Тюмень, 2006. 428 с.
- Стадник Н.М. Научно-организационные основы создания и функционирования единого образовательного пространства (на примере региона «Пермская область»): Дисс. канд. пед. наук / Н.М. Стадник. М., 1996. 218 с.
- Кружилина Т.В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями: Дисс. д-ра пед. наук / Т.В. Кружилина. Магнитогорск, 2002. 466 с.
- Борисова Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: Дисс. канд. пед. наук / Т.Ф. Борисова. М., 1999. 204 с.
- Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.
- Герасимов Г.И., Павленко Л.Н. Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления (социально-философский анализ). Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. 112 с.
- Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: Монография. М.: МАКС Пресс, 2014. 100 с.
- Виленский М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. 2002. № 2. С. 8–12.
- Ясвин В.А. Ясвин В.А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды. Дисс. ...д.пед.н. М., 2020. 471 с.
- Панов В.И. Психодидактика образовательных систем. Теория и практика. СПб., 2007. 348 с.
- Филин В.А. Видеоэкология. Что для глаза хорошо, а что – плохо. М.: Видеоэкология. 2006. 512 с.
- Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. М., 2003. 744 с.
- Гавриленко С.В. Постнеклассические ориентации в культуре. Дисс.к.филос.н. Ростов-на Дону, 2000. 240 с.
- Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 243 с.
- Маньковская Н.Б. Постмодернизм // Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. М., 2004. С. 668–670.
- Курганов С.Ю. Капризная индивидуальность понятия в контексте философии образования // Перемены. 2000. № 2. С. 41–49.
- Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986. 543 с.
- Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / Отв. ред. В.С. Магун. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2006. 180 с.
- Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. СПб.: Питер, 2004. 160 с.

## DESIGNING EDUCATIONAL SPACE AND ENVIRONMENT AS A TRANSDISCIPLINARY PROBLEM

Dzyatkovskaya E.N., Zakhlebny A.N., Dlimbetova G.K.

FGBNU Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Eurasian National University named after L.N. Gumilyov

This paper explores the relationship between categories of educational environment, space and process. As a result of the analysis, it is shown that they constitute the three most important aspects of education, which are still considered by different sciences – pedagogy, environmental psychology, physiology, aesthetics, ergonomics, and design. The authors differentiate the concepts of educational environment and educational space and consider their relationship. The problem is posed of ensuring the complexity of their design to achieve the planned results of education. The data on the influence of educational environments and spaces on the results of students' education are presented. The necessity and possibility of using the post-nonclassical type of scientific rationality, which is concretized in the methodology of transdisciplinarity, is substantiated. The conclusion is made about the post-non-classical tasks of designing educational spaces, which are endowed with the properties of self-or-

ganization, culturological, axiological, human dimension, generation of meaning, self-identification, personalization, variability, accessibility, adaptability and safety.

**Keywords:** educational space, educational environment, design, post-non-classical approach, transdisciplinarity.

## References

1. Ivanova S.V. On the interpretation of the actual concepts of "educational space" and "educational environment" / collective monograph "The conceptual apparatus of pedagogy and education." Issue 9 / holes ed. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzov. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University ", 2016.
2. Telegina G.V. Education in the transdisciplinary continuum: socio-philosophical analysis / Dis... D. Philos.n. Tyumen, 2006.428 p.
3. Stadnik N.M. Scientific and organizational foundations for the creation and functioning of a single educational space (on the example of the region "Perm region"): Diss. Cand. ped. sciences / N.M. Stadnik. M., 1996.218 p.
4. Kruzhilina T.V. Pedagogization of the consciousness of the subjects of the educational space as the basis for overcoming alienation between generations: Diss. Dr. ped. sciences / T.V. Kruzhilina. Magnitogorsk, 2002.466 p.
5. Borisova T.F. Educational space as a factor of social education of schoolchildren: Diss. Cand. ped. sciences / T.F. Borisov. M., 1999. 204 s.
6. Borytko N.M. Teacher in the spaces of modern education / Scientific. ed. N.K. Sergeev. Volgograd: Change, 2001.214 p.
7. Gerasimov G.I., Pavlenko L.N. Cultural and educational space: the essence and realities of formation (socio-philosophical analysis). Rostov n / a: Publishing house of the Russian State Pedagogical University, 2003.112 p.
8. Ponomarev R.E. Educational space: Monograph. Moscow: MAKS Press, 2014.100 p.
9. Vilensky M. Ya. Educational space as a pedagogical category // Pedagogical education and science. 2002. No. 2. S.8–12.
10. Yasvin V.A. Yasvin V.A. Instrumental expertise in the process of pedagogical design of the school environment. Diss... Doctor of Pedagogical Sciences M., 2020. 471 s.
11. Panov V.I. Psychodidactics of educational systems. Theory and practice. SPb., 2007.348 p.
12. Filin V.A. Videoecology. What is good for the eye and what is bad. M.: Videoecology. 2006. 512 s.
13. Stepin V.S. Theoretical knowledge. Structure, historical evolution. M., 2003.744 p.
14. Gavrilenko S.V. Postnonclassical orientations in culture. Diss. Ph.D. in Philosophy Rostov-on-Don, 2000.240 p.
15. Gibson J. Ecological approach to visual perception. Moscow: Progress, 1988.243 p.
16. Mankovskaya N.B. Postmodernism // Philosophy: Encyclopedic Dictionary / Ed. A.A. Ivina. M., 2004.S. 668–670.
17. Kurganov S. Yu. Capricious individuality of the concept in the context of the philosophy of education // Changes. 2000. No. 2. S. 41–49.
18. Bakhtin M.M. Literary critical articles. M., 1986.543 p.
19. Civil, ethnic and religious identities in modern Russia / Otv. ed. B.C. Magun. Moscow: Publishing house of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2006.180 p.
20. Piaget J. Genetic epistemology. SPb.: Peter, 2004. 160 p.

# Профессиональное обучение в условиях общего образования: подходы, механизмы, опыт и результаты обучения

## **Черемицын Игорь Геннадьевич,**

директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 126 имени Героя России Д.Г. Новоселова» г. Снежинска,  
E-mail: sc126@snzadm.ru;

## **Кильмашкина Ольга Оттовна,**

руководитель Центра профессионального образования МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 126 имени Героя России Д.Г. Новоселова» г. Снежинска  
E-mail: sc126@snzadm.ru

## **Завьялова Галина Юрьевна,**

заместитель директора по учебной работе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 126 имени Героя России Д.Г. Новоселова» г. Снежинска  
E-mail: sc126@snzadm.ru

## **Абрамовских Татьяна Александровна,**

старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО ЧИППКРО  
E-mail: gdchiep@mail.ru

В данной статье исследован опыт организации профессионального обучения в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 126 имени Героя России Д.Г. Новоселова» Снежинского городского округа в части реализации проекта общеобразовательной организации – региональной инновационной площадки по теме «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения». Авторы статьи в контексте созданной в образовательной организации системы профессионального обучения рассматривают отдельные механизмы (в частности, зачетная книжка как инструмент контроля и механизм мотивации обучающихся) и результаты профессионального обучения посредством реализации основной образовательной программы интегрированной с программой профессионального обучения в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 126 имени Героя России Д.Г. Новоселова» г. Снежинска. Рассматриваются понятия профессиональное обучение, а также профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение, которые являются системными элементами профессионального обучения. В заключительной части статьи представлены результаты деятельности образовательной организации по профессиональному обучению посредством реализации основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с программой профессионального обучения, обозначены перспективы развития профессионального обучения в образовательной организации на краткосрочную перспективу.

**Ключевые слова:** профессиональное обучение; интегрированная образовательная программа; региональная инновационная площадка; механизмы и результаты профессионального обучения посредством реализации основной образовательной программы, интегрированной с программой профессионального обучения; Зачетная книжка для обучающихся.

Современные направления государственной политики в области подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена в Российской Федерации на долгосрочную перспективу в соответствии с международными стандартами, потребностями инновационной экономики и общества нашли свое отражение в нормативно-правовых актах сферы образования РФ. Основные подходы, принципы, сущность и содержание профессионального обучения регламентированы в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», конкретизированы в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», Федеральных проектах «Современная школа», «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование».

Закон «Об образовании в РФ» в статье 73 нормативно закрепляет понятия профессионального обучения как *вида образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий)*. Государственная федеральная программа «Развитие образования» ставит задачу модернизации профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ. Направления развития системы профессионального обучения определены положениями такого документа как «Стратегии развития системы среднего профессионального образования до 2030 года». Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения утвержден *приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 26 августа 2020 г. N 438, который устанавливает правила организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения, в том числе особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья*. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) прописаны личностные результаты освоения основной образовательной программы, которые должны отражать *осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в ре-*



шении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем; готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни [1].

Нормативно-правовые основы профессионального обучения делают актуальным данное направление деятельности образовательных организаций. В нашем случае проблема профессионального обучения актуализируется не только потребностью государства, но и Челябинской области как промышленного региона в высококвалифицированных рабочих и служащих, востребованных региональным рынком труда. Целостно мы можем рассматривать профориентационную работу и обучение основам профессий (рабочих и служащих) значимым фактором повышения качества образования и устойчивого развития образовательной организации. Однако практический опыт работы образовательных организаций показывает, что выпускники выбирают профессию в своем большинстве неосознанно, в результате обучающиеся слабо представляют, какие трудовые функции он должен будет выполнять в процессе профессиональной деятельности, какими личностными качествами должен обладать выпускник для успешного осуществления своей трудовой деятельности. Таким образом, на социально-педагогическом уровне мы констатируем проблему, которая определяется наличием противоречия между объективной потребностью общества в квалифицированных рабочих и служащих, с одной стороны, и традиционным, не учитывающим происходящие изменения форматом работы образовательных организаций по профессиональному определению обучающихся.

В контексте данной проблемы в сфере общего образования формируется система профессионального обучения школьников на федеральном, региональном и институциональном уровнях, которая включает в себя концептуальные основы, организацию, содержание, комплекс мероприятий, показатели и результаты профессионального обучения. Формируется устойчивый тренд по организации образовательной деятельности образовательных организаций, направленной на *осознанный выбор будущей профессии и отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем.*

Целью статьи является описание опыта организации профессионального обучения в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 126 имени Героя России Д.Г. Новосёлова» Снежинского городского округа (далее – МБОУ СОШ № 126 г. Снежинска) в части реализации проекта общеобразовательной организации – региональной инновационной площадки по теме «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения». В рамках проекта

была создана система профессионального обучения посредством разработанной основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с основной программой профессионального обучения. Технология разработки интегрированной образовательной программы, система работы по организации профессионального обучения были представлены ранее [2]. В данной статье мы рассмотрим подходы, отдельные механизмы и результаты профессионального обучения посредством реализации основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с программой профессионального обучения (далее – ООП СОО и ППО) в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 126 имени Героя России Д.Г. Новосёлова» Снежинского городского округа.

Деятельность образовательной организации по реализации профессионального обучения включает в себя систему профориентационной работы и обучение основам профессий. Профессиональная ориентация – это государственная по масштабам, экономическая по результатам, социальная по содержанию, педагогическая по методам сложная и многогранная проблема. Профориентация содействует рациональному распределению трудовых ресурсов общества в соответствии с интересами, склонностями, возможностями личности и потребностями народного хозяйства в кадрах определенных профессий.

Проблемы, связанные с различными сторонами профориентационной работы, рассматривались в трудах ряда ученых. Работы Е.А. Климова [3], Н.С. Пряжникова [4, 5] и др. посвящены профессиональной ориентации в условиях общеобразовательной школы. Ученые занимались исследованиями факторов и мотивов, влияющих на выбор профессиональной деятельности старшеклассников. Процессы формирования профессиональной направленности в старшем школьном возрасте отражены в работах Э.Ф. Зеера [6].

Профессиональное самоопределение – это процесс формирования собственного отношения к профессиональной деятельности и его реализация через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. С.Н. Чистяковой отмечено, что изменения в профессиональном самоопределении являются показателем развития личности. Профессиональное самоопределение включает профессиональную направленность и профессиональное самосознание [7,8]. Профессиональное самосознание – это соотношение личностью возникающих целей со своими идеалами, представлений о ценностях – со своими возможностями. Профессиональное самосознание позволяет осознать человеку личностный смысл предстоящей деятельности, формировать убежденность в целесообразности выбора профессии.

В научно-педагогической литературе существует описание нескольких моделей профессионального обучения:

К первой можно отнести профессиональное обучение школьников на базе образовательной организации (условия: наличие лицензии на профессиональное обучение у школы; наличие в школе материально-технической базы для обучения профессии; наличие педагогических кадров необходимой квалификации).

Ко второй – профессиональное обучение школьников на базе техникума/колледжа (условия: наличие лицензии на профессиональное обучение у техникума/колледжа; наличие в техникуме/колледже материально-технической базы для обучения профессии; наличие педагогических кадров необходимой квалификации).

Положения третьей модели определяют, что профессиональное обучение школьников на базе муниципальных «межшкольных учебных комбинатов», муниципальных центров дополнительного образования (условия: наличие лицензии на профессиональное обучение у комбината/центра; наличие в комбинате/центре материально-технической базы для обучения профессии; наличие педагогических кадров необходимой квалификации; обучение осуществляется вне рамок ФГОС общего образования – дополнительная программа профессионального обучения).

В нашем случае МБОУ СОШ № 126 г. Снежинска, имея лицензию на профессиональное обучение; располагая соответствующей материально-технической базой для обучения выбранным профессиям и педагогическими кадрами необходимой квалификации, реализовала первую модель профессионального обучения. Ключевым механизмом осуществления профессионального обучения в контексте установок федеральной программы развития образования становится реализация основной образовательной программы среднего общего образования интегрированной с программой профессионального обучения. С 01.09.2019 года в рамках региональной инновационной площадки МБОУ СОШ № 126 реализует основную образовательную программу среднего общего образования, интегрированную с основной программой профессионального обучения профессиям «Слесарь по ремонту автомобилей» и «Младший воспитатель».

Успешность реализации программы во многом зависела от используемых в образовательной организации механизмов, сопровождающих процесс профессионального обучения. *Под механизмом мы понимаем комплекс процессов или состояний педагогической системы, которые определяют какое-либо явление* [9,10]. Одним из таких механизмов мотивации обучающихся в рамках профессионального обучения стала *Зачетная книжка для обучающихся, осваивающих основную образовательную программу среднего общего образования, интегрированную с основной программой профессионального обучения (далее – зачетная книжка)*.

В образовательной организации было разработано Положение о зачетной книжке, которое бы-

ло принято на заседании педагогического совета, утверждено и введено приказом директора образовательной организации как локальный нормативный акт. Согласно Положению зачетная книжка является документом, подтверждающим освоение ООП СОО и ППО в части программы профессионального обучения [11].

Введение зачетной книжки было обусловлено необходимостью формирования готовности обучающихся к обучению по интегрированной образовательной программе и ответственности обучающихся за результаты профессионального обучения. Каждому обучающемуся предоставлено право выбора элективных курсов, факультативов, программ внеурочной деятельности. Этот выбор позволяет удовлетворить интересы учащихся в различных областях познавательной деятельности и расширить профессиональные компетенции. Таким образом, для каждого обучающегося составлен индивидуальный план обучения. Значимость выбранного механизма определяется также необходимостью проведения системного контроля выполнения учебного плана каждым обучающимся. В зачетной книжке предоставляются тьютором (или классным руководителем) оценки по предметам (модулям) учебного плана по завершению полугодия, оценки за выполнение индивидуального проекта в период обучения. Также в зачетную книжку мастером производственного обучения, принимающим отчет по практике, заносятся сведения о прохождении обучающимися учебной, производственной практики. Заполненная зачетная книжка является основанием для допуска к квалификационному экзамену и получению документа об окончании профессионального обучения – свидетельства о полученной профессии, должности служащего. Контроль за надлежащим своевременным оформлением зачетной книжки и выполнением учебного плана осуществляется заместителем директора по учебной работе образовательной организации. С нашей точки зрения, зачетная книжка как механизм сопровождения профессионального обучения в МБОУ СОШ № 126 г. Снежинска посредством реализации основной образовательной программы, интегрированной с программой профессионального обучения, стала важным фактором успешности данного инновационного проекта.

Об успешности реализации программы свидетельствуют полученные результаты. Представим наиболее значимые результаты в соответствии с заданными в проекте показателями результативности: устройство выпускников образовательной организации, обучившихся по интегрированной образовательной программе; удовлетворенность обучающихся и родителей качеством образовательного процесса, организованного в период реализации проекта «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения».

Обучение по основным образовательным программам среднего общего образования, интегрированным с основными программами профессионального обучения («Слесарь по ремонту автомобилей» и «Младший воспитатель») освоили 35 человек. Успешно сдав квалификационные экзамены и пройдя государственную итоговую аттестацию, 100% выпускников 2021 года получили аттестаты о среднем общем образовании и свидетельства о профессии, должности служащих. После окончания школы выпускники поступили в учебные заведения среднего и высшего профессионального образования. Из 19 человек, получивших профессию «Слесарь по ремонту автомобилей», 15 (80%) поступили на специальности технической направленности, в том числе 3 человека продолжают обучение профессиям, связанным с устройством и эксплуатацией автотранспорта. Из 16 выпускников группы «Младший воспитатель» 8 (50%) человек продолжают обучение специальностям социально-педагогической направленности. За время обучения в школе на уровне среднего общего образования 24 выпускникам дополнительно была предоставлена возможность получения еще одной профессии – «Водитель категории «В», что является эффектом обучения по основной образовательной программе, интегрированной с программой профессионального обучения. В связи с тем, что образовательной организацией в рамках проекта были заключены договоры с социальными партнерами-работодателями на проведение экскурсий и производственной практики (ОАО «Трансэнерго», общество с ограниченной ответственностью «Автодом», ООО «Автоэлемент» (специальность «Слесарь по ремонту автомобилей»), муниципальные бюджетные дошкольные организации – детские сады № 15, 18, 20, 26 (специальность «Младший воспитатель»), показателем эффективного профессионального обучения может стать отзыв представителя работодателя по качеству проведения практического квалификационного экзамена в МБОУ СОШ № 126 Г. Снежинска.

По завершению обучения по интегрированной программе в мае 2021 года выпускникам и их родителям было предложено ответить на вопросы анкеты об удовлетворенности качеством образовательного процесса в ходе реализации проекта «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения». Проведенные исследования показали высокий уровень удовлетворенности созданным в образовательной организации комплексом условий для реализации профессионального обучения. В опросе участвовали родители выпускников одиннадцатого класса, дети которых обучались по интегрированным программам, в количестве 35 человек. Покажем ряд критериев оценки удовлетворенности родителей, получивших максимальный и достаточный баллы (Таблица 1).

Таблица 1. Удовлетворенность качеством образовательного процесса родителей в ходе реализации проекта «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения»

Критерии оценки	Оценка
Возможность получения профессиональной подготовки одновременно с получением среднего общего образования	4
Качество профессиональной подготовки учащихся в пределах освоения основной образовательной программы среднего общего образования	3,53
Информированность родителей о возможности внести свои предложения в часть учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений	4
В образовательной организации, где учится Ваш ребенок, созданы условия для обеспечения родителей необходимой информацией (электронный дневник, электронный журнал, работа сайта школы)	3,63
Материально-техническая оснащенность получения профессиональной подготовки (по выбранной профессии)	4
Расписание учебных занятий посредством совместного формирования программы обучения, санитарно-гигиенические условия	4
Работа классного руководителя по организации профессионального обучения	3,89
Психолого-педагогическая поддержка (деятельность педагога-психолога, социального педагога)	3,79
Работа администрации образовательной организации по организации профессиональной подготовки одновременно с получением среднего общего образования	3,89
Профессиональный уровень педагогических кадров	3,42
Влияние проекта на развитие личностных, профессиональных, социальных, творческих качеств личности	3,47
Будет ли востребована профессия, полученная Вашим ребенком, в жизни (в плане социальной адаптации, возможности дополнительного источника доходов, развития творческих качеств)?	3,79

Примечание: 4 балла – высокий уровень;  
3 балла – достаточный уровень;  
2 балла – недостаточный уровень;  
1 балл – низкий уровень.  
В таблице указан средний балл по каждому критерию.

Анкета для обучающихся предполагала оценку восприятия созданных условий для реализации основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с программой профессионального обучения (оцениваю названный критерий – положительно/отрицательно, да/нет). В опросе приняли участие 35 обучающихся (100% выпускников). Результаты исследования показали высокий уровень понимания выпускниками значимости получения основ профессии параллельно с получением среднего общего образования. Представим ответы обучающихся на во-

просы, которые являются показателем успешности деятельности образовательной организации

в части профессиональной ориентации и профессионального самоопределения (Таблица 2).

Таблица 2. Удовлетворенность качеством образовательного процесса обучающихся в ходе реализации проекта «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения»

№ п/п	Вопросы анкеты, определяющие уровень удовлетворенности обучающихся	оценка удовлетворенности	% удовлетворенности
1.	Оцените возможность получения профессиональной подготовки одновременно с получением среднего общего образования.	Положительно – 35 Отрицательно – 0	100%
2.	Будет ли связано ваше дальнейшее профессиональное самоопределение с полученной профессией?	Да – 22 Нет – 13	Идентифицируют свою профессиональную карьеру с выбранной профессией – 63%
3.	Будет ли востребована, полученная Вами профессия в будущем (в плане социальной адаптации, возможности дополнительного источника доходов, развития творческих качеств, и т.д.)?	Да – 34 Нет – 1	Идентифицируют свою жизненную карьеру с выбранной профессией – 94%
4.	Чем вызвано Ваше профессиональное самоопределение?	Нравится профессия – 28 По это профессии работают мои родители – 3 Выбрал по совету (родителей, друга и т.д.) – 4	Уровень профессионального самоопределения обучающихся – 80%
5.	Профессиональный уровень педагогов, осуществляющих профессиональное обучение:	Высокий – 32 Достаточный – 3 Недостаточный – 0	100%
6.	Оцените соответствие образовательной среды индивидуальным особенностям учащихся:	Учитываются индивидуальные особенности учеников – 35 Не учитываются индивидуальные особенности учеников – 0	100%
7.	Психологическая комфортность образовательной среды:	Направлена на личность, сохраняет ее психологическое здоровье – 35 Направлена сама на себя, без учета потребностей личности – 0	100%

В заключении соотнесем результаты исследования с положением на рынке труда Челябинской области. Данная информация размещена на сайте Главного управления по труду и занятости населения Челябинской области [12]. По данным Челябинскстата, в 2021 году экономика региона нуждается в кадрах по рабочим профессиям, особенно кадрах квалифицированных, в чем достаточно легко убедиться, просмотрев перечень имеющихся вакансий на официальном сайте Главного управления по труду и занятости населения Челябинской области. В октябре 2021 года потребность в рабочем персонале, в том числе в области транспорта входит в число десяти сфер с наиболее высоким спросом на персонал. Коэффициент востребованности в профессии «Помощник воспитателя» составляет 1,5% (количество вакансий – 174, количество стоящих на учете – 117 человек). Таким образом, перечень выбранных образовательной организацией и выпускниками школы направлений профессионального обучения и потребность регионального рынка труда согласуются.

В заключении можно представить следующие выводы:

1. В целом перечень выбранных образовательной организацией и выпускниками школы профессий и потребность регионального рынка труда согласуются между собой, что свидетельствует

об актуальности выбора направлений профессионального обучения образовательной организацией.

2. Анализ связи мотивов с образовательными планами выпускников показал, что мотив «самореализации» выявлен у 94% выпускников, что свидетельствует об успешности деятельности образовательной организации в части профессиональной ориентации.

3. Высокий уровень удовлетворенности родителей и обучающихся качеством образовательного процесса в ходе реализации проекта «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения» позволяет выстроить стратегию развития образовательной организации в контексте профессионального обучения. На основе данного вывода руководство и педагогический коллектив МБОУ СОШ № 126 г. Снежинска с участием родительской общественности предполагает расширить спектр профессий, которые можно предложить обучающимся. В планах – разработка и реализация образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с программой профессионального обучения по профессии «Помощник повара» в соответствии с имеющимся комплексом условий.

4. Развитие у обучающихся устойчивого интереса к определенному профессиональному направлению возможно за счет создания оптимальных условий для овладения профессионально значимыми знаниями, умениями навыками по основам выбранной профессии. Превентивная поддержка, предвидение и совместное решение проблем позволяют развивать и стимулировать устойчивый интерес к определенной профессиональному направлению, формировать систему профессионально и личностно-значимых ценностей, способствовать моделированию обучающимися собственного профессионального будущего.

## Литература

1. Ильина А.В., Коптелов А.В., Ларюшкин С.А., Машуков А.В., Солодкова М.И. Нормативные основания организации профессионального обучения в общеобразовательной организации // Методист. – 2019. – № 4 – С. 8–13.
2. Черемисин И.Г. Основная образовательная программа, интегрированная с основной программой профессионального обучения Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей Международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, Ноябрь 2020). – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 83–85.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения молодежи / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 2000.
4. Пряжников Н.С. Профорентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы) / Н.С. Пряжников // – М., ВАКО, 2005. – с. 288
5. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Размышления о профессиональном самоопределении молодежи // Вестник практической психологии образования – 2007. № 3. – с. 42–45.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М., 2003.
7. Субъектно-ментальный подход в формировании у школьников готовности к профессиональному самоопределению // Проблемы и перспективы развития отечественной профессиональной ориентации учащейся молодежи на современном этапе / Под ред. С.Н. Чистяковой, Т.А. Антипольской – М; Курск, 2010. – с. 30–34.
8. Фролова С.Л., Чистякова С.Н. Идеал-ориентированный подход к профессиональному самоопределению школьников // Профильная школа: Учебно-педагогический и научно-практический журнал. – 2013. № 1.
9. Библиография: Философский энциклопедический словарь [Текст] / Ред. сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: «ИНФРА-М», 1997. – 574 с.
10. Топоровский В.П. Механизмы интеграции в ходе профессионального обучения лиц с ОВЗ на основе адаптированных образовательных программ // Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор

развития личности в современном обществе: Сборник статей XXI Международной научно-практической конференции. / Научные редакторы О.В. Ковальчук, А.Е. Марон, В.И. Реброва. – 2018. – С. 125–130.

11. Официальный сайт МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 126 имени Героя России Д.Г. Новосёлова» Снежинского городского округа: <https://sch126-snz.educhel.ru/contacts>.
12. Официальный сайт Главного управления по труду и занятости населения Челябинской области: <http://szn74.ru/content/pokazateli>.

## VOCATIONAL TRAINING IN GENERAL EDUCATION: APPROACHES, MECHANISMS, EXPERIENCE AND LEARNING OUTCOMES

**Cheremitsyn I.G., Kilmyashkina O.O., Zavyalova G. Yu., Abramovskikh T.A.**  
Secondary School No. 126 named after Hero of Russia DG Novoselov in Snezhinsk; GBU DPO CHIPPKRO

This article presents the experience of organizing vocational training in the municipal budgetary educational institution “Secondary School No. 126 named after Hero of Russia DG Novoselov” education and basic vocational training program”. The authors of the article, in the context of the vocational training system created in the educational organization, consider individual mechanisms (in particular, the record book as a control tool and a mechanism for motivating students) and the results of vocational training through the implementation of the main educational program integrated with the vocational training program at MBOU “Secondary School No. 126 named after Hero of Russia DG Novoselov”, Snezhinsk. The concepts of vocational training, as well as vocational guidance and vocational self-determination, which are systemic elements of vocational training, are considered. In the final part of the article, some results of the activity of an educational organization in vocational training are presented through the implementation of the main educational program of secondary general education integrated with the vocational training program, the prospects for the development of vocational training in an educational organization in the short term are outlined.

**Keywords:** vocational training; integrated educational program; regional innovation platform; mechanisms and results of vocational training through the implementation of the main educational program integrated with the vocational training program; Grade book for students.

## References

1. Ilyina A.V., Koptelov A.V., Laryushkin S.A., Mashukov A.V., Solodkova M.I. Normative foundations of the organization of vocational training in a general educational organization // Methodist. – 2019. – № 4 – S. 8–13.
2. Cheremitsyn I.G. The main educational program integrated with the main vocational training program Problems of quality management in education: a collection of selected articles of the International Scientific and Methodological Conference (St. Petersburg, November 2020). – SPb.: State Research Institute “National Development”, 2020. – S. 83–85.
3. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination of youth / E.A. Klimov. – Rostov-on-Don, 2000.
4. Pryazhnikov N.S. Career guidance at school: games, exercises, questionnaires (grades 8–11) / N.S. Pryazhnikov // – М., ВАКО, 2005. – p. 288
5. Pryazhnikova E. Yu., Pryazhnikov N.S. Reflections on the professional self-determination of youth // Bulletin of practical psychology of education – 2007. № 3. – with. 42–45.
6. Zeer E.F. Psychology of professions / E.F. Zeer. – М., 2003.
7. Subjective-mental approach in the formation of students’ readiness for professional self-determination // Problems and prospects for the development of domestic vocational guidance of young students at the present stage / Ed. S.N. Chistyakova, T.A. Antipolskoy – М; Kursk, 2010. – p. 30–34.
8. Frolova S.L., Chistyakova S.N. Ideal-oriented approach to professional self-determination of schoolchildren // Profile school:

Educational-pedagogical and scientific-practical journal. – 2013. No. 1.

9. Bibliography: Philosophical Encyclopedic Dictionary [Text] / Ed. comp. EF Gubsky et al. – M.: "INFRA-M", 1997. – 574 p.
10. Toporovsky V.P. Integration mechanisms in the course of vocational training for persons with disabilities based on adapted educational programs // Personality. Society. Education. Continuing education as a factor in the development of personality in modern society: Collection of articles of the XXI International Scientific and Practical Conference. / Scientific editors O.V. Kovalchuk, A.E. Maron, V.I. Rebrov. – 2018. – S. 125–130.
11. The official website of the MBOU "Secondary School No. 126 named after Hero of Russia DG Novoselov" of the Snezhinsky urban district: <https://sch126-snz.educhel.ru/contacts>.
12. Official website of the General Directorate of Labor and Employment population of the Chelyabinsk region: <http://szn74.ru/content/pokazateli>.

# Система менеджмента образовательного контента

**Максимов Виктор Петрович,**

д.п.н., профессор, зав. кафедрой электроэнергетики и физики, Сахалинский государственный университет  
E-mail: maximov@sakhgu.ru

В статье приводится обзор систем менеджмента образовательного контента, которые используются в практике современного образования с применением электронного обучения и дистанционных технологий образования. Представлен обзор примеров систем отечественной и зарубежной разработки, выявлены их перспективные возможности, недостатки и трудности, определены основные факторы развития системы менеджмента образовательного контента. Рассмотрены программные решения для дистанционного обучения, которые позволяют преподавателю создавать и использовать образовательный контент, а образовательной организации управлять процессом образования, выстраивать обучение в групповой и индивидуальной формах. Кроме организационных проблем внедрения электронного обучения и дистанционного образования, анализируются экономические аспекты, возникающие при их внедрении, так как не везде и не всегда учитываются хозяйственные издержки, которые несет организация в процессе внедрения электронного обучения. Статья предназначена для руководителей, внедряющих или собирающихся внедрять электронное обучение и дистанционные технологии образования.

**Ключевые слова:** контент, дистанционное обучение, электронное обучение, факторы внедрения, система.

Существуют различные версии образовательных систем менеджмента или как говорят на Западе систем менеджмента образовательного контента.

Хотелось бы остановиться на издержках к при внедрении этих систем в образование, так как не все и не всегда понимают сколько это стоит и на чем можно, скажем так, сэкономить при их внедрении. К сожалению, вся эта история с так называемыми Learning Management System (LMS), которая пришла к нам из Европы, мы поздно включились в эту работу по разработке своих систем. На сегодняшний день у нас есть успешные примеры подобных систем, поэтому есть необходимость разобратся как наших, так и западных подходов, но начать надо с определений и понятий.

LMS – это система менеджмента образовательного контента. Конечно, они делятся на несколько категорий можно принципиально выделить четыре основных (рис. 1).

PPL	PPAU	PAYG	License Free
Joomla LMS Talent LMS	iSpring Litmos LearnUpon	Upskill Skillbox	Moodle EasyLMS LearnDash

**Рис. 1.** LMS система менеджмента образовательного контента

К первой категории следует отнести безусловно платные системы PPL, или так называемые «to pay per License», когда надо платить за одну лицензию. Такими системами являются Joomla и Talent, но они у нас стране как-то не прижились.

У нас прижились система менеджмента образовательного контента, когда надо платить за активного пользователя, так называемый «to pay per active user», то есть платить за активного пользователя. Например, это iSpring, Litmos и LearnUpon.

И еще есть у нас в России системы система менеджмента образовательного контента, где существует плата за время работы пользователя в этой системе, как яркий пример, Upskill и Skillbox.

И есть у нас так называемые свободно распространяемые системы, которые обязательно требуют дополнительного программного конфигурирования. Это существующая система Moodle и приходящие сегодня на рынок система Totara, а также системы EasyLMS, LearnDash, FormaLMS, представленные порталом eLearning Industry. Портал eLearning Industry является не единственным, но крупнейшим. Он собирает в себя все эти системы, делает их аналитику, позволяет обосновать технические требования, выдвигаемые каждой системой.

На сегодняшний день число отечественных компаний, которые предлагают программное обеспечение аналогичного назначения, насчитывается большое число, например представленные на сайте журнала «Компетенции [1]:

- Zillion (zillion.net) образовательный медиаресурс с большим количеством вебинаров, обучающих статей, реализации идей и личностного роста;
- Портал «Прометей», на котором можно найти готовые образовательные курсы или шаблоны их разработки. Кроме того, на портале есть ресурсы, предназначенные для администрирования учебных предметов;
- Универсариум (universarium.org), проект, который позиционируется как российская MOOC-платформа, запущенный при поддержке Агентства стратегических инициатив и РИА-Новости. На данном портале авторы могут разработать собственные учебные программы, могут получить право выдачи сертификатов государственного образца слушателям;
- Eduson (eduson.tv) платформа для предоставления образовательных курсов по бизнес-тематикам, ориентированная на профессионалов.

Примером широко известной отечественной платформой в сфере применения электронного обучения и дистанционных технологий удаленных ресурсов образования является и информационная система Interneturok.ru. На этой платформе преподаватели и учителя сами могут записать фрагменты занятий или уроков, скомпоновать занятие в целом, спланировать и организовать деятельность обучающихся, привлечь ресурсы других источников.

Проект Lektorium (Lektorium.tv) представляет большой сборник цифровых записей видео и аудио-лекций. Сами материалы записываются топ-повыми российскими вузами с привлечением известных актеров, ученых и профессоров университетов.

Платформа ИНТУИТ (Intuit.ru) разработана Национальным открытым университетом. Предлагает образовательные программы бакалавриата и магистратуры, а также широкий спектр образовательных программ повышения квалификации. Все программы реализуются дистанционно, но при освоении этих программ выдаются соответствующие документы установленного образца.

На данной платформе любое образовательное учреждение или даже отдельный автор может предложить свои программы. Для этого платформа предлагает технические и программные средства управления электронными ресурсами и технологиями дистанционного обучения; разработкой различных учебных материалов; академическое администрирование и взаимодействие с личными образовательными интересами студентов. Платформа ИНТУИТ позволяет составлять индивидуальные учебные планы, персональные расписания и программное сопровождение для каждого

обучающегося, учет результатов обучающегося от момента зачисления до момента отчисления, а также верификацию обучающихся при осуществлении аттестационных процедур,

Проект Businesslearning (Businesslearning.ru) позиционирован в качестве портала дистанционного образования в сфере бизнеса. Данный проект реализуется совместно «Альянс-Медиа» и Международным институтом менеджмента ЛИНК. Характеристиками этого проекта является создание большого числа отчетов разного вида, которые в достаточной мере раскрывают администрирование учебного, воспитательного и научного процессов. Важной особенностью проекта является использование международных стандартов обмена учебными материалами (SCORM), реализация процесса на основе научных отечественных и зарубежных разработок и применение цифровой дидактики. Использование образовательных ботов систем электронного и дистанционного обучения создает условия реализации индивидуальной траектории образования обучающихся.

Министерство просвещения Российской Федерации планирует израсходовать более 2 млрд руб. до 2024 года на создание государственной информационной системы (ГИС) «Моя школа», которая по мнению разработчиков, станет единой платформой для всех учреждений системы общего и среднего профессионального образования. А вот дальнейшее развитие уже существующих платформ, по данным издания «Коммерсант», на которые государство потратило уже как минимум 2,2 млрд руб., будет прекращено.

На базе ГИС «Моя школа» вполне могут быть объединены цифровые школьный журнал и дневник обучающегося, журнал учебной группы и цифровая зачетка, удаленное расписание занятий и портфолио обучающихся. Платформа может быть пригодна для проведения родительских собраний в режиме онлайн. Доступ к единой платформе получают учителя, ученики и их представители, а также поставщики образовательных материалов. Вход и регистрация в такой системе будет осуществляться с использованием портала государственных услуг.

В связи с запуском ГИС «Моя школа» дальнейшее развитие некоторых проектов в Минпросвещения сочли нецелесообразным. В их числе «Российская электронная школа», АИС «Маркетплейс образовательного контента и услуг», система «Российское образование» и ГИС «Информационно-аналитическая платформа». Но, как отмечает издание «Коммерсант», на «Российскую электронную школу» было израсходовано уже 1,8 млрд руб. «Маркетплейс образовательного контента и услуг» обошелся бюджету в 193 млн руб., а создание ГИС «Информационно-аналитическая платформа» – еще в 278 млн руб.

С января 2021 г. в России по заказу Минпросвещения внедряется коммуникационный сервис «Сферум», который, заменит школьникам и преподавателям систему видеоконференцсвязи по-



добные Zoom и Cisco Webex. Проект прошел пилотное внедрение в Подмоскowie и по состоянию на конец 2020 г. пилотировался в 15 регионах России. [Сферум: <https://sferum.ru/?p=start>].

Наличие разных систем зарубежного менеджмента образовательного контента и отечественных образовательных ресурсов существенно влияет на рынок государственных закупок. Так порой возникают ситуации, когда при проведении аукционов, нет логического понимания почему начальная цена контракта была миллион рублей за обучение 100 человек, а в итоге победителем становится лицо, которое обязуется за 20 тысяч рублей обучить это количество, да еще и очень быстро.

Такая же проблема возникла и при внедрении дистанционных технологий образования и использования цифровых ресурсов обучения, выбор которых, конечно же, влияет на качество обучения. А потому затраты образовательной организации и число обученных это и есть переменные составляющие финансовой аналитики влияния систем менеджмента образовательного контента на сегодняшний рынок образовательных услуг и входными условиями, влияющими на качество подготовки обучающихся.

Вполне возможна ситуация, когда создается небольшая посредническая фирма с минимальным числом работников и количеством оборудования, которая покупает минимальную лицензию, либо интегрируется в пользовательскую систему менеджмента образовательного контента, а у разработчиков покупаются лишь курсы по сравнительно недорогим ценам.

Затем пользуясь лазейками в текущей истории законов о контрактной системе ФЗ № 44 и госзакупках и ФЗ № 223 этот продукт продвигается как образовательная программа, но заказчик вместо качества обучения получает проблемы, связанные как с работой в этих системах, так и с контентом, загруженным в эти системы.

Конечно же при внедрении подобных систем нужно обращать внимание на первоначальные затраты или так называемые авансовые расходы. Здесь можно ответить на вопросы если образовательная организация хочет внедрить и самостоятельно обслуживать электронную систему обучения или отдать её в эксплуатацию стороннему подрядчику. То есть возможен формат, когда организация в ней в электронной системе занимается только её использованием, а техническое обслуживание осуществляет какая-то сторонняя компания.

Важным финансовым вопросом является вопрос о том, что нужно ли включать в первоначальные затраты на конвертацию учебных материалов в электронный вид. Практически все преподаватели, которые разрабатывают образовательный контент для дистанционных и электронных программ обучения, задают справедливые вопросы, какую премию либо надбавку к заработной плате они получат за цифровизацию своих учебных программ и дисциплин. Потому что это предполагает написание какого-либо сценария, модульности, пред-

полагает передачу контента в виде Power Point презентации видеозаписей, модули тестирования.

Что будет с основными образовательными программами, кто их адаптирует. Существующие календарные учебные планы, разработанные в шаблоне комплекса программ Лаборатории ММИС, предназначенные для автоматизации управления учебным процессом в высших и средних специальных учебных заведениях ([www.mmis.ru](http://www.mmis.ru)) не приспособлены под цифровые форматы образования и западную модель. Всё-таки, в России ещё есть определенная демократия в документации и требованиям к содержанию и реализации образовательных программ ВО, ДПО и СПО.

И вот здесь также возникает вопрос, кто адаптирует учебные планы под систему электронного и дистанционного обучения и, конечно же, какая правовая основа это учебно-методической работы, как происходит зачисления, как человек обучается и так далее.

Все эти вопросы они влияют на первоначальные затраты при внедрении такой системы. Западный подход сегодня говорит о том, что нужно считать затраты за минуту обучения пользователя, то есть предлагается посчитать затраты сколько стоит одна минута обучения обучающегося организации СПО, студента вуза или слушателя программы повышения квалификации в системе дистанционного обучения.

На сегодняшний день рынок госзакупок в 2021 году представлен запросами предложений на внедрение систем электронного и дистанционного обучения как в корпоративном сегменте, так и в государственном.

Здесь следует остановиться на котировках, которые уже прошли весной 2021 года. В качестве примера рассмотрим выполнение работ по внедрению системы электронного и дистанционного обучения для публичного акционерного общества «Россети Московский регион» [Группа компаний BiCo <https://www.bicotender.ru/tender185270804.html>].

Заказчик предложил свой вариант закупок. Дело в том, что эта закупка была разделена на два лота и заказчик посчитал, что одни расходы он несет на приобретение лицензии системы электронного и дистанционного обучения, а вторые расходы будут отнесены на выполнение работ по расширению функционала самой системы, иными словами, есть подрядчик, который поставит лицензию, и есть подрядчик, который обслуживает эту систему.

В принципе на сегодняшний день решение ПАО «Россети Московский регион» можно считать наиболее логичным в широком спектре историй, связанных с проведением подобных закупок государственными учреждениями и учреждениями, которые имеют в своем составе государственное участие. Вот именно эту конкретную закупку можно считать разумной. Заказчик разделил свою потребность две части и тем самым облегчил без тебя жизнь и при написании технического задания и при осуществлении закупок.

Но не всегда так бывает. Всегда существует ряд проблем, с которыми сталкивается заказчик системы электронных и дистанционных технологий обучения:

а) сложность при определении начальной цены и отсутствия понимания затрат на её внедрение;

б) возможность деления на лоты закупок по приобретению, внедрению и эксплуатации;

в) введение своих собственных показателей и единиц измерения результатов обучения;

г) привязка результатов обучения к возможным будущим потребностям;

д) не понимание архитектуры совокупности системы электронного и дистанционного обучения (купим весь пакет сразу, чтобы не докупать потом);

е) резервирование системы электронных и дистанционных технологий обучения дополнительными компонентами и ресурсами.

Вообще расширенная поставка инструментов системы электронных и дистанционных технологий обучения, как правило, не обоснованная, как некая подстраховка является признаком многих подобных закупок.

Анализ следующей закупки, которую осуществил Поволжский государственный университет, показал, что приобретает отдельно программное обеспечение Moodle, точнее так называемый «Русский Moodle 3KL Norm» для реализации образовательных программ высшего и среднего профессионального образования. Закупка была осуществлена проще, потому что была привязана к существующей системе, уже существующей в вузе, но в то же время в заявке отсутствует схема эксплуатации системы и развития её функционала. Отсутствует достаточное количество электронного учебного материала для полноценного использования, то есть загружаемых учебных модулей и дисциплин [4].

Особое место в реализации проектов и программ развития систем электронного и дистанционного обучения играют процессы сопровождения. Инерция внедрения уже приобретенных программ, их расширение создает условие не функциональных затрат, увеличивая сроки окупаемости первоначальных вложений. Порой даже поставщики программного обеспечения даже не знают, внедрена ли система в полном объеме, полностью или частично не работает.

Проведенный анализ системы менеджмента образовательного контента позволяет охарактеризовать факторы внедрения систем электронного и дистанционного обучения, в том числе основные факторы:

а) стоимость покупки программного обеспечения или приобретения лицензии на её использование в течение 3 лет (руб./год);

б) стоимость адаптации одной образовательной программы в формат системы электронного и дистанционного обучения (руб./ед.);

в) стоимость технической эксплуатации и обслуживания в течение 3 лет (руб.);

г) стоимость обучения персонала и повышение его квалификации (руб./чел.);

д) расходы на оплату труда работников, занятых создании электронных учебных материалов (руб./ед.).

Кроме того, к дополнительным факторам, влияющим на развитие систем электронного и дистанционного обучения следует отнести:

– расходы по обеспечению защиты персональных данных пользователей системы (руб./год);

– расходы на отладку отчетов внутри системы (руб./год);

– сокращение расходов на оплату труда (руб./ед.);

– доходы от реализации программ дополнительного образования, которые получены с использованием системы электронного и дистанционного обучения (руб./чел.);

– расходы на обслуживание входящих платежей (% от входящего платежа).

Проблема электронного обучения и дистанционных технологий образования является ключевой в процессе реформирования образовательного процесса. Для их успешного внедрения необходимо очень внимательнейшим образом рассмотреть все элементы, задействованные в этом процессе, от выбора программного обеспечения до разработки методических материалов и практической организации процесса обучения.

Но, главное, необходимо учитывать, что электронное обучение и дистанционные технологии образования не могут полностью заменить контактные формы обучения. Лишь разумное сочетание форм обучения позволяет успешно решить важнейшую задачу образования – задачу разностороннего развития обучающихся, формирование их компетенций, знаний, умений и навыков, способностей личности.

## Литература

1. 19 крупнейших российских онлайн-образовательных проектов // Компетенции: Об управлении персоналом, карьере и эффективности сотрудников: [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://hr-media.ru/podpiska-na-zhurnal-1>: <https://hr-media.ru/19-krupnejshih-rossijskih-onlajn-obrazovatelnyh-proektov> (дата обращения: 20.09.2021).
2. Сферум: [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://sferum.ru/?p=start> (дата обращения: 20.09.2021).
3. Для российских школ создадут единую ИТ-платформу, сдав в утиль действующие миллиардные разработки [Интернет-издание CNews [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [https://www.cnews.ru/news/top/2021-03-30\\_vlasti\\_sozdadut\\_edinuyu\\_platformu](https://www.cnews.ru/news/top/2021-03-30_vlasti_sozdadut_edinuyu_platformu)] (дата обращения: 20.09.2021).
4. Открытые технологии. Среда электронного обучения 3KL. Русский Moodle [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://>

opentechnology.ru/products/russianmoodle/ (дата обращения: 20.09.2021).

5. Полевая Н.М. Дистанционная форма обучения в вузе: факторы развития и внедрения, проблемы реализации // Вестник АмГУ. 2020. Выпуск 90. С. 48–50.

## EDUCATIONAL CONTENT MANAGEMENT SYSTEM

**Maksimov V.P.**

Sakhalin State University

The article provides an overview of educational content management systems that are used in the practice of modern education with the use of e-learning and distance education technologies. An overview of examples of systems of domestic and foreign development is presented, their promising opportunities, shortcomings and difficulties are identified, the main factors of the development of the educational content management system are identified. Software solutions for distance learning are considered, which allow the teacher to create and use educational content, and the educational organization to manage the educational process, to build training in group and individual forms. In addition to the organizational problems of the introduction of e-learning and distance education, the economic aspects arising from their implementation are analyzed, since not everywhere and not always the economic costs incurred by the organization in the process of implementing e-learning are

taken into account. The article is intended for managers implementing or intending to implement e-learning and distance education technologies.

**Keywords:** content, distance learning, e-learning, implementation factors, system.

## References

1. 19 largest Russian online educational projects // Competences: On personnel management, career and employee efficiency: [Electronic resource] – Access mode. – URL: <https://hr-media.ru/podpiska-na-zhurnal-1>: <https://hr-media.ru/19-krupnejshih-rossijskih-onlajn-obrazovatelnyh-proektov> (date accessed: 20.09.2021) ...
2. Sferum: [Electronic resource] – Access mode. – URL: <https://sferum.ru/?p=start> (date of access: 20.09.2021).
3. A unified IT platform will be created for Russian schools, having scrapped the existing billion-dollar developments [Internet edition CNews [Electronic resource] – Access mode. – URL: [https://www.cnews.ru/news/top/2021-03-30\\_vlasti\\_sozdadut\\_edinuyu\\_platfomu](https://www.cnews.ru/news/top/2021-03-30_vlasti_sozdadut_edinuyu_platfomu)] (date accessed: 20.09.2021).
4. Open technologies. 3KL e-learning environment. Russian Moodle [Electronic resource] – Access mode. – URL: <https://opentechnology.ru/products/russianmoodle/> (date accessed: 20.09.2021).
5. Poleyaya NM Distance learning at the university: factors of development and implementation, implementation problems // Bulletin of the AmSU. 2020. Issue 90. S. 48–50.

# Особенности курса начертательной геометрии и инженерной графики высшей школы

## **Манджиева Антонина Олеговна,**

аспирант, кафедра строительства, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова»  
E-mail: mandzhiyeva92@bk.ru

## **Боваев Очир Дмитриевич,**

старший преподаватель, кафедра ТМПО, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова»  
E-mail: ochir.bovaev@yandex.ru

## **Битюкеева Лариса Харитоновна,**

старший преподаватель, кафедра ТМПО, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова»  
E-mail: botova\_sn@mail.ru

## **Манджиев Дорджи Эрдниевич,**

магистрант, кафедра ТМПО, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова»  
E-mail: Okonova.a@mail.ru

## **Джалъчинова Тамара Борисовна,**

кандидат технических наук, доцент, кафедра строительства, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова»  
E-mail: tdzhalchinova@gmail.com

В представленной статье рассмотрены особенности, и современные рекомендации с применением методов укрупнено дидактических единиц (УДЕ), применяемых для изучения математических дисциплин курса начертательной геометрии высшей школы.

Показано, что последовательность методов укрупнено дидактических единиц включает в себя общую часть, содержащую общие данные, не затрагивающие общую специфику. Эффективность применения метода УДЕ, доказана на практике и объясняется и тем, что запоминание крупного блока знаний совершается в пределах фазы оперативной памяти, это двадцать – тридцать минут.

В заключении делается вывод о том, что результатом внедрения УДЕ становится также саморазвитие знаний, которое связано с актуализацией резервов подсознания и согласованной деятельностью пространственно-геометрического механизма мышления. Все это может достичь целей применения данной методики, а именно, создать действенный, эффективный способ для формирования мыслительных способностей студентов, их интеллекта и расширение математического кругозора.

**Ключевые слова:** инженерная графика; чертеж; УДЕ; символы; геометрия.

Комплекс математических дисциплин, изучаемых в вузах, призван дать будущим специалистам метод, с помощью которого можно решать инженерные задачи.

В самом общем смысле языком инженерной графики является чертеж – изображение предметов реального мира, построенное на плоскости по определенным законам и позволяющее восстановить действительную форму и размеры предметов. На чертеже решаются позиционные и метрические задачи, относящиеся к проектированию сооружений и машин. При этом имеется в виду, что проведенные на плоскости чертежа построения отражают соответствующие операции в пространстве.

Законы инженерной графики дают возможность изображать не только существующие, но и воображаемые предметы, поэтому изучение этой науки способствует развитию пространственного воображения, умению студента мысленно представить форму, размеры, пропорции отдельных частей, цвет и фактуру поверхности, а также другие качества предметов с использованием методов УДЕ.

Успешное изучение курса инженерной графики невозможно без сформированных знаний элементарной геометрии и умением общего использования элементов УДЕ. Известно, что за последние годы курс начертательной геометрии подвергся серьезным изменениям, связанным с введением в него новых идей: теории отображений, теоретико – множественного подхода к геометрическим фигурам и операций над ними, а также широкого использования геометрического языка. Эти идеи нашли свое отражение и развитие в построении и изложении курса инженерной графики.

Поэтому для лучшего понимания усвоения курса инженерной графики каждый студент должен предварительно повторить курс геометрии.

Основными особенностями новой программы высшей школы по начертательной геометрии следует считать:

1. Широкое применение символики для записи математических предложений, решения задач, проведения доказательств методы УДЕ;
2. Аксонометрическое построение курса;
3. Теоретика – множественный подход к геометрическим фигурам;
4. Введение и применение геометрических преобразований как обратимых отображений плоскости или пространства на себя.

Геометрический язык состоит из символов и терминов, все многообразие которых может быть сведено в три основные группы.

**Символы геометрические:**

- а) Символы, обозначающие геометрические фигуры:
- Ф – геометрическая фигура;
- A, B, C ... – точки пространства (прописные буквы латинского алфавита);
- a, b, c ... – прямые пространства (строчные буквы латинского алфавита);
- (AB) – прямая, проходящая через точки A и B;
- [AB) – луч с началом в точке A;
- [AB] – отрезок прямой, ограниченный точками A и B;
- | AB | – расстояние от точки A до B (длина отрезка AB);
- $\alpha, \beta, \gamma, \dots$  – поверхности (буквы греческого алфавита);

- (ABC) – плоскость, проходящая через точки A, B, C;
- $\angle ABC, \angle B$  – угол с вершиной в точке B (геометрическая фигура);
- ABC – величина угла ABC (выраженная в градусах);
- $\cup AB$  – дуга окружности, ограниченная точками A и B;
- AB – дуга окружности, ограниченная точками A и B;
- AB – величина дуги AB (градусная мера);
- $\angle b\backslash a, \angle l$  – двугранный угол с ребром l, ограниченный полуплоскостями

Таблица УДЕ

№ / № п/п	Символ	Значение и чтение символов	Примеры символической записи высказывания и их чтение
1.	$\Rightarrow$	Импликация, логическое следование $P \Rightarrow q$ означает «если P, то q», понимаемое из P следует q	Если две прямые параллельны третьей, то они параллельны между собой: $(a \parallel b \wedge b \parallel c) \Rightarrow a \parallel c$
2.	$\Leftrightarrow$	Эквивалентность ( $P \Leftrightarrow q$ ) означает «P, если и только если q», или «P необходимо и достаточно для q», понимаемое в смысле если P, то q, и если q, то P	$A \in \alpha \Leftrightarrow A \in l, l \subset \alpha$ – точка принадлежит плоскости, если и только если (в том и только в том случае, если) она принадлежит некоторой прямой, лежащей в этой плоскости
3*	$\wedge$	Конъюнкция предложений; соответствует союзу «и» ( $P \wedge q$ ), истинно тогда и только тогда, когда P и q оба истинны	$A \cap B = \{x: x \in A \wedge x \in B\}$ – пересечение множеств A и B есть множество, состоящее из всех тех и только тех элементов x, которые принадлежат (как) множеству A (так) и множеству B
4*	$\vee$	Дизъюнкция предложений; соответствует союзу «или» (в неразделительном смысле); предложение ( $P \vee q$ ) истинно, когда истинно хотя бы одно из предложений P или q, т.е. либо P, либо q, либо оба	$A \cup B = \{x: x \in A \vee x \in B\}$ – объединение множеств A и B есть множество, состоящее из всех тех и только тех элементов x, которые принадлежат хотя бы одному из множеств A или B, (или A, или B, или обоим)
5*	$\forall$	Квантор общности; читается «для всякого, для всех, для любого», $\forall (x) P(x)$ означает – для всякого x имеет место свойство P(x)	В любом треугольнике сумма величин его внутренних углов равна $180^\circ$ $(\forall \Delta ABC) [A+B+C=180^\circ]$
6*	$\exists$	Квантор существования (чит. – существует) $(\exists x) P(x)$ означает – существует по меньшей мере одно x, обладающее свойством P(x)	Для любой плоскости существует прямая, не лежащая в плоскости и параллельная ей $(\forall \alpha)(\exists a)(a \parallel \alpha \wedge a \notin \alpha)$

$$l_1 \parallel l_2 \Rightarrow l_1' \parallel l_2' \wedge l_1'' \parallel l_2''$$

Доказательство теоремы о перпендикулярности прямой и плоскости:  $n \perp \alpha \Leftrightarrow n_1 \perp h_1 \wedge n_2 \perp \cup_2$

где  $h, \cup \subset d$  – соответственно горизонталь и фронталь данной плоскости, вытекает из свойства – частный случай проецирования прямого угла – и, конечно из признака перпендикулярности прямой плоскости, известного из элементарной геометрии и т.п.

Построение курса инженерной графики соответствует той же логической схеме, что и изложение элементарной геометрии, согласно которой с помощью первоначально сформулированных аксиом и теореме решаются задачи. В подтверждение этого приведем примеры обоснования решения задач с помощью инвариантных свойств параллельного проецирования (рис. 1).

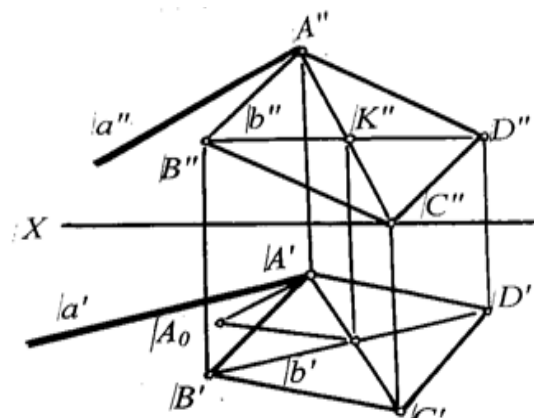


Рис. 1

Задача:  
Дано:  $\alpha$  – прямая общего положения,  
 $b \parallel H, K \in b$ .

Построить проекции квадрата  $ABCD$ , у которого  $A \in \alpha$ ,  $[BD] \subset \alpha$ ,

$$K = [AC] \cap [BD]$$

Алгоритм решения.

1. Проводим горизонтальную проекцию прямой  $l$ , на которой лежит диагональ  $AC$ ,  $l' \ni K' \Delta l' b'$ ;
2. Находим проекцию вершины  $A$  квадрата  $A' = l' \cap a'$  (см. ИЗ);
3. По линии связи отмечаем  $A'' \in a''$  и проводим фронтальную проекцию прямой  $l - l'' = (A''K'')$ ;
4. Отмечаем точки  $c' \in l'$  так, что  $A'K \cong [K'C']$  и  $[A''K''] \cong [K''C'']$ ;
5. Определяем истинную величину отрезка  $|AK|$  – на чертеже  $|AOK|$ ;
6. Отмечаем  $B' \in b'$  так, что  $|B'K'| = |A_0K|$  (см. (4)).

\* В скобках указаны индексы свойств параллельного проецирования или теоремы, приведенные выше, на основании которых выполняется то или иное действие.

7. По линии связи находим  $B'' \in b''$ ;
8. Находим точки  $D' \in b'$  и  $D'' \in b''$ , что  $[B'K'] \cong [K'KD']$  и  $[B''D''] \cong [K''D'']$ ;
9. Проводим проекции сторон квадрата  $(A'B'); (A''B''); (B'C'); (B''C''); (C'D'); (C''D''); (A'D'); (A''D'')$

Если задача решена правильно, то  $(A'B') \parallel (C'D')$  и  $(A''B'') \parallel (C''D''); (B'C') \parallel (A'D')$  и  $(B''C'') \parallel (A''D'')$ .

Вывод: Метод УДЕ, рассматривается как интересный подход профессора ФГБОУ Калмыцкого Государственного Университета П.М. Эрдниева. Профессор считает, УДЕ представляет одну основную часть или клеточку учебного процесса. Подход П.М. Эрдниева, это самостоятельная ступень в учебной деятельности, которая состоит из сложнocomпонентного состава.

Необходимо подчеркнуть, что инвариантные свойства параллельного проецирования и теоремы инженерной графики лишь устанавливают соответствие между пространственными фигурами и их изображением на эюре. На этом основании инженерная графика разрабатывает способы решения задач с использованием УДЕ.

Применение подхода профессора Эрдниева УДЕ, улучшает качество инженерного образова-

ния, мотивирует к обучению профильных дисциплин.

## Литература

1. Артемова, Е.Б. Актуальность пространственно-геометрических дисциплин при подготовке инженеров / Е.Б. Артемова // Материалы Международной НМК. – Астрахань: АГТУ.–2010. – С. 15–19
2. Глейзер, Г.Д. Геометрия. 10–11 классы. Методическое пособие / Г.Д. Глейзер. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2012. – С. 150
3. Ершова, А.П. Вся школьная математика в самостоятельных и контрольных работах. Геометрия. 7–9 классы / А.П. Ершова. – М.: Илекса, 2012. – С. 112

## FEATURES OF THE COURSE OF DESCRIPTIVE GEOMETRY AND ENGINEERING GRAPHICS OF HIGHER SCHOOL

Mandzhieva A.O., Bovaev O.D., Bityukeeva L.K., Manjiev D.E., Dzhachinova T.B., B. B. Gorodovikov Kalmyk State University

The presented article discusses the features and modern recommendations using the methods of enlarged didactic units (UDE) used to study the mathematical disciplines of the course of descriptive geometry in higher education.

It is shown that the sequence of methods of enlarged didactic units includes a common part containing general data that do not affect the general specifics.

The effectiveness of the UDE method is proven in practice and is explained by the fact that memorization of a large block of knowledge occurs within the phase of operational memory, which is twenty to thirty minutes.

In conclusion, it is concluded that the result of the introduction of UDE also becomes the self-development of knowledge, which is associated with the actualization of the reserves of the subconscious and the coordinated activity of the spatial-geometric mechanism of thinking. All this can achieve the goals of applying this technique, namely, to create an effective, efficient way to form the thinking abilities of students, their intelligence and expanding the mathematical horizons.

**Keywords:** engineering graphics; drawing; UDE; symbols; geometry.

## References

1. Artemova, E.B. Relevance of spatial-geometric disciplines in the training of engineers / E.B. Artemova // Materials of the International NMC. – Astrakhan: AGTU.-2010. – pp. 15–19.
2. Glazer, G.D. Geometry. Grades 10–11. Methodical manual / G.D. Glazer. – M.: Binom. Laboratory of Knowledge, 2012. – p. 150.
3. Ershova, A.P. All school mathematics in independent and control works. Geometry. Grades 7–9 / A.P. Ershova. – M.: Ilex, 2012. – p. 112.

# Гражданственность и патриотизм в процессе формирования образа будущего у старшеклассников

**Миронова Евгения Николаевна,**

аспирант Академии психологии и педагогики, заместитель директора Колледжа прикладного профессионального образования ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»  
E-mail: enmironova@sfedu.ru

**Таможникова Маргарита Николаевна,**

методист Колледжа прикладного профессионального образования ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»  
E-mail: podlegaeva@sfedu.ru

История и культура любого народа закладывают фундамент патриотического воспитания подрастающего поколения. Данная проблема является актуальной во все времена. Для гармоничного развития личности чрезвычайно важно понимать свое место, цель и миссию во временных рамках своего существования. Гражданственность и патриотизм играют важную роль в процессе формирования образа будущего у старшеклассников. В этой связи в системе школьного образования должны применяться правильные стратегии и использоваться эффективные методы для повышения интереса учащихся к истории своей Родины, что поможет повысить уровень их патриотизма. Необходимо также применять инновационные формы и методы создания педагогических условий для формирования гражданской позиции и патриотизма у старшеклассников. Вопросы патриотизма являются ключевыми факторами развития молодого поколения. Поэтому аспектам правильного патриотического воспитания должно уделяться пристальное внимание.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, культура народа, подрастающее поколение, личностное развитие, патриотизм.

На современном этапе развития общества образовательный процесс проходит в сложных социально-политических условиях, в эпоху глобализации, а также межэтнических противоречий и обострения мировых конфликтов. В рамках формирования правового государства, поисков национальной идеи и укрепления национальной самобытности воспитание патриотических чувств имеет особое значение. В наши дни патриотическое воспитание подрастающего поколения становится актуальным. И процесс формирования гражданской ответственности и патриотизма как факторов образа будущего у учащихся старших классов играет важную роль в ходе становления всесторонне развитой личности.

Главным вопросом исследований патриотизма на современном этапе является проблема, что отсутствует полноценный образ, характеризующий патриотизм в системе. Эта проблема обусловлена многообразием данного явления. В ходе изучения вопросов патриотического воспитания стоит обращать на индивидуальные особенности гражданской позиции ученого, его отношения к понятию гражданской ответственности.

Стоит подчеркнуть, что существует множество работ, посвященных вопросам патриотического воспитания, однако, ключевых, основополагающих исследований данного аспекта недостаточно. Явление патриотизма, и его исследования как российскими, так и зарубежными учеными являются особенно актуальными и востребованными в наши дни. Следует отметить существование запроса на данные исследования со стороны граждан, а также всего государства в целом.

Понятие «патриотизм» происходит от латинского слова «patria» – родина. Оно зачастую применяется в случаях выражения народного единства, определения национальной самобытности, связи личности индивида с историей своего отечества и народа. В ходе истории в русском языке понятие патриотизма появилось при Петре I. В эпоху его правления были очень сильны идеалы служения своему народу и государству. Для тех времен для российского государства была характерна идея военного служения родине, патриотического отношения к своему отечеству. В ходе истории военные аспекты патриотизма трансформировались в более широкое понимание любви к своей стране, уважения и гордости за свой народ.

В словаре В.И. Даля понятие «патриотизма» объясняется посредством слова «патриот» – это тот, кто любит Родину, ревнитель о ее благе» [2]. Понятие патриотизма рассматривается как сино-

ним любви к Родине. Еще одно определение понятия «патриотизма» можно найти в советском энциклопедическом словаре: «патриотизм – это одно из тех сильных чувств, которые складываются в ходе вековой истории нации в своем отечестве» [5]. В этой связи, в качестве первых источников патриотизма представлено устное народное творчество: былины, предания, пословицы, героические эпосы, народные песни, сказания о богатырях и защитниках родной земли.

Согласно великому русскому писателю В.Г. Белинскому, воспитание как педагогический процесс необходимо сосредоточить на формировании у молодых людей своей гражданской позиции, понятия о патриотизме как о неотъемлемом качестве гражданина страны. По мнению В.Г. Белинского, патриотическое чувство, выраженное в виде любви к своему отечеству, должно проявляться в действии, и быть подкреплено четкими принципами и убеждениями, которые должны быть сформированы самостоятельно в ходе собственного опыта. Также необходимо, чтобы они сочетались с осознанием законов развития общества, были обусловлены твердой уверенностью в идеалах общественного прогресса и глубокими познаниями истории родного края, преданной любви к своему народу и отечеству, и даже, по словам В.Г. Белинского, «готовности положить душу свою за Отечество».

На данном этапе школьная система разрабатывает новые подходы к процессу патриотического воспитания молодого поколения, происходит поворот в сторону нравственного становления личности и ориентации на социализацию старшеклассников; выработку у них собственной гражданской позиции, воспитания патриотического чувства. В этой связи развитие морально-этических качеств обучающихся старших классов приобретает особую актуальность. Также необходимо следовать нравственной ориентации всего учебного процесса в условиях средней школы, чтобы преодолеть разрыв между образованной личностью и ее гражданственностью и патриотическим чувством, нравственным самосознанием и уровнем культуры.

Поэтому необходимо решить основной вопрос, который в данный момент обращен к учителям: формирование активной гражданской позиции обучающихся; воспитание патриотизма у старшеклассников; осознание подрастающим поколением идей и принципов гуманизма; воспитание чувства любви к своей Родине, к ее истории; уважение культур и традиций других народов; привитие общечеловеческих ценностей; воспитание молодого поколения в духе уважения и взаимопомощи окружающим.

В наши дни современное общество находится в поиске соответствующих условий педагогического процесса, которые способствовали бы гармоничному развитию личности с учетом интересов как отдельного человека, так и всего и общества в целом. Такие педагогические условия должны

содействовать формированию гуманистических принципов воспитания, направленных на развитие патриотического чувства у обучающихся, на их осознание своей гражданской позиции, выработку жизненных идеалов и ценностных установок.

Многие дисциплины, преподаваемые в рамках средней школы позволяют использовать все возможности для патриотического воспитания обучающихся. Содержание многих предметов, таких как литература, история, география и пр. предполагает знакомство учащихся с историческими, культурными ценностями нашей страны, способствует формированию у них патриотического чувства. Данный комплекс учебных дисциплин способствует развитию гражданского самосознания старшеклассников. Каждая дисциплина в силу своей специфики помогает раскрывать историческое и культурное наследие нашей Родины с разных аспектов во всем его многообразии.

В этой связи вопросы содержания патриотического воспитания и гражданского развития обучающихся делают главный акцент на формирование личности с высокими морально-этическими принципами. Вопросы нравственного содержания приобрели особую актуальность на современном этапе развития общественных отношений. Повышенный интерес к вопросам содержания патриотического воспитания в образовательном процессе обусловлен такими критериями, как:

- реформирование образовательного процесса, его технологий и методов, оптимизация процесса обучения в средней школе;
- осознание обучающимися общественных процессов, тенденций развития сферы образования и человека, в частности;
- ориентация на реализацию принципов гуманизма в сфере современного образования;
- реформирование содержания и структуры учебных предметов средней школы;
- разработка новых дисциплин, способствующих формированию гармонично развитой личности на основе новых форм и технологий образовательного процесса;
- оптимизация отношения педагогов к новым педагогическим технологиям и методикам;
- трансформация учебных заведений средней школы с учетом рыночных отношений;
- формирование различных типов школ.

В качестве эталона воспитания патриотического чувства выступает привитие главных ценностных ориентиров, направленных на взаимное уважение, толерантное отношение к окружающим, уважительное отношение к другим культурам, любовь к своей Родине, культурному достоянию своей страны и гордость за свой народ. Для гармоничного развития личности необходимо осознание общепринятых правил, следование морально-этическим нормам, толерантного отношения в сфере делового, межличностного и межкультурного общения.

На современном этапе следует сформировать эффективные методы всестороннего развития



личности, обладающей своими ценностными установками и принципами, которые являются основой современного общества. В этой связи необходимо разработать способы формирования знаний и способностей, которые позволяли бы подрастающему поколению раскрыть свой духовный потенциал, найти свое место в обществе, осознать свою роль в нем, следовать принципам демократии и гуманизма, стремления приносить пользу обществу.

По мнению ученых Б.Г. Ананьева и Н.Ф. Родинова термин «позиция» следует понимать в качестве «интеграции доминирующих личностных, избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе, критерий культуры личности».

По мнению психолога Г.Ф. Гаврилычевой, термин «гражданская позиция» имеет большое значение в силу того, что оно проявляет «интегративные признаки гражданственности». Центром термина «гражданская позиция» может служить осознание человеком своего места в обществе, когда его личные интересы совпадают с морально-этическими принципами и с гражданской позицией личности. Они могут проявляться в поведении человека, в его трудовой деятельности и общественной жизни, что ориентировано на гуманистические идеалы.

Следует учесть, что процесс формирования гражданской ответственности у учащихся старших классов должен представлять собой планомерный, комплексный процесс, в рамках которого будет происходить постепенное, личностно ориентированное осознание своей гражданской позиции, что позволит определить собственные целевые установки и принципы, направленные на самореализацию и воспитание патриотического чувства у молодого поколения.

В нынешнюю эпоху глобализации вопросы патриотизма и гражданской ответственности продолжают оставаться предметом исследования педагогов. Как подчеркивал Грэммс, национализм, патриотизм и гражданственность являются амбивалентными образовательными концепциями. Система образования всегда была основным каналом для воспитания в детях сплочения и патриотизма. Образование всегда воспринималось как основной определяющий фактор в создании национального единства. Впоследствии одна из основных задач национальной системы образования – привить учащимся дух патриотизма. Учебная программа средней школы направлена на воспитание в учениках духа патриотизма в рамках изучения истории своей страны и понимания ценностей единства и терпимости между различными народами, укрепления национальной идентичности, развития народной самобытности и поощрения доброй воли к другим народам и странам в глобализованном мире.

Сознание нации зависит от основы патриотизма, чтобы вызвать у граждан чувство лояльности и национальной гордости. В современную эпоху в обществе не хватает духа патриотизма, и система образования должна поставить главную цель –

воспитания в молодом поколении духа патриотизма и национальной гордости.

Правила общественного поведения действуют во всех видах общения личности с внешним миром. Цивилизованное поведение предполагает адекватную реакцию личности на все внешние обстоятельства. Воспитанный человек со сформированным патриотическим чувством никогда не станет реагировать негативом на негатив. В наши дни имеются большое разнообразие средств для процесса самообразования, таких как библиотеки, музеи, Интернет, театры, концертные залы, телевидение. В процессе самообразования основной упор должен быть сделан на отбор соответствующей, полезной информации, чтобы выбрать главные и ценные сведения.

Для формирования патриотического чувства необходимо также развитие эстетического самообразования. Развитие эстетических чувств облагораживает личность, помогает осознать прекрасное в окружающем мире, любить родную природу [1]. Воспитание доброты и чуткого отношения к окружающим являются ключевыми факторами грамотного социального поведения.

Аспекты воспитания патриотических чувств играют важную роль на протяжении всей истории человеческого общества. В наши дни патриотическое воспитание подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Его приоритет должны осознать и родители, и учителя, и способствовать всестороннему развитию личности.

Необходимо понимать, что в наше время материальные ценности преобладают над духовными. Несмотря на трудности современного периода, формирование духовно-нравственных качеств у обучающихся является главной задачей педагогического процесса. Данная цель будет способствовать процессу формирования духовно-нравственных ценностей и установок, поможет развить патриотическое чувство, любовь к своей Родине и уважение к другим народам [2]. Реализация данной цели будет служить воспитанию молодого поколения в духе гуманизма, уважительного отношения к окружающим, любви к своему Отечеству и культуре своего народа. Воспитание у обучающихся морально-этических принципов будет способствовать формированию здорового, духовного и патриотического поколения.

У обучающихся старших классов уже во многом созданы собственные ценностные представления и моральные принципы, а также духовные ориентиры. В этой связи будет целесообразной реализация программ по проведению мероприятий, посвященных патриотическому воспитанию учащихся старших классов, как во время школьных занятий на отдельных предметах, так и во внеучебной деятельности. На конкретных примерах из книг и фильмов молодому поколению необходимо прививать принципы патриотического воспитания, гражданской ответственности и гуманизма [3].

Главной задачей развития патриотического чувства и гражданской ответственности является процесс

формирования в человеке принципов цивилизованного общества, взаимного уважения и взаимопонимания. Также необходимо прививать молодому поколению уважение к культурным и историческим ценностям своего народа. В этой связи, целью гражданского воспитания может служить толерантное отношение к другим культурам и любовь и уважение к наследию своей Родины [4].

Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся обозначено как одно из важнейших направлений образовательной деятельности образовательных учреждений согласно Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года и Основам государственной молодежной политики в РФ на период до 2025 года.

С целью обеспечения эффективного функционирования системы патриотического воспитания молодых граждан РФ в рамках национального проекта «Образование» создан федеральный проект «Патриотическое воспитание», имеющий срок реализации с 1 января 2021 года по 31 декабря 2024 года. Данный проект направлен на развитие учебно-воспитательной работы в области патриотического воспитания в образовательных учреждениях различных уровней, на рост гражданской ответственности молодого поколения, на формирование традиционных духовно-нравственных ценностей и на укрепление у граждан интересов по защите и уважению государства.

Перед молодым поколением нашего общества стоит задача поддержания культурных традиций нашего народа восстановления принципов гуманизма, патриотизма и любви к своему Отечеству, а также забытые народные традиции, которые со временем перестают иметь значение. В условиях социально-экономической нестабильности патриотическое воспитание подрастающего поколения становится особенно актуальным.

Полнота сформированности патриотического чувства у учащихся старших классов определяется по таким критериям, как:

1. Знание национальных традиций:

- любовь к своему Отечеству;
- стремление помочь окружающим;
- знание традиций и обычаев своего народа.

2. Знание культурного наследия:

- охраняемые природные территории своей страны;
- изделия народных промыслов;
- имена великих людей России и их заслуги перед Отечеством.

3. Признание важности в жизни человека приоритета духовного над материальным:

- проблема морального выбора в конкретной ситуации;
- признание духовно-нравственных ценностей;
- знание географии своей Родины, ее природных богатств.

Для выявления уровня сформированности патриотического чувства у учащихся старших классов проводятся различные комплексные исследования, которые включают в себя мониторинг

работы старшеклассников в учебном процессе и во время проведения внеклассных мероприятий, анализ творческой и познавательной активности обучающихся, различные виды анкетирования, проведение педагогического эксперимента, интервью.

В процессе исследования уровня сформированности патриотического чувства у учащихся старших классов выделяют такие уровни патриотизма, как:

Уровень 1 – высокий.

Патриотические чувства выражены у учащегося четко, следует отметить ответственность и целеустремленность, которые применимы обучающимся и в учебном процессе. У учащегося имеется грамотное понятие о гражданственности и патриотизме. Для него характерны глубокое знание культурных ценностей и наследия своего народа, традиций и обычаев народов своей Родины, героев истории своей страны, стремление к духовному саморазвитию [4].

Учащиеся проявляют определенный интерес к нравам и обычаям народов своей страны, понимают свою ответственность и причастность к истории своего Отечества, активно участвуют в различных патриотических мероприятиях, выражают стремление к собственному духовному саморазвитию.

Уровень 2 – средний.

Патриотические чувства выражены у учащегося слабо, они обусловлены, большей частью, его личностью, семьей и ближайшим окружением. У учащегося проявляется патриотическое чувство, однако, оно не является для него ценностным ориентиром. У старшеклассников присутствуют отдельные знания о событиях истории своего народа, о его культурных ценностях, но данные знания поверхностны. Для обучающегося характерно проявление интереса к изучению нравов и обычаев разных стран. Но присутствует неполное осознание своей роли в общественной жизни страны, судьбе своей Родины.

Уровень 3 – низкий.

Патриотические чувства выражены у учащегося слабо, присутствуют отдельные понятия о традициях и обычаях своего народа. Знания обучающегося обусловлены, большей частью, мировоззрением учащегося, а также условиями его проживания, семьей и кругом общения. При этом присутствуют отдельные знания о событиях истории своего народа, о его культурных ценностях.

В процессе воспитания важно понимать, что научить ребенка уважать свое отечество и любить свой народ – основная цель в формировании личности. Также необходимо делать акцент на аспектах знакомства с героическим прошлым историей своей Родины. В связи с этим, главной целью патриотического воспитания является мотивация молодого поколения к уважению своего народа и гордости за свою страну.

Для любого педагога необходимо осознание всей ответственности в вопросах формирования

гражданственности и патриотизма у учащихся. В задачи педагога также входит подготовка защитников Родины, что требует от учителя знаний и умений педагогического мастерства [5]. Учителю необходимо осознать цели патриотического и гражданского воспитания и объяснить их обучающимся.

В процессе воспитания учащихся старших классов необходимо уделять время организационной работе по формированию патриотических чувств. Следует организовывать как можно чаще различные экскурсии в музеи, посещение выставок, лекций, мастер-классов и иных мероприятий для создания у обучающихся наиболее яркого представления о своей роли в обществе и о целях и задачах патриотического воспитания.

Уровень гражданской и патриотической подготовленности старшеклассников можно выявить на основании таких критериев, как:

- присутствие патриотического чувства;
- достаточная мотивация к гражданскому и патриотическому самообразованию;
- присутствие теоретических знаний и практических навыков гражданского и патриотического воспитания [1].

В процессе работы над формированием эффективных методов патриотического и гражданского воспитания учащихся старших классов необходимо помнить, что сам учебный процесс является системой, которая состоит из таких частей, как:

- Целью патриотического и гражданского воспитания является овладение материалом по теме. Для цели воспитания необходимо подобрать соответствующее содержание образовательной деятельности;
- Содержание – влияет на определение целей обучения и выбор средств их реализации – средств, методов и форм организации обучения школьника (студента), стиля общения учителя (преподавателя) и ученика (студента);
- Стимулирующая составляющая характерна для всех составных частей образовательной деятельности. С ее помощью происходит оценка знаний обучающихся, которая обладает мотивационным фактором;
- Оперативно-активный компонент служит для взаимосвязи между составными частями процесса обучения [3].

Методика формирования гражданской позиции и патриотизма у старшеклассников включает следующие этапы реализации.

I. Познавательный этап с целью формирования у старшеклассников понимания важности патриотического воспитания; ознакомление старшеклассников с аспектами и методиками процесса патриотического воспитания; обогащение учащихся старших классов опытом формирования патриотического чувства в ходе изучения отдельных предметов, а также внеклассной работы. Главной задачей является воспитание у обучающихся принципов и идей патриотического отношения к своей стране и своему народу.

Следует отметить, что при организации учебного процесса учителю необходимо связывать его с аспектами формирования всесторонне развитой личности для решения воспитательных задач. Целью воспитательного процесса является осуществление гармоничной образовательной деятельности. Необходимо подбирать учебный материал таким образом, чтобы он помогал выработке у обучающихся навыков научного мышления. Грамотно организованная познавательная деятельность учащихся старших классов имеет большое значение для развития умственных способностей и повышения их интеллектуального уровня. Это также будет способствовать эффективному овладению навыками самостоятельной познавательной деятельности. В плане содержания процесса обучения необходимо сделать акцент на формирование принципов, ценностных установок и целеполаганий. вкуса и нравственных ценностей [5].

В ходе проведения познавательного этапа ключевым условием может служить стимулирование познавательной способности учащихся старших классов в процессе патриотического воспитания. Улучшение содержания профессионального обучения на основе научной деятельности играет важную роль в процессе воспитания патриотического чувства у обучающихся.

II. Репродуктивный этап имеет цель: функционирование старшеклассников, ориентированное на их вовлечение в учебный процесс за счет их активного участия в практических занятиях.

Указанный этап предполагает использование таких элементов процесса обучения, как:

- работа учащихся на практических занятиях;
- общественно-полезная деятельность.

Контент-компонент включает в себя следующие виды деятельности: дискуссии, игры, беседы, конкурсы, анкетирование, квесты, презентации, участие в конференциях, олимпиадах, творческих проектах.

Оперативно-активный компонент включает в себя следующие виды деятельности с учащимися старших классов:

- организационная;
- коллективная;
- индивидуальная.

Важным педагогическим условием реализации репродуктивного этапа является реализация теоретических знаний и практических навыков патриотического воспитания старшеклассников.

В процессе реализации репродуктивного этапа формирования готовности к патриотическому воспитанию старшеклассников важно, чтобы осуществлялись следующие виды деятельности:

- Планирование воспитательно-патриотической работы в учебное, внешкольное и внеурочное время;
- Разработка планов, сценариев внеклассных мероприятий;
- Создание проектов, творческих работ для реализации воспитательно-патриотического воздействия на личность ученика.

Таким образом, аспекты гражданского воспитания и патриотизма в процессе формирования образа будущего у старшеклассников занимают важное место в системе школьного образования. В условиях современной школы актуальными являются вопросы патриотического воспитания. К ним относятся процессы формирования гармонично развитой личности, создание условий для выработки нравственных принципов и целевых установок гражданина общества, а также собственной гражданской позиции, гражданской ответственности. Также необходимым представляется получение собственного общественно-полезного опыта в образовательном процессе. Формирование патриотического чувства и гражданской ответственности возможно лишь при комплексном подходе, посредством всей системы образования в целом. Необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы максимально охватить все области воспитания, учебную и внеучебную деятельность, применение современных воспитательных и образовательных методик, а также практических методов.

## Литература

1. Бурняшева Л.А. Народная педагогика и ее характерные особенности / Л.А. Бурняшева, Л.Х. Газгиреева // Материалы МНПК «Современные концепции развития науки». – Пятигорск, 2017. – Стр. 58–61.
2. Лыкова В.Я. народная педагогика как средство личностного воспитания / В.Я. Лыкова // Аксиологические проблемы педагогики. – 2016. – № 7. – С. 121–126.
3. Мерджанова Б.М. Воспитательные средства народной педагогики / М.Б. Мерджанова // Проблемы педагогики. – 2016. – № 11. – С. 17–19.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/)].
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_171835/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/)].
6. Цагараева Е.Ф. Межпредметное экологическое образование / Е.Ф. Цагараев, Л.П. Калое-

ва // В кн .: Биоразнообразие – основа устойчивого развития / МРПЦ Академический редактор: Окадзава Зарина Петровна. 2018. С. 171–176.

7. Цагараева Е.Ф. Развитие эстетического воспитания младших школьников во внеучебной деятельности / Материалы Чеченского государственного педагогического института. 2016. Т. 8. № 1 (13). С. 41–45.

## CITIZENSHIP AND PATRIOTISM IN THE PROCESS OF FORMING THE IMAGE OF THE FUTURE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Mironova E.N., Tamognikova M.N.  
Southern Federal University

The history and culture of any nation lay the foundation for patriotic education of the younger generation. This problem is relevant at all times. For the harmonious development of personality, it is extremely important to understand your place, purpose and mission in the time frame of your existence. Citizenship and patriotism play an important role in the process of forming the image of the future among high school students. In this regard, the school system should apply the right strategies and use effective methods to increase students' interest in the history of their homeland, which will help to increase the level of their patriotism. It is also necessary to apply innovative forms and methods of creating pedagogical conditions for the formation of citizenship and patriotism among high school students. Issues of patriotism are key factors in the development of the younger generation. Therefore, close attention should be paid to aspects of proper patriotic education.

**Keywords:** patriotic education, culture of the people, the younger generation, personal development, patriotism.

## References

1. Burnyasheva L.A. Folk pedagogy and its characteristic features / L.A. Burnyasheva, L.H. Gazgireeva // Materials of MNPK "Modern concepts of science development". – Pyatigorsk, 2017. – pp. 58–61.
2. Lykova V. Ya. folk pedagogy as a means of personal education / V. Ya. Lykova // Axiological problems of pedagogy. – 2016. – No. 7. – pp. 121–126.
3. Merdzhanova B.M. Educational means of folk pedagogy / M.B. Merdzhanova // Problems of pedagogy. – 2016. – No. 11. – pp. 17–19.
4. The government of the Russian Federation dated 29.05.2015 № 996-R "On approval of the Strategy of development of education in the Russian Federation for the period till 2025" [Electronic resource: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/)].
5. The government of the Russian Federation dated 29.11.2014 No. 2403-R "On approval of the Fundamentals of the state youth policy of the Russian Federation for the period till 2025" [Electronic resource: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_171835/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/)].
6. Tsagaraeva E.F. Interdisciplinary environmental education / E.F. Tsagaraev, L.P. Kaloeva // In the book .: Biodiversity is the basis of sustainable development / MRPC Academic Editor: Zarina Petrovna Okazawa. 2018. pp. 171–176.
7. Tsagaraeva E.F. Development of aesthetic education of young schoolchildren in extracurricular activities / Materials of the Chechen State Pedagogical Institute. 2016. Vol. 8. No. 1 (13). pp. 41–45.

# Педагогическая деятельность волонтеров в университетах США во время пандемии COVID-19

**Тимофеева София Валерьевна,**

аспирант, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»  
E-mail: svtimofieva@gmail.com

В статье анализируются несколько видов волонтерской деятельности в университетах США во время пандемии COVID-19. Автор рассматривает «волонтерство, основанное на профессиональных навыках и педагогическое волонтерство. В статье представлены примеры студенческого волонтерства в сети Интернет. Обозначены необходимые знания, умения, механизмы работы волонтеров с онлайн-ресурсами. Рассмотрены этапы подготовки волонтеров. Особое внимание уделено формам работы волонтеров с учениками школ. Выявлены позитивные эффекты добровольческой деятельности в сфере образования. Дан краткий обзор практик педагогического волонтерства и их результативность. В статье рассмотрены основные преимущества сотрудничества волонтеров с образовательными учреждениями, для реализации которого разработан соответствующий алгоритм.

**Ключевые слова:** волонтерская деятельность, университет, волонтеры, педагогическое волонтерство.

## Введение

Из-за вспышки COVID-19 в 2020 году мир погрузился в глобальную пандемию. Соединенные Штаты Америки, как и весь остальной мир, ранее не сталкивались с подобным. Пандемия привела к тому, что на неопределенный срок были закрыты границы, общественные места (магазины, музеи, театры) прекращены авиасообщения, работа транспорта. В большинстве штатов были закрыты для посещения все образовательные учреждения. Закрытие школ, университетов привело к перебоям и неравному доступу к обучению, что во многом стало причиной социальной изоляции студентов. В этот беспрецедентный момент многие руководители, профессора, преподаватели, студенты колледжей и университетов активизировались, чтобы совместно создать ресурсы в Интернете, где можно было бы обмениваться передовым опытом, быстро обучать преподавателей в режиме дистанционного обучения и помочь им адаптироваться к постоянно меняющейся среде. Данный феномен можно определить, как «навыковое волонтерство» (skills-based volunteering). Оно основано на профессиональных навыках и по своей сути является интеллектуальным волонтерством. Такое волонтерство подразумевает использование узкоспециальных знаний и компетенций. К интеллектуальному волонтерству относятся, например, юридические услуги, переводческая или редакторская деятельность и т.д. Сотрудники образовательных организаций или любых других компаний используют свой профессиональный опыт и знания на безвозмездной основе для помощи сообществам и некоммерческим организациям. В России данный вид волонтерской деятельности можно отнести к «педагогическому волонтерству». Термин подходит для определения американского волонтерства в таких проявлениях, как: «educational volunteering», «volunteer teaching» и др. Деятельность волонтеров в рамках педагогического волонтерства ориентирована на помощь в образовании. В России существуют сотни объединений и организаций, использующих волонтерский труд в целях оказания помощи образовательным организациям. Волонтеры посещают образовательные, сиротские учреждения, социально-реабилитационные центры, организуя там мероприятия и развивающие занятия, делятся педагогическим опытом. По мнению К.А. Бочко педагогическая волонтерская деятельность была впервые описана в исследовании Е.В. Акимовой и получила свое распространение в сфере добровольческой деятельности студентов и волонтеров образовательных организаций, как

«педагогическое волонтерство» [1]. По Бочко К.А. определение «волонтер – педагог», звучит как человек, который оказывает педагогическую помощь представителям подрастающих поколений [2]. Проведенный анализ ряда статей научной электронной библиотеки «Elibrary.ru» на волонтерскую тематику демонстрирует нам, что российские исследователи рассматривают волонтерскую деятельность в образовании в основном как средство формирования педагогической культуры студентов или их профессионально-личностное становление, а также как помощь образовательным учреждениям. На наш взгляд, «педагогическое волонтерство» – это не только помощь детям, нуждающимся в дополнительном образовании, но и помощь педагогов (научного сообщества) профессиональному сообществу. Rochester C., (Рочестер К.) и ее коллеги широко исследовали понятие волонтерство. По их словам, волонтерство можно охарактеризовать как подарок времени или «неоплачиваемую» работу, услугу, потому что волонтер представляет собой дополнительный ресурс для общества [3].

Цель данного исследования состоит в раскрытии формы волонтерской деятельности в университетах США во время пандемии COVID-19. Под формой волонтерской деятельности мы понимаем способы и принципы оказания педагогической поддержки образовательным учреждениям со стороны волонтеров-педагогов университетов и студентов. С помощью теоретического анализа работ о волонтерстве ГаскиЛевентал Д., Пелоза Ж., и др. (Haski-Leventhal, D., Pelosa, J., и др.) мы рассмотрели особенности «навыкового волонтерства», определили его категориально-понятийный аппарат. Также выведены принципы волонтерской деятельности Вилсон Ж., Мусик М.А., Огилви К.Н., Фензел Л.М., Флиппен Г. М., (Wilson J., Musick M.A., Ogilvie, C. N., Fenzel, L. M. & Flippen, G. M. и др.) В исследовании были проанализированы публицистические материалы сайтов, журналов, статей о волонтерской педагогической деятельности в университетах США. Таким образом, была изучена волонтерская педагогическая деятельность образовательных организаций (Массачусетский технологический институт, Стэнфордский университет, Гарвардский университет, Принстонский университет и др.) Мы считали необходимым преодолеть исследовательскую ограниченность, при которой акцент делается на изучение лишь одной организационной структуры волонтеров, в то время как опыт остальных часто не учитывается. Сопоставительный анализ применялся для сравнения волонтерских педагогических практик, а также для выделения видов волонтерства – обобщение опыта.

### **Обсуждение результатов исследования**

Анализ педагогической деятельности университетов США показывает, что университеты по-разному реагировали на чрезвычайную ситуацию в области здравоохранения. Во-первых, переход к онлайн-

обучению и обучению включал масштабную перестройку педагогической деятельности: не только учителя должны были научиться использовать много информации и коммуникационных технологий и адаптировать свои классы к виртуальной среде, но студенты также должны были взаимодействовать с этой новой системой. Во-вторых, многие университеты поставили свои исследовательские группы и инфраструктуру на службу сообществу, чтобы реагировать на различные требования, то есть профилактика новых инфекций, переориентация исследований команды на новые методы лечения, реабилитацию выздоровевших пациентов и увеличение возможностей системы здравоохранения. Наконец, были предприняты различные действия в отношении социальных проблем, таких как еда, здоровье и одежда, образование вызванные пандемией на местном уровне. Это показывает нам особую роль, которую университеты США играют в обществе. Инициатива проектов помощи часто исходит от студентов, студенческих организаций, педагогов и направлена на интеллектуальное участие в решении проблемы распространения и исследования коронавируса, а также на педагогическую помощь наиболее уязвимым группам.

В рамках «навыкового волонтерства» студенты участвуют в краудсорсинговых проектах и хакатонах для совместного решения исследовательских задач. Например, студент Массачусетского технологического института запустил серию хакатонов по решению проблемы распространения коронавируса «MIT COVID-19 Challenge».

Студенты гарвардского университета разработали несколько волонтерских программ, которые помогают им объединяться в волонтерские группы и помогать людям. Одна из таких волонтерских программ это «Concordium». Данная программа является своего рода электронной площадкой (базой данных), которая объединяет социально изолированных пожилых людей с молодыми студентами, педагогами гарвардского университета для свободного общения. Студенты ведут с пожилыми людьми беседы без сценария. Волонтеры предлагают свое свободное время для бесед, чтобы скрасить дни пожилых людей. В ходе бесед волонтеры делятся жизненным опытом, даже рецептами яблочного пирога или учат новые языки. Заметим, что у пожилых людей есть широкий выбор информации и знаний, которыми можно поделиться с молодежью. Обратимся еще к одному волонтерскому проекту гарвардских студентов – «CovEducation». Он объединяет студентов, аспирантов, и преподавателей колледжей, университетов по всей территории США. Они выступают в роли наставников для школьников и безвозмездно предоставляют помощь в обучение. Менторские сессии проводятся онлайн через видеочат. Команда активно пропагандирует «CovEducation» в школьных округах по всей территории США, и стремится быть полезным ресурсом для школьников во всех ситуациях. Авторы проекта особенно призывают в качестве участников школьников из малообеспеченных се-

мей для получения академической поддержки через «CovEducation». Проект «CovEducation», направлен на расширение доступа к учебным программам в Интернете и академическую поддержку для учащихся начальной и средней школы, облегчая переход к виртуальному обучению для студентов с ограниченным доступом к ресурсам. Стоит привести в пример волонтерский проект «EduMate NYC» – это группа студентов из колледжей, стремящихся поддержать учащихся государственных школ Нью-Йорка. Они сосредоточены на оказании помощи школьникам из малоимущих и уязвимых общин. Здесь студенты выступают в качестве онлайн-репетиторов для школьников. А в колледже Барнарда в Нью-Йорке студенты обучают детей преподавателей и сотрудников. Преподавателями были созданы виртуальные клубы под руководством специалистов в области образования, которые предлагали различные проекты, от цифрового сторителлинга до STEM. За время пандемии колледж оказывал финансовую поддержку студентам, чтобы они могли быть репетиторами для учащихся начальной школы по всему Нью-Йорку. Для колледжей не только относительно недорого поддерживать трудовые или институционализованные волонтерские инициативы, это также отличный способ связать жизнь колледжа с жизнью окружающих сообществ и наоборот. Нельзя не отметить онлайн-проект «Corona Connects», включающий 170 категорий добровольцев, от доставки еды и репетиторства до психического здоровья и поддержки пожилых людей. Сайт, созданный тремя студентами Пенсильванского университета, теперь управляется командой из 25 студентов колледжей по всей стране. «Corona Connects» помогает волонтерам со всей страны найти способы помочь во время пандемии людям.

## Заключение

Подводя итоги, отметим, что благодаря проведенному исследованию мы получили представление о волонтерских педагогических практиках и их связи с современностью. Ценность привлечения волонтеров – учителей, студентов в городские школы в США во время пандемии заключается во вкладе в эффективное обучение учащихся, особенно в качестве преподавателей – организаторов небольших групп и руководителей мероприятий, отчасти из-за желания, которое они привносят, чтобы помочь учащимся развиваться академически, а также социально, эмоционально и духовно. «Навыковое волонтерство» – это вид педагогического волонтерства, который требует серьезного осмысления и внимания со стороны исследователей и педагогического сообщества. Подобная волонтерская деятельность помогает студентам раскрыть себя и оказывать сильную помощь обществу. Восприятие того, как

другие вузы действуют в кризисной ситуации, может влиять на поведение других образовательных организаций. Студентам важно учиться находить контакт с людьми, видеть их человеческие качества, безвозмездно оказывать разного рода помощь. На протяжении всей истории волонтерского движения молодые люди активно принимали и принимают участие в оказании помощи в различных сферах и направлениях деятельности. Ежегодно волонтеров по всему миру становится в сотни тысяч раз больше, что говорит о заинтересованности студенчества и молодого поколения в целом, о наличии у молодых людей социальной активности, гражданственности, готовности творить добро.

## Литература

1. Бочко, К.А. Педагогическое волонтерство в образовательных учреждениях: пути реализации / К.А. Бочко // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – 2020. – № 2(12). – С. 15–20.
2. Бочко, К.А. Практики педагогического волонтерства в истории и современности / К.А. Бочко // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – № 2(54). – С. 21–33. – DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.002.
3. Rochester, C.; Paine, A.E.; Howlett, S.; Zimmeck, M. *Volunteering and Society in the 21st Century*; Palgrave Macmillan: London, UK, 2010.

## EDUCATION VOLUNTEERING AT UNIVERSITIES IN THE USA DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Timofeeva S.V.

FGBNU «Institute of Education Development Strategy of RAO»

The article analyzes several types of volunteer activities at US universities during the COVID-19 pandemic. The author examines «skills-based volunteering» and pedagogical volunteering. The article presents examples of student volunteering on the Internet. The necessary knowledge, skills, and mechanisms of volunteer work with online resources are indicated. The stages of training volunteers are considered. Particular attention is paid to the forms of work of volunteers with schoolchildren. The positive effects of volunteering in the field of education are revealed. A brief overview of the practices of pedagogical volunteering and their effectiveness is given. The article discusses the main advantages of cooperation between volunteers and educational institutions, for the implementation of which an appropriate algorithm has been developed.

**Keywords:** volunteering, university, volunteers, pedagogical volunteering.

## References

1. Bochko, K.A. Pedagogical volunteering in educational institutions: ways of implementation / K.A. Bochko // Continuous education in St. Petersburg. – 2020. – No. 2 (12). – S. 15–20.
2. Bochko, K.A. Practices of pedagogical volunteering in history and modernity / K.A. Bochko // Psychological and pedagogical search. – 2020. – № 2(54). – Pp. 21–33 – DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.002.
3. Rochester, C.; Paine, A.E.; Howlett, S.; Zimmeck, M. *Volunteering and Society in the 21st Century*; Palgrave Macmillan: London, UK, 2010.

# Психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций студентов: на примере Якутии

## **Шахмалова Ирина Жаповна,**

к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) в г. Нерюнгри  
E-mail: irinashachmaiova@mail.ru

## **Реутова Кристина Евгеньевна,**

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) в г. Нерюнгри  
E-mail: riehtova1989@mail.ru

## **Рочев Виктор Федорович,**

к.т.н., доцент кафедры горного дела ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) в г. Нерюнгри  
E-mail: viktor-rochev74@mail.ru

В данной статье представлены результаты полиаспектного психолого-педагогического исследования студенческой молодежи Южной Якутии. В исследовании принимала участие студенческая молодежь от 17 до 23 лет.

Нами исследованы такие сферы жизни как обучение, воспитание, общение, досуг и др. Изучено отношение молодежи к спорту, чтению, информационным технологиям. Кроме того, авторами проанализированы такие понятия как «самостоятельность» и «индивидуальность». Были изучены человеческие взаимоотношения и нормы морали. Также сделана попытка выявить сводный индикатор значимых ценностей молодых людей на современном этапе посредством вопроса о не обитаемом острове. Результаты исследования показали, что на формирование ценностных ориентиров современной молодежи большое влияние оказывает культурная среда, в которой он находится, т.к. она влияет на духовное развитие личности.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, молодежь, психология молодежи.

Психология молодежи – динамично развивающееся и перспективное направление психолого-социологического знания [2]. Данные, полученные в ходе полиаспектного исследования, являются важной составляющей информационной базы для принятия различных решений.

Проблема исследования общества и личности рассматривалась такими учеными как А.Г. Здравомысловым, А.Н. Леонтьевым, В.А. Ядовым и др. Изучением ценностных ориентаций занимались С.Н. Иконникова, Т.И. Заславская, Г.Б. Кошарная, М.Н. Руткевич, М.С. Яницкий и другие.

«Под ценностными ориентациями понимается оценочное отношение личности к совокупности материальных и духовных благ, которые рассматриваются как предметы, цели и средства для удовлетворения потребностей группы» [5, с. 559].

Рассмотрим результаты полиаспектного исследования подробно:

Так, увлечение спортом является положительным показателем активности студенческой молодежи, альтернативой неорганизованному проведению досуга. Поэтому немаловажным является изучение спортивного направления в молодежной среде. 47% студентов не занимаются спортом, а остальные 53% отдают предпочтение как любительскому спорту, так и занимаются профессиональным спортом (футболом, волейболом, баскетболом, легкой атлетикой, пауэрлифтингом, якутскими видами спорта и т.д.). Но с выбранным видом спорта не собираются связывать свою дальнейшую жизнь – 52%. Из 48% хотят и дальше заниматься выбранным видом спорта – 38%, остальные – не определились. В настоящее время идет активная политика ценностей здорового образа жизни, а также влияние примеров культовых личностей из мира спорта. В регионе в настоящее время существуют широкие возможности для занятия спортом, есть примеры спортивных достижений молодых спортсменов на федеральном уровне, что является стимулом для молодого поколения.

Чтение, как вид деятельности, на сегодня является менее распространенным видом деятельности. Если ранее к приобщению к чтению уделялось особое внимание, то сейчас, большую часть необходимой информации молодые люди черпают из Интернета, СМИ и т.д. Данный вопрос не ставил перед собой цели выявления соотношений в чтении книг. Выявлялся сам факт наличия данной деятельности.

Обращает на себя внимание факт стремительного распространения в сфере досуга информаци-



онных технологий. У всех современных студентов есть выход в Интернет.

С времяпровождением у 65% студентов проблем не наблюдается, а у остальных проблемы связаны, как правило, с отсутствием мест досуга и с нехваткой свободного времени. Тем не менее, в свободное время студенты предпочитают находиться в кругу семьи или друзей, сидеть в интернете или мессенджерах, гулять по улице, посещать кафе, ходить в гости. Но есть и те, кто проводит свое свободное время не организованно.

Большинство студентов считают себя во всем самостоятельными (76%) и индивидуальными (77%). На наш взгляд многие студенты не в полной мере понимают суть понятий «самостоятельность» и «индивидуальность». Самостоятельность по их мнению – это финансовая независимость, отдельное проживание, самостоятельное принятие решений. Индивидуальность проявляется в поступках, поведении, характере, в собственной точке зрения и т.д. Радует тот факт, что у современной молодежи есть желание заниматься самообразованием, самосовершенствованием, а происходит это в 52% случаев через знакомство с новыми людьми и изучением научно-публицистической и художественной литературы. Студенческая молодежь осознает значимость собственных усилий, демонстрирует внутреннюю мотивацию в учебе как способу устройства в жизни.

При выборе друзей студенты руководствуются такими человеческими качествами, как: доброта, честность, взаимопонимание и взаимоподдержка. Общение с друзьями – это атрибутивный компонент поведения студентов. При этом с поговоркой «Встречают по одежке...» согласились 48% респондентов, не обращают внимания на внешний вид – 52% молодежи.

Сводным индикатором ценностных ориентиров современной молодежи может считать ответ на вопрос: «Если бы ты попал на необитаемый остров, кого бы и что ты взял с собой?». Предметы выбирались при том, что можно было выбрать 5 из 15. Наиболее важными для себя людьми в настоящий момент студенты считают друзей. Такой выбор можно объяснить тем, что общение с друзьями у респондентов занимает большую часть времени и играет важную роль в развитии личности. При этом на втором месте – телефон, без которого молодежи трудно представить свою жизнь. На третьем месте, как ни странно, холодильник с продуктами. С одной стороны, этот выбор можно охарактеризовать, тем, что у молодых людей существует культ еды. С другой стороны, студенты прекрасно понимают, что еда – это необходимый компонент жизнедеятельности, который способствует их активности. По мере взросления роль семьи постепенно уменьшается, поэтому родителям отведено четвертое мест. Радует тот факт, что студенты не забыли об орудиях труда, без которых невозможна любая физическая деятельность, они замыкают представленный список.

Таким образом, уровень культурных запросов молодежи можно считать повысившимся. Естественно, что вопросы проведения досуга не являются важными и насущными, тем не менее они характеризуют качество жизни населения, а также формируют полноценную личность, способную жить в сложном и противоречивом обществе, адекватно оценивать и разбираться в культурных явлениях и феноменах. Для молодого человека большое значение имеет культурная среда, в рамках которой он находится. Она влияет на духовное развитие личности, поэтому задачу культурного развития молодежи нельзя считать остаточной, третьестепенной в условиях рынка, сводить ее к развлечениям. Приобщение к образцам культуры, влияя через эмоциональное восприятие на ценностный мир личности, способствует выработке социально позитивных, конструктивных ориентиров.

## Литература

1. Заславская, Т.И. Социетальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция / Т.И. Заславская. – Москва.: Дело, 2002. – 568 с.
2. Зубок, Ю.А. Проблемы социального развития молодежи в условиях риска / Ю.А. Зубок // Социологические исследования. – 2003. – № 4, С. 42–51
3. Кошарная Г.Б. Ю.Л. Афанасьева. Ценностные ориентации современной российской молодежи / Г.Б. Кошарная, Ю.Л. Афанасьева // Молодой ученый, Общественные науки. Социология – Москва, № 4, 2008
4. Руткевич, М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002) / М.Н. Руткевич; предисл. акад. РАН Л.Н. Митрохина. – Москва: Гардарика, 2002. – 541 с.
5. Социология молодежи. Энциклопедический словарь / отв. Ред. Ю.А. Зубок, В.И. Чупров. – Москва: Academia, 2008. – 599 с.
6. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово, Кузбассвузиздат, 2000 г. – 204 с.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS: THE EXAMPLE OF YAKUTIA

Shakhmalova I. Zh., Rieutova K.E., Rochev V.F.  
North-Eastern Federal University

This article presents the results of a multi-aspect psychological and pedagogical study of student youth in South Yakutia. The study involved student youth from 17 to 23 years old.

We have investigated such spheres of life as education, upbringing, communication, leisure, etc. We have studied the attitude of young people to sports, reading, information technology. In addition, the authors analyzed such concepts as “independence” and “individuality”. Human relationships and moral norms were studied. An attempt was also made to identify a consolidated indicator of the significant values of young people at the present stage through the question of a desert island. The results of the study showed that the formation of value orientations of modern youth is greatly influenced by the cultural environment in which they find themselves, because it affects the spiritual development of the individual.

**Keywords:** value orientations, youth, youth psychology.

## References

1. Zaslavskaya, T.I. Societal transformation of Russian society: Activity-structural concept / T.I. Zaslavskaya. – Moscow.: Delo, 2002. – 568 p.
2. Zubok, Yu.A. Problems of social development of youth in conditions of risk / Yu.A. Zubok // Sociological research. – 2003. – No. 4, pp. 42–51
3. Kosharnaya G.B. Yu.L. Afanasyeva. Value orientations of modern Russian youth / G.B. Kosharnaya, Yu.L. Afanasyeva // Young scientist, Social Sciences. Sociology – Moscow, No. 4, 2008
4. Rutkevich, M.N. Sociology of education and youth: Selected (1965–2002) / M.N. Rutkevich; preface. acad. RAS L.N. Mitrokhina. – Moscow: Gardariki, 2002. – 541 p.
5. Sociology of youth. Encyclopedic dictionary / ed. Yu.A. Zubok, V.I. Chuprov. – Moscow: Academia, 2008– – 599 p.
6. Yanitsky M.S. Value orientations of personality as a dynamic system. – Kemerovo, Kuzbassvuzizdat, 2000–204 p.

## Развитие прагматических навыков у студентов-лингвистов (американский вариант английского языка)

**Воробьева Марина,**

педагог, Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов  
E-mail: marinavb33@yahoo.com

Данная статья посвящена роли прагматики в обучении иностранному языку. Раскрыв суть термина «прагматика», автор статьи касается вопроса формирования прагматической компетенции, являющейся частью коммуникативной компетенции. Определив связь между коммуникативной и прагматической компетенциями, автор представляет фрагменты модели формирования прагматических навыков, взяв за основу американский вариант английского языка. На примере коммуникативных ситуаций, аутентичных текстов и лингвокультурных концептов автор статьи показывает принципы работы со студентами-лингвистами на занятиях по английскому языку, основанные на выявлении лингвокультурных и социокультурных особенностей коммуникативного поведения американского сообщества. Автор приходит к выводу, что изучение иностранного языка – это не только его лексико-фразеологический фонд и грамматические конструкции, но и анализ коммуникативного поведения в социокультурном и лингвокультурном контексте.

**Ключевые слова:** прагматика, прагматическая компетенция, прагматический навык, социокультурный контекст, коммуникативная ситуация.

Обучение – это значимый процесс, предполагающий, как отмечают зарубежные исследователи, «соотнесение новых событий или предметов с уже существующей когнитивной концепцией» [10, с. 40]. Если же говорить об обучении иностранному языку, то данный процесс основан не только на овладении языковой системой изучаемого языка, включающей в себя процедуру выбора подходящей лексики и грамматических конструкций, но и на ее прагматической составляющей, предполагающую овладение языком с позиций социокультурного и лингвокультурного контекста речевых актов.

Термин «прагматика» был впервые введен американским философом Чарльзом Моррисом, который так назвал науку, изучающую отношения между знаками и человеком, использующим эти знаки [3]. Но основы современной прагматики, или прагмалингвистики, были заложены Дж. Остиным и Дж. Серлем, которые внедрили деятельностный принцип в языковые исследования. Так, Дж. Остин в 1962 г. написал известную работу «Слово как действие», в которой он разработал теорию речевых актов, поставив в центр внимания взамен дескриптивной (или репрезентативной) функции языка деятельностную функцию [4]. Позже свой вклад в теорию прагмалингвистики внес Г.П. Грайс. Он доказал, что использование языка осуществляется в соответствии с определенными правилами и принципами общения, дающими возможность смысловой интерпретации высказываний [1].

В настоящее время в число основных исследовательских объектов прагматики входят: 1) взаимосвязь языка и контекста, основанные на учете понимания языка; 2) иронические, метафорические и имплицитно-коммуникативные аспекты значения в содержании высказываний; 3) коммуникативная компетенция, включающая знание культурных особенностей языковых социумов [8, с. 38–42].

Представители англо-саксонской лингвистической школы связывают прагмалингвистику, прежде всего с социолингвистикой, т.к., по их мнению, высказывания коммуникантов являются социальными операциями. Но с другой стороны, поскольку тот или иной речевой акт отражает специфику национальной принадлежности коммуниканта (мика, жесты, произношение, вербальные особенности и т.п.) лингвопрагматика также направлена на изучение социокультурного кода нации.

Д. Кристалл считал, что именно прагматика, учащая речевой акт как коммуникативное действие в его социокультурной перспективе должна стать основой методики изучения иностранного языка, в связи с чем он одним из первых поднял вопрос о формировании прагматической компетенции у студентов-лингвистов [6].

Прагматическая компетенция является самым важным компонентом модели языковой компетенции и у Л. Бахмана. По мысли данного исследователя, она включает в себя способность использовать язык для выражения широкого спектра функций, а также интерпретировать иллокуции в дискурсе в соответствии с социокультурным контекстом, в котором они используются. Как считает Л. Бахман, чтобы хорошо общаться на неродном языке, прагматические навыки должны быть хорошо развиты [5]. Но, по мнению зарубежных методистов, даже студенты, изучающие иностранный язык на продвинутом уровне, не застрахованы от прагматических ошибок. Поэтому существует необходимость в обучении, направленном на повышение уровня прагматической осведомленности учащихся. Отечественные педагоги солидарны со своими зарубежными коллегами в этом вопросе. Так, по мнению Е.И. Зиминой, у студентов в процессе изучения иностранного языка необходимо совершенствовать прагматические навыки, поскольку они помогут «проявить себя в роли полноценного и компетентного участника межкультурной коммуникации» [2, с. 328]. Мы также считаем, что высокий уровень прагматической компетенции позволит совершать речевые акты в пределах той или иной ситуации без ошибок, обусловленных социокультурными и лингвокультурными особенностями носителей английского языка, среди которых на первый план выходит специфика картины мира и коммуникативного поведения, нехарактерного для носителей русского языка и русской культуры.

Однако, прагматика, входящая в сферу практических интересов преподавателей английского языка, является очень сложной сферой. Это связано, прежде всего, с тем, что единого стандарта английского языка не существует. Английский язык функционирует во множестве вариантов и разновидностей.

Учитывая, что целью формирования прагматических навыков является не только обучение студентов правильному использованию лингвистических средств с точки зрения норм языка, но и в соответствии с коммуникативным намерением его носителей, встает вопрос о том, в каком социокультурном контексте рассматривать эти средства. Попросить студентов обыграть ту или иную коммуникативную ситуацию, практикуя прагматические навыки, можно лишь в том случае, если преподаватель будет придерживаться образа конкретной нации, для которой английский язык является родным. В настоящее время в качестве реальной иноязычной среды преподаватели, как правило, выбирают британский и американский варианты английского языка. Поскольку современные реалии

таковы, что российская молодежь в своей жизни чаще соприкасается с американскими реалиями (юноши и девушки не только любят смотреть американские фильмы, слушать американскую музыку, пользоваться товарами американского производства, но и общаются со своими сверстниками из США в социальных сетях). В данной статье автор остановится на проблеме формирования прагматических навыков, взяв за основу американский вариант английского языка.

Американские методисты, отмечая важность преподавания английского языка как иностранного, предлагают построить процесс обучения с применением аутентичных материалов – таких, как аудиофайлы со звучащей речью носителей языка; видеозаписи ситуаций реального общения, классифицированные по темам (например, «В аэропорту», «В кафе», «Прогулки по городу», «Посещение музея», «День рождения» и т.п.); фрагменты художественных и документальных фильмов; записи ток-шоу, популярных на американском телевидении; чтение аутентичных текстов. Естественно, все эти обучающие материалы должны иметь прагматическую направленность. Прослушивая записи и просматривая видеозаписи, читая газетно-журнальные публикации и художественные тексты, студенты получают социопрагматическую и прагмалингвистическую информацию. Однако, по мнению автора, не следует сразу предлагать студентам вышерассмотренные материалы. Необходимо, чтобы студенты вначале познакомились с психологическими, национально-культурными и другими особенностями американской нации, для чего потребуются некоторая теоретическая подготовка с опорой на самостоятельность. Уже на первом занятии преподаватель может попросить своих студентов найти информацию (в книгах, журналах, газетах, на различных Интернет-сайтах) об особенностях менталитета американцев, о стратегиях их коммуникативного поведения, о способах выражения мнения и оценки. Все, что студентам покажется интересным и необычным, они должны оформить в виде доклада или презентации и на одном и занятии поделиться полученными знаниями. Такая предварительная работа может проводиться как в индивидуальном порядке, так и в группе (по 3–5 человек).

Познакомившись с некоторыми особенностями американцев как нации, студентов следует вовлечь в работу лингвопрагматического характера, построенную на изучении, интерпретации и комментировании речевых актов, ситуаций и языковых единиц, используемых в аутентичных текстах или ситуациях реального общения.

Одним из упражнений, предложенным преподавателем, может такое: «Прочитайте (или прослушайте) диалог и найдите ошибки, указывающие на то, что этот диалог ведут не американцы».

Вот пример такого диалога.

*A: Good morning Auntie Elizabeth!*

*B: Good morning John!*

A: *How are you?*

B: *Well, I'm not too well. I've been struggling with backaches recently... and you know my salary is quite low, we can hardly make ends meet at the end of the month.*

A: *Oh, well. I think this is all the government's fault, party so and so would do a much better job...*

B: *Hmm, maybe. Well, here is my bus. I have to go. Bye.*

A: *Hello.*

Студенты, которые хорошо освоили принципы американского общения, могут выявить следующие ошибки в предложенной ситуации:

1. Реплика *How are you?* в данном диалоге – это вопрос, который на русский язык переводится «Как дела?» Однако, в американской коммуникации подобная реплика – это приветствие собеседника.

2. Темы финансового положения, здоровья и политики в американской коммуникации – это «табу», если только в речевом акте не участвуют родственники или близкие друзья. Поднимая эти темы, говорящий покажется своему собеседнику грубым и невоспитанным.

3. На прощание один из коммуникантов бросил реплику «*Hello*», что возвращает нас к русской лингвокультуре. Для американцев подобная реплика является только приветствием.

4. Американцы никогда не станут обращаться к собеседнику «дядя» или «тетя», как это сделал один из собеседников (*Auntie*), если только этот человек – не член семьи.

Подобный анализ помогает студентам самостоятельно проанализировать прагматические особенности американской коммуникации, что поможет им в будущем не совершать подобных речевых ошибок.

В процессе формирования прагматических навыков преподавателю следует обращаться к ролевым играм, которые лучше помогут представить особенности американского национального менталитета. Показав предварительно учебный фильм, демонстрировавший особенности поведения американцев в очередях разного типа и зафиксировав в тетрадах фразы, выражения, речевые клише, используемые в каждой коммуникативной ситуации, преподаватель, разделив студентов на группы по 4–5 человек, предлагает им разыграть сцену ожидания в очереди, предложив иные ситуации.

Следует отметить, что перед тем, как разыграть «сценки», необходимо провести предварительную работу, в процессе которой студенты познакомятся с незнакомой лексикой (как известно, в американском варианте английского языка есть национально маркированные слова и выражения) и узнают особенности коммуникативного поведения, сопровождаемого определенными речевыми клише. Например, преподаватель просит студентов представить такую ситуацию: «Вы оставили свою машину на парковке и направились к счетчику (*parking meter*), чтобы оплатить стоянку.

А там – очередь. Но, простояв некоторое время, вы обнаружили, что в вашем кошельке всего несколько монет. Должны ли вы покинуть очередь, чтобы сходить к машине за деньгами? Ведь вы потеряете свое место, а, вернувшись назад и став опять в «хвост» очереди, вы не успеете оплатить парковку, в результате чего получите штраф». Одна студентка отвечает, что она должна иметь возможность покинуть очередь и, взяв в машине кошелек, вернуться на свое место в очереди. Тогда преподаватель, записав на доске фразы-реплики: “*Would you mind holding my place in line?*”, “*It will just take me a minute*”, “*I should be right back*” и т.п., предлагает подумать, как оформить данную коммуникативную ситуацию вербально. При этом он акцентирует внимание студентов на том факте, что человек, припарковавший машину и не имеющий достаточно средств, чтобы, к примеру, оплатить двухчасовую стоянку, может попросить стоящих в очереди людей разрешить ему кинуть всего несколько монет, что даст возможность его машине находиться на парковке еще некоторое время. А тем временем он сходит за деньгами. Преподаватель отмечает последовательность действий:

1. Привлеките внимание человека, стоящего за вами (“*Excuse me*”)

2. Попросите впереди стоящих людей пропустить вас к счетчику, чтобы кинуть несколько монет (“*I need to put some coins in the parking meter, or I'll get a ticket*”).

3. Попросите сзади стоящего человека поддержать ваше место в очереди (“*Would you mind holding my place in line?*”).

4. Назовите причину, по которой вам нужно покинуть очередь (“*I need to leave for some more coins*”).

5. Дайте обещание скоро вернуться в очередь (“*I'll be right back.*”)

6. Вернитесь в очередь (“*Thanks a lot.*”)

Затем преподаватель вместе со студентами определяют реплики для других коммуникантов, общающихся с героем ситуации: “*Sure,*” “*I'd be glad to*” и др.

Далее занятие продолжается серией ролевых игр. Преподаватель делит студентов на группы по 4 или 5 человек и определяет им место в аудитории. Студенты выбирают «героя» ситуации, которому необходимо покинуть очередь, и разыгрывают диалог. В процессе беседы поощряется интерпретация. Подобным же образом можно проработать ситуации по другим темам коммуникации.

Поскольку прагматика включает в себя не только социокультурную, но и лингвокультурную специфику национального общения, прагматические навыки у студентов формируются в процессе обращения к тем или иным концептам, являющимся частью американской языковой картины мира. Так, менталитет американцев и особенности национального характера раскрываются через такие концепты, как «Патриотизм», «Индивидуализм», «Соревновательность», «Работа» и некоторые другие. Акцентируя внимание студентов

на особенностях национального мышления, преподаватель, прежде всего, обращает их внимание на лексическую и фразеологическую репрезентацию этих концептов. Познакомившись с вербальным оформлением концепта, студенты, используя слова и выражения, отражающие его суть, продумывают ситуации и составляют диалоги, отражающие национальную специфику концепта.

Следует отметить, что неотъемлемой частью процесса формирования прагматических навыков у студентов-лингвистов являются аутентичные тексты. При этом акцент лучше сделать на публицистику и художественную литературу. Например, особенности невербальной коммуникации американцев хорошо представлены в романе М. Митчелл "Gone with the Wind" («Унесенные ветром») [9]. Преподаватель предлагает студентам прочитать некоторые контексты и определить национальную специфику паракинесических явлений, представленных автором. Ознакомившись с фрагментами книги, студенты определяют, что утвердительный кивок головой, выражаемый посредством глагола *to nod*, является универсальным индикатором одобрения, согласия и понимания. И в то же время кивок головой может символизировать какую-либо эмоцию, например, угрозу (все зависит от контекста). А вот склоненная голова может выражать безволие, апатию, безнадежность. В тексте книги этот жест передается через выражения *to bow one's head*, *to droop one's head*. Склоненная голова может стать преамбулой плача, а также рассказать о том, что коммуникант, совершивший данный жест, находится в подчинении у другого коммуниканта. Поднятая голова, напротив, свидетельствует об уверенности, свободе, о том, что ее обладатель чувствует себя героем и напоминает своему собеседнику, что тот находится у него в подчинении. Этот жест репрезентируется посредством выражения *to raise one's head*. Поднятая голова свидетельствует также, что горе прошло, несчастья все позади и наступает радостная полоса жизни. Студенты с удовольствием погружаются в работу по поиску средств невербальной коммуникации в романе М. Митчелл. Некоторые из них горят желанием прочитать всю книгу на языке оригинала, потому что в ней широко представлены и национальные особенности вербальной и невербальной коммуникации, и концепты, называемые выше, и специфика национального характера. Прочитав эту книгу, можно составить «портрет» американской нации. Поэтому мы предлагаем на занятиях по английскому языку изучать ее обстоятельно.

Целью использования прагматических аспектов языка является совершенствование у студентов лингвистического направления коммуникативных навыков в рамках межкультурного общения. Обращаясь к прагматике, студенты поймут, что вербальное общение состоит не только из языковых компонентов (лингвистических и лексических элементов), но и отражает различные другие аспекты общения, представляя язык как инстру-

мент социального взаимодействия. В этом отношении прагматика является обобщающим термином, охватывающим основные элементы коммуникации (от самых простых до самых сложных), среди которых и лингвистические, и социокультурные, и лингвокультурные маркеры речевого общения. Поэтому в последние годы и преподаватели иностранных языков, и сами студенты, изучающие языки, осознают роль прагматики и прагматической компетенции при изучении иностранного языка. Формирование, а потом и совершенствование прагматических навыков приводит к надлежащему использованию языка в контексте международного и межкультурного общения.

## Литература

1. Грайс П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. – М.: Прогресс, 1985. – С. 217–237.
2. Зими́на Е.И. Реализация модели обучения прагматике дискурса студентов специальности «Международные отношения» на занятиях по английскому языку // Вестник ТГУ. – 2006. – № 2 (42) – С. 328–333.
3. Моррис Ч.У. Основания теории знаков // Семиотика: антология / сост. Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – С. 45–97.
4. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22–130.
5. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990.
6. Crystal, D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. – Oxford: Blackwell, 1985.
7. Journal of English and Education, Vol. 5 No.1 – Juni 2011
8. Levinson S.C. Pragmatics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
9. Mitchell M. Gone with the wind. – London: Pinguin Books, 1988. – 530 p.
10. Patel M.F. English Language Teaching (methods, tools and techniques). – Jaipur: Sunrise Publishers and Distributors, 2008. – 201 p.

## DEVELOPING PRAGMATIC SKILLS WITH LINGUISTIC STUDENTS: AMERICAN ENGLISH

Vorobiova M.

Peoples' Friendship University of Russia

This article discusses the role of pragmatics in teaching the foreign language. Having revealed the essence of the term "pragmatics", the author of the article deals with the formation of pragmatic competence, which is part of the communicative competence. Having determined the relationship between communicative and pragmatic competencies, the author represents fragments of the model of the formation of pragmatic skills, taking the American English as a basis. Examples of communicative situation, authentic texts and linguacultural concepts are provided as the methods of teaching English using the linguacultural and sociocultural characteristics as the communicative behavior of American society. The author comes to the conclusion that a foreign language is not only lexicon, phraseol-

ogy and grammatical rules but communicative behavior of the people in socio-cultural and linguacultural context as well.

**Keywords:** pragmatics, pragmatic competence, pragmatic skill, socio-cultural context, communicative situation.

#### References

1. Grice P. Logic and speech communication // *New in foreign linguistics*. – Issue. 16. – M.: Progress, 1985. – S. 217–237.
2. Zimina E.I. Implementation of the model of teaching pragmatics of discourse to students of the specialty “International Relations” in the classroom in English. *Vestnik TSU*. – 2006. – No. 2 (42) – S. 328–333.
3. Morris C.W. Foundations of the theory of signs // *Semiotics: anthology / comp. Yu.S. Stepanov*. – M.: Academic project; Yekaterinburg: Business book, 2001. – S. 45–97.
4. Austin J. Word as action // *New in foreign linguistics*. Issue 17. The theory of speech acts. – M.: Progress, 1986. – S. 22–130.
5. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. – Oxford: Oxford University Press, 1990.
6. Crystal, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. – Oxford: Blackwell, 1985.
7. *Journal of English and Education*, Vol. 5 No.1 – Juni 2011
8. Levinson S.C. *Pragmatics*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
9. Mitchell M. *Gone with the wind*. – London: Pinguin Books, 1988. – 530 p.
10. Patel M.F. *English Language Teaching (methods, tools and techniques)*. – Jalpur: Sunrise Publishers and Distributors, 2008. – 201 p.

# Разработка и внедрение в учебный процесс интегрированных занятий по начертательной геометрии

## **Анамова Рушана Ришатовна,**

доцент кафедры «Инженерная графика» Института  
общеинженерной подготовки; кандидат технических наук,  
доцент; ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)»  
E-mail: anamova.rushana@yandex.ru

## **Мухина Оксана Викторовна,**

доцент кафедры «Цифровое проектирование»  
Политехнического института; кандидат технических наук;  
PhD; доцент; ФГБОУ ВО «Севастопольский государственный  
университет»  
E-mail: sevgu.rf@mail.ru.

С переходом на цифровые технологии возникла потребность в формировании новых компетенций при обучении студентов, связанных с умением создавать трехмерные геометрические модели и электронную конструкторскую документацию. В связи с этим возникла необходимость пересмотра содержания геометро-графических дисциплин. Преподаватели-новаторы предлагают внедрять компьютерную графику на всех этапах геометро-графической подготовки, в том числе при изучении начертательной геометрии, для повышения качества обучения и мотивации студентов. Авторы предлагают свою структуру курса начертательной геометрии, в который интегрирована компьютерная графика. Предложены варианты графических заданий, при выполнении которых обучающиеся знакомятся не только с темами начертательной геометрии, но и с базовыми сведениями по инженерной и компьютерной графике, а также изучают основные функции САПР T-Flex для выполнения электронной конструкторской документации. Материал протестирован при проведении занятий в Севастопольском государственном университете.

**Ключевые слова:** начертательная геометрия; компьютерная графика; поверхности; методика преподавания; компетенция.

## **Введение**

Широкое внедрение компьютерных информационных технологий, замена традиционных методов создания чертёжно-графической документации на электронное делопроизводство, назревшая необходимость развития CALS-технологий (технологий информационной поддержки жизненного цикла изделия) требуют подготовки специалистов, способных решать сложные инженерные задачи на современном уровне. Ведущие предприятия страны нуждаются в квалифицированных инженерно-технических кадрах, свободно владеющих CAD/CAM/CAE системами. Высшие учебные заведения призваны обеспечить качественную профессиональную подготовку таких специалистов. Дисциплина «Начертательная геометрия» является одной из основных дисциплин, обеспечивающих геометро-графическое образование будущего инженера, способствующее развитию его конструкторского мышления, лучшему пониманию технологии, метрологии, архитектуры и дизайна. В тех областях, где специалист сталкивается с вопросами конструирования, задания, исследования, обработки, расчета, эстетики поверхностей сложной формы, без графического образования не обойтись. Ключевые навыки, необходимые для успешного формирования конструкторских компетенций у студентов, – это навыки геометрического конструирования, задания и исследования поверхностей. С переходом на цифровые технологии, когда информация стала создаваться, храниться и использоваться в едином информационном пространстве в электронном виде, возникла потребность в формировании новых компетенций при обучении студентов, а именно: «Способность знать и понимать принципы функционирования прикладных программ, в том числе программ геометрического моделирования», «Способность разрабатывать электронную конструкторскую документацию». Владение этими компетенциями необходимо для обеспечения конкурентоспособности инженера-конструктора на рынке труда. Изучение начертательной геометрии развивает у студентов пространственное мышление и воображение, формирует знания проецирования, вырабатывает практические навыки геометрического моделирования объектов пространства. От качества подачи информации по дисциплине и степени её восприятия зависят не только успехи студентов в дальнейшем при обучении смежным дисциплинам (инженерная графика, детали машин, теоретическая механика, теория машин и механизмов), но и в становлении их как специалистов. Слабая довузовская подготов-



ка обучающихся по геометрии и черчению, значительное сокращение часов на изучение дисциплины в вузах и – на этом фоне – высокие требования профессиональной компетенции, предъявляемые к выпускникам, стимулируют создание новых технологий обучения и требуют модернизации учебного процесса.

Необходимость пересмотра системы геометрографической подготовки студентов назрела во всех вузах, о чём свидетельствует многочисленные работы педагогов-геометров [1–12]. Преподаватели графических дисциплин сталкиваются с одними и теми же проблемами: низкий уровень базовых школьных знаний по геометрии и черчению у абитуриентов; изучение дисциплины с первого семестра, когда студенты ещё не адаптировались в среде высшей школы; сокращение часов на изучение графических дисциплин и увеличение доли самостоятельной работы студентов в технических вузах; необходимость повышения квалификации педагогических кадров. На повестке дня стоит вопрос о том, как при слабой начальной подготовке и за короткие сроки обучить средне-статистического студента на уровне современных требований к профессиональным компетенциям специалиста. Преподаватели-новаторы независимо друг от друга приходят к одним и тем же предложениям выхода из сложившейся достаточно сложной ситуации с геометро-графической подготовкой студентов: компьютеризация всех этапов обучения, сочетание мультимедийной подачи информации с работой преподавателя у доски, раздаточный материал по тематике лекций, использование рабочих тетрадей, внедрение дифференцированного обучения, интегрирование дисциплин, проведение интерактивных консультаций студентов. Эти предложения направлены на повышение мотивации студентов и качества их геометрографической подготовки.

Вышесказанное подтверждает, что вопрос повышения качества обучения студентов технических вузов геометро-графическим дисциплинам при малых объёмах академического времени является актуальным. По мнению авторов, одним из путей решения данного вопроса может быть внедрение элементов компьютерной графики в начертательную геометрию. Компьютерная графика, как правило, является отдельной дисциплиной в составе блока геометро-графических дисциплин или изучается вместе с инженерной графикой как дисциплина «Инженерная и компьютерная графика». При этом начертательная геометрия традиционно преподаётся как «ручная» дисциплина, то есть все задания по начертательной геометрии студенты выполняют без использования компьютерных технологий. Внедрение элементов компьютерной графики в начертательную геометрию не только поможет обучающимся освоить наиболее сложные темы данной дисциплины, связанные с пространственным представлением сложных геометрических форм, но и позволит им приобрести навыки применения систем автоматизированного

проектирования для конструирования объектов, что будет полезным при изучении последующих дисциплин и выполнении итоговой аттестационной работы.

**Целью педагогического исследования** является разработка и внедрение в учебный процесс интегрированных практических занятий и самостоятельных работ по начертательной геометрии. Для достижения поставленной цели решены следующие задачи: разработана структура курса на базе компетентностного подхода; разработан комплект тренировочных упражнений и проверочных заданий; проведена апробация методики при преподавании дисциплины «Начертательная геометрия» в Севастопольском государственном университете у студентов направлений подготовки 15.03.06 «Мехатроника и робототехника», 12.03.01 «Приборостроение», 12.03.04 «Биотехнические системы и технологии», 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств».

Целью изучения дисциплины «Начертательная геометрия», включающего интегрированные занятия, является развитие у студентов пространственно-образного мышления, приобретение студентами знаний теоретических основ построения и преобразования проекционного чертежа как графической модели пространственных объектов с последующим применением этих знаний при выполнении технических чертежей, оформления их по правилам государственных стандартов и цифровом проектировании объектов в САПР T-Flex CAD.

Задачи дисциплины: формирование у студентов знаний ортогонального и аксонометрического проецирования, являющихся теоретической основой построения чертежей; ознакомление с основами формирования геометрических моделей объектов; приобретение студентами навыков выполнения проекционных чертежей и аксонометрических проекций; ознакомление с основами моделирования в САПР T-Flex; приобретение навыков цифрового проектирования объектов в САПР T-Flex.

Структура курса основана на матрице компетенций и результатов обучения.

*Формируемые компетенции:*

K1 – Способность использовать современные информационные технологии и прикладные программные средства при решении задач профессиональной деятельности;

K2 – Способность участвовать в разработке конструкторской документации.

*Результаты обучения:*

Z1 – Знать основные функции прикладного программного обеспечения (на примере САПР T-Flex) для конструирования поверхностей, деталей, сборочных единиц и создания чертежей;

Z2 – Знать методы образования поверхностей, проецирования, построения линии пересечения поверхностей, создания развертки поверхностей;

У1 – Уметь создавать в прикладном программном обеспечении (САПР T-Flex) трехмерные электронные модели деталей, сборочных единиц;

У2 – Уметь выполнять чертежи деталей и сборочных единиц в прикладном программном обеспечении (САПР T-Flex);

В1 – Владеть навыками моделирования поверхностей в прикладном программном обеспечении (САПР T-Flex);

В2 – Владеть навыками использования прикладного программного обеспечения (САПР T-Flex) для создания параметрических чертежей.

Распределение объема работ по видам занятий при изучении начертательной геометрии в соответствии с рабочими программами 2020 года приведено в табл. 1.

Содержание дисциплины включает в себя следующие разделы и темы:

Таблица 1. Распределение объема работ по видам занятий

Курс	Се- местр	Общий объем, ЗЕ (ч)	Контактная работа, ч			Самосто- ятельная работа, ч	Реферат, РГР, контр. работа, коллокви- ум	Контроль	Зачет (семестр)	Экзамен (семестр)
			Лекции	Практические занятия	Лаборатор- ные занятия					
Очная форма обучения										
1	1	5 (180)	18	36	–	90	РГР	36	–	1

Проверка уровня усвоения учащимися материала лекций и практических занятий осуществляется в рамках выполнения расчетно-графических работ (далее – РГР) (табл. 2).

Таблица 2. РГР, их содержание и объем в листах

Раздел «Начертательная геометрия»		
№ п/п	Задание	Фор- мат
1	Проецирование многогранника	А3
2	Взаимное положение элементов	А3
3	Метрические задачи	А3
Раздел «Компьютерная графика»		
4	Изображение геометрических тел	А3
5	Пересечение геометрических тел плоскостями частного положения	А3
6	Развёртка геометрического тела	А3
7	Изображение сложных геометрических тел	А3
8	Проекционное черчение	А3

Образцы заданий представлены на рис. 1–9 [13].

Первые три задания выполняются вручную карандашом на ватмане.

Задание «Проецирование многогранника» (рис. 1) состоит из трех задач: 1) построить три проекции многогранника по заданным координатам его вершин; 2) выполнить аксонометрическую проекцию многогранника; 3) в таблице указать положение всех ребер и граней многогранника относительно плоскостей проекций и провести их классификацию.

Цель задания – закрепить теоретический материал по свойствам проекций основных геометри-

Раздел 1. Начертательная геометрия

Тема 1.1. Проекционное моделирование геометрических объектов.

Тема 1.2. Преобразование комплексного чертежа.

Тема 1.3. Моделирование сечений, пересечений и развёрток геометрических тел.

Тема 1.4. Наглядные изображения геометрических форм.

Раздел 2. Компьютерная графика

Тема 2.1. Основы плоского (2D) моделирования в САПР T-Flex.

Тема 2.2. Основы трёхмерного (3D) моделирования в САПР T-Flex.

ческих элементов: точек, прямых и плоскостей; развить у студентов пространственное представление конкретной объемной формы. В рамках первого задания студенты знакомятся с понятиями «прямые общего и частного положения», «плоскости общего и частного положения», «многогранник», «изометрия», отрабатывают навыки выполнения трехкартинного комплексного чертежа и построения аксонометрической проекции, изучают форматы, масштабы и чертежный шрифт.

Цель второго задания (рис. 2) – закрепить теоретический материал по теме: взаимное расположение объектов. Задание состоит из четырёх задач: 1) построить две проекции плоскости ABC и точки D по заданным координатам; 2) определить натуральную величину расстояния от точки D до плоскости ABC методом прямоугольного треугольника; 3) построить плоскость DEF, проходящую через точку D, перпендикулярную плоскости ABC; 4) определить линию пересечения плоскостей ABC и DEF и их видимость.

При выполнении задания студенты знакомятся с такими понятиями, как перпендикуляр к плоскости, натуральная величина отрезка, взаимно перпендикулярные плоскости, пересечение плоскостей; отрабатывают навыки построения линий уровня в плоскости, определения натуральной величины отрезка методом прямоугольного треугольника, построения линии пересечения плоскостей.

Третье задание «Метрические задачи» (рис. 3) включает в себя три задачи: 1) определить истинную величину основания трехгранной пирамиды. Ответ дается в виде периметра основания пирамиды в мм; 2) определить натуральную величину расстояния от вершины до плоскости осно-



При выполнении задания студенты отрабатывают навыки применения способа замены плоскостей проекций для определения натуральных величин объектов.

Задание 4 «Изображение геометрических тел» (рис. 4) формирует у обучающихся навыки представления пространственных геометрических объектов, а также анализа их взаимного расположения. Данные для построения композиции геометрических тел представлены на рис. 5. В таблице приняты следующие обозначения: Ц – цилиндр; К – конус; П – пирамида и С – сфера, Н – высота геометрических тел (пирамиды, конуса и цилиндра); а – размер выполняемой сетки. Задание 5 «Пересечение геометрических тел плоскостями частного положения» (рис. 6) включает две задачи: 1) Построить три проекции заданных геометрических тел: многогранника и поверхности вращения; 2) Определить проекции линий пересечения поверхностей плоскостями частного положения, заданных преподавателем. В рамках данного задания студенты знакомятся с методом секущих плоскостей для построения линий пересечения поверхностей, коническими сечениями, а также отрабатывают навыки проецирования простых геометрических тел на плоскость.

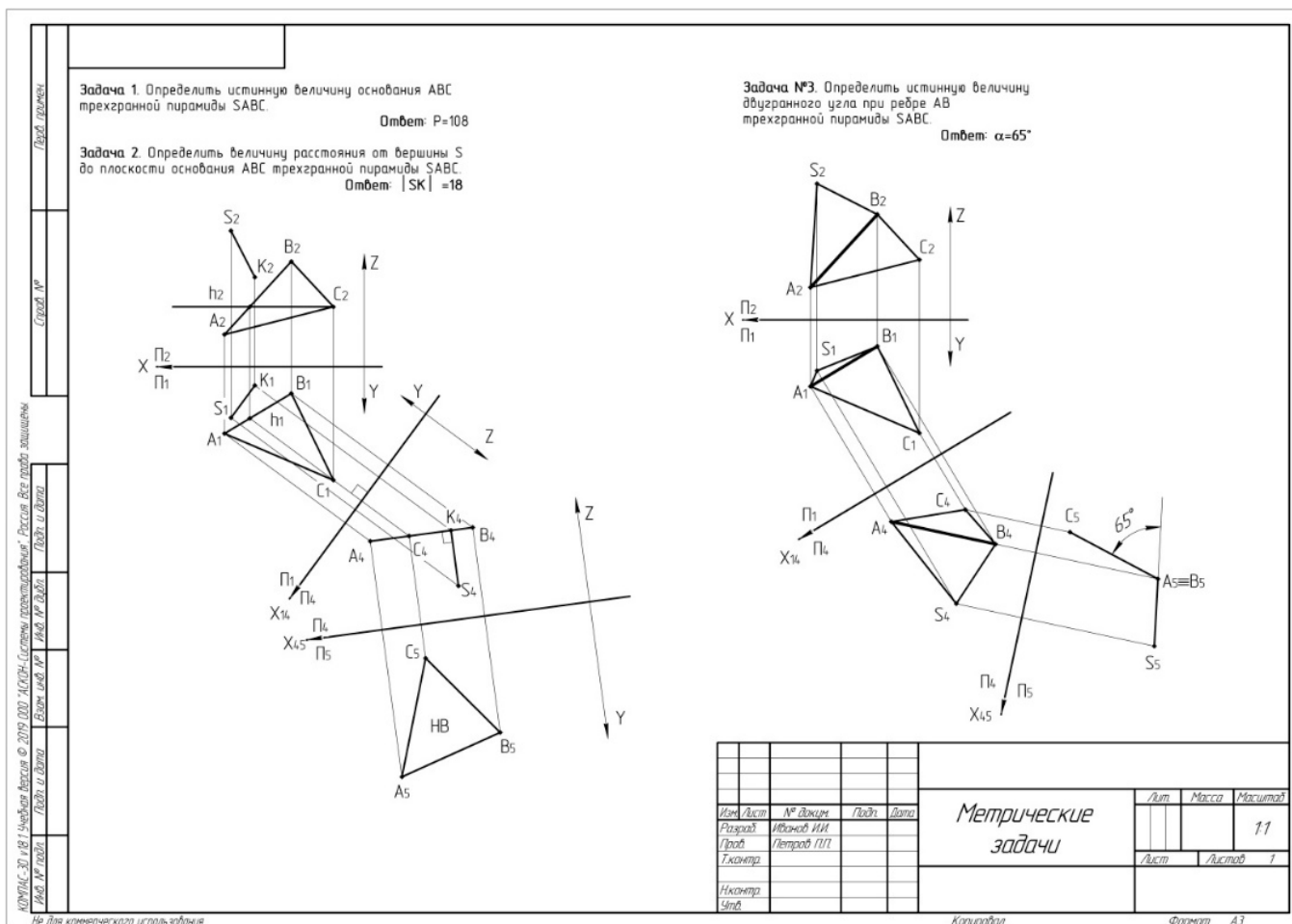


Рис. 3. Пример выполнения задания 3 «Метрические задачи»

Задание 6 «Развёртка геометрического тела» (рис. 7) разработано для закрепления навыков проецирования пространственных геометрических тел, а также для изучения понятий «сечение» и «развертка» и приобретение студентами практических навыков построения наклонных сечений геометрических тел и их разверток.

В задании 7 «Изображение сложных геометрических тел» (рис. 8) студенты закрепляют навыки выполнения трехкартинного комплексного чертежа и аксонометрии, сечения, а также знакомятся с понятием «разрез».

Цель задания – развить у студентов графические навыки по построению и чтению чертежей сложных геометрических форм; научить студентов анализировать формы линий пересечения сложных геометрических тел, строить линии их пе-

ресечения, выполнять разрезы и изображать натуральную величину фигуры наклонного сечения и выполнять аксонометрическую проекцию.

Выполнение задания включает следующие этапы: Построение исходных данных; Анализ формы геометрического тела; Построение трех проекций геометрического тела; Построение наклонного сечения; Построение аксонометрической проекции.

На рис. 9 приведен пример выполнения задания 8 «Проекционное черчение», в рамках которого студенты закрепляют навыки проецирования сложных геометрических тел, выполнения разрезов и сечений, а также знакомятся с понятием «местный разрез» и правилами простановки размеров на чертежах. Чертеж детали выполняется по её аксонометрической проекции.

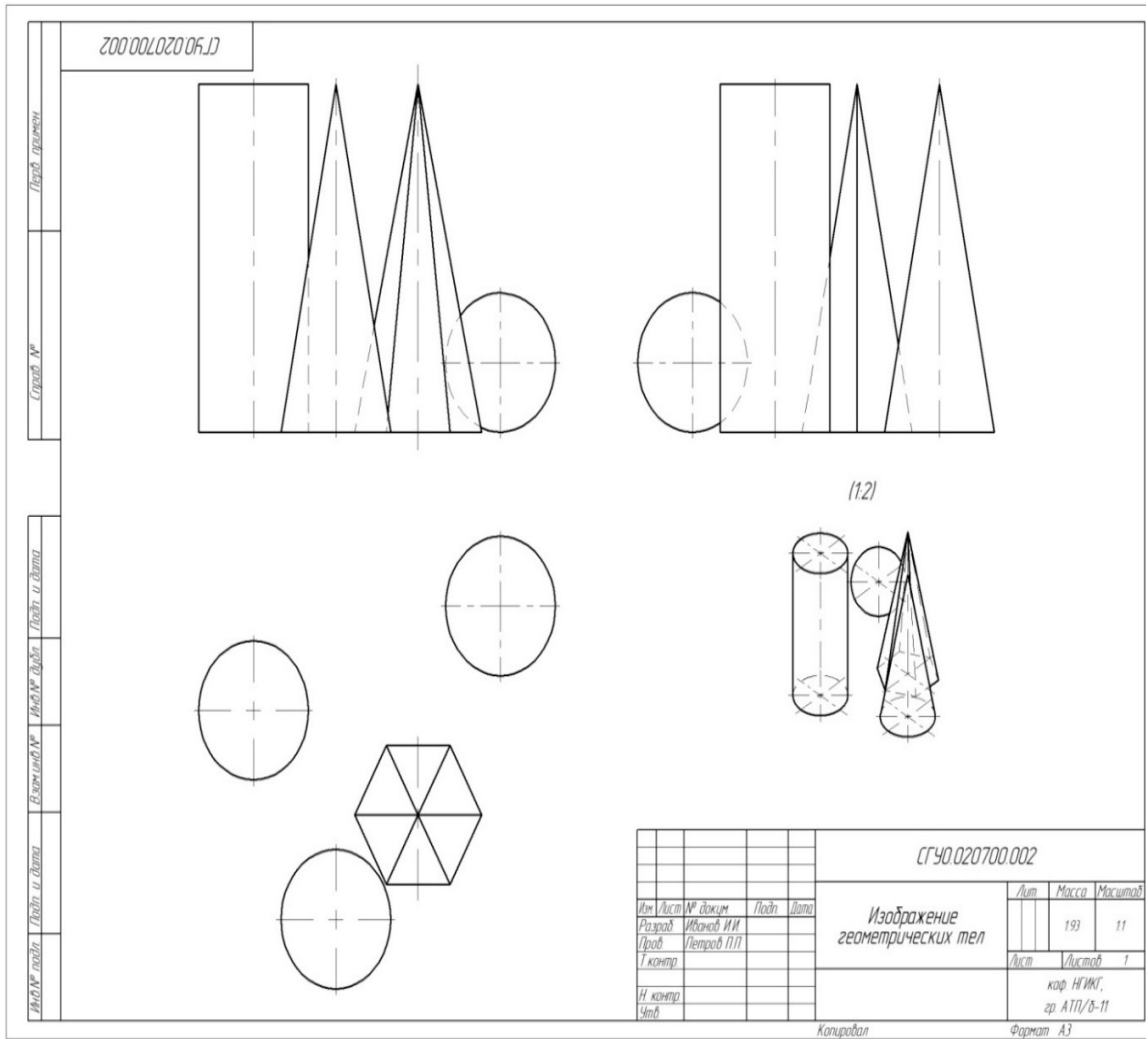


Рис. 4. Пример выполнения задания 4 «Изображение геометрических тел» в САПР T-Flex CAD

Схема взаиморасположения геометрических тел	№ варианта	a, мм.	H, мм.	Геометрические тела			
				1	2	3	4
	1	30	90	Ц	К	П	С
	2	32	95	К	П	С	Ц
	3	34	100	П	С	Ц	К
	4	30	90	С	Ц	К	П
	5	32	95	С	П	К	Ц
	6	34	100	П	К	Ц	С
	7	30	90	К	Ц	С	П
	8	32	95	Ц	С	К	П
	9	34	100	П	К	С	Ц
	10	30	90	К	П	Ц	С

Рис. 5. Представление исходных данных для выполнения задания

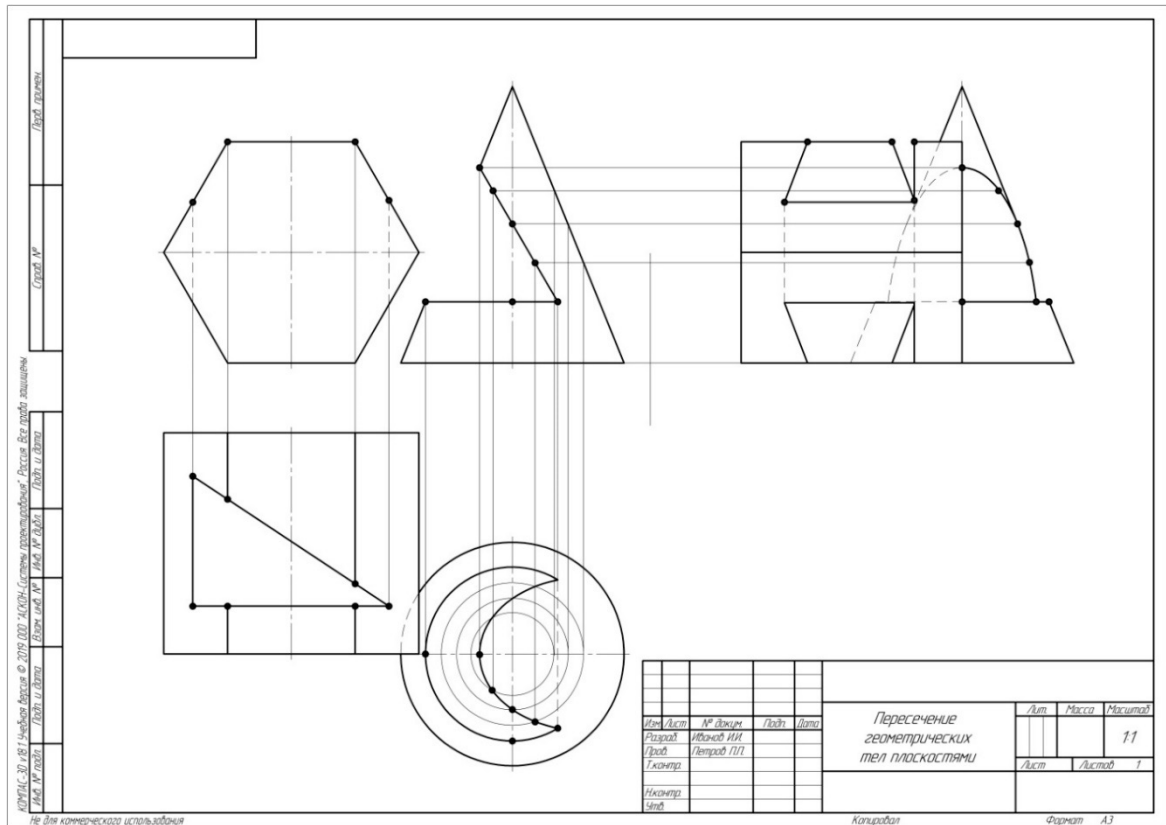


Рис. 6. Пример выполнения задания 5 «Пересечение геометрических тел плоскостями» в САПР T-Flex CAD

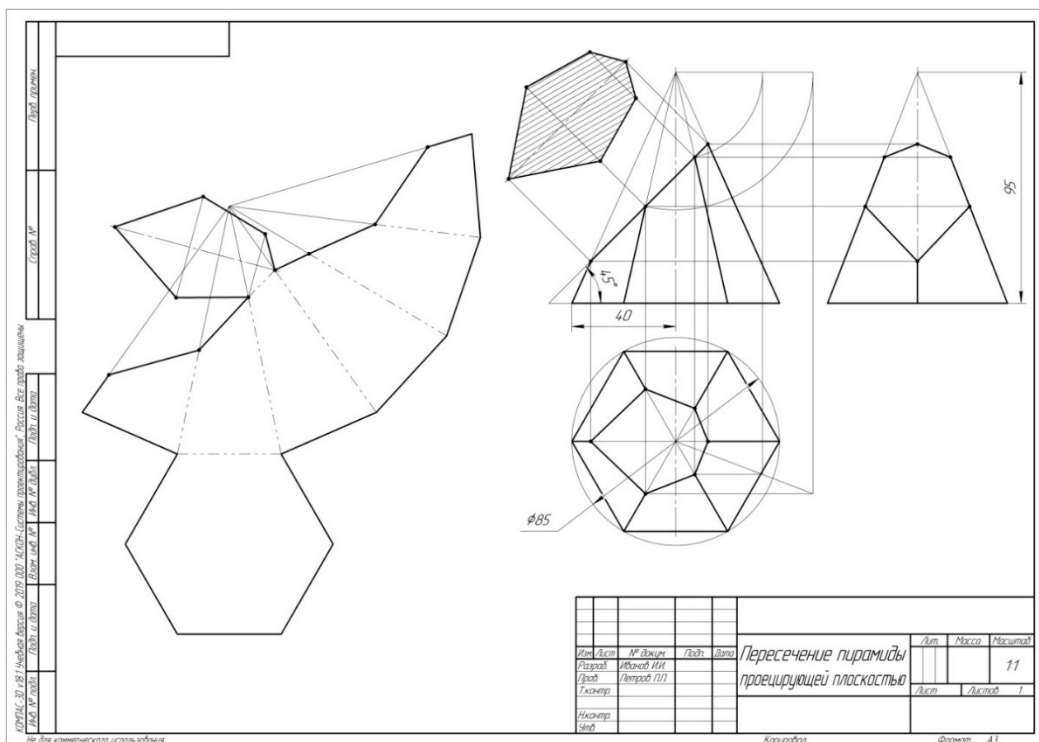


Рис. 7. Пример выполнения задания 5 «Пересечение пирамиды проецирующей плоскостью» в САПР T-Flex CAD

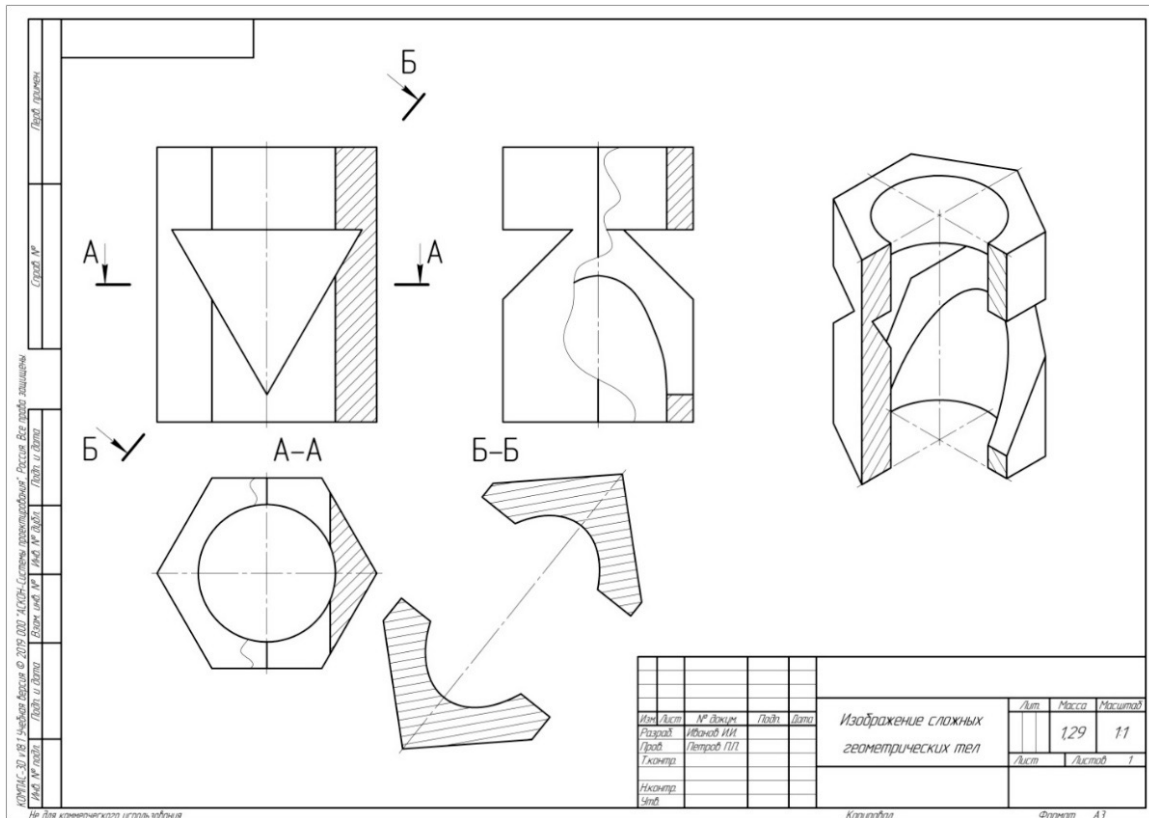


Рис. 8. Пример выполнения задания 6 «Изображение сложных геометрических тел» в САПР T-Flex CAD

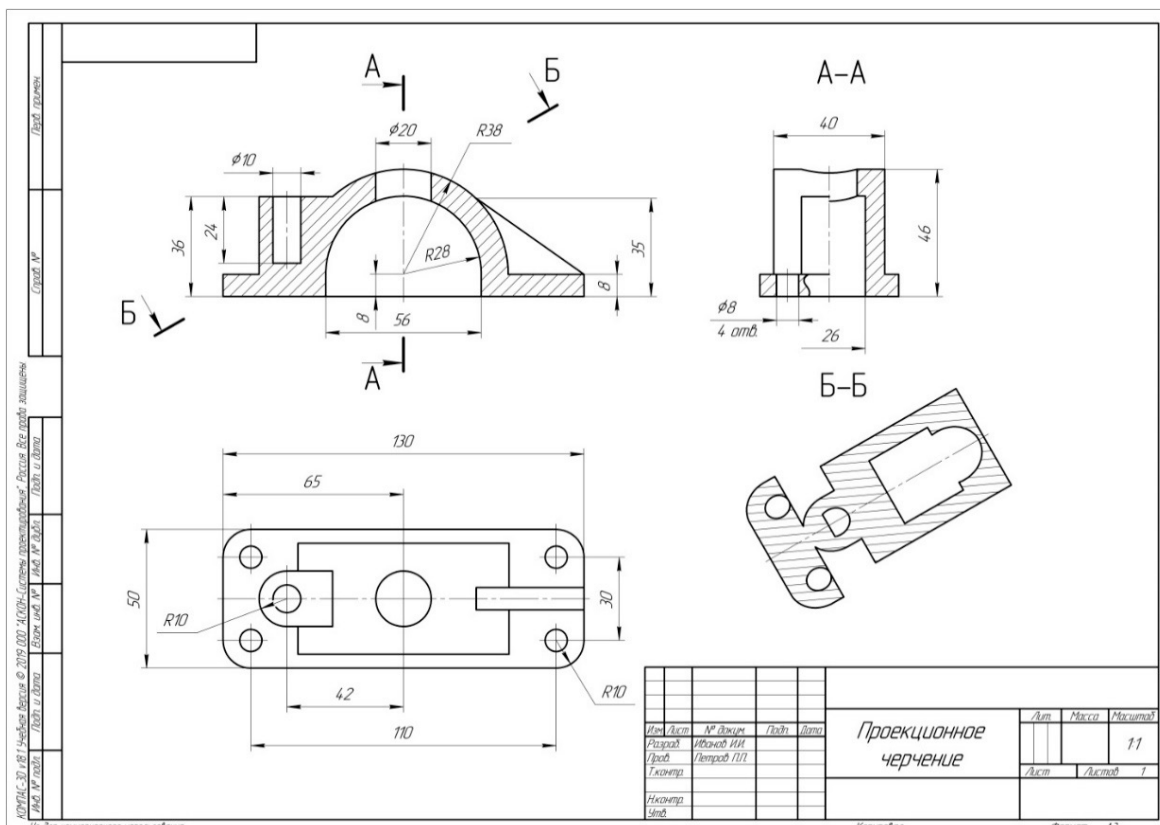


Рис. 9. Пример выполнения задания 8 «Проекционное черчение» в САПР T-Flex CAD

### Выводы

1. Традиционные способы геометро-графической подготовки требуют серьезных преобразований и новых педагогических приёмов, направленных на повышение мотивации обучения студентов и активизации их учебно-познавательной деятель-

ности. Основное внимание следует уделять поверхностям как базовым элементам трёхмерного моделирования.

2. Введение в учебный процесс интегрированных занятий, как инновационного метода обучения, формирует у студентов целостность

геометро-графических знаний, умений и навыков, раскрывает их профессиональный и творческий потенциал.

3. Преподавателям графических дисциплин желательно пересмотреть отношение к классическим методам обучения и скорректировать свою педагогическую деятельность в свете современных технологий.

## Заключение

Опыт проведения интегрированных занятий по начертательной геометрии показал, что сочетание начертательной геометрии, элементов инженерной графики и компьютерной графики при изучении одной дисциплины позволяет выстроить междисциплинарную связь всех дисциплин геометро-графического цикла и, как следствие, улучшить усвоение студентами материала.

По мнению авторов, дальнейшие педагогические исследования в области методики преподавания начертательной геометрии должны быть направлены на укрепление связи тем начертательной геометрии с компьютерной графикой. В частности, перспективным является внедрение элементов компьютерной графики при изучении тем «Кривые», «Поверхности» и «Обобщенные позиционные задачи».

## Литература

1. Хейфец А.Л. О реорганизации курса начертательной геометрии на основе 3D компьютерного геометрического моделирования // Вестник ЮУрГУ. 2012. № 14. С. 96–100.
2. Хейфец А.Л. Сравнение методов начертательной геометрии и 3D компьютерного геометрического моделирования по точности, сложности и эффективности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Строительство и архитектура. – 2015. – Т. 15, № 4. – С. 49–63. – DOI: 10.14529/build150408.
3. Волошинов Д.В. О перспективах развития геометрии и ее инструментария. [Текст] / Д.В. Волошинов // Геометрия и графика. – 2016. – Т. 4. – № 2. – С. 37–47. – DOI: 10.12737/3844.
4. Ермаков А.И., Чемпинский Л.А. К вопросу о новом подходе преподавания начертательной геометрии в вузе с точки зрения сквозной подготовки современного специалиста // Вестник Самарского университета. Аэрокосмическая техника, технологии и машиностроение. – 2014. – Т. 13. – № 5–3. – С. 192–201. doi: 10.18287/1998–6629–2014–0–5–3(47)-192–201
5. Стасенко, М.С. Специфика обучения дисциплинам «начертательная геометрия» и «инженерная графика» как многофакторный социальный процесс обеспечения высокого уровня профессиональной подготовки будущих специалистов / М.С. Стасенко, Т.Н. Рязанова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 47 (181). – С. 227–232. – URL:

<https://moluch.ru/archive/181/46739/> (дата обращения: 24.09.2021).

6. Хамракулов А.К., Тубаев Г.М. Возможности использования компьютерных технологий в обучении начертательной геометрии // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-kompyuternyh-tehnologiy-v-obuchenii-nachertatelnoy-geometrii> (дата обращения: 24.09.2021).
7. Бойков А.А. О трехмерном моделировании и начертательной геометрии в свете возможностей современных компьютерных систем. Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. – 2015. – Т. 1. – С. 361–376.
8. Сальков Н.А. Начертательная геометрия – база для компьютерной графики // Геометрия и графика. – 2016. – Т. 4. № 2. – С. 37–47.
9. Игнатъев С.А., Мороз О.Н., Третьякова З.О., Фоломкин А.И. Опыт разработки электронных средств обучения для преподавания геометро-графических дисциплин // Геометрия и графика. – 2017. – Т. 5. № 2. – С. 84–92.
10. Короткий В.А., Хмарова Л.И. Ломоносов и компьютерные технологии в обучении начертательной геометрии // Геометрия и графика. – 2015. – Т. 3. № 3. – С. 58–63.
11. Бойков А.А., Сидоров А.А., Федотов А.М. Роль начертательной геометрии в высшем техническом образовании в условиях компьютеризации образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. № 3. – С. 139–144.
12. Иващенко Г.А., Григорьевский Л.Б., Камчаткина В.М., Кульгина Л.А. Компьютеризация геометро-графических дисциплин: традиции и инновации // В сборнике: Совершенствование качества образования. Сборник статей XVIII (XXXIV) Всероссийской научно-методической конференции. Братск, 2021. С. 187–192.
13. Мухина О.В. Сборник заданий по начертательной геометрии: Учебно-методическое пособие к выполнению заданий по начертательной геометрии / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Севастопольский государственный университет, Политехнический институт, кафедра начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики; сост. О.В. Мухина, Ю.О. Стреляная. – Севастополь: Изд-во СевГУ, 2021.–56 с.: ил. – Текст: электронный.

## DESCRIPTIVE GEOMETRY INTEGRATED CLASSES: DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Anamova R.R., Mukhina O.V.

Moscow Aviation Institute (National Research University), Sevastopol State University

Because of digital technologies development there is a need for the formation of new competencies in teaching students related to the



ability to create three-dimensional geometric models and electronic design documentation. In this regard, there is a need to revise the content of geometric and graphic disciplines. Innovative teachers propose to introduce computer graphics at all stages of geometric and graphic training, including when studying descriptive geometry, to improve the quality of training and motivation of students. The authors offer their own structure of the course of descriptive geometry, in which computer graphics are integrated. Variants of graphic tasks are proposed, during which students learn not only the topics of descriptive geometry, but also basic information on engineering and computer graphics, and also study the main functions of the T-Flex CAD system for performing electronic design documentation. The material was tested during teaching the students of Sevastopol State University.

**Keywords:** descriptive geometry; computer graphics; surfaces; teaching methods; competence.

## References

1. Kheifets A.L. On the reorganization of the descriptive geometry course based on 3D computer geometric modeling // *Bulletin of SUSU*. 2012. No. 14. P. 96–100.
2. Kheifets A.L. Comparison of descriptive geometry methods and 3D computer geometric modeling in terms of accuracy, complexity and efficiency // *Bulletin of the South Ural State University. Series: Building and architecture*. – 2015. – T. 15, No. 4. – P. 49–63. – DOI: 10.14529/build150408.
3. Voloshinov D.V. On the prospects for the development of geometry and its tools. [Text] / D.V. Voloshinov // *Geometry and Graphics*. – 2016. – T. 4. – No. 2. – P. 37–47. – DOI: 10.12737/3844.
4. Ermakov A.I., Chempinsky L.A. On the issue of a new approach to teaching descriptive geometry at a university from the point of view of the through-training of a modern specialist // *Bulletin of the Samara University. Aerospace engineering, technology and mechanical engineering*. – 2014. – T. 13. – No. 5–3. – C. 192–201. doi: 10.18287/1998-6629-2014-0-5-3 (47) –192–201
5. Stasenko, M.S. Specificity of teaching the disciplines “descriptive geometry” and “engineering graphics” as a multifactorial social process of ensuring a high level of professional training of future specialists / M.S. Stasenko, T.N. Ryazanova. – Text: direct // *Young scientist*. – 2017. – No. 47 (181). – S. 227–232. – URL: <https://moluch.ru/archive/181/46739/> (date of access: 09.24.2021).
6. Khamrakulov A.K., Tubaev G.M. Possibilities of using computer technologies in teaching descriptive geometry // *Science. Thought: electronic periodical journal*. 2016. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-kompyuternyh-tehnologiy-v-obuchenii-nachertatelnoy-geometrii> (date of access: 09.24).
7. Boykov A.A. About three-dimensional modeling and descriptive geometry in the light of the capabilities of modern computer systems. *Problems of the quality of graphic training of students in a technical university: traditions and innovations*. – 2015. – T. 1. – S. 361–376.
8. Salkov N.A. Descriptive geometry ¼ base for computer graphics // *Geometry and Graphics*. – 2016. – T. 4. No. 2. – S. 37–47.
9. Ignatiev S.A., Moroz O.N., Tretyakova Z.O., Folomkin A.I. Experience in the development of electronic teaching aids for teaching geometric and graphic disciplines // *Geometry and Graphics*. 2017. T. 5.No. 2. P. 84–92.
10. Korotkiy V.A., Khmarova L.I. Lomonosov and computer technologies in teaching descriptive geometry // *Geometry and Graphics*. 2015. T. 3. No. 3. P. 58–63.
11. Boykov A.A., Sidorov A.A., Fedotov A.M. The role of descriptive geometry in higher technical education in the conditions of computerization of education // *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. – 2017. – T. 23.No. 3. – S. 139–144.
12. Ivaschenko G.A., Grigorevsky L.B., Kamchatkina V.M., Kulgina L.A. Computerization of geometric-graphic disciplines: traditions and innovations // In the collection: *Improving the quality of education. Collection of articles of the XVIII (XXXIV) All-Russian scientific and methodological conference. Bratsk, 2021*. S. 187–192.
13. Mukhina O.V. Collection of tasks in descriptive geometry: Teaching aid for performing tasks in descriptive geometry / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Sevastopol State University, Polytechnic Institute, Department of Descriptive Geometry, Engineering and Computer Graphics; comp. O.V. Mukhina, Yu.O. Shooting. – Sevastopol: Publishing house of SevGU, 2021. – 56 p.: ill. – Text: electronic.

# Методика проведения занятий в условиях удаленного обучения

## **Волженина Екатерина Анатольевна,**

ассистент кафедры 101, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»  
E-mail: eva@mai.ru

## **Кайгородова Вера Андреевна,**

ассистент кафедры 101, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»  
E-mail: vakajgorodova@mai.education

## **Шавелкин Денис Сергеевич,**

старший преподаватель кафедры 101, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»  
E-mail: dshavelkin@inbox.ru

На протяжении нескольких последних лет происходит реформа образования в РФ. Серьезные изменения в системе образования произошли после перехода на ФГОС-3+, а сейчас все ВУЗы постепенно переходят на ФГОС-3 ++. Эпидемия COVID-19 во всем мире и в России, в том числе, внесла свои коррективы в процесс обучения. В 2020 году во время первой и второй волн коронавируса почти все учебные заведения перешли на удаленное обучение, что стало поводом для проведения занятий в дистанционной форме. Не смотря на высокую скорость вакцинации, не исключена третья волна заболеваемости COVID-19 в РФ, поэтому методика дистанционного обучения в настоящее время является наиболее актуальной. В статье проведен анализ основных приложений, подходящих для дистанционного проведения занятий. Предложен программный комплекс, позволяющий проводить контроль знаний, обучающихся в дистанционной форме.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, персональный компьютер, программный комплекс.

## **Анализ основных программ для проведения дистанционного обучения**

Процесс дистанционного обучения уже достаточно проработан и существует множество программных продуктов [1], используемых при проведении такого рода занятий. Рассмотрим только те, которые позволяют проводить не только лекции, но и практические, а также другие виды занятий в дистанционной форме.

Skype – приложение, позволяющее обмениваться сообщениями, устраивать видео и видеоконференцсвязь. Позволяет объединить в голосовой и видеочат до 50 человек. Достоинства: простота сервиса, а также демонстрация экрана в чате [2]. Недостатки: малые возможности для настройки пользователя, высокие требования к персональному компьютеру (ПК), необходима высокая скорость интернет соединения.

Discord – приложение для отправки сообщений, аудиовызовов и различной видеосвязи. В отличие от Skype запускается очень быстро и не требует высоких системных требований к ПК, имеет множество настроек пользователя во время проведения групповых аудио и видеоконференций. Единственным недостатком является ограничение по отправке больших файлов в бесплатной версии, что может затруднить проведение некоторых видов занятий.

Zoom – более продвинутое приложение, разработанное специально для видеоконференций с большим количеством участников. Главным преимуществом, по сравнению с рассмотренными ранее, является «виртуальная доска» – функция, позволяющая делать пометки, писать текст, изображать схемы и чертежи всем участникам чата. Наряду с преимуществами, имеется серьезный недостаток – ограничение по времени использования режима конференции (40 минут) для бесплатной версии.

Google Hangouts – приложение предназначено для создания видеочата. Обладает самым простым интерфейсом, что позволяет работать с ним даже начинающим пользователям, однако имеется существенное ограничение по количеству участников (до 15 человек) в бесплатной версии, также к недостаткам можно отнести малые возможности настройки пользовательского интерфейса.

Microsoft Teams – приложение, которое позволяет вести видеоконференции, чаты, обмениваться файлами и совместно работать. При этом платформа имеет множество функциональных возможностей, а именно – прямо в чате дается доступ к основным сервисам компании (office, powerpoint, excel). Так же необходимо отметить, что Microsoft Teams разрешает объединять до 250 пользовате-

лей. Интерфейс непростой, однако с ним в состоянии разобраться средний пользователь ПК.

Проведенный анализ показывает, что основные приложения схожи по выполняемым функциям и применение их ограничивается определенными особенностями. Самым оптимальным является Microsoft Teams, которое можно использовать даже в потоковых лекциях.

### Программный комплекс для проведения занятий в дистанционной форме

Несмотря на все преимущества рассмотренного приложения не всегда возможно достичь цели занятий используя только встроенные сервисы, поэтому для повышения качества усвоения материала предлагается использовать специализированный программный комплекс [2, 3].

Программный комплекс представляет из себя файл блок-задач (различного рода информации), который можно использовать как для контрольного опроса в начале или в конце лекционного занятия, так и для решения задач во время практических или лабораторных занятий в форме дистанционного обучения. Программный комплекс разработан в среде программирования Borland C++ на языке C++ и сохраняется на ПК в виде приложения с расширением.exe.

Программа сочетается практически со всеми операционными системами, системные требования соответствуют самым простым современным ПК и ноутбукам, занимает менее 30 Мб на жестком диске.

Алгоритм использования программного комплекса представлен на рисунке 1.

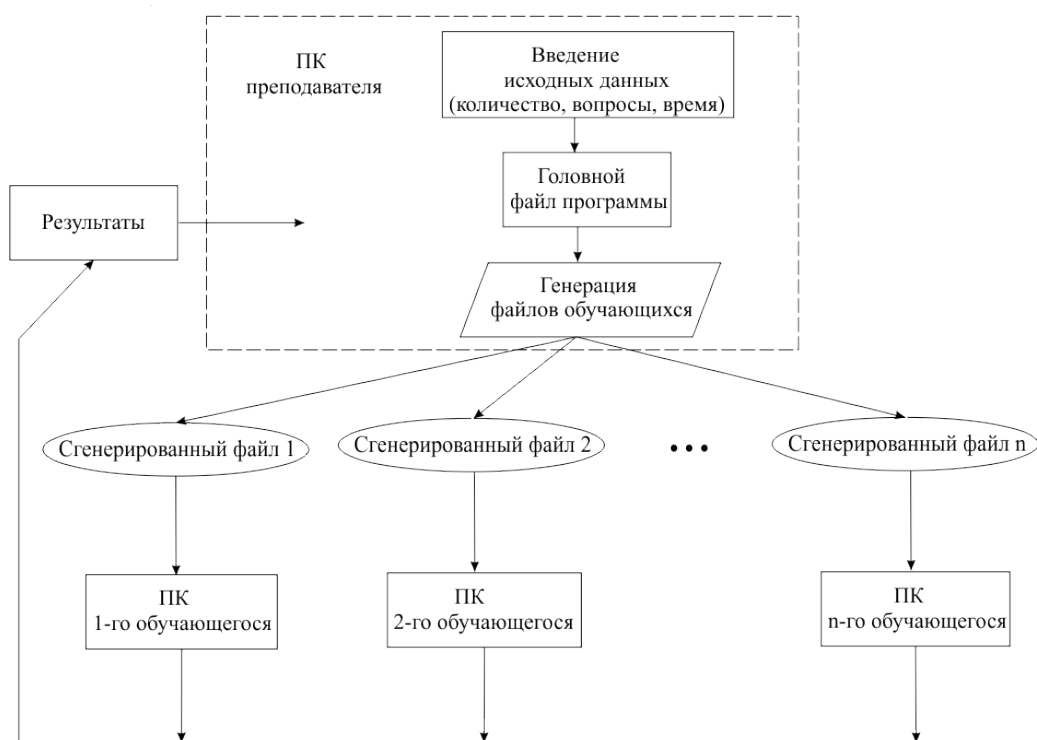


Рис. 1. Алгоритм использования программного комплекса для проведения дистанционных занятий

При подготовке к занятию необходимо ввести требуемую информацию в основное меню головного файла программы (рис. 2), указать количество вариантов, а также требуемую полноту ответов и ограничение по времени, а также скопировать файл с текстом задания в формате.xls в папку «задания» и сгенерировать файлы для выдачи обучающимся.

Во время проведения занятия необходимо, довести до обучающихся требования по оформлению и отводимое время на ответы. В головном файле нажать кнопку начало, после чего всем участникам будут разосланы файлы с заданиями (рис. 3), которые автоматически откроются и запустится таймер, по завершении установленного времени файл закрывается.

По завершении занятия необходимо, собрать со всех участников файлы с ответами и проверить полученные результаты в свободное время.



Рис. 2. Внешний вид основного меню головного файла

Рис. 3. Внешний вид меню обучающегося

Разработанные формы удобны для восприятия благодаря удачному сочетанию цветовой гаммы и эргономичному размещению основных тем в меню. Отчет времени в верхней левой части меню не отвлекает обучающегося от работы и в то же время способствует ускорению процесса формирования ответа.

Полученные файлы с ответами обучающихся удобно компилируются в одну таблицу в Excel-файле, что позволяет произвести быструю проверку полученных результатов и в то же время отметить основные недостатки при подведении итогов контрольного вопроса на следующем занятии.

## Заключение

Разработанный программный комплекс позволяет проводить любые виды занятий в условиях удаленного формата обучения и отлично сочетается с приложением Microsoft Teams, облегчает преподавателю генерацию и сбор полученных результатов. При проведении тестирования программа позволяет ввести значения тестов и по результатам его выполнения обучающийся узнает свой результат, а преподаватель в полученных от обучающихся файлах сможет получить статистические данные по качеству усвоения тех или иных вопросов.

## Литература

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
2. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Пе-

тров. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

3. Нагаева, И.А. Инновационные информационные технологии в образовательных системах: учебное пособие / И.А. Нагаева; М-во образования Московской обл. МГОУ ВПО «Московский гос. ун-т» – М.: Изд-во МГОУ, 2013. – 224 с.

## METHODOLOGY FOR CONDUCTING CLASSES IN A REMOTE LEARNING ENVIRONMENT

Volzhenina E.A., Kaigorodova V.A., Shavelkin D.S.  
Moscow Aviation Institute (National Research University)

Over the past several years, education reform has been taking place in the Russian Federation. Serious changes in the education system took place after the transition to FGOS-3 +, and now all universities are gradually switching to FGOS-3 ++. The COVID-19 epidemic around the world and in Russia, including, has made its own adjustments to the learning process. In 2020, during the first and second waves of coronavirus, almost all educational institutions switched to distance learning, which became the reason for conducting distance classes. Despite the high rate of vaccination, the third wave of COVID-19 morbidity in the Russian Federation is not excluded, therefore, the distance learning method is currently the most relevant. The article analyzes the main applications suitable for distance learning. A software package has been proposed that allows monitoring the knowledge of students in a distance form.

**Keywords:** distance learning, personal computer, software package.

## References

1. Winter, I.A. Educational psychology: textbook for universities / I.A. Zimnyaya. – M: Publishing house of MPSI: Voronezh: MODEK, 2010. – 448 p.
2. Polat, E.S. New pedagogical and information technologies in the education system: textbook. manual for ped students. universities and systems of raising. qualif. ped. frames / E.S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. – M.: Ed. Center "Academy", 2002. – 272 p.
3. Nagaeva, I.A. Innovative information technologies in educational systems: textbook / I.A. Nagaeva; Ministry of Education of the Moscow Region MGOU VPO "Moscow state. un-t " – M.: Publishing house of MGOU, 2013. – 224 p.

# Довузовская подготовка в аграрных учебных заведениях: обобщение опыта 1919–1986 годов на примере Тюменской области

**Гончаренко Ольга Николаевна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья

E-mail: goncharenko-65@mail.ru

Цель статьи – проанализировать опыт довузовской подготовки в аграрных учебных заведениях в условиях агропромышленного региона – Тюменской области 1919–1986 годов. Научная новизна исследования заключается в междисциплинарном подходе и введению в научный оборот новых исторических источников по теме исследования. В статье выявлена проблема дефицита кадров в современном агропромышленном комплексе, предложены пути ее решения, в том числе используя исторический региональный опыт. Авторы, проследив эволюцию довузовской подготовки от появления ее в 1919 г. до 1986 г. определили, что особенностью Тюменской области является: во-первых, отсутствие в первое советское двадцатилетие высшего аграрного учебного заведения и, как следствие, рабочего факультета; во-вторых, основными формами довузовской подготовки были подготовительные курсы и подготовительные отделения. В результате сделан обоснованный вывод о том, что подготовительные курсы и отделения сыграли важную роль не только в пополнении студенчества аграрных учебных заведений, но и в дальнейшем в закреплении молодых кадров на селе. Студенты, вышедшие с подготовительного отделения аграрного вуза в большей степени были профориентированы, после окончания вуза возвращались специалистами в свои хозяйства, создавали условия для дальнейшего прогресса в сельскохозяйственной сфере Тюменской области.

**Ключевые слова:** довузовская подготовка, исторический опыт, аграрные учебные заведения, подготовительные курсы, подготовительные отделения, кадры для села.

Несмотря на ежегодный выпуск многочисленными образовательными учреждениями специалистов разного профиля, ключевой проблемой социально-экономического развития современного российского общества продолжает оставаться недостаток квалифицированных кадров. О дефиците квалифицированных специалистов во всех отраслях экономики говорят различные компетентные средства массовой информации, научные публикации [10; 11; 13; 19; 22].

Особенно остро, по мнению экспертов [13; 18], встает вопрос дефицита кадров в агропромышленном комплексе, несмотря на то, что в XXI веке данный сектор экономики стал крупнейшей и наиболее значимой отраслью народного хозяйства. Пополнить ряды будущих студентов-аграриев могла бы сельская молодежь, готовая вернуться в свои населенные пункты, но страдает уровень учебной подготовки большинства выпускников сельских средних школ. Кроме того, соглашаясь с И.А. Сергачевым [17] отметим, что количество квалифицированных специалистов-аграриев, могли бы увеличиться за счет мигрантов, ставших гражданами России, а также тех, кто в силу семейных обстоятельств не поступил в вузы сразу после школы и желает продолжить свое образование в высших учебных заведениях.

В связи с этим, необходимо искать резервы для пополнения сначала студенчества аграрного вуза, а затем и квалифицированных специалистов аграрной сферы, в том числе опираясь на исторический опыт. Поэтому можно утверждать, что деятельность подготовительных курсов и отделений, существовавших в XX веке по подготовке крестьянской молодежи к учебе в средних профессиональных и высших учебных заведениях достойна изучения.

Цель статьи – анализ опыта довузовской подготовки в аграрных учебных заведениях в условиях агропромышленного региона – Тюменской области 1919–1986 годов.

В большинстве источников «дovuзовское образование» определяется как «процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих способностей в особом образовательном пространстве, в котором надстраивается базовый компонент среднего образования, ведется работа по профессиональной ориентации учащихся и поиску талантливой и одаренной молодежи» [1; 2; 20]. По мнению некоторых исследователей, си-

стема довузовской подготовки в нашей стране начинает складываться с начала 1990-х годов двадцатого века [12]. Однако данное положение не является обоснованным по мнению авторов. Сейчас, пожалуй, нет ни одного высшего или средне-профессионального образовательного учреждения, которые не имели бы опыта довузовской подготовки школьников и молодежи, опирающегося на сложившийся опыт.

Средние учебные заведения, существовавшие в Тобольской губернии до 1917 года, во время гражданской войны были либо расформированы, либо практически не функционировали. Положение изменилось только с подписанием декрета СНК РСФСР от 20 января 1920 г. о создании в рамках НКП (Народный комиссариат просвещения) комитета профессионально-технического образования (Главпрофобр). Данный орган входил в НКП в качестве самостоятельной части и объединил все виды профессионального образования. В 1920 г. в освобожденной от колчаковцев Тюменской губернии, как и в других губерниях советской России, создается Губпрофобр. Основным типом средних профессиональных учебных заведений региона являлись техникумы и профессиональные школы. В 1923 году в Тюменской губернии существовало 10 профессионально-технических школ и техникумов, в том числе и сельскохозяйственного профиля. В 1930–1931 гг. была открыта в г. Тобольске рыбацко-промышленная школа, реорганизованная в 1932 г. в техникум рыбной промышленности. В Тобольском ветеринарном техникуме в этот же период открылись новые отделения: клиническое и оленеводческое. Многократной реорганизации в 30-е гг. подвергся сельскохозяйственный техникум г. Тюмени. В 1932 г. в Ишиме открылся техникум животноводства. [3, С. 39.] Из-за недостатка специалистов сельскохозяйственной отрасли курсанты советской партийной школы (СПШ) в первое советское двадцатилетие углубленно изучали сельскохозяйственные дисциплины: современная техника земледелия и борьба с болезнями растений [4, С. 117] для последующей работы в сельской местности и для распространения знаний в крестьянской среде. В дневные техникумы принимались лица не моложе 15 летнего возраста, окончившие школу 2 ступени или имеющие соответствующую этому уровню академическую подготовку (4 класса бывшего реального училища или 5 классов бывшей гимназии). Вместе с тем, проблема малограмотности абитуриентов и как следствие учащихся профессиональных школ и техникумов настоятельно требовала нового подхода к приему в средние профессиональные учебные заведения края. В отчете агитпропотдела РКП (б) Тюменской губернии за 1923 год отмечалось, что в средних профессиональных учебных заведениях сельскохозяйственного профиля учатся «Громадный процент непригодных к работе товарищей. На неудовлетворительных результатах выпуска сказался набор, так как посылались ... малограмотные ...». Некоторые учащиеся понима-

ли, что не могут плодотворно учиться и прекращали обучение. [4, С. 90] На протяжении 1920–1930-х гг. при всех техникумах и профессиональных школах функционировали подготовительные отделения [8, Л.16.; 9, Л.38.], охватившие географически практически все районы Тюменского края. Это имело важное значение для приближения среднего специального и высшего образования к трудящимся крестьянам, так как они получали широкую возможность готовиться к обучению в вузах и техникумах. Подготовка крестьянской молодежи для обучения в профессиональных учебных заведениях составляла основную, но не единственную задачу. Подготовительные отделения помогали коммунистической партии и советскому государству решить задачу изменения социальной структуры студенчества [17, С. 23] и, как следствие, создать новую советскую интеллигенцию. Согласно архивных данных на протяжении 1920–1930-х годов социальный состав курсантов СПШ и учащихся сельскохозяйственных техникумов, благодаря деятельности подготовительных отделений, изменился в сторону крестьянства [5, Л.67.]. Подобная ситуация была характерна не только для Зауралья, но и для всей страны, и отражала, как общую линию на закрепление классового подхода к формированию советской интеллигенции, так и понижение уровня культуры в целом в СССР [4, С. 161.].

Отдаленность от центральных вузов России, огромные расстояния, отсутствие необходимого количества учителей для средних школ до конца 1930-х годов создавали трудности для получения полноценного среднего образования детьми крестьян. В результате проверки сельскохозяйственного техникума г. Тюмени инспекцией горкома ВКП (б) было выявлено, что в 1935 г. имелись ученики, которых нельзя было принимать из-за малограмотности. В СПШ г. Салехарда, из-за низкого общеобразовательного уровня, успеваемость в 1939–1940 г. тоже была довольно низкой – 59%. [8, Л.37.] В связи с этим, подготовительные отделения при техникумах в Тюменском крае просуществовали до конца 1950-х гг.

Деятельность рабфака аграрного отделения при агропедагогическом институте, открывшемся в Тюмени 16 сентября 1930 г. было недолгим. В 1932 г. агропединститут был преобразован в Уральский педагогический институт (с 1934 г. стал называться Тюменским педагогическим институтом) с четырехлетним сроком обучения и агрономическое отделение закрылось [4, С. 132.].

В послевоенное время главной задачей сельскохозяйственного техникума оставалось поднятие общеобразовательного уровня абитуриентов, подготовка их для сдачи экзаменов и последующего обучения в среднем профессиональном заведении. В 1948–1949 учебном году вновь был взят курс на привлечение к учебе сельской молодежи. [14, С. 31.]

В 1959 году сельскохозяйственный техникум г. Тюмени был преобразован в Тюменский сель-

скохозяйственный институт (ТСХИ). С 60-х гг. советская система образования уже позволяла всем гражданам получать базовую школьную подготовку примерно одинакового уровня и порождала естественное стремление части молодежи использовать высшее образование для профессионального продвижения и самореализации [1]. Особенно это касалось сельской молодежи, для которой жизнь и работа в городе считались престижными. Но так же, как и в 1930-е гг. обозначилась проблема несоответствия среднего образования, полученного в сельской школе и требований вуза [16]. Конечно, как считает О.В. Власова [1], он не был таким катастрофическим, как в 20-е годы, но, тем не менее, опять возник вопрос об уровне подготовки школьников к поступлению в вуз. Для его повышения при вузах стали организовывать платные подготовительные курсы. В то же время, 20 августа 1969 г. постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР № 6815 было принято решение о создании в вузах подготовительных отделений «... в целях повышения уровня общеобразовательной подготовки рабочей и сельской молодежи, и создания ей необходимых условий для поступления в высшую школу» [15].

В ТСХИ подготовительное отделение было создано 13 декабря 1970 г., с приемом слушателей 100 человек. Нуждающимся слушателям предоставлялось место в общежитии. Факультет имел свой орган управления – деканат и штат преподавателей из числа профессорско-преподавательского состава института. Набор в слушатели подготовительного отделения, а именно так назывался факультет, о котором идет речь, совпадал с началом учебного года в институте, а сама учеба продолжалась с декабря по июнь. Обучение на подготовительном отделении велось для подготовки слушателей по четырем основным специальностям: агрономии, зоотехнии, механизации сельского хозяйства и экономики. Для поступления на подготовительное отделение требовалось кроме обязательного, подтвержденного документально стажа работы в аграрной отрасли, направление с предприятия и / или рекомендация из воинской части. Слушатели подготовительного отделения, обучаясь по очной форме, зачислялись в число студентов института и получали государственную стипендию. Стипендия, назначаемая колхозом или совхозом, была на 15% выше, чем стипендия студентов первого курса [14, С. 181.]. Преподаватели, по воспоминаниям слушателей 1981 г. [21], были высокообразованными, интеллигентными людьми. Старались так излагать материал, что информация, передаваемая слушателям, запомнилась на долгие годы, а по окончании отделения позволила поступить на выбранную специальность. Ввиду того что слушатели подготовительного отделения были практиками с производства, их сразу стали приглашать для оказания помощи в учебное хозяйство института: на ферму и опытное поле. Не менее интересной была и внеучебная деятельность: тематические часы, экскурсии, посе-

щения театров и музеев. К завершению обучения будущие студенты не только получали необходимые знания, но и приобретали определенный объем культурных знаний.

Таким образом, за шесть месяцев обучения у студентов «нулевого» курса повышался уровень теоретических знаний по общеобразовательным дисциплинам – русскому языку, математике, физике, биологии и химии, как необходимой базе для дальнейшего обучения в высшем учебном заведении. Кроме того, специфика вуза и активное участие в учебном процессе ведущих преподавателей с профильным сельскохозяйственным образованием и большим опытом производственной деятельности способствовали формированию у обучающихся мотивации к выбору той или иной аграрной профессии. И по сей день многие выпускники сельскохозяйственного института, прошедшие через подготовительное отделение, работают руководителями, ведущими специалистами на предприятиях агропромышленного комплекса или занимают ответственные посты на разных уровнях государственной службы Тюменской области.

Логическим завершением обучения в подготовительном отделении была сдача выпускных экзаменов, результаты которых приравнивались к результатам вступительных испытаний и позволяли выпускникам занять бюджетное место на одном из факультетов сельскохозяйственного института очной формы обучения.

Довузовская подготовка не ограничивалась только подготовительным отделением. Большую роль играли кафедры ТСХИ, которые занимались подготовкой старшеклассников к вступительным экзаменам в сельских школах, закрепленных за ними районов посредством создания и методического руководства тематическими кружками по аграрным дисциплинам, проведением олимпиад, выступлениями перед школьниками с лекциями и беседами. Устанавливались тесные контакты с профессионально-техническими училищами и специальными учебными заведениями. При формировании контингента студентов составлялись планы развития вузов. 12 ноября 1981 г. был утвержден план развития ТСХИ на 1981–1985 гг. Этот план был составлен при участии профессорско-преподавательского состава и обсужден на Ученом Совете института. План включал в себя три этапа подготовки специалистов: первый – довузовский, осуществляемый в средних школах и средних специальных учебных заведениях; второй – внутривузовский – в процессе обучения студентов в вузе и третий производственный – непосредственно на производстве. При этом совместно с управлением сельского хозяйства формировали перспективный план подготовки кадров и в разрезе районов, направляли определенный состав студентов на очное и заочное формы обучения и на подготовительные курсы. [14, С. 165.]

В декабре 1985 г. были организованы подготовительные курсы для поступающих на заочное

отделение. После окончания заочного подготовительного отделения в состав студентов были зачислены в 1986 г. 90,2% слушателей, работающих в сельском хозяйстве, из них 54,7% руководители среднего звена [14, С. 167.].

Таким образом, подготовительные отделения были необходимым звеном в профессиональном аграрном образовании для привлечения сельской молодежи. Эта мера, по мнению О.В. Власовой [1, С.93.], носила не только идеологический – привлечение в вузы рабоче-крестьянского контингента, – но и практический характер. Во-первых, выпускники подготовительных отделений в отличие от недавних школьников были лучше профориентированы и, возвращаясь в село, в большинстве случаев, навсегда там оставались. Во-вторых, открытие заочного подготовительного отделения помогло решить вопрос не только с текущей квалифицированными кадрами, так как производственники–заочники не покидали свои предприятия, но и своим примером показывали важность и необходимость учиться и работать в сельскохозяйственной отрасли. В-третьих, аграрные рабочие получили возможность стать более мобильными в профессиональной сфере: перейти, с рабочих на высококвалифицированные должности – агрономов, зооинженеров, инженеров-механизаторов, экономистов.

Проследив эволюцию довузовской подготовки в агропромышленном регионе от появления в 1919 г. до 1986 г. можно констатировать: во-первых, отсутствие в первое советское двадцатилетие высшего аграрного учебного заведения и, как следствие, рабочего факультета; во-вторых, исторически основными формами сложившейся довузовской подготовки в советский период были подготовительные курсы и подготовительные отделения.

Опыт деятельности подготовительных курсов и отделений в регионе для аграрных техникумов и вузов в советский период позволяет сделать следующие выводы:

- подготовительные курсы и подготовительные отделения сыграли важную роль в изменении социального состава студенчества области;
- студенты, вышедшие с подготовительного отделения аграрного вуза в большей степени были профориентированы и после окончания вуза возвращались специалистами в свои хозяйства, подавали пример профессиональной социальной мобильности, создавая условия для дальнейшего прогресса в сельскохозяйственной сфере Тюменской области.

## Литература

1. Власова О.В. От рабочего факультета до факультета довузовской подготовки: эволюция и преемственность // Гуманитарные науки. – 2013. – 2(10). – С. 92–96.
2. Волгина Т.Ю. Адаптация старшеклассников в университетской среде в процессе довузов-

ской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – Омск, 2005. – 248 с.

3. Гончаренко О.Н. Молодежь как основа формирования советской интеллигенции в Зауралье в 1920–1930-е гг. // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2010. № 4. С. 37–46.
4. Гончаренко О.Н. Становление советской интеллигенции в Зауралье (1917–1941 гг.): монография / О.Н. Гончаренко. – Тюмень, Изд-во: ФГОУ ВПО «Тюменская гос.с.-х. акад.», 2011. – 197 с.
5. Государственный архив социально-политической истории Тюменской области (ГАСПИТО) Ф.1. Оп.1, Д.3943.
6. ГАСПИТО. Ф. 3. Оп.1. Д.683.
7. ГАСПИТО. Ф.7. Оп.1. Д.656.
8. Государственный архив Тюменской области (ГАТО). Ф. 80. Оп.1, Д.158.
9. ГАТО. Ф.300. Оп.1. Д.1
10. Дефицит специалистов в России достигнет 2,8 млн человек к 2030 году // РБК. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rbc.ru/rbcfr/news/5af06b549a79472ff921935e> (дата обращения 21 сентября 2021 г.).
11. Кадры для новой экономики // Ведомости. – 20 декабря 2020 г. – [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/partner/articles/2019/12/20/819251-kadri-ekonomiki> (дата обращения 24 сентября 2021 г.).
12. Карашева А.Г., Карсакова Г.А., Насипов А.Ж. Довузовская подготовка: цели, задачи, принципы // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3 (33). – С. 117–123.
13. Кулов А.Р., Гончаренко О.Н., Кучеров А.С. Восприимчивость выпускников учреждений высшего профессионального образования в сфере агропромышленного комплекса // Агропродовольственная политика России. – 2013. – № 9 (21). – С. 77–83.
14. От реального училища до университета. 1879–1959–2009./ под общ. ред. проф. Н.В. Абрамова. – Тюмень, 2009. – 500 с.
15. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 20.08.1969 № 681 «Об организации Подготовительных отделений при высших учебных заведениях» // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических республик. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_7136.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7136.htm) (дата обращения 6 августа 2021 г.).
16. Российский статистический ежегодник. – М., 2011. – [Электронный ресурс]. – URL: [https://gks.ru/bgd/regl/b11\\_13/Main.htm](https://gks.ru/bgd/regl/b11_13/Main.htm) (дата обращения 18 августа 2021 г.).
17. Сергачев И.А. История создания и деятельность рабочих факультетов в вузах Центрального Черноземья: 1919–1930 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук.: 07.00.02. – Воронеж, 2006. – 174 с.
18. Степанов А. Кадры решают все // Коммерсантъ. – 24 апреля 2021 г. – [Электронный



ресурс]. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4772215> (дата обращения 29 сентября 2021 г.).

19. Теньковская С. А., Власов А.В. Дефицит квалифицированного персонала как одна из важнейших проблем российского нефтесервиса // Общество: политика, экономика, право. – 2016. – [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/defitsit-kvalifitsirovannogo-personala-kak-odna-iz-vazhneyshih-problem-rossiyskogo-nefteservisa> (дата обращения 31 августа 2021 г.).
20. Филиппов Д.Е. Социально-педагогические условия функционирования системы довузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – Челябинск, 2000. – 203 с.
21. Филисюк Г.Н. Воспоминания о вузе: Рукопись. – Тюмень, 2021 г. – 6 с.
22. Хамидуллина А.Ш., Гончаренко О.Н. Профессиональные требования к подготовке бакалавров по направлению 36.03.02 зоотехния // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 13–16.

#### PRE-UNIVERSITY TRAINING IN AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF 1919–1986 (ON THE EXAMPLE OF THE TYUMEN REGION)

Goncharenko O.N.

Northern TRANS-Urals state UNIVERSITY

The purpose of the article is to analyze the experience of pre-university training in agricultural educational institutions in the conditions of the agro-industrial region – the Tyumen region in 1919–1986. The scientific novelty of the research lies in the interdisciplinary approach and the introduction into scientific circulation of new historical sources on the research topic. The article reveals the problem of personnel shortage in the modern agro-industrial complex, suggests ways to solve it, including using the historical regional experience. The authors, tracing the evolution of pre-university training from its appearance in 1919 to 1986, determined that the peculiarity of the Tyumen region is: firstly, the absence in the first Soviet twentieth anniversary of a higher agrarian educational institution and, as a consequence, of a working faculty; secondly, preparatory courses and preparatory departments were the main forms of pre-university training. As a result, a well-grounded conclusion was made that preparatory courses and departments played an important role not only in replenishing the student body of agricultural educational institutions, but also in the future in retaining young personnel in the countryside. Students who left the preparatory department of an agricultural university were more vocationally oriented, after graduation they returned as specialists to their farms, creating conditions for further progress in the agricultural sector of the Tyumen region.

**Keywords:** pre-university training, historical experience, agricultural educational institutions, preparatory courses, preparatory departments, personnel for the village.

#### References

1. Vlasova O.V. From the working faculty to the faculty of pre-university training: evolution and continuity // Humanities. – 2013. – 2 (10). – S. 92–96.

2. Volgina T. Yu. Adaptation of high school students in the university environment in the process of pre-university training: author. dis. ... Cand. ped. Sciences.: 13.00.01. – Omsk, 2005. – 248 p.
3. Goncharenko O.N. Youth as the basis for the formation of the Soviet intelligentsia in the Trans-Urals in the 1920s-1930s. // News of higher educational institutions. Ural region. 2010. No. 4. P. 37–46.
4. Goncharenko O.N. Formation of the Soviet intelligentsia in the Trans-Urals (1917–1941): monograph / O.N. Goncharenko. – Tyumen, Publishing house: FGOU VPO «Tyumen State Agricultural Academy», 2011. – 197 p.
5. State Archive of the Socio-Political History of the Tyumen Region (GASPITO) F.1. Op.1, D.3943.
6. GASPITO. F. 3. Op.1. D.683.
7. GASPITO. F.7. Op. 1. D.656.
8. State Archives of the Tyumen Region (GATO). F. 80. Op.1, D.158.
9. GATO. F.300. Op. 1. D.1.
10. The deficit of specialists in Russia will reach 2.8 million people by 2030 // RBC. – [Electronic resource]. ... – URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5af06b549a79472ff921935e> (date accessed September 21, 2021).
11. Personnel for the new economy // Vedomosti. – December 20, 2020 – [Electronic resource]. URL: <https://www.vedomosti.ru/partner/articles/2019/12/20/819251-kadri-ekonomiki> (date of treatment September 24, 2021).
12. Karasheva A.G., Karsakova G.A., Nasipov A. Zh. Pre-university training: goals, objectives, principles // Prospects for Science and Education. – 2018. – No. 3 (33). – S. 117–123.
13. Kulov A.R., Goncharenko O.N., Kucherov A.S. Demand for graduates of institutions of higher professional education in the field of the agro-industrial complex // Agri-food policy of Russia. – 2013. – No. 9 (21). – S. 77–83.
14. From a real school to a university. 1879–1959–2009./ under total. ed. prof. N.V. Abramov. – Tyumen, 2009. – 500 p.
15. Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR of 08/20/1969 No. 681 «On the organization of preparatory departments at higher educational institutions» // Library of normative legal acts of the Union of Soviet Socialist Republics. – [Electronic resource]. ... – URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_7136.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7136.htm) (date accessed August 6, 2021).
16. Russian statistical yearbook. – M., 2011. – [Electronic resource]. ... – URL: [https://gks.ru/bgd/regl/b11\\_13/Main.htm](https://gks.ru/bgd/regl/b11_13/Main.htm) (date of treatment August 18, 2021)
17. Sergachev I.A. The history of the creation and activity of working faculties in the universities of the Central Black Earth Region: 1919–1930: author. dis. ... Cand. ist. Sciences.: 07.00.02. – Voronezh, 2006. – 174 p.
18. Stepanov A. Cadres decide everything // Kommersant. – April 24, 2021 – [Electronic resource]. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4772215> (date of treatment September 29, 2021).
19. Tenkovskaya S. A., Vlasov A.V. Deficit of qualified personnel as one of the most important problems of the Russian oil service // Society: politics, economics, law. – 2016. – [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/defitsit-kvalifitsirovannogo-personala-kak-odna-iz-vazhneyshih-problem-rossiyskogo-nefteservisa> (date of access August 31, 2021).
20. D.E. Filippov Socio-pedagogical conditions for the functioning of the system of pre-university education: author. dis. ... Cand. ped. Sciences.: 13.00.01. – Chelyabinsk, 2000. – 203 p.
21. Filisyuk G.N. Memories of the University: Manuscript. – Tyumen, 2021–6 p.
22. Khamidullina A. Sh., Goncharenko O.N. Professional requirements for the training of bachelors in the direction of 36.03.02 zootechnics // Modern pedagogical education. 2021. No. 2. S. 13–16.

# Особенности умения рассказывать шутки на английском языке

**Липина Анна Алексеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ  
ВО «Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте Российской  
Федерации»  
E-mail: lipina-aa@ranepa.ru

Данная работа направлена на развитие у студентов навыков коммуникации путем повествования. Выбор данной темы обусловлен тем, что процесс обмена историями является важной составляющей нашей повседневной коммуникации. Однако, даже когда студенты достигают высокого уровня владения английским языком, им может не хватать навыков, чтобы вести повествование таким образом, чтобы привлечь внимание слушателя. В данной работе основное внимание будет уделено особенностям повествования в неформальной обстановке, так как это наиболее актуальный аспект повествования для студентов. Разговорная практика и вовлеченность помогают развить речевые способности изучающих английский язык. В связи с этим, предполагается, что оценка языковых приемов, используемых в таком жанре, как анекдот, помогает учащимся научиться владеть языком более уверенно.

**Ключевые слова:** иллокуционная сила; волеизъявление; условное придаточное; настойчивость; вежливый косвенный императив; отказ; предсказание будущего события/результата, основанного на настоящей действительности; косвенный вопрос.

Being able to tell an anecdote is an integral part of human interaction [2]. In a survey conducted by Jones (2001), he identified over 40 instances of storytelling with his friends, family, and colleagues over a week-long period. As these findings suggest, sharing stories holds an important place in our daily interactions.

An upper-intermediate student liked telling anecdotes in Arabic '[but] struggle[d] to make them flow in English.' Even when students reach a high level of English, they may lack the strategies that would help them tell an anecdote in such a way as to engage the listener. Therefore, when teaching English as a foreign language, it is important to give students the opportunity to develop their storytelling skills "to help them develop their own voices, and to raise levels of confidence and participation." [2, p. 157]. For this reason, I have chosen to focus on the development of learners' ability to tell anecdotes.

These anecdotes are rarely the retelling of a mundane series of events, but often an unusual account of an event that in some way causes amusement or surprise. As states, storytelling is an important part of everyday speech and is told to serve a particular purpose, which, as Thornbury and Slade (2006) put it, is "to elicit an emotional response" [7, p.169].

## Proficient speakers

Being able to tell a good story is *universally admired* [1, p. 23], but even for native speakers doing so is an art form in itself. However, native speakers already have the advantage of being able to speak with fluency and confidence. This is because they have already harnessed the cognitive process, which allows them to think about what they will say, and then speak with little or no hesitation. This automaticity is key to telling a story as an anecdote is difficult to be considered engaging if there is too much hesitation, or too many long vocalized pauses.

## Genre Features

Although anecdotes can appear to be part of a monologue, listeners cannot be said to be mere passive observers. The listeners' role in the telling of an anecdote is to react and respond appropriately, with surprise or amusement and help the anecdote progress. These responses (back-channeling), give feedback to the speaker, telling them that the listener is following the story-arch or showing their emotional response (e.g. surprise, or amusement).

Back-channeling can often be non-verbal signaling such as laughter, nodding, or smile, but can include some vocalized reactions such as *mmhmm*, *right*, *yeah*, etc. Therefore, an awareness of back-channeling

ling and being able to recognize them is important in storytelling.

The language used from one anecdote to another may vary greatly depending on context. This context will not only affect the lexicon-syntactic choice, but also the selection of the story itself. An anecdote told during the keynote speech at a conference, would undoubtedly differ in style and content to one that is being told over a few drinks at the pub. Yet both of these scenarios are those in which anecdotes are frequently used.

This essay shall be focused primarily on the relevant features of storytelling which occurs in an informal setting, as this shall be the most relevant aspect of storytelling for the students.

## Organizational features

The *universally admired* art of telling an anecdote, as mentioned above, is made up of 4 main ingredients:

1. Reference to Time and Place;
2. Characters Involved;
3. A Surprising or amusing plot;
4. An Outcome or conclusion to the events [1, p. 23].

Typically, the anecdote would also appear in a linear chronology.

However, other aspects can be added to make the story a little more engaging entertaining which including:

1. Embellishment e.g. exaggeration;
2. Features to make it more vivid e.g. use of dialogue or changing the tense from past to present;
3. Commentary on how characters felt during the event; and finally
4. Some sort of relevance to the context of the anecdote being told in e.g. linking it to something that someone has recently said [1, p. 23].

A further model that deals with the structure of the narrative speech was theorized by Labov et al (Labov 1972, cited in [2]). Labov's framework was divided into 6 subsections, each section dealing with different information presented in a narrative:

*Abstract.* Which introduces the anecdote a gives the listener an idea of the content.

*Orientation.* Details time, characters involved, and place.

*Complication.* The main events, and the moments of complication which make the story interesting

*Evaluation.* The point of the story gives emphasis to the speaker's feelings and reactions.

*Result.* This is the resolution of the story.

*Coda.* Which brings the anecdote to a close and brings the focus of the listener back to the present.

## Linguistic features

### Tenses:

Anecdotes, by their nature, are concerned with past actions and therefore require narrative tenses in order to develop the story. E.g. **Past Simple**; Past Continuous; **Past Perfect**.

For example: *So when I got back, Dad was arguing with Sarah again because she'd forgotten to do something.*

The past continuous verb forms are used to set the time frame in which the main (past simple) event occurs, and the past perfect verb form is used to give a sense of depth to the past simple and continuous events.

It must be noted, however, that the historic present (present tense referencing a past event) can be used to illustrate immediacy within an anecdote

e.g. *So I get back, and Dad is arguing with Sarah because she's forgotten to do something...* However, traditional narrative tenses occur with more frequency.

## Descriptive language (adjectives, adverbs etc.)

'Speakers also employ a lot of words and expressions that express positive or negative appraisal' – [6, p. 22]. This is done because, as mentioned above, anecdotes are used to *elicit an emotional response*.

By using either positive or negative descriptive language, the speaker can express what they like and dislike and conversationalists can 'express solidarity with one another' [6, p. 22].

Thus, being able to identify with your audience, or make your audience identify with your point of view can be very important when telling an anecdote. This is related to the *evaluation* section of Labov's model (Labov 1972 cited in [3]).

The example Thornbury gives us is:

*"It's one of those ridiculously old fashioned dish that they make you cook in domestic science" [6, p. 22]*

Therefore, using descriptive language during an anecdote is important to engage with the listener, and also make the listener sympathetic to your opinion.

### Chunks

Thornbury makes it clear that a great deal of storytelling is scaffolded out of prefabricated chunks [6, p. 23]. These include *collocations; phrasal verbs; idioms and saying; sentence frames; and discourse markers*.

The implication of this is that a great deal of knowledge of these prefabricated chunks is necessary for storytelling to take place.

Additionally, anecdotes are filled with general features of spoken English, such as fillers (um, er, etc.), which can be used to allow the speaker time to conceptualize and formulate their thoughts before speaking, and used as a signal to inform the listener that the speaker is not yet finished.

## Learner Problems and Teacher Suggestions

### Issue 1: Automaticity

Generally, anecdotes are long, monologic narratives told with little prior planning, scaffolded by prefabricated chunks [6, p. 23], with a lack of undue hesitation. This coupled with the added pressure of trying not only, to be understood by the listener but also to entertain them can lead to the great cognitive strain being placed on the storyteller.

While teaching in Somaliland, my students were often able to understand an anecdote when it was relayed to them but often unable to respond with one of their own. Their lack of automaticity affected their fluency to tell an anecdote. The inability to conceptualize and formulate their ideas quickly enough will reduce their fluency, and therefore have a negative effect on the listener.

**Suggestion:**

**Aim**

To help improve the learners' automaticity/fluency through task repetition: (Appendix 1)

**Procedure:**

Level: B1+ - General English Task: On the spot anecdotes	
Stage	Procedure
Task	Students are put in pairs, and given the letter either A or B. As and Bs are given different pieces of paper, each with 5 different questions on them e.g. "Tell me about your least favourite teacher." Or "How did you meet your best friend?" A asks question 1 to student B. B then has 2 minutes to ask tell A their anecdote. The B ask 1 question to student A, and A has 2 minutes to respond. This is repeated until both A and B have told 5 different anecdotes each.
Language Focus	Fluency issues are addressed e.g practicing telling anecdotes spontaneously to an audience; practice speaking for extended periods; practices using prefabricated chunks to tell an anecdote.
Task	The task can be repeated with different partners.

**Evaluation**

By encouraging students to *sustain their speech by taking longer turns* speaking, this adheres to Claire Kramsch's rules for teachers when teaching speaking (Kramsch cited by [6, p. 123]). This approach will allow students to improve their fluency in sustaining the retelling of an anecdote in their past.

The task also adheres to Thronbury's criteria for effective tasks in that it is interactive, authentic, purposeful, and (most importantly) productive [6].

The repetition of a communicative task with different partners incorporates the *task-based methodology*, proposed by Willis [8].

**Issue 2: Unfamiliarity with lexical phrases**

**Suggestion:**

Students achieve fluency through the use of *prefabricated chunks* [6, p. 23]. If students are unfamiliar with these established lexical phrases it may be difficult for speakers of English as a second language to achieve fluency, as they will be constantly searching for words or phrases to perform the function of language which they are unaware of.

**Aim**

To raise awareness of functional language used in making an anecdote (Appendix 2):

**Procedure:**

Stage	Procedure
Task	Students listen to a 2 short clip of two anecdotes (1–2 minutes each) Students answer some comprehensive questions based on the audio. Students check in pairs, and the class feedbacks as a group Students are given the scripts of the recording Students go through and highlight the fixed expressions that appear in both anecdote, and appear to be a prefabricated chunk. E.g. (to cut a long story short; if you ask me; at the end of the day; by the way; anyway; so, anyway; in the end etc.)
	After a few minutes, the students and the teacher go through and hear which phrases were the prefabricated chunks. The teacher brings up on the Interactive White Board the prefabricated chunks used when telling an anecdote. The students check the meaning of the phrases with their partner The students then feedback the meaning of the words with the teacher, to make sure they understand the phrases usage. The students work in pairs and repeat each alternating phrase on the list The teacher removes a portion of a fixed expression e.g. "At the end of the day" becomes "at.....the day" The students try again to repeat the phrase, and remember the phrase in its entirety.
Language Focus	Recognition and meaning of fixed expressions used in anecdotes; Practice pronunciation of fixed expressions;
Task	The task can be repeated with different partners.

**Evaluation**

If learners can first *'notice'* the language in context before being asked to practice, memorize and understand the correct usage of these chunks, then we can help them become better able to perform the task of sharing anecdotes [5].

**Issue 3: Lack of practice telling and retelling anecdotes**

**Suggestion:**

The telling of anecdotes is usually a product of several retellings, honed over a period of time. Learners are rarely afforded the opportunity to develop an anecdote during a speaking lesson and are expected to perform perfectly each time.

**Aim**

To give learners practice telling and retelling anecdotes:

Level: B1-C1 General English Task: Telling Anecdotes about Cultural Differences with different partners.	
Stage	Procedure

Level: B1-C1 General English Task: Telling Anecdotes about Cultural Differences with different partners.	
Task	Students are given 5 minutes to make a few notes about their anecdotes on their experiences involving cultural difference, to use as prompts. Students are then split into pairs A and B. As then are given 5 minutes, to tell their anecdote to their partner. After 5 minutes, Bs are given 5 minutes to tell their anecdote to As. After both A and B have finished telling their anecdotes, the pairs are shuffled so that everyone has a new partner.
	The exercise is then repeated, but now the students only have 4 minutes to tell the anecdote to their partner. Once the new A and B have finished telling their anecdotes for a second time to their new partners, the partners are shuffled again for a third time. The new pairs then tell their new partner their anecdote again, but now they only have 3 minutes.
Language Focus	Fluency issues are addressed. Practicing telling and retelling anecdotes to new partners.
Task	The task can be repeated with different partners.

### Evaluation

Telling anecdotes is a key part of spoken interactions, and serves as a key to the interpersonal function of conversation [6]. The above task gives the narrator a chance to modify the detail, the language used, or even decide where to use dramatic pauses. The above procedure allows the learners to repeatedly tell their own story to a variety of listeners, and allow the students to develop their own style of telling one particular story.

#### Issue 4: Lack of awareness of the importance of *evaluation* elements in telling anecdotes.

##### Suggestion:

Some students, particularly Polish and other Slavic speakers, often underuse adjectives and other descriptive languages when speaking. This reduces the ability of the anecdote to *elicit an emotive response* [7, p. 169], and therefore the speaker is not able to get their point of view across and persuade the listener to identify with their point of view. Knowledge of different adjectives would give more depth to anecdotes told in the future.

##### Aim

To improve the knowledge and understanding of the usage of extreme adjectives: (Appendix 2)

##### Procedure:

Level: B2+ General English Task: Vocabulary	
Presentation stage	Give students a 5 groups of 4 words. Ask learners to identify the word in each group that does not belong in the group e.g. excellent, superb, vast, wonderful

Level: B2+ General English Task: Vocabulary	
Task	Match the groups of words with their ordinary adjectives below E.g. Excellent, superb, wonderful = very good
Language Focus	Introduction of form and meaning of extreme adjectives

### Evaluation

This task also asks the students to first notice the vocabulary presented and decided which one is erroneous. The meaning of the new vocabulary is then reinforced by a repetition of the task.

### Appendices

#### Appendix 1

Student A:

1. How did you meet your best friend?
2. Tell me about your first day at work.
3. What happened at the last wedding you attended?
4. Tell me about the first time you went to your favorite city
5. Tell me about the happiest day of your life?

Student B:

1. Tell me about your first day at this school/university.
2. Tell me about the worst restaurant you've been to.
3. What did you do on your last birthday?
4. How did you meet your partner?
5. What is the most scared you have ever been?

#### Appendix 2

Task 1

Cross out the extreme adjective, which does not belong in groups 1–5 below. Rewrite it in the correct group.

1. Excellent, superb, vast, wonderful
2. Appalling, horrendous, terrible, terrific
3. Amazing, gorgeous, extraordinary, remarkable
4. Enormous, huge, incredible, massive, vast
5. Awful, beautiful, exquisite, stunning

Task 2. Match the phrases in the box to groups 1–5.

Very beautiful, very good, very bad, very big, very strange/impressive

Task 3. Match the extreme adjectives in box A with the meaning in box B.

A: deafening, exhausting, furious, tiny, starving, ridiculous, tragic

B: very angry, very hungry, very loud, very sad, very silly, very small, very tiring

#### Conclusion

Learners speaking ability is developed by engaging an authentic speaking practice. By providing tasks that allow the learners to repeat the exercise, we are able to promote automaticity in speaking.

We provide guide discovery of language to use within an anecdote, and presentation of a language used in the *evaluation* stage of an anecdote. This guides learners to become more independent and more con-

fidient to continue to practice using the sub-skill of storytelling outside of the classroom.

## **DEVELOPING LEARNERS' ABILITIES TO TELL ANECDOTES**

**Lipina A.A.**

Russian Academy of National Economy and Public Administration

The following paper is aimed at developing students' story-telling skills. The choice of this topic is conditioned by the fact that sharing stories is important in our daily interactions. However, even when students reach a high level of English, they may lack the strategies that would help them tell stories, for instance in a form of an anecdote, in such a way that a listener would be engaged. This essay shall be focused primarily on the relevant features of storytelling which occurs in an informal setting, as this shall be the most relevant aspect of storytelling for the students. An authentic speaking practice, as well as engagement, help developing learners' speaking abilities. Therefore, it is suggested that evaluating the language, discovered within an anecdote, guides learners to become more independent and confident.

**Keywords:** illocutionary force; willfulness; conditional adjective; insistence; polite indirect imperative; refusal; prediction of future event/result based on present reality; indirect question

## **References**

1. Carter R. and McCarthy M., 1997. Exploring Spoken English (Vol. 2). Cambridge University Press
2. Cortazzi M., 1994. Narrative analysis. State of the art article. Language Teaching
3. Hyvärinen M., Alasuutari P., 2008. Social Research Methods. SAGE Handbook.
4. Jones R., 2001. A consciousness-raising approach to the teaching of conversational storytelling skills. ELT Journal
5. Schmidt R., 1991. Applied Linguistics, Volume 11, Issue 2.
6. Thornbury S., 2005. How to teach speaking. Harlow: Pearson
7. Thornbury S. and Slade D., 2006. Conversation: from description to pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press
8. Willis J., 1996. A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.

# Педагогические аспекты повышения профессиональных компетенций преподавателей физической культуры в условиях дистанционного обучения

**Рублев Александр Иванович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и безопасности жизнедеятельности, Одинцовский филиал, Московский государственный институт международных отношений (МГИМО)  
E-mail: sport136@mail.ru;

Развитие общества, технический прогресс, ускорение ритма жизни человека находят свое отражение и в сфере образования. К профессиональным компетенциям преподавателя предъявляются иные требования – это уже не только подача учебного материала, это еще и разработка современного учебного электронно-цифрового контента. В статье говорится о проблемах образовательного процесса в условиях дистанционного обучения. В ходе проведенных эмпирических исследований выявлены методические недочеты в проведении занятий по физической культуре в режиме онлайн/офлайн-обучения. Автором раскрываются противоречия между возрастающими требованиями к уровню педагогического мастерства и недостаточной эффективностью процесса обучения в условия дистанционного обучения. Предлагаются конкретные мероприятия по решению сложившейся ситуации – применение новых методических приемов и средств для решения поставленных задач на уроке, создание электронного образовательного ресурса. Разработанные методические рекомендации раскрывают новые возможности в повышении уровня профессиональных компетенций преподавателя.

**Ключевые слова:** учащийся, дистанционное обучение, электронно-образовательный ресурс, контент, инструментарий.

Реалии дня сегодняшнего, связанные с введением дистанционного и смешанного форм обучения, делают необходимым и обязательным условием, внедрение новых информационных образовательных технологий и методов обучения. Необходимо отметить, еще до введения локдауна, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) ставили перед преподавателем аналогичные задачи, направленные на воспитание гармонично развитой, социально активной и творческой личности, формирование прикладных компетенций. Однако, как показала практика, работа в условиях онлайн/офлайн-обучения выявила ряд методических недочетов в педагогической деятельности. Наглядным и распространенным примером являлась ситуация – при проведении занятий в очном формате, когда учащийся становился «пассивным потребителем информации», преподаватель, получая «оперативную обратную связь», имел возможность скорректировать свои действия, заставить ученика работать. При работе в формате онлайн/офлайн, велика вероятность потери «обратной связи». Новая организация взаимодействия «обучающий-обучаемый» с использованием цифровых технологий (систем, сервисов, инструментов), требует от преподавателя, априори, умения работать в электронном пространстве (знать, «что делать», «как учить», «что эффективно», «какой будет конечный результат»). В настоящее время возникают противоречия между возрастающими требованиями к уровню педагогического мастерства и недостаточной эффективностью процесса обучения в условия дистанционного обучения. Наблюдается рассогласованность между теоретической разработкой ФГОС и их недостаточным воплощением в практику. Необходимость разрешения данных противоречий определяет актуальность и цель нашего исследования.

Цель исследования – повышение уровня профессиональных компетенций преподавателя в условиях онлайн/офлайн-обучения.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что повышение уровня методической грамотности преподавателя положительно скажется на качестве подачи материала, значительно повысит уровень знаний, умений и навыков учащейся молодежи по изучаемому предмету.

Объект исследования – учебный процесс по физической культуре учащихся 15–17 лет в формате дистанционного обучения.

Предмет исследования – методика проведения занятий по физической культуре в условиях дистанционного обучения.

Проведенный опрос преподавателей физической культуры средней и высшей школы г.г. Москвы, Екатеринбурга и Московской области позволил выявить нюансы, которые влияют на качество подачи и восприятия учебного материала в условиях дистанционного обучения. Данные полученные в ходе педагогического исследования показали, что такими моментами являются: способность ставить и анализировать цели и задачи обучения; формирование электронного учебного контента; применение новых методических приемов и средств для решения поставленных задач на уроке; мотивационный компонент обучения; корректировка критериев получаемых знаний.

Процесс обучения нацелен на получение конкретного конечного результата и от того как сформулирована цель (сделана установка) зависит успешность выполнения задания. Цель – формулируется и конкретизируется в глагольных формах – «чего я хочу достичь», «чему я должен научиться», дает представление о будущем результате деятельности. Поставленная цель должна отвечать следующим требованиям: непротиворечива (однозначна), формулируема, реалистична, проверяема и востребована. Важным моментом целеполагания является объяснение – «для чего» и «с какой целью это делается», должно быть понимание процесса, в противном случае, процесс обучения заканчивается, не успев начаться. Постановки одной цели на весь курс прохождения материала, что характерно для очной формы, в условиях дистанционного обучения недостаточно. Обязательным компонентом в планировании урока должно стать не только целеполагание на все занятие, но и постановка промежуточных, локальных целей (задач) для каждого последующего этапа урока (занятия). Проведенные эмпирические исследования, показали, что уровень объема и качества полученных знаний был выше в группах с постановкой нескольких промежуточных, локальных целей. Важно, цель предопределяет тот инструмент, которым в дальнейшем используется. Так, в зависимости от того, что мы хотим получить от ученика, (используя шкалу критериев проверки итогового результата (научиться-уметь-знать)), преподаватель может – проверять ответы сам; задание проверяется автоматически с использованием цифровых технологий; проверка работы самим учащимся с выставлением себе оценки; взаимопроверка – учащийся проверяет работу другого, выставляя оценку, или то же самое, но с анализом проверяемой работы. Урок – это шаги от простого к сложному, от знания к оценке (таксономия Б. Блума (1956)). Если мы хотим, чтобы ученик знал изучаемый материал – «знание», то мы должны сделать так, чтобы он (ученик) смог его воспроизвести, рассказать, показать назвать (например, рассказываем на уроке про легкоатлетические дисциплины – учащийся должен перечислить прыжковые или беговые дисциплины легкой атлетики). Следующий этап обучения – «понимание» – характеризуется способностью объяснения

информации, определить признаки, формулировать по-другому. Решение проблем с использованием полученных знаний, применение, иллюстрация знаний, – определяет, третью ступень таксономии Б. Блума – «использование». Этапу «анализ» (четвертая ступень) присущи – сравнение, выявление различий, анализ, проверка, умение провести эксперимент (например, передачи мяча сверху двумя руками в волейболе, на этапе «знания» учащийся рассказывает, как выполнять технический элемент, на этапе «анализ» учащийся производит сравнение, анализирует как выполняют данное упражнение другие игроки). «Синтез знаний», являясь пятой ступенью – основывается на нахождении уникальных решений проблемы – создать придумать, разработать, составить план. Высшая, шестая, ступень таксономии – «оценка знаний», позволяет учащимся представлять аргументы, иметь критические суждения, защищать точку зрения, прогнозировать. В зависимости от степени «обученности» учащегося, преподаватель ставит цель для последующего шага – просто проверка знаний или на основании полученных ответов во время занятия, учащийся должен предложить свои варианты изучения материала с учетом выявленных недочетов.

Изучение теории на занятиях физической культуры строится на материале, излагаемом преподавателем, который в дальнейшем подкрепляется соответствующими учебно-методическими пособиями (например, домашнее задание – прочитать в учебнике). Использование, в режиме демонстрации учебной информации в виде сканированных страниц спортивных журналов и учебника, по мнению большинства обучающихся (89%, при n = 865), не привлекает внимание, не вызывает интереса, не находит эмоционального отклика. В условиях цифрового обучения необходимо создание контента для электронно-образовательного ресурса (ЭОР), когда контент – не содержание учебника (текстовый материал, иллюстрации), а преобразованное, структурируемое содержание учебно-методической, научной литературы, отвечающее образовательным критериям (четко определена цель, ожидаемый результат, критерии). Для проектирования электронного учебного контента мы рекомендуем следующий алгоритм действий: тема занятия – цель (изучить) – задачи (познакомить/изучить) – прогнозируемый результат (знание, умение) – инструментарий (сайты, конструкторы, сервисы) (табл. 1). Формирование контента подчинено вопросу – «что надо сделать для получения результата», под поставленную задачу (в том числе и под локальные) подбираются соответствующие цифровые инструменты (интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность, форум, чат, семинар, тест, аудио, видео, задание, лекция, презентация, гиперссылка и др.), которые направлены на формирование конкретных универсальных учебных действий (УУД), компетенций. При обучении на расстоянии, при ограниченности общения «обучающий-обучаемый», возрастает



объем выданного задания, время работы с материалом, и, здесь, необходимым, обязательным условием становится регулярная и систематическая проверка заданий, мониторинг работы. При самостоятельной работе очень важно, чтобы обучающийся понимал, знал – «зачем» и «почему» «Я» это делаю. Следующим аспектом является мотивация, которая «задается» преподавателем в процессе объяснения, выдачи задания – для чего, то или иное задание, в показе – «где» и «как» это можно применить, и «проявляется» в виде вопросов, создания проблемной ситуации (дефицит знаний подталкивает на возникновение желания

получить недостающие). Во избежание дискуSSIONных, спорных моментов, при выполнении работ, необходима разработка инструкций к каждому заданию, включающей в себя пошаговое выполнение задания: как оформить (размер шрифта, межстрочный интервал), как сделать (документ Word, презентация, видео или фото отчет), объем работы (количество знаков при письменном ответе, продолжительность видео-ролика с включением определенного набора упражнений), где разместить (вывесить на доску, чат, выслать на E-mail, <https://www.youtube.com/>).

Таблица 1. Примерная схема проектирования электронного учебного контента

№	Тема	Цель	Задачи	Прогнозируемый результат	Инструментарий
1	Легкая атлетика. Легкоатлетические дисциплины	Изучить дисциплины легкой атлетики	1. Познакомить с научно-методическим обеспечением при изучении раздела «легкая атлетика». 2. Изучить беговые, метательные и прыжковые дисциплины легкой атлетики	1. Умение работать с научно-методической литературой по разделу «легкая атлетика». 2. Знать беговые, метательные и прыжковые дисциплины легкой атлетики	учебно-методическая литература (учебник), сервис <a href="https://yandex.ru/">https://yandex.ru/</a> , чат, гиперссылка, форум и др.
2	Легкая атлетика. Техника бега на короткие дистанции (стартовый разбег)	Знакомство с техникой бега на короткие дистанции (стартовый разбег)	Изучить технические характеристики выполнения беговых шагов при стартовом разбеге в беге на короткие дистанции.	Прогнозируемый результат: Знание техники выполнения беговых шагов при стартовом разбеге в беге на короткие дистанции	учебно-методическая литература (учебник), тест, сервис <a href="https://yandex.ru/">https://yandex.ru/</a> , видео, конструктор LearningApp, форум, гиперссылка и др.

Методическую грамотность преподавателя следует рассматривать как процесс управления знаниями, навыками и умениями организации обучения, использования разнообразных технологий. Обобщение опыта работы учителей физической культуры по использованию электронных обучающих средств выявило ряд методических затруднений в построении, организации учебного процесса. Одним из таких затруднений является – управление действиями. Каждое действие/задание должно быть подчинено решению таких задач: как подать/объяснить материал, чтобы он был правильно воспринят, как мотивировать на обучение, какие использовать средства, приемы, технологии для решения той или иной задачи (например, при работе в Zoom/Skype, как сделать так, чтобы каждый учащийся работал, выполнял задание, был постоянно в поле внимания преподавателя, а не отображалась бы «иконка» на экране монитора). При традиционной (очной) форме обучения технологии базируются на общеизвестных принципах, методах, формах и средствах обучения. В условиях цифрового обучения традиционные формы и средства обучения претерпевают изменения, происходит трансформация и количественное увеличение применяемых принципов и методов обучения.

Методическое обеспечение онлайн-обучения невозможно без целенаправленного использования инструментов педагогического планирования – плана-конспекта и технологической карты урока. Как показал анализ учебного процесса по физи-

ческой культуре, многие преподаватели (84%, при n=57) отдают предпочтение план-конспекту урока. План-конспект задает канву проведения занятия, есть постановка темы и задач урока, представлено содержание, дозировка и методические рекомендации по выполнению заданий, но, к сожалению, на основе плана-конспекта урока, мы не имеем возможности оценить рациональность и потенциальную эффективность выбранных средств, видов и подходов к организации образовательной деятельности на каждом этапе урока, в том объеме, который предоставляет технологическая карта урока. Корректировка критериев получаемых знаний – важный и необходимый компонент в условиях цифрового образования. Большим подспорьем в работе педагога становятся ФГОС, ориентированные на личностный и системно-деятельностный подход в обучении, когда постановка триединой цели урока – воспитание, обучение и развитие школьника позволяет, в зависимости от уровня подготовки конкретного ученика, вносить коррективы в учебный процесс, выбирать индивидуальную, личностную траекторию образования (табл. 2). Рассогласованность в выборе цели занятия, как мы отмечали ранее, негативно сказывается на конечном результате. Обязательным условием, по нашему мнению, в целеполагании изучении учебного материала на каждом этапе урока, должно стать планирование личностных результатов (связанных с решением воспитательных задач), предметных (связанных с обучением) и метапредметных результатов (направленных

на развитие личности, развивающие задачи образовательного процесса).

Таблица 2. Требования ФГОС к результатам обучения

Личностные результаты	Метапредметные результаты	Предметные результаты
<b>Самоопределение</b> внутренняя позиция ученика, самоидентификация, самоуважение и самооценка	<b>Регулятивные</b> управление своей деятельностью, контроль и коррекция, инициативность и самостоятельность	Основы системы научных знаний
<b>Смыслообразование</b> мотивация (учебная, социальная), границы собственного знания и «незнания»	<b>Коммуникативные</b> речевая деятельность, навыки сотрудничества	Опыт «предметной» деятельности по получению, преобразованию и применению нового знания
<b>Морально-этическая ориентация</b> на выполнение моральных норм, способность к решению моральных проблем на основе децентрации, оценка своих поступков	<b>Познавательные</b> работа с информацией, работа с учебными моделями, использование знаково-символических средств, общих схем решения, выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации, установления аналогий, подведение под понятие	Предметные и метапредметные действия с учебным материалом

В результате опытной работы выявлены моменты педагогической деятельности, влияющие на качество подачи материала преподавателем в условиях дистанционного обучения, разработаны методические рекомендации. Акцентированное внимание на постановку и разъяснение цели и локальных задач занятия создает с первых минут «рабочую атмосферу», «прорабатывается» больший объем запланированного материала. Создание и использование ЭОР, по мнению преподавательского состава, способствует повышению уровня педагогической грамотности, росту профессиональных компетенций. Совместное использование план-конспекта и технологической карты урока, данные анкетирования, позволяет говорить о более высокой эффективности подготовки и проведения занятия. В результате эмпирической работы установлено, что учащиеся, в работе, с которыми применялись разработанные нами методические рекомендации, имели более высокие ранговые оценки при выполнении тестовых заданий (метод экспертной оценки). Определение достоверности различий по Т-критерию Уайта показало, что различия между полученными результатами достоверны ( $T=181$ , при  $p<0,05$ ). Разработанные методические рекомендации раскрывают новые возможности в повышении уровня подачи материала, что делает учебный процесс более содержательным, мотивированным на получение

новых знаний. Всё это позволяет сделать заключение о высокой эффективности проделанной работы. Результаты проведенного педагогического исследования могут являться материалом для дальнейших эмпирических исследований повышения уровня методической грамотности преподавателя.

## Литература

1. Вайдорф-Сысоева М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: дис.док.наук:13.00.08 / Вайдорф-Сысоева Марина Ефимовна. – ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», 2019. – 461с.
2. Девтерова З.Р. Методология реализации систем дистанционного обучения электронного обучения / З.Р. Девтерова // <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-realizatsii-sistem-distantsionnogo-obucheniya/viewer>
3. Дмитриев Д.С. Формирование готовности преподавателя Вуза к применению средств в профессиональной деятельности: дис.кандидат наук:13.00.08 /Дмитриев Денис Сергеевич. – Самара, 2017. – 213с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) <https://fgos.ru/>
5. Электронный ресурс <https://единыйурок.рф/>
6. Яндекс-учебник <https://yandex.ru/promo/education/distancionnoe-obuchenie-shkola-metodicheskie-rekomendacii>

## EDUCATIONAL ASPECTS OF IMPROVING THE PROFESSORIAL COMPETENCIES OF PHYSICAL CULTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Rublev A.I.  
Odintsovsky Branch MGIMO

The development of society, technological progress, and the acceleration of the rhythm of human life are also reflected in the field of education. Other requirements are imposed on the professional competencies of the teacher – this is not only the presentation of educational material, it is also the development of modern educational electronic and digital content. The article talks about the problems of the educational process in the conditions of distance learning. In the course of the conducted empirical studies, methodological shortcomings were identified in conducting physical culture classes in the online/offline training mode. The author reveals the contradictions between the increasing requirements for the level of pedagogical skill and the insufficient efficiency of the learning process in the conditions of distance learning. Specific measures are proposed to solve the current situation – the use of new methodological techniques and tools to solve the tasks set in the lesson, the creation of an electronic educational resource. The developed methodological recommendations reveal new opportunities in improving the level of professional competencies of the teacher.

**Keywords:** student, distance learning, electronic educational resource, content, tools.

## References

1. Waidorf-Sysoeva M.E. Multilevel training of pedagogical personnel for professional activity in the context of digital learning: dissertation of docs: 13.00.08 / Weidorf-Sysoeva Marina Efimovna. – FSBEI HE «Moscow State Pedagogical University», 2019. – 461p.

2. Devterova Z.R. Methodology for the implementation of e-learning distance learning systems / Z.R. Devterova // <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-realizatsii-sistem-distantsionnogo-obucheniya/viewer>
3. Dmitriev D.S. Formation of the readiness of a university teacher to use the means in professional activity: dissertation, candidate of sciences: 13.00.08 / Dmitriev Denis Sergeevich. – Samara, 2017. – 213 p.
4. Federal State Educational Standards (FSES) <https://fgos.ru/>
5. Electronic resource <https://edinyurok.rf/>
6. Yandex textbook <https://yandex.ru/promo/education/distancionnoe-obuchenie-shkola-metodicheskie-rekomendacii>

**Ткаченко Иван Константинович.**

ассистент кафедры управления предприятием, Ярославский государственный технический университет  
E-mail: tkachivankn@mail.ru

Перестройка в России правового государства придает актуальность проблеме повышения уровня правовой культуры граждан. Вместе с тем формирование правовой культуры является не только актуальной, но и сложной задачей демократической трансформации общества. Как субъективная сфера правоотношений, правовая культура представляет их самый консервативный элемент. Однако без существенных преобразований правовой культуры повысить качество правоотношений невозможно. В началах государственной политики в области прав человека, повышение уровня правовой культуры и правосознания человека и гражданина, формирования уважения к закону поднято до уровня основных направлений государственной политики. Особенно важной задачей в этом плане является формирование правовой культуры студенческой молодежи, которая вскоре составит основу новой элиты страны. Формирование правовой культуры студенчества в высших учебных заведениях осуществляется как через аудиторную, так и через внеаудиторную работу. В рамках аудиторной работы студентам читается общий курс правоведения и спецкурсы из тех областей права, которые связаны с их будущей профессиональной деятельностью. В рамках внеаудиторной работы со студентами проводятся различные правовоспитательные мероприятия. Однако главным недостатком современного состояния внеаудиторной правовоспитательной работы является то, что студент выступает как ее объект. Не принося значение тех правовоспитательных мероприятий, которые во внеаудиторное время проводят со студентами преподаватели и руководители учебных заведений, надо подчеркнуть, что эффективность работы по правовому воспитанию студентов значительно повышается, когда они становятся субъектами правоотношений. Одним из самых эффективных средств активного привлечения студентов в систему правоотношений является развитие студенческого самоуправления, которое обеспечивает студентов определенным соционормативным опытом взаимодействия с окружающей средой.

**Ключевые слова:** студенты, управление, самоуправление, развитие, университет, профессиональная деятельность.

Цель статьи – раскрыть роль института студенческого самоуправления в формировании правовой культуры студенческой молодежи и предложить пути его совершенствования – такие задачи ставятся в данной статье.

Значение студенческого самоуправления в процессе формирования правовой культуры обусловлено тем, что используя гарантированное государством право самостоятельно решать проблемы, связанные с совершенствованием организации учебно-воспитательного процесса, повышением его качества, способствуя улучшению условий проживания в общежитиях и отдыха, студенты развивают в себе организаторские способности и лидерские качества, ответственность за принятие решений и результаты их выполнения. Они приобретают навыки защищать и отстаивать свои права и интересы, эффективно организовывать деятельность всех уровней студенческого самоуправления, пользоваться действующим законодательством.

Нарушая проблемы студенчества перед администрацией вуза, будущие специалисты учатся вести с властью конструктивный диалог, компетентно определять круг своих полномочий, делегировать представителей в высших коллегиальных органах общественного самоуправления и др. Опыт воспитательной работы в высшем учебном заведении показывает, что участие в студенческом самоуправлении даже на уровне академической группы существенно ускоряет формирование у членов студенческого актива таких личностных качеств, как ответственность, самостоятельность, требовательность к себе, уважение друг к другу, толерантность, преданность своему делу, увлеченность ею, креативность, потребность в самопознании и самосовершенствовании, ориентация на правовую самообразование. Студенческое самоуправление как самостоятельная общественная деятельность студентов по реализации функций управления вузами, помогает максимально выявить и реализовать творческие способности студентов, формировать моральные качества, повышать инициативу каждого и отвечать за результаты своего труда. Участие в работе органов студенческого самоуправления ориентирована на то, чтобы будущий специалист стал достойным гражданином своей страны, был готов к компетентному участию в жизни общества.

Однако в становлении студенческого самоуправления есть еще много проблем, которые тормозят его эффективность. Среди них – правовой нигилизм и слабая социальная активность студенчества, обусловленная жесткой регламентацией и высокой степенью заформализованности

организационно-правовых основ студенческого самоуправления, наличием латентных форм контроля за его функционированием со стороны администрации высших учебных заведений, искусственное сужение уровня прав и свобод студенческой общины по решению насущных проблем ее жизнедеятельности. Самоуправление студентов, к сожалению, большей частью остается лишь на бумаге. Студент еще не стал полностью партнером преподавателя в получении собственного образования, он не участвует в планировании учебного процесса, не имеет реальной возможности выбирать действительно интересные и полезные ему курсы по выбору, выбирать преподавателей и тому подобное. Поэтому реализация педагогики сотрудничества, опирающаяся на основы партнерских отношений между субъектами учебного процесса, должна стать общей нормой существования отечественной высшей школы.

Современные проблемы медленного внедрения действенного самоуправления студентов в технических вузах обусловлены двумя родственными причинами. Первая – то последствия тоталитарного прошлого, когда запрещалась любая социальная активность, которая не была санкционирована политической властью. Одним из фундаментальных признаков тоталитарного режима является постоянный всеобъемлющий контроль за поведением всех членов общества. Поэтому в предыдущий период отечественной истории руководство высших технических учебных заведений, боясь развития самостоятельной (неконтролируемой) активности студентов, мешало созданию структур, которые бы реально осуществляли студенческое самоуправление. К сожалению, эта рудиментарная тенденция сохраняется в высших технических учебных заведениях и по сей день. Переход общества на путь демократического развития объективно требует становления институтов гражданского общества, одной из которых является студенческое самоуправление.

Вторая проблема – это несовершенство законодательных и подзаконных актов, регулирующих функционирование студенческого самоуправления. За годы независимости принято немало нормативных актов, регулирующих создание и деятельность органов студенческого самоуправления. Первым нормативно-правовым актом, который предусмотрел право создавать органы студенческого самоуправления в высших учебных заведениях, был закон «Об образовании», в котором признавалось право студентов на создание органов студенческого самоуправления [2]. В 1995 г. было утверждено «Положение о государственном высшем учебном заведении», в котором определялись цель, задачи и структура органов студенческого самоуправления. Министерство образования и науки своим приказом утвердило «Положение о студенческом самоуправлении в высших учебных заведениях», в котором были детализированы структура и организация работы органов студенческого самоуправления, конкретизирова-

ны их цель, задачи, права и обязанности. И он, к сожалению, только продублировал те общие положения относительно студенческого самоуправления, которые содержались в названных выше нормативных актах [5]. Несмотря на институционализацию студенческого самоуправления, в постановке его функционирования есть еще много недостатков, к которым прежде всего нужно отнести следующие.

Во-первых, нормы, содержащиеся в законодательных и государственных подзаконных актах реально, не имеют силы прямого действия, поскольку функционирование студенческого самоуправления в высшем учебном заведении детерминруется его уставом [3]. Таким образом, руководство вуза имеет возможность существенно ограничивать права студенческого самоуправления, вводя латентные формы контроля за его функционированием.

Во-вторых, студенческое самоуправление в высших учебных заведениях действует на основе Положения о студенческом самоуправлении в вузе, которые, согласно Закону «Об образовании», принимаются высшим органом студенческого самоуправления вуза (общим собранием, конференцией студентов), а затем (после его принятия) утверждается высшим коллегиальным органом общественного самоуправления вузов [6], то есть общим собранием или конференцией трудового коллектива вуза, где доминирующие позиции занимает профессорско-преподавательский состав. Таким образом, возникает инструмент существенного ограничения развития инициативы и социальной активности студенческой молодежи.

В-третьих, в вышеупомянутых нормативных актах не выделены автономные сферы студенческой жизни, которые должны быть исключительно в компетенции структур студенческого самоуправления. К таким следует отнести организацию досуга студентов, организацию работы студенческих научных обществ, спортивных соревнований, художественной самодеятельности, волонтерского движения, шефской помощи и тому подобное.

В-четвертых, достаточно жестко регламентированы структура и принципы формирования органов студенческого самоуправления. К примеру, согласно «Положения о студенческом самоуправлении в высших учебных заведениях», совет студенческого самоуправления факультета, отделения формируется из представителей исполнительных органов академических групп и общежитий и избирает своих представителей в совет студенческого самоуправления вуза. Таким образом упрочивается многоступенчатая система формирования органа студенческого самоуправления учебного заведения. В современной политической и правовой науках многоступенчатая система формирования руководящих структур рассматривается как менее демократическая, чем непосредственная (прямая). Недостаток многоступенчатой системы заключается, во-первых, в большей возможности фильтрации состава органа студенче-

ского самоуправления со стороны руководства вуза; во-вторых, одни и те же студенты должны выполнять обязанности на разных ступенях студенческого самоуправления, что делает их работу менее эффективной.

В-пятых, жесткая организационная структура органов студенческого самоуправления не предусматривает нормообразующих институтов. В «Положении о студенческом самоуправлении в высших учебных заведениях» речь идет только о «исполнительный орган, который может иметь разнообразные формы: сенат, парламент, старостат ...» [3]. Возникает вопрос: чьи предписания будет выполнять исполнительный орган студенческого самоуправления, если отсутствует нормообразующий («законодательный») орган этого института? В структуре органов местного самоуправления необходимо предусмотреть нормообразующую институцию, которая в пределах своей компетенции самостоятельно определяет нормы поведения студентов и их взаимоотношений. К примеру, если такую норму поведения, которая запрещает пользование мобильными телефонами во время аудиторных занятий, ввести через решение органа студенческого самоуправления, то к ней со стороны студентов будет более ответственное отношение. Тоже касается и такой нормы, что старосты (или очередные студенты) должны следить за тем, чтобы на начало занятий аудитория была подготовлена к ним (была чистой доска, была мел и тряпка и тому подобное). Также в структуре студенческого самоуправления должен действовать и студенческий суд (что-то вроде товарищеского суда), к компетенции которого относились дела, связанные с конфликтами между студентами, с нарушением ими учебной дисциплины, проявлениями аморального поведения со стороны отдельных студентов). Осуждение таких явлений самими студентами было бы эффективным фактором улучшения морально-психологического климата в вузах, качества воспитания студентов (в том числе и правового).

Таким образом, студенческое самоуправление призвано сыграть важную роль не только в демократизации технической высшей школы, но и в воспитании правовой культуры студентов. Наполнение института студенческого самоуправления реальными правами должно способствовать формированию уважения к нормам, регулирующим общественную жизнь, одними из разновидностей которых являются нормы, устанавливаемые самими студентами. Непосредственное (через выборы в органы студенческого самоуправления и общее собрание студенческих коллективов) и опосредованная (через органы студенческого самоуправления) участие студентов в разработке этих норм приводит к усилению уважения не только к ним, но и ко всей правовой системе в целом. Однако в становлении института студенческого самоуправления в России есть еще много недостатков. В связи с этим стоит согласиться с мнением о том, что законодательное регулирование

института студенческого самоуправления является недостаточным, достаточно противоречивым и не способствует становлению реального студенческого самоуправления. Отсутствие надлежащего законодательства превращает студенческое самоуправление в квазифункционирующий, а скорее существующий институт без реальных полномочий, содержания, признания, финансирования» [7].

Опыт некоторых технических вузов доказал целесообразность создания студенческого парламента как органа студенческого самоуправления. Однако, более эффективным является создание в высших учебных заведениях системы студенческого самоуправления в форме студенческой республики, в структуре которой должны функционировать студенческий парламент, студенческий правительство и студенческий суд.

Студенческий парламент – это нормообразующий орган. К его функциям относятся:

- разработка и принятие Устава студенческой республики (или Положения о студенческом самоуправлении в данном вузе);
- разработка и принятие других нормативных актов (постановлений), касающихся жизни студенческой общности вуза. Необходимо отменить режим утверждения норм, принятых органами студенческого самоуправления, ректором или ученым советом вуза или другими органами его руководства. Руководящие органы вуза должны отменять решения органов студенческого самоуправления лишь в тех случаях, когда они вступают в противоречие с действующим законодательством;
- назначение студенческого правительства и студенческого суда.

Студенческий парламент должен избираться студентами высшего учебного заведения на основе свободных, конкурентных, общих и транспарентных (прозрачных) выборов. Поскольку контингент студентов ежегодно существенно меняется за счет выбытия выпускников и прихода первокурсников, целесообразно выборы в студенческий парламент проводить каждый год в октябре (чтобы дать возможность студентам-первокурсникам адаптироваться к обучению в вузе). Выборы должны проводиться по избирательным округам, которые образуют определенные факультеты, по мажоритарной системе. Организация выборов по факультетским избирательным округам даст возможность сделать состав студенческого парламента более представительным. Сущность системы, по которой проводятся выборы, заключается в том, что каждый студент может поддержать в списке кандидатов такое количество кандидатов, какую квоту мест в студенческом парламенте имеет данный факультет. Согласно количеству поданных голосов происходит ранжирование кандидатов. Количество кандидатов, равное квоте, которые получили больше голосов чем другие, попадает в студенческий парламент.

Студенческий парламент является органом, который принимает в пределах компетенции сту-

денческого самоуправления все нормативные акты. Решения студенческого парламента считается правомочным, если на заседании присутствовало не менее 2/3 его членов и не менее половины членов от общего состава парламента поддержала это решение.

Студенческое правительство формируется студенческим парламентом и осуществляет руководство текущими делами студенческой общности в рамках тех нормативных актов, которые принял студенческий парламента. К функциям студенческого правительства стоит отнести:

- представительство интересов студенческой общности в отношениях с руководством учебного заведения, факультета, профессорско-преподавательским составом;
- обеспечение воспитательного воздействия на студентов, которые недобросовестно относятся к обучению;
- организация помощи студентам, что по уважительным причинам (вследствие болезни, семейных обстоятельств и т. п.) отстали в учебе;
- поддержание силами студенческого сообщества порядка в стенах учебного заведения и общежитий (организация дежурств, воспитательные мероприятия);
- организация досуга студентов.

В состав студенческого правительства следует включить 9–15 студентов (в зависимости от количества студентов и их насущных потребностей). Студенческое правительство возглавляет премьер-министр, назначаемый студенческим парламентом. В структуре студенческого правительства надо предусмотреть одного-трех вице-премьеров, которые помогают премьер-министру руководить правительством. В состав студенческого правительства входят министры, возглавляющие комиссии, организующие определенные направления работы. По мнению диссертанта это должны быть следующие комиссии:

- комиссия представительства интересов студенчества;
- комиссия по научной работе;
- комиссия по координации работы студенческих советов общежитий;
- комиссия по контролю за обучением;
- комиссия по организации социальной помощи;
- комиссия по поддержанию правопорядка;
- комиссия по организации студенческого досуга.

Структура и виды взаимосвязей между основными институтами студенческой республики наглядная в следующей схеме.

Студенческий суд – это орган, который должен решать конфликтные ситуации, происходящие в студенческой среде. Студенческий суд также формируется студенческим парламентом. Однако, поскольку в его состав должны входить наиболее авторитетные и уважаемые студенты, которые зарекомендовали себя гражданами, целесообразно, чтобы в этот орган избирались студенты, начиная с третьего курса, которые уже успели хорошо

зарекомендовать себя в глазах студенческой общности. В состав судебной коллегии должны входить представители всех факультетов и общежитий. Кандидатуры судей должны выдвигаться коллективами факультетов и общежитий, а студенческий парламента имеет лишь утверждать их состав квалифицированным количеством голосов (лучше – двумя третями от его уставного состава).

Студенческий суд должен принимать два типа решений:

- 1) обязательные, касающихся студентов;
- 2) рекомендуемые (рекомендации руководству вуза, факультетов и других подразделений, например, снять со студента А стипендию, по причине его нерадивого отношения к учебе).

Таким образом, главная функция самоуправления в процессе формирования правовой культуры студентов заключается в привлечении их к сознательному систематическому участию в управлении путем создания работоспособных органов коллектива, распределения между его членами прав и обязанностей, развития самостоятельности и организаторских навыков, умение выступать с инициативами, принимать решения и нести за них ответственность, принципиально отстаивать свои мысли, давать объективные оценки конкретных дел и др.

Значение развития студенческого самоуправления для формирования аксиологической компоненты правовой культуры будущих специалистов заключается в том, что оно: способствует социализации личности, ибо помогает чувствовать сложность социально-правовых отношений, формировать социальную позицию, проявлять свои возможности в реализации лидерских функций, обеспечивает воспитание качеств, необходимых для преодоления сложностей социальной жизни, развивает организаторские способности студентов, увеличивая количество умелых организаторов, формирует чувство ответственности, воспитывает самостоятельность как черту человека, его инициативность, развивает отношение взаимной ответственности, способствует самоактивизации, осуществлению саморегулирования, самоконтроля, что обеспечивает управление процессом решения различных задач, в том числе и правового характера. Студенческое самоуправление помогает применять на практике знания, полученные во время обучения, учит работать в команде, определять приоритеты, формировать стратегические задачи и тактику их выполнения, что весьма важно для будущих библиотечных менеджеров. Оно способствует росту социальной активности и ответственности за порученное дело.

Правовая культура основывается на уважении к праву. Формирование такого уважения обусловлено степенью реализации гражданских прав. Чем шире круг гражданских прав реализуется в обществе, тем больше уважения у граждан возникает к праву, а следовательно, улучшается состояние правовой культуры общества в целом. Участие в студенческом самоуправлении являет-

ся одной из форм реализации молодыми людьми права участия в управлении общественными и общественными делами.

Активное участие в студенческом самоуправлении способствует формированию у будущих специалистов лидерских качеств, что особенно важно для преодоления негативных стереотипов, сформировавшихся в обществе в отношении пассивности, «тихости» и «серости» профессии технического блока. Стремление студентов академической группы быть единым целостным коллективом, иметь высокие морально-правовые нормы и ценности – это главный путь к развитию креативных, инициативных и творческих специалистов-лидеров. Такие студенты берут на себя ответственность за свои действия, удовлетворяют свои потребности без ущерба для других людей, они самостоятельны в принятии решений, и, как правило, имеют высокий уровень профессиональной и правовой культуры.

## Литература

1. Абдуразаков, К.М. Потенциал студенческого самоуправления в повышении качества образования иностранных студентов / К.М. Абдуразаков, А.В. Пономарев, Е.В. Реймер // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 3(52). – С. 389–394. – DOI 10.25683/VOLBI.2020.52.374.
2. Адырбек, А. а.л. Студенческое самоуправление как новая форма менеджмента в университете / А. а.л. Адырбек // Студенческий вестник. – 2020. – № 13–4(111). – С. 10–14.
3. Арефьева, Е.О. Проблемы и перспективы студенческого самоуправления в современном вузе / Е.О. Арефьева, Ю.С. Склеменова, А.Т. Беспалов // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2020. – № 3(74). – С. 7–8.
4. Белякова, Н.А. Социально-педагогическое сопровождение учащихся в студенческом самоуправлении / Н.А. Белякова, Е.Ю. Орлова // Вестник научных конференций. – 2020. – № 2–1(54). – С. 36–39.
5. Биялиев, А.Ш. Культурно-досуговая деятельность органов студенческого самоуправления в саморазвитии студенческой молодежи / А.Ш. Биялиев // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 61–12. – С. 50–54. – DOI 10.18411/lj-05–2020–265.
6. Землянская, А.П. Диагностика гражданской активности подростка / А.П. Землянская // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 3(43). – С. 277–286. – DOI 10.25726/k9572–2580–2592-t.
7. Катышевская, Т.А. История становления студенческого самоуправления и сущность его деятельности / Т.А. Катышевская // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2020. – № 2(42). – С. 58–64.
8. Константинов, И.А. Модель конкуренции в системе российского высшего образования /

И.А. Константинов, В.А. Гончарова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 3(43). – С. 111–120. – DOI 10.25726/e5024–4229–4002-e.

9. Мамаева, К.А. Потребности обучающихся среднего профессионального образования в организации студенческого самоуправления / К.А. Мамаева, В.В. Кулиш // Педагогическое образование на Алтае. – 2020. – № 1. – С. 174–179.
10. Подковко, Е.Н. Управление Советом обучающихся по качеству образования и студенческое самоуправление / Е.Н. Подковко // Оригинальные исследования. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 68–75.

## STUDENT SELF-GOVERNMENT IN TECHNICAL UNIVERSITIES

**Tkachenko I.K.**

Yaroslavl State Technical University

The restructuring of the rule of law in Russia gives urgency to the problem of raising the level of legal culture of citizens. At the same time, the formation of a legal culture is not only an urgent, but also a complex task of democratic transformation of society. As a subjective sphere of legal relations, legal culture represents their most conservative element. However, it is impossible to improve the quality of legal relations without significant transformations of legal culture. At the beginning of the state policy in the field of human rights, the increase in the level of legal culture and legal awareness of a person and a citizen, the formation of respect for the law has been raised to the level of the main directions of state policy. A particularly important task in this regard is the formation of a legal culture of student youth, which will soon form the basis of the new elite of the country. The formation of the legal culture of students in higher educational institutions is carried out both through classroom and extracurricular work. As part of the classroom work, students are taught a general course of jurisprudence and special courses from those areas of law that are related to their future professional activities. As part of extracurricular work with students, various legal educational activities are carried out. However, the main disadvantage of the current state of extracurricular legal education work is that the student acts as its object. Without belittling the importance of those legal education activities that teachers and heads of educational institutions spend with students during extracurricular time, it should be emphasized that the effectiveness of work on legal education of students increases significantly when they become subjects of legal relations. One of the most effective means of actively involving students in the system of legal relations is the development of student self-government, which ensures that they have a certain siconormative experience of interaction with the environment.

**Keywords:** students, management, self-government, development, university.

## References

1. Abdurazakov, K.M. The potential of student self-government in improving the quality of education of foreign students / K.M. Abdurazakov, A.V. Ponomarev, E.V. Reimer // Business. Education. Right. – 2020. – No. 3 (52). – S. 389–394. – DOI 10.25683/VOLBI.2020.52.374.
2. Adyrbek, A. a.l. Student self-government as a new form of management at the university / A. a.l. Adyrbek // Student Bulletin. – 2020. – No. 13–4 (111). – S. 10–14.
3. Arefieva, EO Problems and prospects of student self-government in a modern university / EO Arefieva, Yu.S. Sklemenova, AT Bespalov // Actual problems of the humanities and socio-economic sciences. – 2020. – No. 3 (74). – S. 7–8.
4. Belyakova, N.A. Socio-pedagogical support of students in student self-government / N.A. Belyakova, E. Yu. Orlova // Bulletin of scientific conferences. – 2020. – No. 2–1 (54). – S. 36–39.
5. Biyaliev, A. Sh. Cultural and leisure activities of student self-government bodies in the self-development of student youth /



- A. Sh. Biyaliev // Trends in the development of science and education. – 2020. – No. 61–12. – S. 50–54. – DOI 10.18411 / lj-05–2020–265.
6. Zemlyanskaya, AP Diagnostics of the civic engagement of a teenager / AP Zemlyanskaya // Education management: theory and practice. – 2021. – No. 3 (43). – S. 277–286. – DOI 10.25726 / k9572–2580–2592-t.
  7. Katyshevskaya, TA History of the formation of student self-government and the essence of its activities / TA Katyshevskaya // Skif. Student science questions. – 2020. – No. 2 (42). – S. 58–64.
  8. Konstantinov, IA Model of competition in the system of Russian higher education / IA Konstantinov, VA Goncharova // Education management: theory and practice. – 2021. – No. 3 (43). – S. 111–120. – DOI 10.25726 / e5024–4229–4002-e.
  9. Mamaeva, K.A. The needs of students of secondary vocational education in the organization of student self-government / K.A. Mamaeva, V.V. Kulish // Pedagogical education in Altai. – 2020. – No. 1. – S. 174–179.
  10. Podkovko, EN Management of the Student Council on the quality of education and student self-government / EN Podkovko // Original research. – 2020. – T. 10. – No. 1. – S. 68–75.

## О специфическом методе линейных проекций, как одном из методов проецирования в начертательной геометрии

**Гусарова Елена Александровна,**

преподаватель кафедры инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский «Московский государственный строительный университет» (НИУ МГСУ)  
E-mail: gusarova\_ea@mail.ru

**Спирина Елена Львовна,**

старший преподаватель кафедры инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский «Московский государственный строительный университет» (НИУ МГСУ)  
E-mail: spirinael@mail.ru

В статье рассматривается один из методов проекций, который называют методом линейных проекций. Рассмотренные в данной работе линейные проекции прежде всего имеют теоретическое значение. Они как бы дополняют и связывают воедино параллельные и центральные проекции, а также позволяют значительно расширить понятие основного метода начертательной геометрии – метода проекций.

Практическое применение линейных проекций состоит в том, что с его помощью возможно строить наглядные изображения. В отличие от центральных и параллельных проекций, которые имеют различные виды в зависимости от формы и расположения картинной плоскости, линейные проекции имеют различные виды ещё и в зависимости от формы и расположения линии проекций, которая, может быть в виде кривой линии, плоской или пространственной, незамкнутой или замкнутой.

**Ключевые слова:** линия, метод, проекции, плоскость, поверхность, плоскость, проецирование, изображение, панорама, пространство.

Метод линейных проекций заключается в следующем: допустим, что нам необходимо построить линейную проекцию точки  $A$ . Сначала выберем в пространстве некую поверхность  $P_1$ , и какую-нибудь прямую  $S-S$ , которая не лежит на поверхности проекций. Назовём её линией проекций. Затем проведём через точку  $A$  проецирующую прямую к линии проекций и найдём точку пересечения этой прямой с поверхностью проекций.

Полученная точка пересечения  $A_1$  будет линейной проекцией точки  $A$  на поверхность проекций  $P'$ .

В линейных проекциях может быть принята любая поверхность: цилиндрическая, коническая, сферическая и др., а также плоскость, как частный вид поверхности. Линия проекций может быть прямой, а также пространственной или плоской кривой. Если линия проекций прямая, то проекции называются прямолинейными или осевыми. Эти проекции можно рассматривать, как частный случай осевого проецирования, когда один пучок плоскостей имеет собственную ось, а другой – несобственную, перпендикулярную к первой.

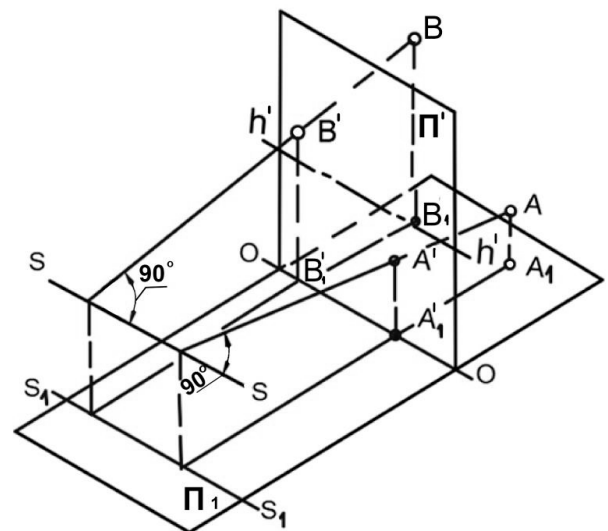


Рис. 1

Выберем плоскость проекций  $P'$  перпендикулярно к предметной плоскости  $P_1$  и линию проекций  $S-S$  в виде прямой, параллельной плоскостям  $P$  и  $P'$  (рис. 1). В этом случае, для построения прямолинейной проекции какой-либо точки пространства поступаем следующим образом. Через дан-

ную точку проводим проецирующий луч, который должен пересекать линию проекций под прямым углом. Затем находим точку пересечения этого луча с плоскостью проекций. Эта точка A и будет прямолинейной проекцией точки A на плоскость проекций  $\Pi'$ .

Таким способом можно построить линейные проекции любых точек пространства, совпадающих с линией проекций. В последнем случае проецирующие лучи и проекции точек на плоскость  $\Pi'$  становятся неопределёнными. Следовательно, линия проекций является исключительной прямой, не имеющей проекции.

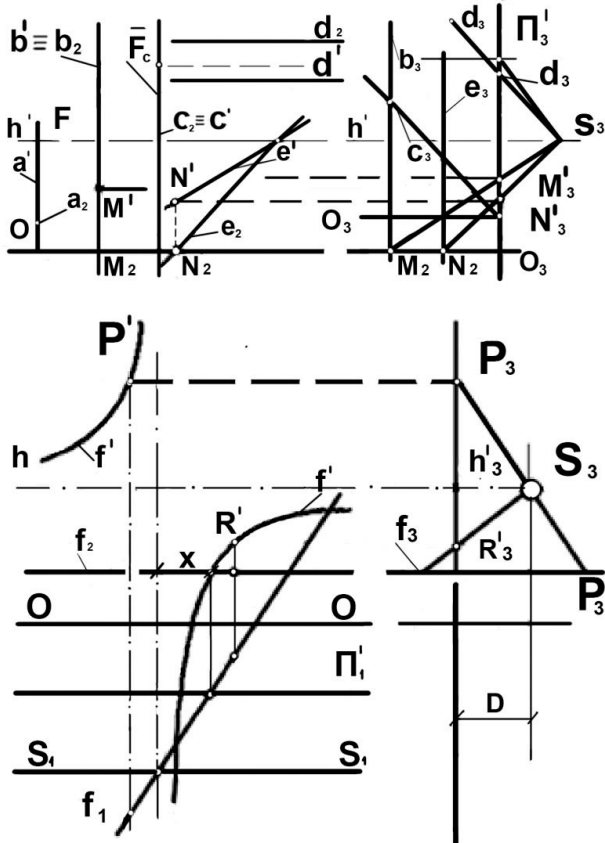


Рис. 2

Прямолинейные проекции прямых частных положений показаны на рис. 2.

Прямые линии, перпендикулярные плоскости проекций (a), изображаются в виде вертикальных прямых ( $a'$ ) с точками схода для каждой прямой, лежащими на линии горизонта  $h'-h'$ . Линией сечения в данном случае называем линию пересечения плоскости проекций с горизонтальной плоскостью, проведённой через линию проекций. Точки схода будут общими только для прямых лежащих в плоскости, перпендикулярной линии проекций. Прямые, перпендикулярные предметной плоскости (b), проецируются в виде прямых ( $b'$ ), перпендикулярных линии горизонта. Прямые, лежащие в перпендикулярных линиях плоскостях (c), изображаются в виде прямых ( $c'$ ), перпендикулярных линии горизонта и имеющих точку схода. Точка схода располагается выше или ниже линии горизонта, в зависимости от того, будет ли данная прямая восходящая или нисходящая. Прямые, па-

раллельные линии проекций (d), в прямолинейных проекциях изображаются прямыми линиями ( $d'$ ), параллельными линии горизонта. Прямые, параллельные плоскости проекций (e), изображаются в виде прямых линий ( $e'$ ), направленных под углом к линии горизонта.

Прямолинейными проекциями прямых, параллельных предметной плоскости (f), являются гиперболы ( $f'$ ). Их асимптотами будут линия горизонта и прямая, расположенная перпендикулярно линии горизонта на расстоянии  $x$  от точки пересечения изображаемой прямой с плоскостью проекций. Расстояние  $x$  зависит от угла наклона к плоскости проекций  $\alpha$  и от главного расстояния  $D$ , т.е. расстояния от линии проекций до плоскости проекций. Величина  $x$  может быть определена по формуле:  $X = D \operatorname{ctg} \alpha$ , или же построена графически.

Прямолинейной проекцией прямой общего положения также будет гипербола. Одной ее асимптотой является линия схода, т.е. линия пересечения плоскости проекций с плоскостью, проведенной через линию проекций параллельно данной прямой общего положения. Другой асимптотой гиперболы является прямая, перпендикулярная линии схода и проведенная на расстоянии  $x$  от точки пересечения заданной прямой с плоскостью проекций. Это расстояние определяется по вышеприведенной формуле, но за угол  $\alpha$  в данном случае принимается угол наклона горизонтальной проекции прямой к плоскости проекций.

В прямолинейных проекциях в виде кривых линий изображаются прямые общего положения и прямые, параллельные предметной плоскости. Это следует из того, что множество всех проецирующих лучей в данном случае образует косую плоскость, которая пересекается с плоскостью проекций по гиперболе. Прямые других частных положений так и изображаются просто в виде прямых линий. Поскольку различные предметы включают в себя прямые различных положений, то их изображения в линейных проекциях будут состоять как из прямых, так и из кривых линий.

Изображение окружности в прямолинейных проекциях, так же, как и изображение прямой, зависит от расположения самой окружности по отношению к плоскости проекций. Когда окружность расположена параллельно плоскости проекций, то ее линейной проекцией является эллипс. При другом расположении окружности её проекцией будет кривая, форма, которой зависит от расположения окружности в пространстве. При прямолинейном проектировании окружности проецирующие лучи образуют поверхность прямого коноида. Как в центральных проекциях сечения конуса являются проекциями окружности, так и в прямолинейных проекциях проекциями окружности являются различные плоские сечения прямого коноида.

При прямолинейном проектировании плоских фигур между полем точек плоской фигуры и полем точек картинной плоскости, устанавливается определенное соответствие, которое назовем линейным. Преобразование же одного плоского поля

в другое при линейном проектировании будем называть линейным преобразованием.

При таком преобразовании, как мы видим, сохраняется непрерывность и взаимная однозначность, но, в отличие от проективных преобразований, не сохраняется коллинейность точек.

Это – квадратичные преобразования.

Наряду с линейным преобразованием плоских полей может иметь место и линейное преобразование пространства.

В отличие от центральных и параллельных проекций, которые имеют различные виды в за-

висимости от формы и расположения картинной плоскости, линейные проекции имеют различные виды ещё и в зависимости от формы и расположения линии проекций. Линия проекций, как мы уже видели, может быть прямой линией. Эта прямая может иметь различное расположение по отношению к плоскости проекций. Линия проекций может быть в виде кривой линии, плоской или пространственной, незамкнутой или замкнутой. При всех этих вариантах получаются различные виды линейных проекций, резко отличающиеся один от другого.

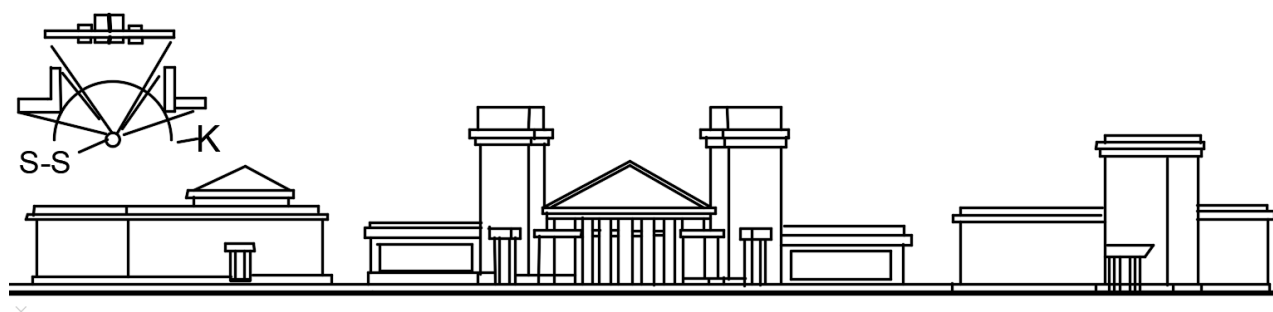


Рис. 3.

Рассмотренные в данной работе линейные проекции прежде всего имеют теоретическое значение. Они как бы дополняют и связывают воедино параллельные и центральные проекции, а также позволяют значительно расширить понятие основного метода начертательной геометрии – метода проекций.

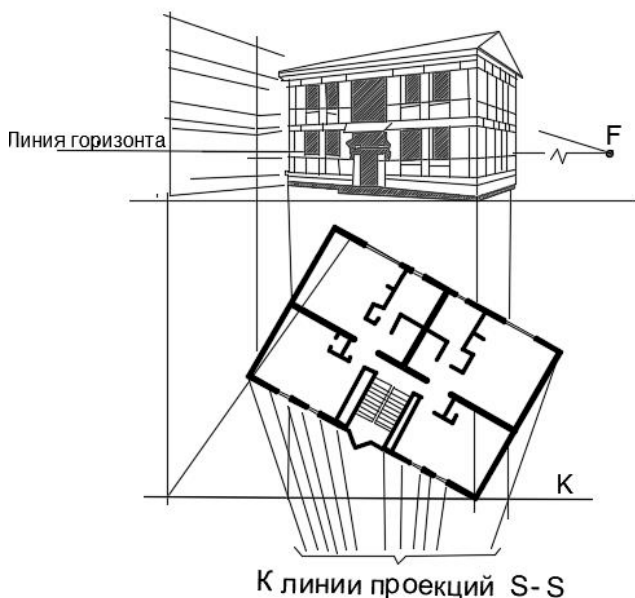


Рис. 4

Сравнивая расположение проецирующих лучей при центральном, линейном и параллельном проецировании, можно установить определенную взаимосвязь между ними. Так, линейное проецирование можно рассматривать как центральное, при условии движения центра проекций по заданной линии. Параллельное проецирование – как

линейное, при условии движения линии проекций по плоскости. Исходя из этого, центральные проекции можно назвать точечными, а параллельные – плоскостными. Становится очевидным, то что плоскостные (параллельные) проекции являются частным случаем проекций поверхностных, т.е. проекций, у которых проецирующие лучи нормальны к поверхности к поверхности проекций. Поверхностные проекции можно рассматривать как единственный вид проекций, а все другие, как их частные случаи. Центральные проекции получим, взяв поверхность, от которой исходят проецирующие лучи, в виде сферы; линейные – взяв трубчатую поверхность; параллельные – взяв вместо поверхности плоскость.

Линейные проекции могут иметь и практическое значение, например, при построении наглядных изображений. В этих случаях, следует пренебречь тем, что некоторые прямые изображаются в виде гипербол и заменять последние прямыми, строя их по двум крайним точкам изображаемых отрезков.

Выбрав за линию проекций вертикальную прямую, а за поверхность проекций – горизонтально проецирующую цилиндрическую поверхность, можно получить изображение застройки площади (см. рис. 3), улицы или квартала. Такие изображения, которые можно назвать линейной панорамой, смогут применяться наряду с построением разверток застройки при архитектурном проектировании.

Построив линейную проекцию деформированного определенным образом пространства вместе с находящимся в нем изображаемым объектом, получим изображение, мало чем отличающегося по наглядности от перспективы (см. рис. 4). За линию проекций этом случае принимаем вертикаль-

ную прямую, а изображение строим на плоскость. Деформация изображаемого пространства осуществляется так, чтобы горизонтальные параллельные плоскости после деформации пересекались по горизонтальной прямой, расположенной параллельно картинной плоскости на определенном расстоянии от нее. Картинная плоскость при этом принимается за нейтральную.

Выше отмечалось, что линейные проекции можно рассматривать как центральные, при условии движения центра проекций по линии. Исходя из этого, можно предположить, что линейные проекции смогут дать изображения объектов при условии перемещения наблюдателя по заданной траектории – линии проекций. Изображение в линейных проекциях прямой линии в виде кривой дает возможность предполагать, что при движении точки зрения с большой скоростью прямая линия будет восприниматься как кривая.

## Литература

1. Прокофьева И.В., Демидов С.Г. Начертательная геометрия- трёхмерная и многомерная // *Universum: технические науки*. 2016. № 3–4 (25). С. 1.
2. Сальков Н.А. Начертательная геометрия–база для геометрии аналитической // *Геометрия и графика*. 2016. Т. 4. № 1. С. 44–54
3. Дмитриева И.М., Иванов Г.С., Клевцова К.С. Аналитическое обеспечение решения задач начертательной геометрии. // *Вопросы технических и физико-математических наук в свете современных исследований, сборник статей по материалам XXXIII международной научно-практической конференции*. Новосибирск, 2020. С. 7–12.
4. Наглядная начертательная геометрия. Ануфриева Е.Ю. *Молодежный научно-технический вестник*. 2013. № 6. С. 32.5)
5. Гусарова Е.А., Спирина Е.Л., Макарищев В.Д. Критерии выбора основных величин и зависимость между ними в прямоугольной изометрии // *Инновации и инвестиции*. 2018. № 10. С. 224–227.
6. Гусарова Е.А., Спирина Е.Л. О необходимости правильного выбора аксонометрических про-

екций для достижения достоверности в изображениях // *Инновации и инвестиции*. 2019. № 12. С. 218–220.

7. Гусарова Е.А. Роль дисциплины «Инженерная графика» в вузах и необходимость поиска инновационных методов её преподавания // *Современное педагогическое образование*. 2021. № 1. С. 12–15.

## ABOUT A SPECIFIC METHOD OF LINEAR PROJECTIONS, AS ONE OF THE PROJECTION METHODS IN DESCRIPTIVE GEOMETRY

Gusarova E.A., Spirina E.L.

National Research Moscow State University of Civil Engineering (NRU MGSU)

The article considers one of the projection methods, which is called the method of linear projections. The linear projections considered in this paper are primarily of theoretical importance. They seem to complement and link together parallel and central projections, and also allow us to significantly expand the concept of the main method of descriptive geometry – the projection method.

The practical application of linear projections is that it is possible to build visual images with its help. Unlike central and parallel projections, which have different views depending on the shape and location of the picture plane, linear projections also have different views depending on the shape and location of the projection line, which can be in the form of a curved line, flat or spatial, open or closed.

**Keywords:** line, method, projections, plane, surface, plane, projection, image, panorama, space.

## References

1. Prokofieva I. V., Demidov S.G. Descriptive geometry – three-dimensional and multidimensional // *Universum: technical sciences*. 2016. No. 3–4 (25). p. 1.
2. Salkov N. Descriptive geometry–the basis for analytical geometry // *A. Geometry and graphics*. 2016. Vol. 4. No. 1. pp. 44–54
3. Dmitrieva I. M., Ivanov G.S., Klevtsova K.S. Analytical support for solving problems of descriptive geometry. // *Questions of technical and physical-mathematical sciences in the light of modern research, a collection of articles based on the materials of the XXXIII international scientific and practical conference*. Novosibirsk, 2020. pp. 7–12.
4. Visual descriptive geometry. Anufrieva E. Yu. *Youth scientific and Technical Bulletin*. 2013. No. 6. p. 32.5)
5. Gusarova E. A., Spirina E.L., Makarishchev V.D. Criteria for selecting the main values and the relationship between them in rectangular isometry. // *Innovations and investments*. 2018. No. 10. pp. 224–227.
6. Gusarova E. A., Spirina E.L. On the need for the correct choice of axonometric projections to achieve reliability in images.
7. Gusarova E.A. The role of the discipline «Engineering graphics» in universities and the need to search for innovative methods of teaching it // *Modern pedagogical education*. 2021. No. 1. S. 12–15.

# Предметы «Русский родной язык» и «Литература на родном (русском) языке» как инструменты формирования у обучающихся семейных ценностей и позитивных детско-родительских отношений

**Гусев Алексей Владимирович,**

кандидат исторических наук, ответственный секретарь Координационного совета общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей»  
E-mail: gusev-75@bk.ru

**Хачикян Елена Ивановна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского  
E-mail: helena64@bk.ru

В статье отражены результаты проведенных в 2021 году семинаров-совещаний «Языки народов Российской Федерации в системе общего образования». В центре внимания авторов – влияние предметов «русский родной язык» и «литература на родном (русском) языке» на формирование семейных ценностей обучающихся, формирование позитивных детско-родительских отношений. Актуальность обращения к заявленной проблематике определяется тем, что именно родная русская литература является важным инструментом, который при столкновении со сложными жизненными проблемами позволяет совершенствовать процесс всестороннего развития личности. Многие аспекты ценностных ориентиров современного человека уходят корнями в родной язык, его конструкции. Нравственно-этические, историко-культурные элементы предмета «русский родной язык» позволяют глубже осваивать традиционные духовно-нравственные ценности, в том числе ценность семьи.

Воспитание детей, формирование у них ценностных ориентиров и постижение нравственных категорий на уроках родной русской литературы и родного (русского) языка, использование этических и воспитательных этих предметов школьной программы становится важнейшим явлением современного педагогического процесса. При этом вовлечение родителей (законных представителей) обучающихся в изучение предметной области «Родной язык и родная литература» может оказать значительное влияние на развитие семейного воспитания, стать одним из направлений совершенствования родительских компетенций.

**Ключевые слова:** родной язык (русский), родная русская литература, нравственные ценности, духовная культура, воспитание личности, детская литература, влияние художественной литературы, ценностные ориентации, родительское просвещение, семейное воспитание, развитие родительских компетенций.

Воспитание современного ребёнка определяется условиями окружающего социума и историческими особенностями времени, определяется заказом общества. Особенно актуальны разнообразные по форме процессы погружения обучающихся в национальную культуру, изучение духовного наследия народов Российской Федерации. Активными соучастниками этого процесса формирования призваны быть родители (законные представители) детей.

Важно использовать воспитательный потенциал русской литературы и русского языка. Эти предметы школьной программы могут оказывать значительное влияние на формирование ценностных ориентиров и присвоение нравственных категорий формировать ценностное отношение к этическим нормам. Особое значение среди таких норм, ценностей и ориентиров занимают ценности семьи, являя собой основу детско-родительских отношений.

Важнейшее значение для формирования семейных ценностей имеет понимание нравственного предназначения, духовной природы семьи. Особо важны взаимные нравственные обязанности членов семьи. Именно духовную природу семьи раскрывают и утверждают многочисленные примеры из русской литературы.

ФГОС начального общего образования среди требований к предметным результатам изучения предметной области «Родной язык и литературное чтение на родном языке» указывает «осознание языка как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа; понимание значения родного языка для освоения и укрепления культуры и традиций своего народа» [12, 394:1], а также «понимание места и роли литературы на изучаемом языке в едином культурном пространстве Российской Федерации, среди литератур народов Российской Федерации, в сохранении и передаче от поколения к поколению историко-культурных, нравственных, эстетических ценностей» [12, 403:1].

Семья в контексте духовной традиции русской литературы является местом формирования взаимного уважения, любви, самопожертвования, заботы о ближних. Основой семьи является родительская любовь, любовь детей к родителям, взаимная любовь между поколениями. В семье, основанной на русских духовных традициях, все события семейной жизни, радостные или горестные, объединяют, усиливают чувство взаимной любви. Семейная жизнь воспринимается как путь духов-

ного роста через повседневные обязанности и заботы, сотрудничество, взаимопонимание.

Современная жизнь зачастую провоцирует разрушение традиционной семьи, приоритетами жизни людей становятся работа, самоутверждение и удовлетворение своих страстей, материальный достаток. У современных родителей в итоге не хватает физических и моральных сил для воспитания детей. Порой и религиозные люди не воспринимают семью в качестве духовно значимого явления.

Таким образом возникает культурно-нравственный диссонанс. Преодолению этого диссонанса должно служить изучение родной русской литературы, использование её потенциала в воспитательных целях.

Изучение предметной области «Родной язык и литературное чтение на родном языке» одной из метапредметных задач должно иметь обращение внимание на особую роль родителей в традиционной русской культуре, дать соответствующие примеры, отражённые в языке и литературе. Эта роль заключается в духовно-нравственном воспитании детей. Роль родителя не может быть заменена другими общественными институтами, именно родителю принадлежит основная роль в формировании личности ребёнка. В общении родителями у ребенка формируются не только базовые компетенции мышления и речи, основные ориентации в рамках межличностных отношений, но и нравственные качества, этические и эстетические ценности, идеалы. В этом общении появляется чувство преемственности поколений, причастности каждой личности к истории народа, его прошлому, настоящему и будущему.

Указанные духовно-нравственные ценности семьи отражены в русском языке и литературных произведениях на русском языке. Важно изучение родителями и детьми особенностей традиционного семейного уклада, понимание его отражения в языке, культуре, литературе. Жизнь в семье всегда помогала ребенку познавать жизнь общественную, учила включаться в неё. На основе духовно-нравственных устоев семьи формировалась социальная и духовная зрелость личности. Квинтэссенцией педагогической мудрости поколений русского народа является русский язык, в том числе устное народное творчество, русский фольклор.

В педагогической практике и в семейном воспитании иногда не учитывается факт, что воспитание с помощью литературы и искусства является эффективным способом формирования представлений о назначении и социальной роли человека. При этом многие философы связывают прогресс и благополучие, нравственное развитие человека с воздействием художественной литературы, она способна не только исполнять гедонистическую функцию, но и научить человека, помочь сформировать базовые основы мировоззрения.

Этическое образование средствами родной русской литературы, использование ее эстетиче-

ских возможностей в целях формирования нравственных категорий у обучающихся становится явлением необходимым и полезным.

Курс «Русский родной язык» также имеет практико-ориентированный характер, направленный на решение задач нравственного развития личности обучающихся. Задача курса – показать, с помощью каких механизмов язык отражает культуру, как культура живёт в языке. Важно сформировать интерес к русскому языку, а через него – к русской культуре, а значит системе ценностей русского народа. В содержании курса расширяются вопросы языковой системы русской речи, внешних проявлений функционирования русского языка, его разнообразных связей с культурой, государством и обществом.

Большое значение имеет отражение в языке нравственного богатства русского народа. Курс «Русский родной язык» направлен на расширение представлений о языке как особой ценности народа, понимание его идентичности и своеобразия, мотивацию интереса и уважительного отношения к языку в контексте культуры и языков народов Российской Федерации.

Предмет «Русский родной язык» содействует формированию представлений о базе духовных и интеллектуальных ценностей, традиционных стереотипах поведения человека. Особенно наглядно эти ценности представлены устойчивыми выражениями, фразеологизмами, идиомами, пословицами, поговорками, изучение которых и является элементами школьного предмета.

Очень важным для достижения целей и задач предметной области «Родной язык и родная литература» является погружение в особенности предметов родителей, их соучастие в постижении ребёнком нравственных законов и усвоении примеров. Необходимо содействие родителям в понимании взаимосвязи языка, культуры и истории русского народа, осознании роли русского языка в постижении культуры. Вкладом в развитие родительских компетенций должно стать умение распознавать слова с национально-культурным компонентом значения, понимать традиционных русских эпических героев, значение эпитетов и сравнений, особенностей их использования в произведениях устного народного творчества и русской литературы, значение фразеологических оборотов, пословиц и поговорок, крылатых выражений. Все эти элементы отражают русскую культуру и менталитет русского народа.

Курс «Родная русская литература» в свою очередь направлен на формирование понимания литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как своеобразного увеличительного стекла-инструмента для познания жизни, способа сохранения и передачи нравственных ценностей.

В основу курса положен тезис о том, что русская литература включает в себя систему ценностных кодов, единых для русской культурной традиции, обеспечивающих преемственность свя-

зи между прошлым и будущим русской национальной культуры. Изучение курса позволяет использовать национально-культурную специфику русской литературы, взаимосвязь русского языка и русской литературы с историей России, в воспитательных целях.

Специфика курса русской родной литературы как инструмента формирования духовно-нравственных, в том числе семейных ценностей определяется следующими положениями:

- отбираются произведения, в которых отражаются нравственные основы русской культуры, народный характер, традиции и обычаи русского народа, актуализируются такие вечные ценности, как добро, сострадание, великодушие, милосердие, совесть, правда, любовь и др.;
- особое внимание уделяется произведениям, в которых отражен мир русского детства, традиции воспитания, взаимоотношения внутри детских сообществ, их связь с сообществами взрослыми;
- даётся историко-культурный обзор произведений, созданных в различные исторические периоды, приводится лингвистический анализ текста, позволяющий современным детям наряду с содержанием произведений русской литературы усвоить духовные ценности русского народа.

Особое место в погружении детей и их родителей в мир родного языка и русской литературы занимает детская литература. Детская русская литература прошла достаточно долгий и непростой путь своего становления, в течение которого она вбирала в себя всё то «разумное, доброе, вечное», что формировало личность человека в разные периоды развития России.

Непосредственно к детям, «формированию их внутреннего ценностного мира, была обращена обширная область фольклора – произведения различных жанров, созданные специально для детей или же отобранные для них из традиционной народной культуры, а также собственно детское творчество (песенки, считалки, дразнилки и др.) Лучшие образцы народной поэзии близки и понятны детям, они имеют ярко выраженную педагогическую направленность и отличаются художественным совершенством.» [8, с. 23–39] Именно фольклорные произведения доносят народные представления о добре и зле, верности и преданности, любви к семье и Родине. Они помогают разобраться в жизни, дать добрый совет, воспитывают патриотизм, любовь к Родине, основанной на развитии уважения к русской культуре.

Детский фольклор входит в жизнь с самого раннего возраста, прежде всего через «материнскую поэзию»: колыбельные, пестушки, потешки, прибаутки и другие произведения малых жанров. «Обучение в начальной школе связано с такими фольклорными жанрами, как былина, песня, сказка, имеющими особую художественную и историческую ценность. Былина – это образец русского героического эпоса. Для современного читателя

это одновременно и сказка, и действительность, вымысел и история. Подвиги богатырей, защищавших Русь от вражеских набегов, составляют основное содержание былин.» [1, с. 45]

Образцами устной народной поэзии является знакомая детям с младшего школьного возраста лирическая песня, например, «Ах вы, сени мои, сени», «Как у наших у ворот», «Из-за лесу, лесу темного» и другие. Песни отличаются особенным богатством образов-символов. Изучение текстов песен показывает красоту русского слова, рождает любовь к нему.

Особое место в формировании ценностных ориентиров в семье занимает сказка. Великий педагог В.А. Сухомлинский создал целую «систему воспитания детей сказкой – школу сказки.» [11, с. 68] «Именно сказки всегда учили отличать добро и зло, глупость и жадность, трусость и храбрость. Все самые важные нравственные понятия ребенок получает, знакомясь с произведениями этого жанра.» [9, с. 71]

«Становление и развитие русского фольклора было тесно связано с детской литературой, являясь основой духовной культуры народа, альфой и омегой времени» [2, с. 34], как говорил В.Г. Белинский.

Особый вклад в формирование русской литературы внес древнерусский период. Жития, сказания, повести входят в школьную программу среднего звена. Житийная литература представляет большой пласт русской национальной культуры, знакомство с которым полезно современному читателю в части формирования системы нравственных ценностей, этики внутрисемейных отношений.

Академик Д.С. Лихачев писал: «Нравственное начало всегда было необходимо в общественной жизни. Ни один урок житийной литературы не может быть воспринят нами прямо, но если учесть, что нравственность в конечном счете едина во все века и для всех людей, то, читая об устаревшем в деталях, мы можем найти для себя многое в общем. Честность, добросовестность в труде, любовь к Родине, правдолюбие – все это крайне важно для нас» [4, с. 37]. Образы и сюжеты из книг Ветхого и Нового Заветов оказали большое влияние на родную русскую литературу для детей. Так образы ребенка, матери, семьи в духовном, молитвенном единении проходят через лучшие повести о детстве и семье. Примеры таких произведений – «Детские годы Багрова-внука» С.Т. Аксакова, «Детство» Л.Н. Толстого, «Детство Темы» Н.Г. Гарина-Михайловского.

XVIII век российской истории стал временем формирования родной литературы для детей как самостоятельного пласта литературного творчества. «Начало века было связано с коренными преобразованиями Петра Первого во всех сферах жизни: переход России на новое летоисчисление, реформа алфавита, открытие первого публичного театра в Москве, открытие многих профессиональных училищ, школ, активное развитие печатно-издательского дела, в связи с этим появ-



ление массы журналов, что важно, журналов для детей («Юности честное зеркало», «Детское чтение для сердца и разума»), энциклопедии, учебная литература, научно-популярные книги, в том числе и занимательного, игрового характера, наставления, рассуждения, часто дополненные примерами в виде сказок, поучительных рассказов; сказки переводные и русские, созданные на фольклорной основе, басни и т.д.» [7, с. 89]

В характере произведений того времени отражаются особенности той эпохи: практицизм, рационализм, стремление к полезности. Ключевую роль сыграла в этот период деятельность Николая Михайловича Карамзина В.Г. Белинский считал: «В России писать для детей первый начал Карамзин, как и много прекрасного начал он писать первый...» [2, с. 59]. Его произведения «Прекрасная Царевна и счастливый Карла», «Дремучий лес», богатырская сказка в стихах «Илья Муромец», неоконченный роман «Рыцарь нашего времени» положили начало жанру повести о детстве.

Золотым веком русской литературы называют XIX век. В это время вклад в развитие русской детской литературы внесли В.А. Жуковский, А.С. Пушкин, П.П. Ершов, А. Погорельский, В.Ф. Одоевский, С.Т. Аксаков, Н.А. Некрасов, Л.Н. Толстой. «Все произведения этих писателей входят в Золотой фонд литературы для детей. Все написанное в XIX веке так или иначе обращено к детям, обширно по объему, полифонично по звучанию. Эта литература высоко художественная, в ней угадываются философские и педагогические воззрения авторов» [10, с. 112]

Тема детства в XIX веке получает философски глубокое, психологическое звучание. Писатели вводят важные темы, осваивают жизнь в ее многообразии, изображают новых героев, обогащают нравственную проблематику произведений.

XX век отмечен серьезными и исторически значимыми событиями: русско-японская война, Первая мировая война, революция, гражданская война, Великая Отечественная война. Литературу для детей в этот период развивали В.Г. Короленко, А.И. Куприн, И.А. Бунин, А.П. Чехов, Д.Н. Мамин-Сибиряк – самобытные, талантливые, яркие авторы начала XX века. Тема детства в родной литературе данного периода – это зеркальное отражение сути эпохи. В концепции образования и воспитания развивалась мысль о целостном развитии ребенка под влиянием произведений словесного искусства и художественного творчества в целом.

«В центре внимания находится личность рефлексирующая, когда ребенок не только на глазах читателя постигает нравственные законы жизни, но и обращается к своим поступкам, к их результатам, анализирует, осознает их природу» [6, с. 103–198]. Именно так происходит осмысление собственных действий, мотивов поведения, мыслей (мальчик Егорушка из повести А.П. Чехова «Степь»). Духовное становление ребенка мы видим в повести П.С. Романова «Детство», пережи-

ваем за героев романа В.А. Каверина «Два капитана» и т.д.).

«К своему современному состоянию русская детская литература подошла с огромным багажом, который накапливался веками: мудростью русского фольклора, библейскими, христианскими догмами, взятыми из богатейшего древнерусского периода, чувством долга и гражданской позицией, глубоким пониманием красоты художественного слова, патриотизмом и любовью к Родине, что дала литература военных лет, а также постижением богатейшего внутреннего мира человека. Именно незыблемые культурные ценности родной русской литературы, накопленные опытом предыдущих поколений, несомненно, могут стать действенным инструментом формирования гармоничной личности современного читателя» [3, С. 23–29].

По итогам проведенного анализа можно сделать вывод, что новые школьные предметы «русский родной язык» и «родная русская литература» несут в себе мощный воспитательный потенциал, позволяющий на конкретных примерах, терминах и образах формировать нравственные ценности ребенка, и в особенности семейные ценности. Важнейшим аспектом педагогической работы по этим предметам является не просто информирование родителей (законных представителей) обучающихся о значении и смыслах преподавания этих «новых» учебных дисциплин, а максимальное погружение родителей в содержание этих предметов.

Современные условия духовно-нравственного воспитания в семье связаны с тем, что родителям самим приходится проходить становление как в педагогическом, так и в личностном плане. Родители, с одной стороны, должны становиться носителями той духовно-нравственной культуры и образа жизни, который они стремятся привить детям, с другой стороны, создавать и поддерживать в семье такую культурную, психологическую и духовную атмосферу, в которой формировалось бы и закреплялось изначальное стремление ребенка к возвышенному, святому и доброму. В решении этих нелёгких семейно-воспитательных задач призван помочь разнообразный инструментарий современной школы. В том числе, все необходимые личностные качества возможно формировать, погружаясь в удивительный мир русской литературы, наследие, отражённое в русском языке.

## Литература

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. – М., 2013. – С. 45–59
2. Белинский В. Г., Чернышевский Н.Г., Н.А. Добролюбов о детской литературе. – М. 1983. – С. 34–63
3. Гурович Л. М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребенок и книга. – М. 1992. С. 23–29
4. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном – М., 1985. – С. 37

5. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. – М. 1987. – С. 30–57
6. Мещерякова М.И. Русская детская, подростковая и юношеская проза 2 половины 20 века: проблемы поэтики. – М., 1997. – С. 103–198
7. Павлова Н.И. Образ детства – образ времени. – М., 1990. – С. 89–102
8. Петровский М.С. Книги нашего детства. – М., 2008. – С. 23–39
9. Пропл В.Я. Морфология сказки. – М., 1999. – С. 65–80
10. Сивоконь С.И. Уроки детских классиков. – М., 2010. – С. 112–118.
11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М., 2019. – С. 60–83
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»). <http://ivo.garant.ru/#/document/400907193/paragraph/394:1> и 403:1. Дата обращения 11.10.2021 г.

#### **NATIVE RUSSIAN LANGUAGE AND NATIVE RUSSIAN LITERATURE AS TOOLS FOR FORMING FAMILY VALUES AND POSITIVE CHILDREN-PARENTS' RELATIONSHIPS**

**Gusev A.V., Khachikyan E.I.**

National Parents Association for Social Support of the Family and Protection of Family Values, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky,

The article reflects the results of a series of seminars and conferences called «Languages of the Russian Federation's nations in the General education system» that took place in 2021. The authors focus on the influence of subjects “native Russian language” and “native Russian literature” on the formation of children's family values and positive children-parents' relationships. The relevance of addressing the stated topics is determined by the fact that native Russian literature is an important tool, when faced with complex life problems, that allows improving the process of all-around development of an individual. Many aspects of the moral values of modern people have their roots in the native language and its structure. Mor-

al-ethical, historical-cultural elements of a subject “native Russian language” allow for deeper absorption of traditional moral values including family values. The education of children, formation of their value orientations and the comprehension of moral categories in the lessons of native Russian literature and native (Russian) language, the use of ethical and educational subjects of the school curriculum is becoming the most important phenomenon of the modern pedagogical process.

Moral – aesthetic education and upbringing of the younger generation by means of native Russian literature and native Russian language, the consistent and purposeful use of its aesthetic and pedagogical capabilities to form stable moral categories of youth is entering life today as a necessary, useful and fully justified phenomenon. The involvement of parents (legal representatives) of students learning native Russian language can deeply influence the development of family education and become one of the paths of improving parents' competence.

**Keywords:** native language (Russian), native Russian literature, moral values, moral culture, personality education, children's literature, the influence of fiction, value orientations, parents education, family education, development of parents competence.

#### **References**

1. Anikin VP Russian folk proverbs, sayings, riddles and children's folklore. – М., 2013. – С. 45–59
2. Belinsky V.G., Chernyshevsky N.G., N.A. Dobrolyubov about the nursery literature. – М. 1983. – С. 34–63
3. Gurovich LM, Beregovaya LB, Loginova VI Child and book. – М. 1992. С. 23–29
4. Likhachev D.S. Letters about good and beautiful – М., 1985. – P. 37
5. Melnikov MN Russian children's folklore. – М. 1987. – С. 30–57
6. Meshcheryakova MI Russian children's, teenage and youth prose of the 2nd half of the 20th century: problems of poetics. – М., 1997. – С. 103–198
7. Pavlova NI The image of childhood – the image of time. – М., 1990. – С. 89–102
8. Petrovsky M.S. Books of our childhood. – М., 2008. – p. 23–39
9. Propp V. Ya. Morphology of a fairy tale. – М., 1999. – С. 65–80
10. Sivokon SI Lessons of children's classics. – М., 2010. – С. 112–118.
11. Sukhomlinsky V. A. I give my heart to children. – М., 2019. – С. 60–83
12. Federal state educational standard primary general education (approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 31, 2021 N 286 «On the approval of the federal state educational standard for primary general education»). <http://ivo.garant.ru/#/document/400907193/paragraph/394:1> and 403: 1. Date of treatment 10/11/2021

# Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования

**Жаворонкова Лилия Викторовна,**

директор государственного общеобразовательного учреждения Ярославской области «Ярославская школа-интернат № 7»

E-mail: l\_zhavoronkova@mail.ru

Во время серьезных изменений в региональном образовании связанных с развитием инклюзивных процессов обсуждение проблемы его научно-методического обеспечения является актуальным.

Целью статьи является описание системного научно-методического обеспечения региональной инклюзивной системы образования. На основе анализа результатов исследования выявляются проблемы и трудности общеобразовательных школ, реализующих инклюзивное образование; обосновывается необходимость специальной научно-методической поддержки (предметные, методические и психолого-педагогические знания, умения, навыки, компетенции) школ, работающих в инклюзии.

В статье актуализируются приоритетные направления научно-методического обеспечения инклюзивного образования, реализуемые на разных уровнях управления в региональной системе образования; необходимость совершенствования компетенций педагогических работников массовых общеобразовательных школ, работающих в условиях инклюзивного образования.

Рассматриваются содержание, тематика, формы научно-методической деятельности региональных ресурсных центров, региональных инновационных площадок, муниципальных методических служб, муниципальных инновационных площадок, проблемной группы в рамках научной лаборатории по сельской школе; обозначается участие в экспертной деятельности регионального учебно-методического объединения и региональных методических объединений учителей-дефектологов. В статье определяются перспективы научно-методического обеспечения инклюзивного образования, подчеркивается координирующая и интегрирующая функция региональных ресурсных центров.

**Ключевые слова:** научно-методическое обеспечение, инклюзивное образование, региональный ресурсный центр.

Родители детей с ограниченными возможностями здоровья сегодня все чаще выбирают инклюзивное образование. В Ярославской области в 2020 году 50,4% школьников с ОВЗ обучались в инклюзивных классах. Для того, чтобы все обучающиеся с проблемами здоровья получили равноценный образовательный опыт обучения в общеобразовательной среде, наиболее соответствующей их возможностям и особенностям, необходимы изменения в методах обучения, подходах, структуре и стратегиях образования.

На наш взгляд основными ограничениями, препятствующими развитию инклюзивного образования в образовательной практике являются недостаточный уровень профессиональной подготовки и психологической готовности педагогов к инклюзивной деятельности; отсутствие специальных знаний о широком спектре образовательных потребностей обучающихся с ограничениями по здоровью; несформированность компетенций для работы в команде психолого-педагогического сопровождения; отсутствие адекватных адаптированных дидактических ресурсов.

Готовность педагогов к включению разных категорий детей с ОВЗ в общее образование в Ярославской области обеспечивается через организацию комплексного научно-методического обеспечения.

Исследование научно-методического обеспечения инклюзивного образования Ярославской области проводилось в 2012–2021 гг. Для решения задач исследования использовались теоретические методы: анализ источников, результатов опроса педагогов и администрации, систематизация и обобщение полученных данных; эмпирические: наблюдение, изучение опыта.

В последнее десятилетие ученые активно исследуют проблемы научно-методического обеспечения педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин), педагогического и социально-педагогического сопровождения (М.И. Рожков, А.Л. Уманский), социально-педагогического обеспечения (Л.М. Бочкова, О.Л. Еремина, Т.Е. Коровкина), педагогического обеспечения в сфере образовательной практики и социальной защиты отдельных категорий детей (Н.Е. Бекетова, Т.А. Мерцалова, С.В. Торохтий, Н.Ю. Шепелева).

Мы рассматриваем научно-методическое обеспечение как предоставление педагогу в достаточном количестве педагогических, методических, организационных средств и механизмов педагогической деятельности, обеспечивающих дости-

жение поставленных целей и задач [Байбородова: 17]. Под научно-методическим обеспечением региональной системы инклюзивного образования мы понимаем обеспечение педагогов инклюзивных школ современными методологическими, дидактическими и методическими материалами, отвечающими требованиям педагогической науки и практики, способствующими включению детей с ОВЗ в совместное обучение с нормативно развивающимися сверстниками (по Вишняковой С.М. и Хабаровой Н.Г.) [Вишнякова: 184, Хабарова: 3].

При разработке научно-методического обеспечения инклюзивного образования мы опирались на следующие методологические принципы:

- системный подход (В.И. Андреев, Т.А. Ильина, Г.А. Бордовский, Н.В. Бордовская, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, А.М. Новиков, В.Д. Шадриков);
- социокультурный подход (Э.С. Маркарян, М.С. Каган, А.М. Цирульников, П. Сорокин, Р. Мертон, Т. Парсонс, М.В. Груздев, В.А. Ясвин и др.).

Это обуславливается принципами: соответствие требованиям ФГОС ОВЗ; учет проблем и трудностей педагогов, обучающихся, родителей, возникающих в инклюзии; практико-ориентированный характер научно-методической деятельности; учет региональных особенностей. Подчеркнем, что объектами научно-методического обеспечения школ, работающих в инклюзии являются: новая образовательная среда в инклюзивных классах; непрерывный, преемственный и комплементарный инклюзивный процесс; комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями (диагностико-консультативная, коррекционно-развивающая, социально-трудова деятельность); специальные условия для академического и социального развития обучающихся с ОВЗ; социальную природу развития ребенка с ОВЗ [Алехина: 9].

Инклюзивные образовательные организации требуют особого научно-методического обеспечения. Мы определили приоритетные направления этой деятельности в регионе: проектировочное; информационно-образовательное; экспертное; аналитико-прогностическое.

Обозначим задачи первого, *проектировочного направления*: разработка форм, методов, средств и содержания инклюзивного обучения, подготовка инклюзивных технологий и практик. Для решения задач в Ярославском регионе на базе Института развития образования создан региональный ресурсный центр инклюзивного образования в общеобразовательных организациях; на базе государственных (коррекционных) организаций ресурсные центры: по работе с детьми с кохлеарным имплантом, по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, по ранней помощи, по работе с детьми с ментальными нарушениями. Координирует деятельность и обеспечивает взаимодействие указанных структур ресурсный центр

по направлению «Комплексное сопровождение организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Указанные ресурсные центры определяют актуальные аспекты повышения квалификации

Муниципальные методические службы (городской центр развития образования города Ярославля, информационно-образовательные центры Тутаевского района и города Рыбинска и др.) проектируют повышение квалификации педагогов, разрабатывают примерные программы психолого-педагогического сопровождения и индивидуальные образовательные маршруты и др.

В рамках следующего *информационно-образовательного* направления решаются задачи выявления результативных педагогических средств, обеспечивающих компенсацию профессиональных дефицитов педагогов; создание гибкой, открытой и развивающейся системы непрерывного профессионального совершенствования инклюзивной компетентности педагогов; внедрение в практику инклюзивной школы научных исследований и ресурсов, передового педагогического опыта; разрабатывают научно-методические продукты, востребованные педагогами инклюзивных школ.

Значительную работу по данному направлению ресурсного центра «Развитие инклюзивного образования в общеобразовательных организациях». РРЦ разработаны электронный путеводитель по ФГОС начального общего образования ОВЗ (электронный ресурс); методические рекомендации: по организации дистанционного обучения детей дошкольного возраста с нарушением слуха «Учим детей вместе», «Организация и планирование содержания дистанционных уроков с обучающимися, имеющими нарушения слуха, по основным учебным дисциплинам (5–10 классы)», «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у обучающихся с нарушениями слуха в условиях дистанционного обучения», по включению ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата в дистанционный образовательный процесс, по организации дистанционного обучения для детей с нарушениями зрения, по психологической поддержке семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ и инвалидностью в условиях вынужденной самоизоляции и др.; организованы дискуссионная площадка «Педсовет 76.РФ» «Реабилитация и абилитация обучающихся с инвалидностью и ОВЗ», веб-конференции, веб-туры, Марафон педагогического мастерства, Фестиваль творческих работ детей с ОВЗ «Мой мир», Декада инклюзивного образования, Межмуниципальный Слет команд лидеров инклюзивного образования, Форум родительской общественности, круглый стол членов «Методология и развитие инклюзивного образования в региональной системе образования», семинар для специалистов методических служб «Выявление и подготовка лучших педагогов и образовательных учреждений для участия в региональных и Всероссийских конкурсах», стажировки

для педагогов по теме «Деятельность психолого-педагогического консилиума образовательной организации». онлайн-стажировка по теме «Деятельность психолого-педагогического консилиума».

Кроме того, региональным ресурсным центром совместно с педагогами-практиками разработаны и изданы научно-методические и учебно-методические пособия серии «Инклюзивное образование»: словарь-справочник «Инклюзивное образование в терминах и понятиях: словарь-справочник», «Сборник нормативных документов «Реализуем ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью: нормативно-правовая и методическая база», «Проектирование адаптированной основной общеобразовательной программы образовательной организации, обучающей детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации», «Организация системы отслеживания образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития: методические рекомендации», «Построение индивидуального образовательного маршрута ребёнка с ограниченными возможностями здоровья посредством внеурочной деятельности: методические рекомендации», «Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с синдромом Дауна в условиях консультативного пункта детского сада: учебно-методическое пособие», «Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: эффективные практики: методическое пособие», «Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийской видеоконференции с международным участием в рамках дискуссионной площадки «Педсовет76.РФ» – 2020» и др.

В кабинете инклюзивного образования, созданном, на базе названного РРЦ педагоги школ области знакомятся с современным оборудованием и его использованием (набор PERTRA; карточки PECS; программа «Комфорт-ЛОГО» (инструмент фирмы Амалтея); тест Векслера WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence); интерактивная песочница; инструменты тифлопедагога (азбука Брайля); волшебный сундучок логопеда; комплект пособий «АЗЫ РЕЧИ. Система Азовой – метод «Логомеда»; комплект обучающих пособий «Домик инструкций», «Домик глаголов», «Противоположности»; наушники противошумные, таймер для проведения занятий; «Коммуникативный альбом»).

Другими ресурсными центрами проведены Дни открытых дверей, воркшопы (Педагогическая реабилитация детей с нарушениями слуха, Лаборатория вовлеченности, Педагогическая реабилитация детей с РАС и др.), практико-ориентированные семинары (Адаптивная физкультура и ее роль в абилитации/реабилитации детей с РАС), деловые игры (Логопедический баттл), консультации в очном формате и он-лайн (Консультирование

родителей и опекунов (попечителей) по вопросам воспитания детей с ОВЗ), стажировки педагогов по разным нозологиям детей с ОВЗ, круглые столы (Комплексное сопровождение организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в Ярославской области).

Региональные инновационные площадки, определяемые по результатам конкурсного отбора, организуемого департаментом образования области, разрабатывают научно-методическое обеспечение по следующей тематике:

- Формирование универсальных учебных действий у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- Инновационные механизмы достижения образовательных результатов обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;
- Создание образовательной среды для детей после кохлеарной имплантации в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного и начального общего образования;
- Инновационные механизмы достижения образовательных результатов обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;
- Сетевые программы и проекты для творческого развития детей с ментальными нарушениями.

Муниципальным информационно-образовательным центром Тутаевского района проведены круглый стол «Стратегии профессионального роста учителя-логопеда и учителя-дефектолога», семинары по темам «Использование цифровых образовательных ресурсов в работе учителя-логопеда, дефектолога» и «Современная логопедия: проблемы и решения», муниципальный конкурс «Лучший педагог инклюзивного образования», заседания регионального методического объединения педагогов инклюзивного образования, мастер-класс «Приемы коррекционно-развивающей работы на уроках». ИОЦ сопровождает деятельность муниципальных инновационных площадок по инклюзивному образованию по следующим темам исследований:

- Особенности реализации ФГОС ОВЗ, адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП);
- Особенности социальной адаптации детей с ОВЗ;
- Обеспечение психологически комфортного климата для детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе;
- Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ;
- Модели взаимодействия инклюзивных образовательных организаций;
- Повышение инклюзивной компетентности педагогов.

МИП, организованная департаментом образования Тутаевского района на базе Емишевской основной школы, реализован инновационный проект по теме «Обеспечение введения и реализации ФГОС начального общего образования обучаю-

щихся с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития) и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». В рамках инновационного проекта проведены практико-ориентированные семинары с использованием технологии проектирования индивидуального маршрута и метода кейсов, позволившие педагогам познакомиться: с особыми образовательными потребностями обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР), теоретическими основами разработки и реализации АООП и рабочих программ по предметам, особенностями оценивания достижения планируемых результатов обучающимися с ЗПР, формированием УУД, использованием инклюзивных техник на уроках. В процессе работы над проектом педагоги получили опыт разработки локальных актов (разработаны 74 документа), уроков, занятий, мероприятий; взаимодействия и командной работы; взаимодействия с проектными командами других образовательных организаций.

Сельские инклюзивные школы (Емишевская основная школа Тутаевского района, Константиновская средняя школа Тутаевского района, Мокеевская средняя школа Ярославского района, Глебовская средняя школа Ярославского района, Нагорьевская средняя школа Переславского района) в составе лаборатории «Педагогика сельской школы» научного центра РАО при ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в рамках информационно-образовательного направления разработали программы коррекционно-развивающих занятий, программы дополнительного образования, рабочие программы по учебным предметам, внеурочной деятельности и дополнительному образованию, специальная индивидуальная программа развития (СИПР) для детей с тяжелой умственной отсталостью и детей с РАС, провели семинары и дни открытых дверей для школ муниципалитета.

Третье направление, *экспертное*, предполагает экспертизу разработанных материалов, локальных актов, форм, методов и средств, технологий и практик инклюзивного процесса. Экспертизу методических материалов обеспечивают региональное учебно-методическое объединение (РУМО) и региональные методические объединения (РМО) учителей-дефектологов (учителей-логопедов, учителей-сурдопедагогов, учителей – олигофренопедагогов, учителей-тифлопедагогов). Деятельность методических объединений направлена на развитие кадрового потенциала инклюзивного образования на основе активного взаимодействия педагогов специальных школ и педагогов массовых школ, обучающихся детей с нарушениями слуха, зрения, речи, ментальными нарушениями и др.

Рассмотрим последнее *аналитико-прогностическое направление*, включающее: анализ состояния и проблем развития, прогноз тенденций изменения инклюзивного образования и его научно-методического обеспечения; теоретическую разработку основ научно-методической деятельности и научно-методического обеспече-

ния; постановку новых целей и задач; определение приоритетных направлений научно-методического обеспечения и условий повышения его результативности.

Региональные ресурсные центры по курируемым направлениям проводят мониторинги: программ, методик, технологий работы с детьми с особыми образовательными потребностями, детей-инвалидов, а также детей группы риска; образовательных результатов детей с ОВЗ в образовательных организациях, реализующих АООП; лучших практик реализации общеразвивающих программ для детей с ОВЗ, в т.ч. с использованием дистанционных технологий; актуального состояния системы ранней помощи в Ярославской области; удовлетворенности родителей детей с ОВЗ.

Состояние, проблемы и перспективы развития инклюзивного образования обсуждаются ежегодно на Декаде инклюзивного образования; рассматриваются следующие темы:

- Развитие коммуникативного поведения детей с ОВЗ;
- Коррекционно-развивающие технологии профориентационной работы обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- Выбор профориентационных ориентиров в процессе социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- Формирование опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у школьников с ОВЗ;
- Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями;
- Работа с родителями обучающихся с ОВЗ: профориентация и социализация;
- Контроль качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии;
- Тьюторское сопровождение обучающихся с РАС.

На муниципальном уровне с этой целью проводится анализ школьных программ по предметам и коррекционным занятиям с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также детьми группы риска; лучших инклюзивных практик и технологий для тиражирования в муниципальной системе. Образовательные организации в рамках направления анализируют итоги деятельности и прогнозируют перспективы развития методической работы в рамках инклюзивного направления деятельности учреждения.

На всех уровнях управления научно-методическая деятельность по обеспечению развития общеобразовательных инклюзивных организаций региона осуществляется в формах:

- исследовательские проекты и гранты разного уровня (региональные, муниципальные и школьные);
- инновационная деятельность образовательных организаций (региональные и муниципальные инновационные площадки);

- проблемные группы;
- консультирование, семинары, вебинары, веб-конференции, онлайн-тренинги, веб-туры;
- научно-практические мероприятия: конференции, декады инклюзивного образования, слеты педагогов инклюзивного образования.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы, что комплексное научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования позволяет:

- создать систему постоянного методического сопровождения педагогов, обучающихся разные категории детей с особыми образовательными потребностями совместно с нормативно развивающимися сверстниками;
- сформировать актуальный банк новых методических материалов, инклюзивных программ, методик, технологий и практик;
- создать условия для педагогов для приобретения новых знаний, квалификации как самостоятельно, так и в условиях организованного обучения, для выработки профессиональной позиции на основе передовых достижений педагогической науки и практики;
- создать условия для профессионального роста (готовность к инновациям, индивидуальному стилю деятельности и авторству, обобщению и творческой ретрансляции собственного педагогического опыта).

## Литература

1. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования [Текст] / С.В. Алехина // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. – № 1 (44). – С. 26–32.
2. Байбородова Л.В. Научно-методическое обеспечение развития сельских образовательных организаций [Текст] / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. –2019 – № 5 (110) с. 16–24
3. Бобровникова Е.Р., Фоменко С.Л. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя/ Бобровникова Е.Р., Фоменко С.Л.// Педагогика и психология образования взрослых. Екатеринбург, –2014. –№ 2. – С. 49–53.
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / – М.: НМЦ СПО, 1999. – с. 538
5. Возняк И.В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России / И.В. Возняк // Научно-теоретический журнал. – 2017. – № 2(31). – С. 51–59.
6. Галасюк И.Н. Профессиональная позиция педагога в работе с особым ребенком и его семьей [Текст] / И.Н. Галасюк // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М.: МАНПО, 2016. – Часть 1. – С. 520–524
7. Лиховцов С.Е. Система научно-методического обеспечения подготовки специалиста технического профиля в системе СПО/С.Е. Лиховцов. – Текст: непосредственный //Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – Т.О. – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 144–147.
8. Масленникова В.Ш. Современные методологические подходы к научно-методическому обеспечению инновационного развития системы профессионального образования [Текст] /В.Ш. Масленникова // Гуманитарные науки. – 2018- № 3 с. 17–22 с. 18
9. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина// – М.: Академия, 2004. – 318 с.
10. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Изд. Центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
11. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов: методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (дефектолог, логопед, психолог, тьютор); авторы-сост.: Л.М. Беткер, М.И. Еременко, Н.В. Лопаткина. – Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2016. – 90 с.
12. Паршутина С.В. Методическая деятельность в условиях инклюзивного образования / С.В. Паршутина // Теория и практика образования в современном мире / Материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 116–119.
13. Сопин В.И. Научно-организационное и научно-методическое обеспечение дополнительного профессионального образования // Человек и образование. 2014. № 4 (41). С. 43–48.
14. Тимохина Т.В. Профессиональная подготовка специалистов инклюзивного образования / Т.В. Тимохина // Young Scientist. – 2015. – № 2(17). – С. 318–320.
15. Хабарова Н.Г. Научно-методическое обеспечение деятельности лично-личностной технологии обучения специальной дисциплине «Анализ финансово-хозяйственной деятельности» в ССУЗ: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО. – Казань, 2007. – 22 с.
16. Четверикова Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), № 8 (52), 2015 www.sisp.nkras.ru. – С. 226–242
17. Чертопьятова А.С., Ракова О.А. Теоретико-методологические аспекты разработки научно-методического обеспечения дисциплин вариативного экономического модуля // Перспек-

тивы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 210–226.

18. Юрьева Г.П., Архипова Ю.С. Организация научно-методического сопровождения педагогического коллектива организации СПО в условиях реализации компетентностной модели образования // Концепт. 2016. – Спецвыпуск № 3.
19. Overton, T. (2012). *Assessing Learners with special needs: An applied approach* (7th ed.). New York: Pearson/Merrill/Prentice Hall. 484 с. <https://archive.org/details/assessinglearner0000over/page/n5/mode/2up>

## SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE REGIONAL SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Zhavoronkova L.V.

State Educational Institution of the Yaroslavl Region “Yaroslavl Boarding School No. 7”

During serious changes in regional education associated with the development of inclusive processes, the discussion of the problem of its scientific and methodological support is relevant.

The purpose of the article is to describe the systematic scientific and methodological support of the regional inclusive education system. Based on the analysis of the research results, the problems and difficulties of general education schools that implement inclusive education are identified; substantiates the need for special scientific and methodological support (subject, methodological, psychological and pedagogical knowledge, abilities, skills, competencies) of schools working in inclusion.

The article actualizes the priority directions of scientific and methodological support of inclusive education, implemented at different levels of management in the regional education system; the need to improve the competencies of teachers of mass general education schools working in inclusive education.

The content, topics, forms of scientific and methodological activities of regional resource centers, regional innovation sites, municipal methodological services, municipal innovation sites, a problem group within the scientific laboratory for a rural school are considered; the participation in the expert activities of the regional educational and methodological association and regional methodological associations of teachers-defectologists is indicated.

The article defines the prospects for scientific and methodological support of inclusive education, emphasizes the coordinating and integrating function of regional resource centers.

**Keywords:** scientific and methodological support, inclusive education, regional resource center.

### References

1. Alekhina S.V. Training of pedagogical personnel for inclusive education [Text] / S.V. Alekhina // *Pedagogical journal of Bashkortostan*. 2013. – No. 1 (44). – S. 26–32.
2. Bayborodova L.V. Scientific and methodological support for the development of rural educational organizations [Text] / L.V. Bayborodova // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. –2019 – No. 5 (110) p. 16–24
3. Bobrovnikova E.R., Fomenko S.L. Scientific and methodological support of the activities of a modern teacher / Bobrovnikova E.R., Fomenko S.L. // *Pedagogy and psychology of adult education*. Yekaterinburg, –2014. –№ 2. – P. 49–53.

4. Vishnyakova S.M. Professional education: dictionary: Key concepts, terms, actual vocabulary [Text] / M.: NMC SPO, 1999. – p. 538
5. Voznyak I.V. Development of the system of training teachers for inclusive education of children in Russia / I.V. Wozniak // *Scientific-theoretical journal*. – 2017. – No. 2 (31). – S. 51–59.
6. Galasyuk I.N. Professional position of a teacher in working with a special child and his family [Text] / I.N. Galasyuk // *Professionalism of the teacher: essence, content, development prospects*. – M.: MANPO, 2016. – Part 1. – S. 520–524
7. Likhovtsov S.E. The system of scientific and methodological support for the training of a specialist in a technical profile in the SPO system / S.E. Likhovtsov. – Text: direct // *Theory and practice of education in the modern world: materials of the IV Intern. scientific. conf.* (St. Petersburg, January 2014). – T.O. – St. Petersburg: Zanevskaya square, 2014. – S. 144–147.
8. Maslennikova V. Sh. Modern methodological approaches to scientific and methodological support of innovative development of the vocational education system [Text] / V. Sh. Maslennikova // *Humanities*. – 2018- № 3 p. 17–22 p. eighteen
9. Mitina L.M. Psychology of work and professional development of a teacher / L.M. Mitina // – Moscow: Academy, 2004. – 318 p.
10. Novikov A.M. *Pedagogy: a vocabulary of a system of basic concepts*. – M.: Ed. Center IET, 2013. – 268 p.
11. Organization of inclusive education for students with disabilities and / or disabled children: methodological materials for leaders, teachers, support specialists (defectologist, speech therapist, psychologist, tutor); authors-comp.: L.M. Betker, M.I. Eremenko, N.V. Lopatkina. – Khanty-Mansiysk, RIO IRO, 2016. – 90 p.
12. Parshutina S.V. Methodical activity in the conditions of inclusive education / S.V. Parshutina // *Theory and practice of education in the modern world / Materials of the VII Intern. scientific. conf.* (St. Petersburg, July 2015). – SPb.: Own publishing house, 2015. – S. 116–119.
13. Sopin V.I. Scientific-organizational and scientific-methodological support of additional professional education // *Man and education*. 2014. No. 4 (41). S. 43–48.
14. Timokhina T.V. Professional training of specialists in inclusive education / T.V. Timokhina // *Young Scientist*. – 2015. – No. 2 (17). – S. 318–320.
15. Khabarova N.G. Scientific and methodological support of the activity-personal technology of teaching the special discipline “Analysis of financial and economic activity” in the secondary school: abstract of thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Institute of pedagogy and psychology of vocational education of the Russian Academy of Education. – Kazan, 2007. – 22 p.
16. Chetverikova T. Yu. Phenomena of the practice of inclusive education of primary schoolchildren with disabilities // *Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*, No. 8 (52), 2015 [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru). – S. 226–242
17. Chertopyatova A.S., Rakova O.A. Theoretical and methodological aspects of the development of scientific and methodological support for the disciplines of the variable economic module // *Prospects for Science and Education*. 2019. No. 3 (39). S. 210–226.
18. Yurieva G.P., Arkhipova Yu.S. Organization of scientific and methodological support of the teaching staff of the organization of secondary vocational education in the context of the implementation of the competence-based model of education // *Concept*. 2016. – Special issue No. 3.
19. Overton, T. (2012). *Assessing Learners with special needs: An applied approach* (7th ed.). New York: Pearson / Merrill / Prentice Hall. 484 s. <https://archive.org/details/assessinglearner0000over/page/n5/mode/2up>



# Применение виртуальных лабораторных работ в процессе дистанционного обучения Республики Саха (Якутия)

## Константинова Туяра Ильична,

старший преподаватель, кафедра «Теплогазоснабжение и вентиляция», ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»  
E-mail: Tuuara\_Kon@mail.ru

## Константинова Уйгулаана Ильична,

преподаватель, ГБПОУ РС(Я) «Якутский коммунально-строительный техникум»  
E-mail: uygilaana@mail.ru

В данной статье рассматривается применение виртуальных лабораторных работ в процессе дистанционного обучения на примере образовательных организаций Республики Саха (Якутия). В статье указаны основные характеристики работы виртуальных лабораторных работ, их этапы реализации, так же выявлены положительные и отрицательные стороны работы виртуальной и реальной лабораторной работы путем их сравнения. В статье так же были рассмотрены и сравнены между собой программы и приложений, онлайн ресурсов для виртуальных лабораторных работ по различным дисциплинам. Для достоверности информации был проведен сравнительный анализ проведения результатов реальных и виртуальных лабораторных работ студентов.

Актуальность данного исследования заключается в рассмотрении возможности улучшения эффективности образовательного процесса за счет введения информационных технологий в образовательный процесс РС (Я) в условиях Covid-19.

**Ключевые слова:** химия, гидравлика, аэродинамика, виртуальная лабораторная работа, дистанционное обучение.

Реалии современного мира требуют определенный подход к организации учебного процесса в системе среднего и высшего профессионального образования. Так с массовым введением дистанционного обучения во всех образовательных учреждениях связанного с Covid-19, были выявлены различные аспекты, связанные с недостаточной готовностью системы образования к такому резкому и масштабному переходу. Дистанционное обучение заставило многих педагогов по-новому взглянуть на учебные процессы, особенно тех, у кого учебные дисциплины были связаны с проведением практических и лабораторных работ, например по таким общеобразовательным предметам как «Химия», «Физика», по общепрофессиональным дисциплинам как «Гидравлика», «Аэродинамика» и тд. Таким образом, первоочередным направлением большинства образовательных учреждений было перенести в онлайн среду лабораторные и практические работы. В этом плане, педагоги встретились с многочисленным выбором онлайн-ресурсов для проведения лабораторных работ по своим обучаемым предметам.

До перехода на дистанционное обучение, многие средние и высшие образовательные учреждения успешно чередовали натуральные и виртуальные с лабораторные работы по преподаваемым дисциплинам. Они в основном применялись во время аудиторных занятий, например во время лекций, как демонстрационный эксперимент, который подтверждал рассматриваемые ими теории или же во время практических занятий для изучения закономерностей протекания различных процессов. В то время возникали различные споры и сомнения на счет целесообразности применения виртуальных экспериментов вместо настоящих лабораторных и практических работ, так как они являются уникальным в своем роде средством обучения. Тогда эти сомнения оправдывались отсутствием используемых для эксперимента реактивов или оборудования. В настоящих реалиях, такие виртуальные работы являются единственным выходом, единственной заменой для проведения лабораторных и практических занятий при изучении дисциплин, где по образовательной программе в обязательной форме должны просовывать эти формы.

При рассмотрении виртуальных лабораторных работ нужно выделить их положительные стороны применения:

во-первых, экономия материальных средств и аудиторного времени, а именно покупки химических реагентов, измерительных приборов, установка вытяжной вентиляции и т.д.;

во-вторых, ускорение протекающих процессов по сравнению с реальными опытами, т.е. экономия времени [1].

В процессе выполнения лабораторных работ, у обучающегося должны развиваться определенные умения и навыки. Если рассмотреть данное явление с точки зрения психологии, то формирование умения определяется как сложный поэтапный процесс, в котором не может быть упущен ни один из этапов или изменен их порядок [2]. Если во время настоящего эксперимента студенты приобретают умение наблюдать, анализировать, делать выводы, а также обращаться с оборудованием и реактивами, то в виртуальном химическом эксперименте умение обращаться с оборудованием и реактивами не может быть реализован в полной мере, хотя виртуальный эксперимент и создает надежный фундамент для формирования реального умения. По мнению Л.Б. Ительсона, в виртуальных экспериментах умения полностью могут быть осуществимы в три этапа:

1. Ознакомительный этап формирования умения. На данном этапе происходит осмысление проводимых действий и их представление, ознакомление с приемами выполнения;
2. Подготовительный этап. На этом этапе обучающиеся овладевают конкретными элементами действия;
3. Стандартизирующий этап. Здесь происходит комбинирование элементарных действий в одно единое целое.

Перечисленные этапы характеризуют понимание цели и способа выполнения действия, постепенным повышением точности и устойчивости выполнения отдельных действий вплоть до их объединения, а также постепенным переносом внимания с процесса на результат. Таким образом, происходит улучшение контроля действий, но так как действие происходит в виртуальной реальности, мускульный контроль здесь не вырабатывается. По этой же причине, здесь не реализовывается четвертый ситуативный этап формирования навыка, который заключал бы в себя гибкость, приспособляемость к определённым ситуациям, так как в виртуальной лаборатории разнообразие ситуаций ограничено, к примеру, в виртуальной лаборатории не могут быть задействованы ситуации, как отсутствие химического реактива, отсутствие приборов, разбитие технических сосудов итд. В этом и заключаются минусы виртуальных лабораторных работ. Но вместе с этим нужно отметить и плюсы работы в данной среде тем, что в отличии от реальной работы, в виртуальных более детально описаны процессы эксперимента, имеется множество подсказок и ссылок что в разы экономит время, а также содержанием анимации.

Виртуальные лабораторные работы в большинстве случаев представляют следующие задачи:

1. Знакомство с приборами и реактивами, в зависимости от предмета;
2. Осваивание и знакомство с методами измерений и явлений;

3. Проведение виртуального эксперимента в определенной последовательности, подсчитываемая расчёты.

В настоящее время, существует множество программ и приложений, онлайн ресурсов для виртуальных лабораторных работ по различным дисциплинам. Среди них есть достаточное количество полезных ресурсов, у которых в достаточной степени исправлены все минусы и недочеты виртуальных работ. Рассмотрим некоторые из них (см. таблицу 1).

Таблица 1. Характеристика ресурсов виртуальных лабораторных работ по нескольким дисциплинам

Ресурс	Описание
ProgramLab	Разработка виртуальных обучающих платформ по таким дисциплинам как химия, физика, биология, робототехника и тд. Имеет русскоязычный интерфейс.
PhET (University of Colorado Boulder)	Интерактивные симуляции и уроки по естественным и математическим наукам. Имеется русскоязычный наряду с англоязычным интерфейсом. Имеется мобильное приложение, платный контент.
VR CHEMISTRY LAB	Виртуальные лабораторные работы химии по основным темам. Русскоязычный интерфейс.
Laurie Starkey's lab tutorials at Cal Poly Pomona	Виртуальные лабораторные работы по основным темам органической химии. На данный момент имеется только англоязычный интерфейс.
Лаборатория систем мультимедиа ПГТУ	Виртуальные лабораторные работы по химии для школ, СПО, лаборантов итд. Русскоязычный интерфейс. Платный контент.
Virtlabs tech	Виртуальные лаборатории и технические симуляторы по гидравлике и гидромеханике. Англоязычный интерфейс, платный контент
Учебная техника – Профи	Учебно-методический комплекс с виртуальным лабораторным практикумом по гидравлике и аэродинамике. Русскоязычный интерфейс. Платный контент.
Образовательная платформа «Юрайт»	Виртуальный лабораторный практикум по механике жидкости и газа. Программное обеспечение, выполненное в среде Flash MX.

Как свидетельствуют табличные данные, исключительно русскоязычный интерфейс имеется на платформах «ProgramLab», «VR CHEMISTRY LAB», «Лаборатория систем мультимедиа ПГТУ», «Учебная техника-профи» и «Юрайт» К сожалению, у перечисленных платформ нет мобильного приложения, что является минусом. У остальных программ они есть, но у них имеется платный контент.

На базе ГБПОУ РС(Я) ЯКСТ, среди рассмотренных программ по химии активно применяется виртуальная лабораторная работа от платформы «Лаборатория систем мультимедиа ПГТУ». В первую очередь это связано с тем что, данный

электронный образовательный ресурс содержит всю программу от общей химии до органики с динамичными видео-аудио контентом, контрольным режимом и решением множества задач. В системе присутствует персонализация полученных данных, что позволяет изучать преподавателем индивидуальные достижения студента, корректировать его учебную деятельность [4]. В программе можно возвращаться с сохраненного момента, что существенно сокращает время работы. Так же стоит отметить, что интерфейс оснащен панелью управления, при помощи которого можно управлять всем протекающим процессом. Эти действия позволяют студентам подстроить изучаемый материал под себя, позволяя повторно прослушать и просмотреть материал.

В обучении общепрофессиональных дисциплин используются как виртуальные, так и реальные лабораторные установки. При выполнении виртуальных работ пользуемся пособием представляющего собой практический комплекс виртуальных лабораторных работ по механике жидкости и газа [3], программное обеспечение, выполненное в среде Flash MX. В ходе выполнения лабораторных работ, проведен сравнительный анализ результатов усвоения учебного материала студентов. Преподаватель формирует итоговый рейтинг студента по десяти бальной шкале, по результатам выполненных лабораторных работ. Для получения достоверных результатов в качестве сравнения выбрана одна группа студентов.

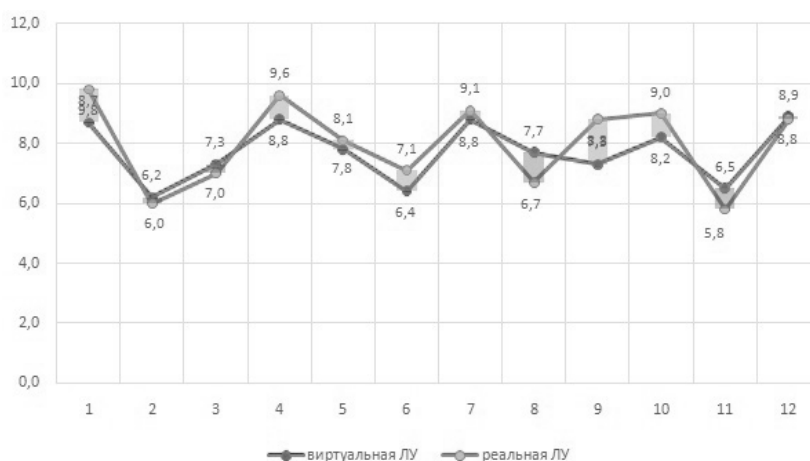


Рис. 1. Итоговый рейтинг студентов

В результате проведения анализа было выявлено, что выполнение лабораторных работ на виртуальных установках не влияет на успеваемость обучающихся. Также было показано, что применение виртуальных лабораторий не позволяет полностью заменить очное обучение, однако может быть использовано для развития сформированных компетенций во период обязательного перехода к дистанционному образованию.

## Литература

1. Гавронская Ю.Ю., Оксенчук В.В. Виртуальные лаборатории и виртуальный эксперимент в обучении химии // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2015. № 178. С. 178–183.
2. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М., 1981. С. 189–193.
3. Г. В. Алексеев, М.В. Бондарева, И.И. Бриденко, А.И. Шашкин. Механика жидкости и газа. Виртуальный лабораторный практикум: учебное пособие для вузов 2-е изд. М., Издательство Юрайт, 2018. 134 с.

4. Лаборатория систем мультимедиа ПГТУ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mmlab.ru/home.shtml> (дата обращения: 04.03.2021)

## APPLICATION OF VIRTUAL LABORATORY WORKS IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Konstantinova T.I., Konstantinova U.I.

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakut municipal engineering college

This article discusses the use of virtual laboratory work in the process of distance learning by the example of educational organizations of the Republic of Sakha (Yakutia). The article indicates the main characteristics of the work of virtual laboratory work, their stages of implementation, as well as identifies the positive and negative aspects of the work of virtual and real laboratory work by comparing them. The article also reviewed and compared programs and applications, online resources for virtual laboratory work in various disciplines. For the reliability of the information, a comparative analysis of the results of real and virtual laboratory work of students was carried out.

The relevance of this study lies in considering the possibility of improving the efficiency of the educational process by introducing information technologies into the educational process of the Republic of Sakha (Yakutia) in the conditions of Covid-19.

**Keywords:** chemistry, hydraulics, aerodynamics, virtual laboratory work, distance learning.

## References

1. Gavronskaya Yu. Yu., Oksenchuk V.V. Virtual laboratories and virtual experiment in teaching chemistry // Bulletin of the Herzen

- Russian State Pedagogical University. – SPb., 2015. No. 178. S. 178–183.
2. Itelson LB Educational activity, its sources, structure and conditions // Reader on developmental and educational psychology. Works of Soviet psychologists of the period 1946–1980. / ed. I.I. Ilyasov, V. Ya. Laudis. M., 1981. S. 189–193.
  3. 3.G. V. Alekseev, M.V. Bondareva, I.I. Bridenko, A.I. Shashkin. Mechanics of liquid and gas. Virtual laboratory practice: textbook for universities 2nd ed. M., Yurayt Publishing House, 2018.134 p.
  4. Laboratory of Multimedia Systems PSTU [Electronic resource] – Access mode: <http://mmlab.ru/home.shtml> (date of access: 03/04/2021)

# Цифровая компетентность преподавателя теологии

**Парамонова Анна Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теологии  
Миссионерского института  
E-mail: Ann-21323@yandex.ru

В статье представлена модель цифровой компетентности преподавателя-теолога как неотъемлемую часть цифровизации образования, в том числе и теологического. Показано, что процесс цифровизации теологического образования связан с объективными условиями развития социальных отношений, и обусловлен использованием дистанционных технологий в системе образования. Рассматривая общие проблемы цифровой грамотности преподавателя, автор выделяет основные цифровые навыки преподавателя высшей школы: фотовизуальные навыки, навыки воспроизведения, навыки ветвления, навыки информации, социально-эмоциональные навыки, навык мышления в реальном времени. Последовательно раскрываются факторы, влияющие на индивидуальную траекторию развития цифровой компетентности преподавателя-теолога: новые функции преподавателя в условиях цифровизации теологического образования: навигационная, мотивационная фасилитационная.

**Ключевые слова:** цифровизация, цифровизация образования, компетентности, цифровые компетентности, теологическое образование, преподаватель-теолог.

Современная педагогическая наука пытается осмыслить новые явления в образовательном процессе. Появляются такие понятия как *цифровая социализация, цифровая идентичность, цифровой след* и другие. Исследователи сталкиваются с противоречиями между необходимостью формирования системой образования новых цифровых навыков у обучающихся и «размытостью» данных навыков у педагогов; быстрыми темпами цифровизации социально-экономических отношений и консервативностью образования как социального института; погруженностью и «зависимостью» от цифровых технологий обучающихся и психологической неготовностью педагогов к цифровым формам взаимодействия. В этих условиях переосмысления образования как процесса и результата, мы не можем не использовать цифровые технологии, однако важно, чтобы образование сохранило свою человекотворческую функцию, обеспечило передачу традиционной системы ценностей. По словам академика РАО М. Стриханова «эйфории по поводу удобств цифровизации быть не должно: погружение в виртуальный мир сулит нам, как минимум, много неожиданностей, а может, и проблем. Думаю, академическое сообщество должно плотно задуматься о футуристических угрозах этой новой ситуации и осмыслить роль теологии как лестницы обратно, в реальный мир» [5].

Тем не менее теологическое образование, не смотря на свою специфику, развивается в соответствии с учетом новых вызовов и требований ФГОС 3 ++, который включает в себя освоение информационно-коммуникационных технологии для дальнейшей профессиональной деятельности. И, таким образом, мы возвращаемся к противоречию, связанному с цифровой компетентностью преподавателей как субъектов теологического образования.

Понятие «компетенция» прочно вошло в орбиту теоретико-практических проблем высшей школы. Один из основных моментов в характеристики компетенций – не просто фиксация определенного уровня знания или опыта, а способность человека развиваться и совершенствоваться, реагируя на изменения окружающего мира. В этой связи компетенции преподавателя, в том числе преподавателя теологических дисциплин – это не просто средство демонстрации достигнутых результатов, но и дальнейшая основа развития личности с целью освоения социально-культурных изменений, в том числе в образовательной среде. Преподаватель-теолог должен готовить себя к новой эре образования, совершенствуя свою педагогическую культуру, профессионализм и отдель-

ные компетенции. Цифровая среда, в которую погружается педагог и студент может быть определена как интегрированная коммуникационная среда, в которой цифровые устройства обмениваются данными, управляют содержимыми, действиями в нем.

Цифровая компетентность преподавателя-теолога является неотъемлемой составляющей цифровой культуры и включает цифровые знания, умения и их грамотное применение в образовательном процессе, а также готовность к технологическим и цифровым вызовам, и непрерывный процесс развития цифровых компетенций. Отметим, что овладение преподавателем-теологом цифровыми компетенциями – это еще и процесс овладения формирующийся методикой преподавания теологических дисциплин с использованием цифровых технологий.

Болгова В.В., Гаранин М.А., Краснова Е.А., Христофорова Л.В., рассуждая о вынужденном переходе к дистанционному формату обучения, вызванному распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19, отмечают, «вузовская система была готова лишь отчасти». Несмотря на наличие электронно-информационной образовательной среды в каждом высшем учебном заведении, научно-педагогические работники восприняли переход на новые образовательные рельсы болезненно, испытывая сложность перехода от очного формата взаимодействия со студентами к дистанционному. Отметим, что опыт взаимодействия с образовательными организациями, где реализуется программа направления подготовки 48.00.00 Теология (как уровня бакалавриата и магистратуры, так и подготовки кадров высшей квалификации – аспирантуры) показал неготовность преподавателей теологических дисциплин к переходу на новый формат обучения. За этим очевидным фактом скрывается неготовность всей структуры вуза к новым условиям. Вывод, который можно сделать, исходя из сложившейся ситуации нарастания влияния электронных технологий обучения, в том числе и в теологическом образовании – в каком бы формате мы не готовили теологов в будущем, цифровая грамотность, определенный уровень владения цифровыми инструментами и навыками их формирования будут объективно необходимыми требованиями к квалификации каждого научно-педагогического работника, задействованного в реализации образовательной программы.

Цифровая компетентность – это одна из новых концепций, которая описывает навыки, связанные с технологиями. В последние годы несколько терминов применялись для описания навыков и умений использования цифровых технологий, такие как «информационная грамотность», «цифровая грамотность», «цифровые навыки». Эти термины также часто используются как синонимы, например, «цифровая компетентность» и «цифровая грамотность».

Понятие «цифровая грамотность» является более ранним. Данный термин предполагает спо-

собность человека эффективно выполнять задачи в цифровой среде. «Цифровая» означает информацию, представленную в числовой форме и в основном представленную через электронно-информационные ресурсы, а «грамотность» включает в себя способность читать, воспроизводить и интерпретировать мультимедиа с помощью цифровых манипуляций, а также оценивать и применять новые знания, полученные из цифровой среды.

Исследователи В.И. Кольхматов, Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И., Симан А.С. отмечают, что цифровая грамотность преподавателя состоит из пяти основных цифровых навыков: фотовизуальные навыки («чтение» инструкций из графических дисплеев); навыки воспроизведения (использование цифрового воспроизведения для создания новых значимых материалов из существующих); навыки ветвления (построение знаний из нелинейной, гипертекстовой навигации); навыки информации (оценка качества и достоверности информации); социально-эмоциональные навыки (понимание «правил», преобладающих в Интернет-пространстве, и применение этого понимания в онлайн-коммуникации); навык мышления в реальном времени (способность обрабатывать и оценивать большие объемы информации в режиме реального времени).

В свою очередь цифровые компетенции преподавателя-теолога включают в себя набор способностей, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий в различных контекстах (работа, досуг, обучение) с целью повышения результативности деятельности. Цифровые компетенции включает в себя: технические навыки использования цифровых технологий; умения осмысленно использовать цифровые технологии для работы, учебы и повседневной жизни в целом; умения критически оценивать цифровые технологии; мотивацию к участию в цифровой культуре.

Понимая цифровую культуру как совокупность компетенций, характеризующих способность использовать информационно-коммуникативные технологии для комфортной жизни в цифровой среде, взаимодействия с обществом и решения цифровых задач в профессиональной деятельности, выделим ряд факторов, влияющих на процесс освоения цифровых компетенций преподавателя.

Важным фактором освоения цифровых компетенций является владения компьютером на уровне пользователя, т.е. умение технически верно и целесообразно использовать возможности компьютера для создания дидактических единиц. Так, например, при создании презентаций – это программы PowerPoint (наиболее используемая), Keynote, Smart Notebook, Sketching, Prezi, Sway, средства для контроля знаний включают: Plickers, LearningApps, ClassFlow. Данные цифровые продукты помогают создать и использовать образовательный контент, организовать систему опроса, тестирования, игры, аттестации студентов и др.

Отметим, что один из приоритетных и современных способов общения со студентами в цифровом формате – социальные сети (VKontakte, Instagram, Telegram, Facebook, Twitter и др.).

Важным фактором формирования цифровой компетентности преподавателя-теолога является психологическая готовность осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровой среды. Речь идет не только о личностных качествах, желаниях или нежеланиях самого преподавателя овладеть на соответствующем уровне цифровыми технологиями в организации процесса обучения, а о уже, к сожалению, сложившейся практике общения со студентами, не видя их лица. Как правило, это происходит из-за отсутствия веб-камер у студентов или просто из-за нежелания их включать в видеорежиме. Поэтому преподавателю-теологу, непосредственно работавшему со студентами, приходится общаться с «черным» экраном компьютера, не имея возможности получать информацию о студентах через средства невербальной связи.

Овладевая новыми цифровыми компетенциями, преподаватель-теолог выстраивает свою собственную траекторию развития, которая, в свою очередь, определяется следующими факторами:

Фактор эргономики электронно-информационной среды вуза и доступность теологического контента. Ориентируясь в электронно-информационной среде вуза и в целом, Интернет пространстве, преподаватель-теолог может правильно распределить свое время; выбирать только те источники, которые гарантируют качественный материал; экономить время с помощью применения в своей работе различных готовых интерактивных заданий или создавать свои;

Мотивация студентов. Современный студент-теолог как правило готов к освоению новых информационных технологий. Следовательно, использование в теологическом образовании цифровых инструментов эффективно и целесообразно, так как это понятно и доступно современному поколению студентов и стимулирует их вовлеченность в изучаемый предмет. Кроме того, студенты на основе использованных преподавателем ресурсов, могут, например, заинтересоваться созданием собственных сайтов, цифровых продуктов необходимы для катехизаторско-просветительной деятельности на приходе, благочинии или в епархиальных структурах.

Ведущая роль преподавателя-теолога в освоении богословских дисциплин. Сегодня уже очевидным становится, что цифровизация образовательного процесса неизбежна. Поэтому профессионально успешным и готовым к диалогу со студентами будет такой преподаватель-теолог, который обладает цифровыми компетенциями.

Все это влечет за собой овладение научно-педагогическими работниками новой методикой преподавания теологических дисциплин, в основе которой цифровая дидактика, создание валидных электронных оценочных средств, владение эле-

ментами педагогического дизайна, применения технологий геймификации, использования платформ онлайн-обучения, методических рекомендаций по организации онлайн-аттестации и т.д. Иными словами, не могут «цифровых студентов» учить «нецифровые преподаватели».

Цифровизация образования заставляет преподавателя теологических дисциплин не только «технически» овладеть новыми технологиями, но и меняет его роль. Передача знаний о религиозной жизни, вероучении Церкви, ее живого опыта всегда носило характер субъект-субъектных отношений, живое взаимодействие усиливало передачу ценностного аспекта теологических дисциплин, давало возможность «прочувствовать веру», освоить культурный код религиозной практики. В условиях цифровизации образования преподаватель-теолог перестает быть носителем «сакрального знания»: студент может получить к нему доступ в онлайн-библиотеке, электронных журналах, видео платформах и т.д. Поэтому преподаватель начинает выполнять функцию сопровождения будущего специалиста-теолога на пути его профессионального становления. Можно выделить *новые функции преподавателя* в условиях цифровизации теологического образования: *навигационная*, т.е. формирование у обучающихся понимания того, где и каким образом можно найти интересующие знания, актуальную информацию. Указанная функция позволяет выстроить информационный маршрут, отвечающий особенностям православного вероучения, находить нужный контент, выстраивать индивидуальную траекторию обучения; *мотивационная* – поддержка у студентов постоянного интереса к новым знаниям, учебному процессу и актуальным вопросам жизни Церкви; *фасилитационная* – организация учебного процесса, в котором ведущая роль в выработке и принятии решений за их выполнение принадлежит группе обучающихся

Преподаватель-теолог сегодня получил неограниченную возможность для развития своего профессионального-методического уровня. Несмотря на огромный потенциал цифровых технологий, развития цифровой дидактики, преподаватель использует его не в полной мере. Постоянное совершенствование цифровой культуры преподавателя богословских дисциплин позволит качественно изменить теологическое образование, актуализировать его в современных цифровых реалиях.

## Литература

1. Болгова В.В., Гаранин М.А., Краснова Е.А., Христофорова Л.В. Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку? // Высшее образование в России. 2021. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-posle-pandemii-padenie-ili-podgotovka-k-pryzhku> (дата обращения: 20.09.2021).
2. Кольхматов В.И. Цифровая грамотность и навыки современного педагога // Ученые запи-

ски университета Лесгафта. 2020. № 8 (186). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-navyki-sovremennogo-pedagoga> (дата обращения: 01.10.2021).

3. Кольхматов В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Ученые записки университета Лесгафта. 2019. № 8 (174). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 01.10.2021).
4. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И., Симан А.С. Подготовка преподавателей к инновационной педагогической деятельности в условиях цифровизации аграрного образования // Агроинженерия. 2019. № 5 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-prepodavateley-k-innovatsionnoy-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-usloviyah-tsifrovizatsii-agrarnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.10.2021).
5. Эксперты обсудили роль теологии в системе цифрового образования <https://na.ria.ru/20200429/1570720278.html>

#### DIGITAL COMPETENCE OF A THEOLOGY TEACHER

Paramonova A.E.  
Missionary Institute

The article presents a model of the digital competence of a theologian teacher as an integral part of the digitalization of education, including theological education. It is shown that the process of digitalization of theological education is associated with objective con-

ditions for the development of social relations, and is conditioned by the use of distance technologies in the education system. Considering the general problems of digital literacy of a teacher, the author identifies the main digital skills of a high school teacher: photo-visual skills, reproduction skills, branching skills, information skills, socio-emotional skills, real-time thinking skills. The factors influencing the individual trajectory of the development of the digital competence of a theologian are consistently revealed: new functions of a teacher in the conditions of digitalization of theological education: navigation, motivational facilitation.

**Keywords:** digitalization, digitalization of education, competencies, digital competencies, theological education, teacher-theologian.

#### References

1. Bolgova V.V., Garanin M.A., Krasnova E.A., Khristoforova L.V. Education after a pandemic: falling or preparing for a jump? // Higher education in Russia. 2021. No.7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-posle-pandemii-padenie-ili-podgotovka-k-pryzhku> (accessed: 09/20/2021).
2. Kolykhmatov V.I. Digital literacy and skills of a modern teacher // Scientific notes of Lesgaft University. 2020. No. 8 (186). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-navyki-sovremennogo-pedagoga> (accessed: 01.10.2021).
3. Kolykhmatov V.I. Professional development of a teacher in the conditions of digitalization of education // Scientific notes of Lesgaft University. 2019. № 8 (174). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (accessed: 01.10.2021).
4. Kubrushko P.F., Nazarova L.I., Siman A.S. Preparation of teachers for innovative pedagogical activity in the conditions of digitalization of agricultural education // Agroengineering. 2019. No.5 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-prepodavateley-k-innovatsionnoy-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-usloviyah-tsifrovizatsii-agrarnogo-obrazovaniya> (accessed: 01.10.2021).
5. Experts discussed the role of theology in the digital education system <https://na.ria.ru/20200429/1570720278.html>



# Оценка качества тестовых материалов на этапе их создания

## **Самохина Виктория Михайловна,**

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой «Математика и информатика», Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри  
E-mail: vsamokhina@bk.ru

## **Похорукова Мария Юрьевна,**

кандидат технических наук, доцент кафедры «Математика и информатика», Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри  
E-mail: maria.pokhorukova@gmail.com

## **Корниненко Диана Сергеевна,**

студент кафедры «Математика и информатика», Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри  
E-mail: artemidaamadinart@gmail.com

Развитие образовательных технологий и распространение дистанционной формы обучения обуславливает актуальность и необходимость использования различных тестовых материалов для оценки качества знаний студентов. Компьютерное тестирование позволяет оперативно проверить уровень знаний большого количества участников, будь то вступительные испытания, текущие аттестации, прием экзамена, зачета, проведение рубежных срезов по дисциплине. Однако разработка тестовых материалов является довольно сложным процессом и тесно связана с такими понятиями как надежность, валидность и эффективность. Существуют различные методики и методы определения надежности и валидности тестов. В данной статье определяется качество тестов для направлений подготовки «Строительство», «Прикладная информатика» «Электроэнергетика» и специальности «Горное дело» по дисциплине «Математика» с помощью методов Спирмена – Брауна, Рюлона и метода KR-20. Предложен алгоритм проверки тестов на количественном и качественном уровне, который позволит увеличить количество надежных и эффективных заданий, снизить погрешность результатов оценивания знаний студентов, увеличить число утвержденных тестовых материалов.

**Ключевые слова:** тестовые материалы, оценка качества, надежность, валидность, метод Спирмена – Брауна, метод Рюлона, метод KR-20.

В связи с повсеместным распространением, а иногда и необходимостью, дистанционного обучения и развитием технологий для его обеспечения, тестовые материалы для оценки качества знаний студентов приобретают особую актуальность. Традиционная форма общения между студентами и преподавателями, безусловно, необходима для получения качественного образования, но оценка знаний студентов может быть, а иногда должна быть, реализована в виде тестирования. При использовании соответствующих дистанционных образовательных технологий компьютерное тестирование позволяет оценить уровень усвоения материала, своевременно корректировать процесс усвоения студентами новых знаний, проверить степень их готовности к экзамену или зачету и т.п. [2].

Зачастую тестовые задания, которые используются в образовательном процессе для оценки качества знаний, разработаны преподавателями этих же заведений. В первую очередь потому, что преподаватели создают тестовые материалы с учетом рассматриваемых тем по конкретной дисциплине и индивидуальных особенностей студентов (уровня подготовки, имеющихся знаний и т.п.).

В ТИ (ф) СВФУ тестирование проводится для разных целей: вступительные испытания, текущие аттестации, прием экзамена, зачета, проведение рубежных срезов по дисциплине, коллоквиумы и т.д., поэтому учебный процесс должен быть обеспечен тестовыми заданиями. Базы тестовых заданий (БТЗ) утверждаются на учебно-методическом совете вуза и внесение БТЗ в систему дистанционного обучения MOODLE является обязательным условием для утверждения. При этом, около 50% тестов отправляются на доработку в связи с обнаружением нарушений методических и технологических требований: часто бывают ошибки в структуре, содержании и оформлении тестовых заданий. Разработка тестовых материалов для оценки качества знаний студентов, является сложным процессом, так как ряд жестких требований к тестам уже содержатся в определениях теста.

В результате анализа определений к понятию «тест» были рассмотрены работы М.Б. Челышкова [5], А.Н. Майорова, В.С. Аванесова [1]. Под педагогическим тестом понимается система тестовых заданий различной трудности, которая позволяет качественно и эффективно измерить уровень и структуру подготовленности обучающихся. При этом можно выделить следующие основные признаки теста: состоит из некоторого количества тестовых заданий стандартизированной формы и содержания, задания оцениваются в зависимости от трудности.

В соответствии с теорией тестирования, разработанной В.С. Аванесовым, Т.А. Ильиной, А.Н. Майоровым, М.Б. Чельшковой и др., качество любого теста сопряжено с такими понятиями как надежность, валидность и эффективность.

Надежность теста означает, что при повторном проведении тестирования должны быть получены идентичные либо очень близкие результаты. Согласованность результатов при этом можно измерять коэффициентом корреляции Пирсона. При значении коэффициента более 0,8 можно говорить о довольно высокой надежности теста. Оценка надежности тестов проводится различными исследователями, например, по формулам Кьюдера – Ричардсона, Спирмена – Брауна, Рюлона. В статье [3] рассмотрены основные качественные характеристики тестов и указанные методы для проверки их надежности с помощью корреляционной матрицы.

Валидность теста показывает, насколько хорошо тест реализует то, для чего он был создан, и оценивается преподавателем с использованием какого-либо внешнего критерия.

Для определения качества тестов были взяты данные промежуточного тестирования студентов Технического института направлений подготовки «Строительство», «Прикладная информатика» «Электроэнергетика» и специальности «Горное дело» по дисциплине «Математика». Информация о контингенте студентов и проценте правильных заданий приведена в таблице 1.

Таблица 1

Направление подготовки/специальность	Количество студентов	Количество тестовых заданий	Средний процент правильных ответов
Строительство	36	115	64,6
Прикладная информатика	42	101	67,6
Электроэнергетика	36	62	67,1
Горное дело	54	92	60,3

С помощью теста проводилась итоговая аттестация студентов. Перед тестированием из банка тестовых заданий преподавателем было выбрано по 30 вопросов, принадлежащих различным дидактическим единицам. В тесте присутствуют задания всех форм, более детальная информация приведена в таблице 2.

Предварительно была проведена математическая обработка полученных результатов: для определения надежности для каждой группы была произведена выгрузка результатов теста из СДО MOODLE, тем самым получена матрица размера  $p \times m$ , где  $p$  – порядковый номер студента,  $m$  – номер задания.

Далее используется дихотомическая шкала оценок результатов: 0 – задание не выполнено, 1 – задание выполнено правильно. Для перехода к редуцированной матрице произведены вычисления

вектора корреляции ( $R_j$ ) и вектора коэффициентов трудности ( $p_j$ ), в результате вычислений из системы тестовых заданий удалены задания, которым соответствуют коэффициенты  $p_j > 0.9$ ,  $p_j < 0.2$  и  $R_j < 0.15$ , и, затем составлена новая,

упорядоченная матрица данных тестирования, в которой столбца расположены в порядке возрастания трудности заданий, а строки – в порядке уменьшения суммарных баллов испытуемых. В результате таких преобразований в редуцированной матрице количество тестовых заданий уменьшилось до 12 заданий по направлению подготовки «Строительство», 10 заданий по направлению подготовки «Прикладная информатика», 15 заданий по направлению подготовки «Электроэнергетика», 10 заданий по специальности «Горное дело».

Таблица 2

Направление подготовки/специальность	Доля заданий (%)			
	Открытая форма	Закрытая форма	На установление порядка	На соответствие
Строительство	17,4	55,7	2,6	24,3
Прикладная информатика	12,87	68,32	3,96	14,85
Электроэнергетика	8,1	90,3	1,6	–
Горное дело	17,4	70,7	1,1	10,87

Для определения надежности теста были применены следующие методы: метод Спирмена – Брауна; метод Рюлона; метод KR-20. Полученные коэффициенты надежности приведены в таблице 3.

Таблица 3

Направление подготовки/специальность	Метод Спирмена – Брауна	Метод Рюлона	Метод KR-20
Строительство (A1)	0,865	0,354	0,793
Прикладная информатика (A2)	0,893	0,538	0,904
Электроэнергетика (A3)	0,752	0,291	0,802
Горное дело (A4)	0,674	0,039	0,821

Результаты проверки значимости коэффициентов надежности тестовых материалов при доверительной вероятности 90% и 95% дают возможность утверждать, что коэффициент надежности является значимым, за исключением метода Рюлона.

Самые низкие коэффициенты надежности свойственны тестовым материалам по специальности «Горное дело». Следовательно, по результатам тестирования нельзя судить о подготовленности студентов, т.е. данный тест не дает качественной оценки знаний студентов.

Метод Спирмена – Брауна имеет преимущества перед другими методами, поскольку позволяет оценить надежность по результатам однократного тестирования. Метод KR-20 применим в случае равенства дисперсий.

Для определения валидности необходима оценка знаний студентов преподавателем по результатам тестирования по пятибалльной шкале. Для коэффициентов валидности проведена оценка их значимости при доверительных вероятностях 90% и 95%, результаты расчета представлены в таблице 4.

Таблица 4

Направление подготовки/специальность	Коэффициент валидности
Строительство	V=0,967
Прикладная информатика	V=0,826
Электроэнергетика	V=0,816
Горное дело	V=0,774

Оценка значимости произведена с помощью критерия Стьюдена. Расчетное значение коэффициента валидности, по всем тестовым материалам являются значимыми.

Метод Спирмена – Брауна имеет преимущества перед другими методами, поскольку позволяет оценить надежность по результатам однократного тестирования. Метод KR-20 применим в случае равенства дисперсий.

Для оценки эффективности исследуемых тестовых материалов проведено повторное тестирование студентов направления «Строительство». Для этого была удалена часть тестовых заданий: по результатам тестирования были упорядочены, задания в столбцах расположены в порядке возрастания трудности, а строки в порядке уменьшения сверху вниз, суммарных баллов испытуемых (табл. 5).

Таблица 5

Метод Спирмена - Брауна	Метод Рюлона	Метод KR-20	Коэффициент валидности
0,910	0,689	0,958	V=0,638

Таким образом, удаление части тестовых заданий приводят к улучшению значений коэффициентов надежности, вычисленных по методам Спирмена – Брауна (0,91 против 0,87), Рюлона (0,69 против 0,79) и KR-20 (0,82 против 0,79). Следовательно, можно утверждать, что эффективность является положительной. Однако снижение коэффициента валидности с 0,97 до 0,64 свидетельствует о потере полезных свойств теста в результате удаления части заданий, поэтому данное исследование было дополнено оценкой качества данных тестовых материалов с помощью методики основанной на теории нечетких множеств.

На основании опроса преподавателей ТИ (ф) СВФУ были выделены следующие критерии (Р), влияющие на качество тестовых материалов:

- имеющийся опыт в разработке тестов;
- наличие только теоретических или только практических заданий;
- присутствие всех форм заданий: закрытых, открытых, на установление последовательности, соответствия и т.д.;
- наличие заданий разного уровня сложности;
- имеющийся опыт преподавания по данной дисциплине;
- наличие заданий на проверку знаний по всем разделам дисциплины или же четкое указание раздел/ тема/подтема;
- высокая корреляция результатов тестирования и результатов экзамена по дисциплине;
- высокое значение процента правильных ответов студентов по результатам многократного тестирования в среднем.

Была составлена матрица рангов показателей-критериев, для определения степени совпадения мнений экспертов и вычислен коэффициент конкордации ( $W=0,763$ ), при проверке по критерию согласия Пирсона, с вероятностью 95% можно утверждать, что коэффициент является значимым. Следовательно, существует определенная согласованность мнений специалистов относительно степени влияния рассмотренных показателей на оценку качества тестовых материалов.

В результате получено нечеткое множество D наилучших тестовых материалов, каждый тест входит со своей степенью принадлежности:

$$D = \{A1|0.310; A2|0.273; A3|0.280; A4|0.080\}.$$

Из данного множества выбирается тест, у которого степень принадлежности к множеству наибольшая, такими тестами будут A1, A2, A3.

Данный результат согласуется с результатами, полученными по методам Спирмена – Брауна, метод Рюлона, метод KR-20.

Таким образом, на первом этапе проверки была дана количественная оценка тестовым материалам, на втором качественная. Результаты дополняют друг друга, поэтому в качестве проверки теста можно рекомендовать следующий алгоритм:

1. Вычисление коэффициентов надежности тестов по методу Спирмена – Брауна.
2. Оценка вычисленных коэффициентов надежности на значимость (требования к надежности и валидности тестов Олейник Н.М. [4]).
3. Вычисление коэффициентов валидности.
4. Оценка экспертами соответствия тестов критериям, характеризующим качественно:

Тестовое задание по дисциплине	Показатели (критерии)				
	P.1	P.2	P.3.	...	P.n
A1					
A2					
...					

5. Ранжирование тестовых материалов по методу, основанному на теории нечетких множеств.
6. Сопоставление результатов 2,4 и 6. Вынесение окончательного решения.

Разработанная методика позволит оценить качество тестовых материалов на этапе их создания, тем самым предоставляя возможность увеличить количество надежных и эффективных заданий, снизить погрешность результатов оценивания знаний студентов, увеличить число утвержденных тестовых материалов.

## Литература

1. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений [Электронный ресурс]. URL: <http://testolog.narod.ru/Theory21.html>.
2. Лунев А. П., Окладникова С.В. Управление качеством разработки тестовых материалов с применением современных информационных технологий //Естественные науки. – 2008. – № 1. – С. 75–80.
3. Мороз, Л.С. Методы определения надежности и валидности тестов для контроля знаний / Л.С. Мороз // Труды БГТУ. № 6. Физико-математические науки и информатика. – 2010. – № 6. – С. 176–179.
4. Олейник Н.М. Обработка результатов тестирования и определение качества теста [Электронный ресурс]. URL: [http://fevt.ru/load/sdo/kachestvo\\_testa/116-1-0-1485](http://fevt.ru/load/sdo/kachestvo_testa/116-1-0-1485) 1.
5. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. 432 с.

## CURRENT TRENDS IN GRAPHIC DESIGN

**Samokhina V.M., Pokhorukova M. Yu., Kornienko D.S.**  
North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

The development of educational technologies and the spread of distance learning determines the relevance and necessity of using various test materials to assess the quality of students' knowledge. Computer testing allows you to quickly check the level of knowledge of a large number of participants, whether it is entrance tests, current attestations, taking an exam, a test, conducting boundary sections on the discipline. However, the development of test materials is a rather complex process and is closely related to such concepts as reliability, validity and efficiency. There are various techniques and methods for determining the reliability and validity of tests. This article determines the quality of tests for the areas of training "Construction", "Applied Informatics", "Electric Power Engineering" and the specialty "Mining" in the discipline "Mathematics" using the Spearman-Brown, Ryulon methods and the KR-20 method. An algorithm for testing tests at a quantitative and qualitative level is proposed, which will increase the number of reliable and effective tasks, reduce the error in the results of assessing students' knowledge, and increase the number of approved test materials.

**Keywords:** test materials, quality assessment, reliability, validity, Spearman-Brown method, Ryulon method, KR-20 method.

## References

1. Avanesov V.S. Theory and methodology of pedagogical measurements [Electronic resource]. URL: <http://testolog.narod.ru/Theory21.html>.
2. Lunev AP, Okladnikova SV Quality management of test materials development with the use of modern information technologies // Natural sciences. – 2008. – No. 1. – S. 75–80.
3. Moroz, LS Methods for determining the reliability and validity of tests for knowledge control / LS Moroz // Proceedings of BS-TU. No. 6. Physics and mathematics and informatics. – 2010. – No. 6. – S. 176–179.
4. Oleinik N.M. Processing test results and determining the quality of the test [Electronic resource]. URL: [http://fevt.ru/load/sdo/kachestvo\\_testa/116-1-0-1485](http://fevt.ru/load/sdo/kachestvo_testa/116-1-0-1485) 1.
5. Chelyshkova M.B. Theory and practice of constructing pedagogical tests: Textbook. – M.: Logos, 2002.432 p.

# О методах преподавания английского языка в колледже в период эпидемии

**Сунь Нань,**

старший преподаватель, магистр, преподаватель английского языка Шэньянского политехнического университета  
E-mail: lucysun1981@126.com

После вспышки COVID-19 весной 2020 года, под руководством Министерства образования Китая (МО) «закрытие школ, безостановочное обучение», китайские колледжи и университеты в полной мере используют онлайн-ресурсы и учебные платформы для использования различных режимов обучения, т.е. традиционный режим обучения в сочетании с Интернетом, автономное обучение в сочетании с онлайн-обучением, и обучение в режиме прямой трансляции в сочетании с мобильным обучением. Смешанный режим обучения студентов английскому языку на основе веб-трансляций – это не только экстренный вариант при особых условиях обучения, но и важный шаг вперед в реформе преподавания английского языка для вузов и колледжей. Уроки, сформированные из практики преподавания, можно обобщить и смодерировать, что может еще больше повысить эффективность обучения в смешанном режиме обучения, тем самым способствуя сочетанию онлайн- и офлайн-обучения и предоставляя более разнообразные варианты обучения английскому языку в колледже.

Цель данной статьи – проанализировать способы преподавания английского языка в колледже в период профилактики и борьбы с эпидемией, чтобы предоставить более разнообразные варианты преподавания английского языка в колледже в период эпидемии.

**Ключевые слова:** режим обучения; английский язык в колледже; эпидемия; смешанное обучение

## I. Introduction

At the beginning of the year 2020, the outbreak of COVID-19 blocked the way of traditional classroom teaching. China's Ministry of Education (MOE) issued the "Guidance on the Organization and Management of Online Teaching in General Higher Education Institutions during the Epidemic Prevention and Control Period". Under the guidance, universities and colleges in China launched different forms of online teaching. A variety of online teaching modes such as China's MOOC, flipped classrooms and online live streamed classes have blossomed, among which live webcast classes are preferred by many teachers because of their high flexibility, interactivity, low technical requirements and investment. The webcast-based blended teaching mode of college English has provided a guarantee for normal teaching activities during the epidemic period, and also a new way to break through the traditional teaching mode of college English.

## II. Teaching Modes of College English in the Epidemic Period

### 1. Blended learning

Blended learning, originally referred to the combination of various learning styles. The development of network technology and E-Learning (i.e. digital or networked learning) has given a new meaning to blended learning. He redefines it as "combining the advantages of traditional learning methods with the advantages of E-Learning; in other words, not only should teachers play the leading role in guiding, inspiring, and monitoring the whole teaching process, but also students fully reflect their initiative, enthusiasm, and creativity as the main subjects in the learning process." [1]

With the development of network technology and the popularity of mobile devices, the blended teaching model has been developing rapidly in recent years. The blended teaching mode based on MOOC and flipped classrooms is a reversal of the traditional classroom teaching, combining the offline and online learning, which has become the core. The concept of flipped classrooms has changed the traditional teaching mode. That is to say, the teaching center shifts from teachers' instructing to students' learning, and the learning sequence shifts from teaching first and then learning to online self-learning followed by teachers' checking and supervision. The shift in the center of teaching is conducive to giving full play to students' initiative and improving their independent learning abilities. Moreover, the construction of various online high-quality courses at all levels and online open courses such as MOOC and SPOC in China, as well as the emergence of professional teaching plat-

forms such as Rain Classroom, Study Talk and Wisdom Tree, have provided rich teaching contents for the blended teaching mode. However, in most cases, blended teaching is still in the experimental stage of teaching research, or as a supplement to the traditional classroom teaching, and has never been applied as a mainstream teaching mode.

The outbreak of the epidemic made normal school teaching impossible, and online teaching based on webcasting and various online open courses effectively solved the problems of teachers and students separated by thousands of miles and the lack of physical teaching materials, and became the preferred teaching mode during the epidemic. However, neither live online teaching nor self-study by students can guarantee the teaching effects, and both must be combined.

## 2. Live webcast teaching mode

Live webcasting has opened up a new world of online learning and provided a new way for blended teaching mode. In the past, most live online courses were offered by educational platforms and training institutions, mainly for exams and vocational skills training, while in schools, classroom teaching was mostly broadcast live as one of the methods of distance education. It is rare to see live webcast teaching as the main classroom teaching method.

Thanks to the rapid progress of network technology, Live webcasting has been developing rapidly since 2016, from the earliest game live broadcast to the increasingly popular live broadcast with goods, with high participation, high entertainment and low entry threshold, which makes live webcasting rapidly penetrate into people's lives, especially young people's. The year 2020 was deeply influenced by COVID-19, and live webcasting teaching exploded in a spurt and was officially applied to traditional classroom teaching. According to the 45th Statistical Report on China's Internet Development, "In early 2020, the start of the school year was delayed, and 265 million school students turned to online courses. The number of daily active users of several online educational applications reached more than 10 million during the epidemic." [2] Live webcasting has become the first choice for many teachers to conduct online teaching activities due to its highest flexibility and greatest similarity to traditional offline classes.

During the prevention and control of the epidemic, live webcasting combined with education has emerged in the tide of live webcasting. Learners independently select the live courses they need to watch through mobile terminals, free from the restrictions of time and location. Compared with traditional online video learning, live webcast teaching is more time-sensitive and classroom-like, and real-time interaction increases learning fun, better answers questions and improves class participation and learning efficiency. The rich course content can better meet the diversified learning needs of learners, and the teaching cost is relatively low under the current conditions of higher use of mobile devices.

The traditional blended teaching mode mainly relies on professional teaching platforms and rarely takes the form of live broadcast. During the epidemic, professional teaching platforms such as Rain Classroom, Study Tong and Wisdom Tree, Tencent Meeting, which are mainly targeted at corporate users, and professional live streaming platforms such as Racer, Hu Ya and Hua Jiao, which are mainly for entertainment, and even instant messaging software such as QQ and WeChat all joined the army of online live webcasting teaching. However, at the beginning of the school year, almost all professional teaching platforms, and even non-professional teaching platforms such as nailing, crashed to varying degrees due to the huge influx of traffic in a short period of time, and the related news hit the Weibo hot search list from time to time. In general, the stability of professional live streaming platforms is better than non-professional live streaming platforms, and the stability of non-professional teaching platforms is better than professional teaching platforms. The professional teaching platforms have been used less in teaching practice, and the initial investment is insufficient, which makes it difficult to use in the face of the surge of large scale demand. Although the platforms crashes have been alleviated with the steady development of online learning, network lag is still one of the major problems faced by live streamed classes. The functions of the non-professional teaching platform are not suitable for classroom teaching, while the professional teaching platform has introduced various functions to meet the teaching needs, but in actual operation, it still cannot fully meet the teaching needs and needs to be improved in large-scale teaching practice.

## III. Conclusion

The webcast-based blended teaching mode of college English is not only an emergency option under special teaching conditions, but also a major step forward in the teaching reform of college English. The lessons learned from the teaching practice can be summarized and reflected in a timely manner, which can further improve the teaching efficiency of the blended teaching mode, thus promoting the combination of online and offline teaching and providing more diversified options for teaching college English after the epidemic.

### ON TEACHING MODES OF COLLEGE ENGLISH IN THE EPIDEMIC PERIOD

**Sun Nan**  
Shenyang Ligong University

With the outbreak of COVID-19 in the spring of 2020, under the guidance of "school closure, non-stop schooling" by China's Ministry of Education (MOE), China's colleges and universities have made full use of online resources and teaching platforms to adopt a variety of teaching modes, i.e. traditional teaching mode combined with the Internet, offline teaching combined with online teaching, and live webcast teaching combined with mobile teaching. This paper aims to analyze the teaching modes of college English in the period of epidemic prevention and control, so as to provide more diversified options for college English teaching after the epidemic.

**Keywords:** teaching mode; college English; epidemic; blended learning.

## References

1. He Kekang. New developments in educational technology theory from blending learning. *E-education Research*, 2004 (3)
2. China Internet Network Information Center. The 45th China's Internet Development Statistical Report on the Current State of the Internet.
3. <http://www.cac.gov.cn/rootimages/uploadimg/1589535470391296/1589535470391296.pdf>, 2020–4–28.
4. College English Teaching Guide. 2020 Edition
5. Steering Committee for Teaching Foreign Languages in Colleges and Universities. Guide to Teaching English in Colleges and Universities (Ministry of Education 2017 Edition) <http://dwb.jnxy.edu.cn/info/1089/1843.htm>, 2019–01–22
6. Chen Juanwen. A community of practice inquiry based on the blended teaching mode of college English. *Modern Educational Technology*, 2017(9):79–84
7. Chen Jing. A study on blended teaching mode and strategies of college English on the Internet. *Overseas English*, 2020(4):115–116.
8. Liu Li. An investigation of learning strategies of the online teaching in college English in the epidemic period. *Journal of Tonghua Normal University*, 2020, 41(4):93–99.
9. White Paper on China's Action Against the New Pneumonia Epidemic. [http://www.xinhuanet.com/politics/2020-06/07/c\\_1126083364.htm](http://www.xinhuanet.com/politics/2020-06/07/c_1126083364.htm).
10. He Kekang. From the essence of “flipped classroom” to the future development of “flipped classroom” in China. *E-education Research*, 2014 (7)
11. Selma Koc. Assessment in online and blended learning environments [M]. Information Age Publishing, INC. Charlotte, NC, 2015.

# Основные проблемы преподавания курса «История России» в медицинском вузе

## **Бакшеев Андрей Иванович,**

к.и.н., доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России  
E-mail: baksh-ai@yandex.ru

## **Филимонов Владимир Васильевич,**

к.ф.н., доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России  
E-mail: ivt\_filimOA@mail.ru

## **Андренко Олег Валерьевич,**

к.б.н., доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России  
E-mail: andrenko@yandex.ru

## **Ноздрин Дмитрий Александрович,**

старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России  
E-mail: nozdrindmitry@ya.ru

## **Турчина Жанна Евгеньевна,**

к.м.н., доцент, заведующий кафедрой сестринского дела и клинического ухода ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России,  
E-mail: turchina-09@mail.ru

Современные образовательные стандарты ставят новые задачи перед высшим образованием: индивидуализация обучения, педагогические инновации, дистанционные формы и методы, трансформация роли преподавателя, создание предпосылок для организации обучения на протяжении всей жизни – задачи, решение которых должно обеспечить качественное образование, постоянное профессиональное совершенствование и конкурентоспособность выпускников российских вузов. Историческое высшее образование является разновидностью высшего образования. В широком смысле понятие «историческое высшее образование» является синонимом исторической подготовки студентов, как составляющей общей гуманитарной подготовки обязательной для всех вузов. Поэтому решение проблемных вопросов преподавания курса «История России» является актуальным и своевременным. В статье проанализированы актуальные проблемы преподавания курса «История России» в медицинском вузе, связанные, прежде всего с тем, что преподавание данной дисциплины не сосредоточено на специализированной кафедре; существует значительное сокращение аудиторных часов; в целом наблюдаются низкий уровень знаний по отечественной истории у студентов-первокурсников; недостатки с материально-техническим и научно-методическим обеспечением преподавания учебной дисциплины. Отдельное внимание уделено проблеме качества учебной информации учебников и пособий по курсу «История России», решением которой может стать электронный учебник, который имеет весомые дидактические преимущества по сравнению с традиционными учебными пособиями.

**Ключевые слова:** историческое образование, проблема, научно-методическое обеспечение, патриотизм, информационно-коммуникационные технологии, электронный учебник, высшее образование.

## **Цель исследования**

Цель статьи – проанализировать основные проблемные вопросы преподавания курса «История России» в медицинском вузе и предложить пути их решения.

## **Материалы и методы**

Для достижения поставленной цели было осуществлено качественное исследование основных проблем преподавания курса «История России» в медицинском вузе и предложены пути их решения.

В ходе исследования были использованы такие теоретические методы исследования как анализ, синтез, сравнение, обобщение при изучении источников информации по проблеме исследования.

Информационная база исследования включала 14 источников информации, содержащих концептуальные положения относительно сущности исторического высшего образования, а также исследования, посвященные проблемным вопросам преподавания гуманитарных дисциплин в медицинском вузе.

## **Результаты исследования**

В своей совокупности высшее историческое образование призвано способствовать: 1) развитию общечеловеческих ценностных ориентаций будущих специалистов; 2) воспитанию патриотизма, морально-этических убеждений, причастности к истории народа и культурно-цивилизационным достижениям человечества; 3) развитию аналитических навыков, нацеленных на осмысление основных принципов исторического развития человеческого общества; 4) развитию умений работать с первоисточниками и научной исторической литературой; 5) выработке навыков использовать приобретенные знания для понимания процессов, происходящих в обществе и политике, адекватного оценивания происходящих событий [1].

В настоящее время преподавание гуманитарных дисциплин в медицинском вузе, в частности курса «История России», сталкивается с рядом проблем, первая из которых связана с тем, что преподавание отечественной истории подчас не сосредоточено на специализированной кафедре, а количество часов существенно уменьшено и продолжает уменьшаться. Собственно говоря, это вполне понятно, ведь в медицинских вузах приоритет все же имеют дисциплины медицинского направления. Такое нигилистическое отношение к преподаванию курса «История России» приводит к ликвидации кафедр, сокращению аудитор-



ных часов на изучение данной дисциплины, неоправданному увеличению количества студентов в лекционных потоках, уменьшению или изъятию семинарских занятий и пр. [2].

В связи с расширением автономии университетов и факультетов курс «История России» может попасть в полную зависимость от субъективистского отношения к нему со стороны их руководства, а это, в свою очередь, может стать беспрецедентным разрушительным фактором преподавания «Истории России» и других гуманитарных и социально-политических дисциплин, крайне важных для воспитания студентов [3].

Таким образом, сегодня, как никогда актуальными являются задачи внедрения комплексного подхода в преподавании «Истории России» в высшей школе, предложение студентам учебно-методических комплексов нового поколения и создание благоприятных условий в развитии способностей студента путем совершенствования навыков самостоятельной работы.

В связи с этим, как нам представляется, нужно строить учебную программу по проблемному, а не по хронологическому принципу как сейчас. Такой подход – единственно возможный не только потому, что он позволяет преподавать отечественную историю в условиях перманентного сокращения аудиторных часов, предусмотренных на чтение этого курса, но и потому, что проблемный подход к преподаванию данной дисциплины представляет студентам иное, чем в средней школе, измерение усвоения исторического знания, значительно более ориентированное на развитие критического мышления и творческих способностей, создает особые условия для совершенствования навыков самостоятельной работы [4].

Еще одной, не менее значимой проблемой является, в целом, низкий уровень знаний по отечественной истории у студентов-первокурсников. Это уже говорит, прежде всего, о пробелах в усвоении программы школьного курса «Истории России». Можно также констатировать наличие дублирования содержательных составляющих курсов «Истории России» в средней и высшей школах. Причем делается это часто из-за необходимости восполнить пробелы школьного обучения. Много проблем добавляют недостатки с материально-техническим и научно-методическим обеспечением преподавания данной учебной дисциплины [5].

Наряду с этим, проблемой является и качество учебной информации учебников и пособий по курсу «История России». По нашему мнению, качественно новым учебником, который удовлетворит потребности сегодняшнего студенчества, может стать электронный учебник (е-учебник), под которым исследователи [6] понимают автоматизированную систему обучения, содержащую методические, дидактические, информационные, справочные материалы по изучаемой дисциплине, а также программное обеспечение, позволяющее в совокупности использовать их в целях самостоятельного изучения предмета и самоконтроля полученных знаний.

Использование в е-учебниках разнообразных цифровых технологий предоставляет значительные дидактические преимущества е-книге в сравнении с традиционным печатным учебным пособием:

во-первых, мультимедиа-технологии предоставляют обучающимся возможность красочного и наглядного получения информации;

во-вторых, большое количество информации интегрируется на одном носителе, а использование гиперссылок делает проще навигацию по учебному пособию и дает возможность выбрать индивидуальную учебную траекторию изучения материала;

в-третьих, электронный учебник позволяет системно представить учебно-методический материал, сделать его более доступным для изучения и открытым для корректировки и дальнейшего совершенствования. Фактически электронный учебник является электронной версией методического опыта преподавателя по конкретной учебной дисциплине [7];

в-четвертых, е-учебник объединяет учебно-методические материалы, которые необходимы преподавателям при подготовке и проведении различных форм занятий согласно нормативным требованиям. Он также позволяет самостоятельно изучать учебные темы, готовиться к занятиям и получать дополнительные сведения по изучаемому предмету. Также немаловажным фактором является помощь студентам в осуществлении самоконтроля усвоения знаний, а преподавателям – в осуществлении различных видов контроля успеваемости обучающихся [8].

Представляется, что к преимуществам е-учебника следует отнести и большую технологичность его создания, а также использования, которые обеспечиваются универсальностью назначения, доступностью для преподавателей и студентов, простотой и дешевизной копирования, возможностями дальнейшего совершенствования, совместимостью с различными электронными устройствами, автоматизацией функционала, экономичностью, возможностью обмена информацией в сети Интернет и т.п. [9].

Еще одним преимуществом е-учебника является высокий уровень системности представления учебно-методических материалов, который в е-учебнике может быть достигнут посредством систематизации всей совокупности предоставляемых материалов в базе данных, а также четкому соответствию образовательной программе и тематическому плану изучаемой дисциплины [10].

Использование е-учебников приводит к организационному и методическому совершенствованию проведения занятий по «Истории России» по двум основным направлениям, первое из которых нацелено на повышение эффективности традиционного преподавания при использовании возможностей е-учебника, а второе – на поиск новых форм проведения занятий. В качестве примера можно привести приобретающую все большую популяр-

ность идею «компьютерного сопровождения лекций», когда традиционная лекция сопровождается применением мультимедийных технологий и сохраняется ведущая роль преподавателя [11].

Вместе с тем, возможно, провести и непосредственно «электронную лекцию». В этом случае восприятие и усвоение студентами учебного материала происходит в индивидуальном порядке, а сам текст лекции изучается самостоятельно на автоматизированном рабочем месте. При этом основной функцией преподавателя становятся общие комментарии по изучаемому вопросу, осуществление индивидуальных консультаций, ответы на вопросы, а также рекомендации по применению е-учебника при усвоении каждой конкретной темы [12].

Таким образом, внедрение е-учебников в образовательный процесс демонстрирует их довольно высокую эффективность, и думается, что в будущем они будут играть основную роль в педагогическом процессе российской высшей школы.

Как нам представляется, при преподавании курса «История России» в российских вузах не нужно еще раз повторять школьную программу, а нужно преподавать эту дисциплину в проблемном измерении. Необходимо сосредоточиться на тех важных моментах отечественной истории, которые больше всего формируют чувство патриотизма, гордости у молодежи. Именно эта дисциплина, прежде всего, должна воспитывать высокий уровень сознания ее граждан [13].

При формулировании тем курса должны быть учтены специфические особенности вуза. Так, например, в медицинских вузах, думается, следует делать больше упор на достижениях именно медицинских наук (в курсе «Истории России») [14]. Организационные формы изучения «Истории России», по нашему мнению, должны включать лекции – беседы и лекции – видео демонстрации осуществляемые преподавателями в аудиториях, оснащенных компьютерной техникой, семинарские занятия, самостоятельную работу, практические занятия студентов в музеях, храмах и тому подобное.

## Заключение

Результаты исследования показали, что основные проблемы преподавания курса «История России» в медицинском вузе связаны с тем, что преподавание этой дисциплины не сосредоточено на специализированной кафедре; существует значительное сокращение аудиторных часов; в целом наблюдаются низкий уровень знаний по отечественной истории у студентов-первокурсников; недостатки с материально-техническим и научно-методическим обеспечением преподавания учебной дисциплины; недостаточное качество учебной информации учебников и пособий по курсу «Истории России».

## Литература

1. Рычков А.В. Какую историю следует изучать в вузе // Омский научный вестник. Сер. Обще-

ство. История. Современность. – 2018. № 1. – С. 82–85. DOI: 10.25206/2542–0488–2018–1–82–85.

2. Yatsenko M.P., Malimonov I.V., Shepeleva Ju.S., Baksheev A.I., Rakhinsky D.V. Problems of historical education content improvement as a result of global–geopolitical transformations // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich. Kh.I. Ibragimov Complex Research Institute. – 2020. – С. 908–916.
3. Гильмутдинова О.М. О некоторых аспектах методики преподавания истории в вузе// Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2013. – № 4 (19). – С. 116–118.
4. Бекирова Э.Ш., Редькина Л.И. Инновационные педагогические технологии, методы и формы активизации познавательной активности студентов в контексте преподавания истории в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64(2). – С. 21–24.
5. Амбарцумов И.В., Гавриленков А.Ф. Предмет «история» с точки зрения студентов непрофильных факультетов и заведений// Гуманитарный научный вестник. – 2019. – № 2. – С. 1–10.
6. Ланкин В., Григорьева О. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. С. 130–134.
7. Лунев В.В., Лунева Т.А., Колмаков В.Ю., Бакшеев А.И., Рахинский Д.В. Особенности учебного процесса в условиях самоорганизации студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 11–2. – С. 98–104.
8. Бакшеев А.И. Необходимость воспитания личностных качеств будущего врача в медицинском вузе // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. ст. Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика». Гл. ред. С.Ю. Никулина. КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно–Ясенецкого. – Красноярск, 2018. – С. 381–386.
9. Филатова А.И., Чумакова М.Н., Калякина И.М. Электронные учебники как средство улучшения образования// Проблемы современной науки и образования. – 2013. – № 3(17). – С. 83–84.
10. Ашурков И.С., Князев М.В., Чернов А.Ю., Федотов А.В. Проблемные аспекты внедрения электронных учебников в образовательный процесс// Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 127–130.
11. Личман Б.В. Преподавание истории России в будущем будет многоконцептуальным// Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2017. – № 1 (38). – С. 73–80.

12. Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е. Дистанционное обучение в медицинском образовании: границы возможностей // В сб.: Педагогика и медицина в служении человеку. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 16–23.
13. Кулемина Л.Б. Преподавание истории в условиях гуманизации и гуманитаризации высшего образования в России // Образование и право. – 2017. – № 9. – С. 57–63.
14. Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е., Нор О.В. Формирование коммуникативной компетентности как основной составляющей профессии медицинского работника // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика» Гл. ред. С.Ю. Никулина. – 2020. – С. 328–334.

### THE MAIN PROBLEMS OF TEACHING THE COURSE «HISTORY OF RUSSIA» AT A MEDICAL UNIVERSITY

**Baksheev A.I., Filimonov V.V., Andrenko O.V., Nozdryn D.A., Turchina Zh.E.**

Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voyno-Yasenetsky

Modern educational standards pose new challenges for higher education: individualization of education, pedagogical innovations, distance forms and methods, transformation of the teacher's role, creation of prerequisites for organizing lifelong learning – tasks whose solution should ensure quality education, continuous professional development and competitiveness of graduates Russian universities. Historical higher education is a type of higher education. In a broad sense, the concept of «historical higher education» is synonymous with the historical training of students, as a component of the general humanitarian training, mandatory for all universities. Therefore, the solution of problematic issues of teaching the course «History of Russia» is relevant and timely. The article analyzes the actual problems of teaching the course «History of Russia» in a medical university, connected, first of all, with the fact that the teaching of this discipline is not focused on a specialized department; there is a significant reduction in classroom hours; in general, there is a low level of knowledge of national history among first-year students; shortcomings with the material and technical and scientific and methodological support of teaching the academic discipline. Special attention is paid to the problem of the quality of educational information of textbooks and manuals for the course «History of Russia», the solution of which can be an electronic textbook, which has significant didactic advantages over traditional teaching aids.

**Keywords:** history education, problem, scientific and methodological support, patriotism, information and communication technologies, electronic textbook, higher education.

#### References

1. Rychkov A.V. What history should be studied at the university // Omsk Scientific Bulletin. Ser. Society. History. Modernity. –

2018. No. 1. – P. 82–85. DOI: 10.25206 / 2542–0488–2018–1–82–85.
2. Yatsenko M.P., Malimonov I.V., Shepeleva Ju.S., Baksheev A.I., Rakhinsky D.V. Problems of historical education content improvement as a result of global – geopolitical transformations // European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS. International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich. Kh.I. Ibragimov Complex Research Institute. – 2020. – P. 908–916.
3. Gilmudinova OM On some aspects of the methodology of teaching history at the university // Bulletin of the Kazan State Power Engineering University. – 2013. – No. 4 (19). – S. 116–118.
4. Bekirova E. Sh., Redkina L.I. Innovative pedagogical technologies, methods and forms of enhancing the cognitive activity of students in the context of teaching history in higher education // Problems of modern pedagogical education. – 2019. – No. 64 (2). – S. 21–24.
5. Ambartsumov I.V., Gavrilin A.F. The subject of «history» from the point of view of students of non-core faculties and institutions // Humanitarian scientific bulletin. – 2019. – No. 2. – P. 1–10.
6. Lankin B., Grigorieva O. Electronic textbook: opportunities, problems, prospects // Higher education in Russia. – 2008. – No. 2. P. 130–134.
7. Lunev V.V., Luneva T.A., Kolmakov V. Yu., Baksheev A.I., Rakhinsky D.V. Features of the educational process in the conditions of self-organization of students // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. – 2019. – No. 11–2. – S. 98–104.
8. Baksheev A.I. The need to educate the personal qualities of a future doctor in a medical university // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. Art. All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. «University pedagogy». Ch. ed. S. Yu. Nikulin. KrasSMU them. prof. V.F. Voyno-Yasenetsky. – Krasnoyarsk, 2018. – S. 381–386.
9. Filatova A.I., Chumakova M.N., Kalyakina I.M. Electronic textbooks as a means of improving education // Problems of modern science and education. – 2013. – No. 3 (17). – S. 83–84.
10. Ashurkov I.S., Knyazev M.V., Chernov A. Yu., Fedotov A.V. Problematic aspects of the introduction of electronic textbooks in the educational process // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2017. – No. 5. – P. 127–130.
11. Lichman B.V. Teaching the history of Russia in the future will be multi-conceptual // Bulletin of the Ural Institute of Economics, Management and Law. – 2017. – No. 1 (38). – S. 73–80.
12. Baksheev A.I., Turchina J.E. Distance learning in medical education: the boundaries of possibilities // In collection: Pedagogy and medicine in service to man. Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference. – 2020. – P. 16–23.
13. Kulemina L.B. Teaching history in the context of humanization and humanization of higher education in Russia // Education and Law. – 2017. – No. 9. – P. 57–63.
14. Baksheev A.I., Turchina J.E., Nor O.V. Formation of communicative competence as the main component of the profession medical worker // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. articles of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. «University pedagogy» Ch. ed. S. Yu. Nikulin. – 2020. – pp. 328–334.

## Функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения специалистов разных сфер деятельности в системе непрерывного образования

**Богомолов Андрей Николаевич,**

Адъюнкт кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, полковник полиции  
E-mail: an\_bogomolov@rambler.ru

В статье актуализирована проблема определения функционально-технологической модели практико-ориентированного обучения специалистов разных сфер деятельности в системе непрерывного образования, в том числе при обучении сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Автор определяет структуру и понятие модели и обосновывает ее актуальность в рамках непрерывного образования. Решение обозначенной проблемы автором видится в применении разработанной модели для сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Особое внимание в статье уделено аспектам практико-ориентированного обучения курсантов, слушателей, адъюнктов и практических сотрудников правоохранительных органов. Обращено внимание на компетентностный подход при подготовке специалистов предполагает наряду с усвоением знаний и формированием умений и навыков, сближение теории и практики, расширение прикладного характера обучения. Разработанная нами функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения в рамках педагогического эксперимента реализована в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

**Ключевые слова:** сотрудники органов внутренних дел Российской Федерации; практико-ориентированное обучение; непрерывное образование; дидактический инструментарий; учения, Модель учений, деловая игра, кейс-метод.

Существующие на сегодняшний день недостатки организации практико-ориентированного обучения в системе непрерывного образования в разных сферах деятельности свидетельствуют о наличии именно педагогических проблем. Это отражается в снижении у работников уровня нормативно-правовой, делопроизводительной компетентности, компетенций самосохранительного поведения, утраты навыков поиска актуальной информации в той сфере деятельности, которой занимается субъект, востребованности новых и развитии имеющихся значимых современных знаний, умений, навыков и компетенций. Необходимость выбора оптимального вида обучения, отбора соответствующего ему содержания и инструментария позволяют с максимальной долей эффективности развивать профессиональные компетенции субъекта любой деятельности.

Сегодняшние условия жизни государства и общества характеризуются тем, что с большой долей неожиданности возникают мало предсказуемые обстоятельства, которые требуют от разных специалистов новых знаний, умений, навыков для максимально быстрого разрешения затруднений, часто связанных с жизнью и здоровьем человека. Например, в последние годы мировое сообщество столкнулось с масштабной проблемой пандемии, потребовавшей новых компетенций от специалистов совершенно разных сфер деятельности врачей, педагогов, правоохранителей и др.

Так, педагогам всего мира пришлось незамедлительно осуществлять переход на дистанционную форму обучения, что заставило их в максимально короткие сроки интенсивно разрабатывать методики и технологии дистанционного обучения, развивать умения, навыки и компетенции дистанционной коммуникации и т.п.

Мировое медицинское сообщество требует новые методы лечения и профилактики, способы взаимодействия. Возникла необходимость расширения связей между странами в вопросах борьбы с эпидемией.

Явная нестабильность экологической ситуации в России и в Мире, подтверждающаяся фактами глобальных катастроф – наводнений, землетрясений, разрушительных ураганов приводит к необходимости формирования готовности к самосохранительному поведению у граждан, у сотрудников

различных ведомств, призванных охранять здоровье населения и порядок в государстве. Особенно сказанное касается профессиональной подготовки сотрудников пожарно-спасательных подразделений, воинских аварийно-спасательных формирований и поисково-спасательных подразделений МЧС России.

Нельзя не сказать о политической ситуации в нашем демократическом обществе, когда периодически возникают оппозиционные компании, порой с весьма зловещими намерениями. Сегодня это привлечение граждан разными, часто не совсем законными, способами. Так, особое опасение в последнее время вызывает приобщение к таким акциям не только совершеннолетних молодых людей, но и подростков 12–14 лет.

Приведенные примеры требуют формирования новых, развитие имеющихся профессиональных, специальных компетенций у специалистов разных сфер деятельности.

В этой связи становятся чрезвычайно актуальной проблема организации подготовки специалистов разных сфер к новым условиям действий. Такая подготовка должна быть интенсивной, насыщенной и, самое главное, практико-ориентированной.

Для этих целей в системе непрерывного образования нами разработана функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения, которая реализуется для сотрудников любой сферы деятельности и для любого уровня образования: основного общего, среднего профессионального, высшего (бакалавриат, специалитет, магистратура), дополнительного профессионального и переподготовки кадров.

В методологии педагогики дается большое разнообразие понимания категорий «модель» и «моделирование».

В.В. Сериков, делает акцент на том, то модель в педагогическом исследовании не цель, а средство и строится она для решения определенной научно-педагогической задачи. **Функции модели:** отражение, констатация, интерпретация, объяснение, прогноз, эталон и норма. Кроме того, моделирование, по мнению ученого, инструмент реализации системного подхода, т.к. без модели не «схватить» систему [9].

А.Н. Дахин рассматривает образовательную модель как последовательную, логически выстроенную систему элементов среди которых, цели и содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебные планы и программы [3].

В.А. Ясвин для исследования образовательной среды предложил векторное моделирование с логико-математическим основанием в виде системы координат из двух осей: активность – пассивность и свобода – зависимость. Сущность векторной системы заключается в следующем. Построенный в такой системе координат вектор, должен соответствовать типу образовательной среды. Ав-

тор выделяет шесть диагностических вопросов, ответы на которые и позволяют построить, отражающий направленность, типологию и особенности образовательного пространства вектор. Подобная система наглядно демонстрирует ориентацию образовательной среды [15].

Мнение А.Н. Дахина и В.И. Писаренко [7] совпадают относительно того, что педагогической теории моделируют независимо содержание образования и учебную деятельность. А, в утилитарном смысле разрабатывают модели, являющиеся аппаратным средством частной и конкретной методики.

В конце XX начале XXI века многие исследователи обратили свое внимание на разработку педагогических моделей (модели развивающего обучения; модели целостного педагогического процесса; модели личностно-развивающего образования и мн. др.).

Влияние компетентностного подхода способствовало развитию популярности еще одной интересной тенденции в исследованиях педагогического и психологического направления – это построение модели выпускника образовательной организации, включающей перечень необходимых компетенций [6].

Так, И.С. Складенко в своем исследовании на основе видов профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, моделирует их профессиональные компетенции в соответствии с профессиональными ценностными установками, которые определяются требованиями к результатам обучения, что, в свою очередь служит базой для проектирования содержания, методов и принципов организации обучения. По утверждению И.С. Складенко требования к результатам подготовки специалистов максимально удовлетворяются, если профессиональные компетенции соответствуют профессиональным ценностным установкам, исходящим из структуры профессиональной деятельности [10].

Опираясь на исследования, касающиеся педагогического моделирования, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Дахина, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, В.И. Писаренко, Т.А. Поскребышевой, В.В. Серикова, Г.П. Щедровицкого, В.А. Ясвина и др. мы пришли к собственному пониманию и разработке функционально-технологической модели практико-ориентированного обучения в системе непрерывного образования. Функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения в системе непрерывного образования представляет собой воображаемый объект (условное графическое изображение) прототипа (оригинала) исследуемого процесса непрерывного обучения, получаемый путем схематизации организационной структуры обучения, этапов и отобранного инструментария.

Функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения замещает реальный объект – процесс практико-ориентированного обучения сотрудников в рамках непрерывного об-

разования, но при этом сохраняет все существенные его свойства.

В сложной форме слова «функционально-технологическая» термин «функционально-» означает структурированное представление функций в смоделированной системе непрерывного образования, предметной области – профессионального обучения. Связывая этот термин со словом «модель» получаем аналогию с понятиями «модель деятельности». Термин «технологическая» в этой же форме слова означает описание порядка действий в сфере непрерывного образования, который выполняют руководители. Связывая этот термин со словом модель, получаем аналогию с понятиями «модель процесса».

Указанная модель позволяет описать процесс практико-ориентированного обучения с позиции педагогических функций руководителя и сотрудников, выполняющих роль обучающихся. В ней достаточно наглядно отражаются взаимосвязи и взаимодействие включенных элементов, демонстрируются идеи и варианты решений.

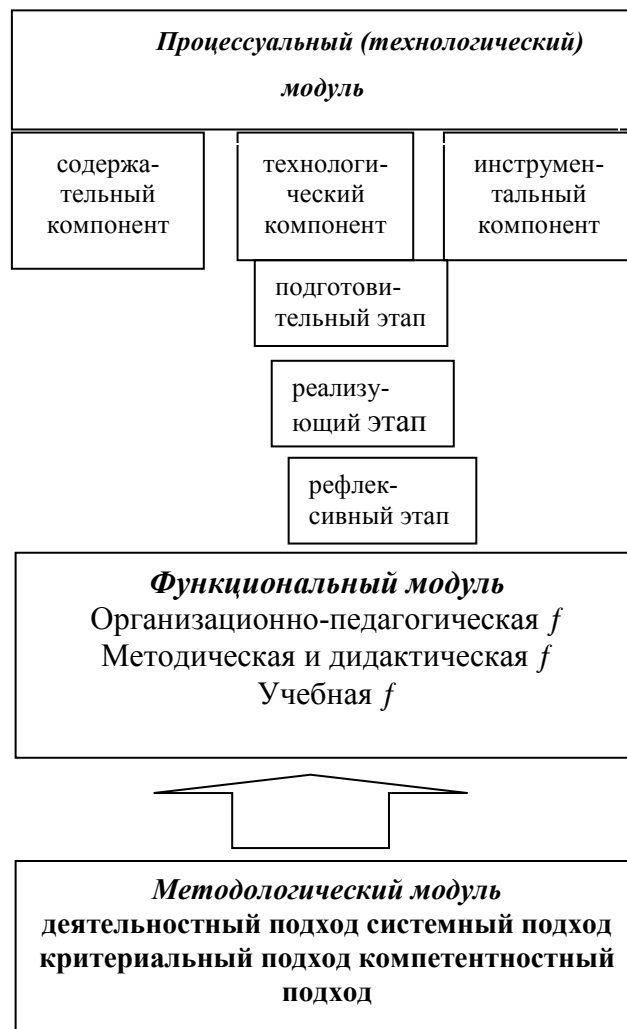
Целью функционально-технологической модели практико-ориентированного обучения является описание функций, этапов и процессов, помощь в обнаружении образовательных потребностей, помощь в выявлении возможностей и условий, а также создание основы для определения показателей результативности затраченных усилий.

Однако, следует заметить, что процессное (технологическое) моделирование отличается от функционального. В процессном (технологическом) моделировании заложена последовательность событий и действий, определено имеющее начало и конец. Функциональное моделирование предполагает возможность разделения и декомпозиции функций.

Разработанная нами функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения графически представлена в двух вариантах: модульная и блочная схемы.

Модульная схема, прежде всего, описывает функциональность системы практико-ориентированного обучения в рамках непрерывного образования, имея при этом собственную логику процесса. Каждый из выделенных модулей может рассматриваться как отдельная часть, но более целесообразно рассматривать все три выделенных модуля частями единого целого объекта. Блочная схема характеризует процесс практико-ориентированного обучения в рамках непрерывного образования, где отдельные шаги изображены в виде блоков, а стрелки указывают направление последовательности действий. Такая схема демонстрирует движение информационного потока по системе практико-ориентированного обучения в непрерывном образовании. Блочная схема помогает иллюстрировать сложные процессы системы. При этом сам блок представляется как группа отдельных функционально объединенных элементов.

Функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения включает следующие составляющие:



**Рис. 1.** Функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения

Методологический модуль является основой модели и предполагает обоснование педагогических подходов, заложенных в ее проектирование. Деятельностный подход позволяет отобрать целесообразный дидактический инструментарий практико-ориентированного обучения, способствующий максимально быстрому и результативному включению субъектов практико-ориентированного обучения в процесс профессиональной подготовки, интенсифицируя формирование новых компетенций. Компетентностный подход способствует целеполаганию, выявлению недостатков и коррекции уровня сформированных профессиональных и специальных компетенций у участников практико-ориентированного обучения, выполняющих роль обучающихся. Критериальный подход позволяет определить критерии и показатели необходимых знаний, умений, навыков и компетенций у обучающихся и оценить уровень их сформированности или развития. На основе системного подхода происходит установление взаимосвязи между элементами модели, и она становится целостным

объектом с новым обретенным смыслом и значением. [1] Указанные теоретические подходы обладают свойством взаимной дополняемости и обеспечивают реализацию разработанной нами функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения.

Функциональный модуль предполагает описание функций субъектов практико-ориентированного обучения в зависимости от содержания, форм и процессуальной стороны. Здесь речь идет о руководителе, осуществляющем организационно-педагогическую функцию практико-ориентированного обучения, руководителях, выполняющих обучающую (методическую и дидактическую) функцию и, наконец, подчиненных сотрудников, которые выполняют функцию обучающихся (учебная функция).

Заметим, функция – это некая зависимость. Под функцией понимается отношение двух групп объектов, в котором изменение одного из них соответствует изменению другого [12]. С другой стороны, функция трактуется как обязанность, круг деятельности, назначение, роль [11]. Именно этот смысл и заложен в рассматриваемом модуле, хотя, очевидно, что исполнение функций педагогом приводит к запланированным изменениям у обучающихся.

Процессуальный (технологический) модуль имеет сложную трехкомпонентную структуру: содержательный компонент, технологический компонент и инструментальный компонент.

Раскроем каждый более подробно.

Содержательный компонент подразумевает разнообразные программы (планы) практико-ориентированного обучения. Например, программы: «Гражданская оборона и защита от чрезвычайных ситуаций», «Пожарная безопасность», «первая медицинская помощь» и др.

Технологический компонент подразумевает этапы практико-ориентированного обучения.

Опираясь на методологию практической деятельности А.М. Новикова и Д.А. Новикова [4], мы выделили следующие наиболее целесообразные этапы в указанном компоненте:

1-й – подготовительный этап (разработка методического обеспечения; распределение ролей и задач для участников процесса обучения; разработка методического и дидактического материала).

2-й – этап реализации (распределение участников по группам; распределение заданий; реализация профессиональными группами (командами) кейсов; отчет групп о выполнении кейсов; видеорефлексия действий).

3-й – этап рефлексии (просмотр видеоматериала, анализ результатов, подведение итогов).

Инструментальный компонент подразумевает интеграцию интерактивного инструментария, форм, методов, приемов и средств.

К наиболее используемым формам относятся комплексные учения и тренировки, объективные тренировки, организационно-деятельностные

игры, лекции, семинары, практические занятия. Традиционные и интерактивные методы, такие как групповая работа, кейс-метод, соревнование и «мозговой штурм» позволяют активизировать познавательную деятельность сотрудников в роли обучающихся. Применение средств видеосъемки, мультимедиа, дистанционных средств связи интенсифицирует процесс усвоения материала.

Разработанная нами функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения в логической структуре показывает движение «проблема-результат» и делится на четыре блока.

Выделенные модули функционально-технологической модели практико-ориентированного обучения взаимосвязаны между собой формулой «функция – действие».

Первый блок: проблемно-целевой.

Это блок предполагает в качестве первого шага в процессе практико-ориентированного обучения – выявление в сложившихся условиях возникшей насущной проблемы (или проблем) в какой-либо сфере жизнедеятельности государства и общества.

Для решения выделенной проблемы требуются специалисты, способные ее решить, т.е. подготовленные к действиям в новых условиях, часто со сформированными новыми компетенциями либо с развитыми (имеющимися до определенного уровня). Соответственно первый шаг практико-ориентированного обучения должен приводить к целеполаганию относительно необходимых компетенций у сотрудников, способных решить выявленную проблему.

Второй блок: функционально-компетентностный.

Второй блок является вторым шагом процесса практико-ориентированного обучения. Здесь четко выделяются функции специалистов, призванных решать выявленную на предыдущем этапе проблему или проблемы. В соответствии с этими функциями определяются уровень подготовки специалистов и их компетенции (общекультурные, профессиональные, специальные).

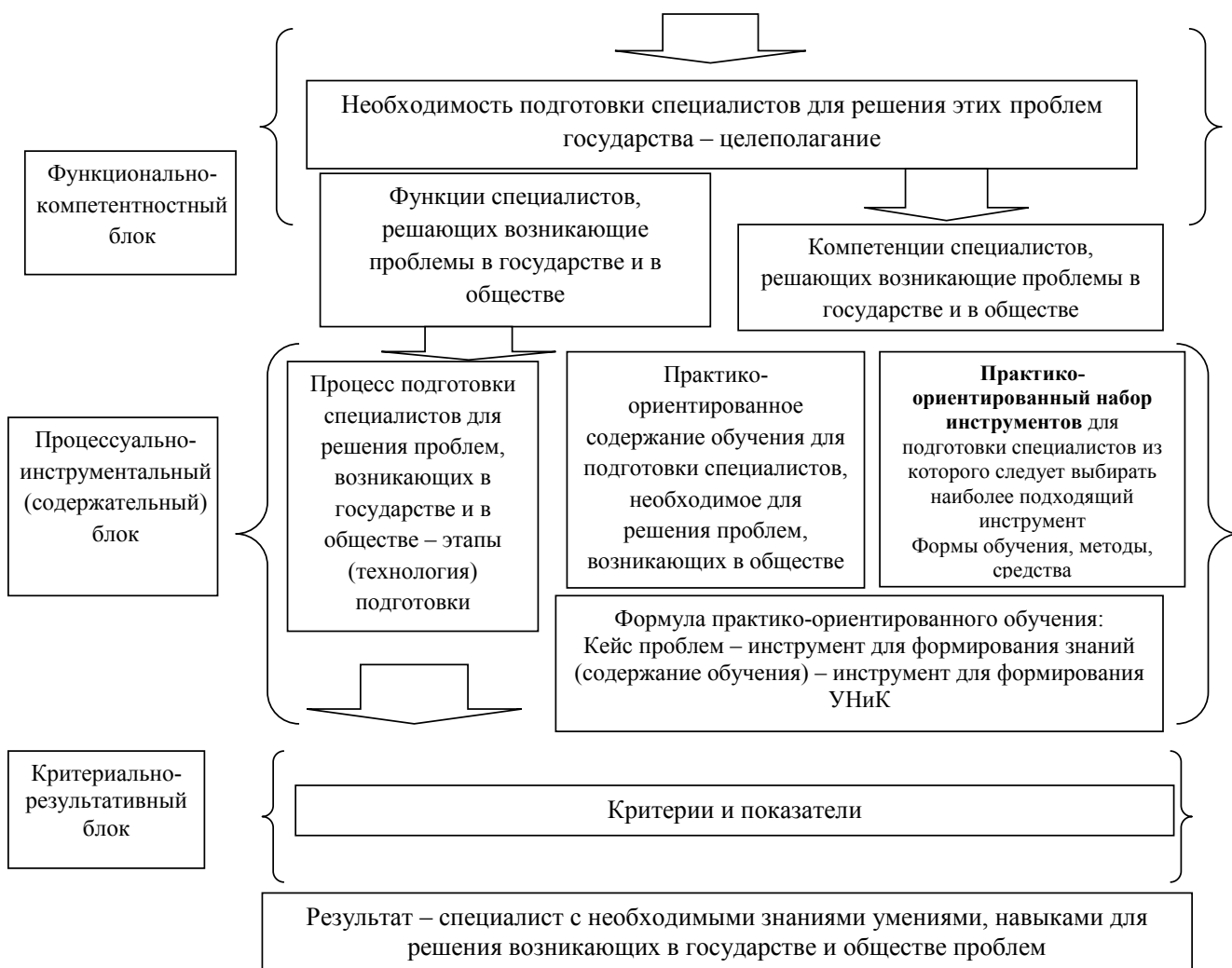
Третий блок: процессуально-инструментальный.

Третий блок соотносится с третьим шагом, который предполагает процессуальную, содержательную и инструментальную составляющие практико-ориентированного обучения. В зависимости от этапа обучения отбирается содержание и инструментарий. Так, например, на подготовительном этапе обучения используется практико-ориентированная лекция, а на этапе реализации практико-ориентированный семинар и практические занятия.

При этом практико-ориентированная лекция отличается от традиционной академической лекции прежде всего своей нацеленностью на представление практико-ориентированных знаний, т.е. освещение того, как и что нужно делать в определенной ситуации.

Практико-ориентированный семинар это, как правило, решение кейсов, по выделенной проблеме, группе проблем с использованием метода

«мозговой штурм», групповой формы организации деятельности обучающихся.



**Рис. 2.** Функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения в системе непрерывного образования

И, наконец, практико-ориентированное практическое занятие организуется непосредственно в реальных условиях или условиях смоделированной реальности, на тренажерах, с реальным оборудованием и специальными средствами. На таких занятиях, с использованием метода «упражнение» и формы обучения «тренировка» вырабатываются и формируются конкретные умения, навыки и компетенции специалиста, способного решать конкретные проблемы.

В этом блоке определена основная формула практико-ориентированного обучения:

кейс проблем – 1-й этап обучения ← инструмент для формирования знаний (содержание обучения) – 2-й этап ← инструмент для формирования умений навыков и компетенций

Четвертый блок: критериально-результативный.

Четвертый блок подразумевает четвертый шаг практико-ориентированного обучения, где на основе выделенных критериев анализируются полученные результаты, касающиеся уровня сформированных знаний, умений, навыков и компетенций специалистов способных решать

поставленные задачи в соответствующей сфере деятельности. Выделенные в схеме блоки (шаги) практико-ориентированного обучения в рамках непрерывного образования отражают в целом целевой содержательный, инструментальный и результативный аспекты любой деятельности.

Подводя итог, можно сделать вывод, что возникающие сегодня проблемы политического, экономического, социального порядка в государстве и в обществе требуют от сотрудников правоохранительных органов постоянного развития имеющих профессиональных компетенций, способствующих эффективному сохранению порядка, быстрому принятию решений в динамично меняющихся условиях многозадачности.

Разработанная нами функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения в рамках педагогического эксперимента реализована в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.



## Литература

1. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода [Текст] / Э.Н. Гусинский – М.: Школа, 1994. – С. 119–198.; Турчанинова А.И. Управление персоналом: Учебник [Текст] / Под ред. А.И. Турчанинова. – М.: РАГС, 2002. – 484 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. [Текст] / В.В. Давыдов – М., 1996. – 541 с.;
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование [Текст]: монография / А.Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
4. Новиков А.М., Новиков Д.М. Методология образования [Текст] / А.М. Новиков, Д.М. Новиков – М.: СИН-ТЕГ, 2007. – С. 136–222–668 с.
5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научных исследований / Новиков А.М., Новиков Д.А.//. – М.: Либроком. 2010. – 280 с. С. 195–196.;
6. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2008. – 368 с. – С. 248–249.
7. Писаренко В.И. Моделирование в современной педагогике // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-sovremennoy-pedagogike> (дата обращения: 19.07.2021).
8. Поскребышева Т.А. Моделирование как педагогическое явление понятие модели / Т.А. Поскребышева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 4 (23) Часть 3. – С. 70–72. – URL: <https://research-journal.org/economical/modelirovanie-kak-pedagogicheskoe-yavlenie-ponyatie-modeli/> (дата обращения: 19.07.2021.);
9. [https://instrao.ru/images/Kafedra/Презентация\\_к\\_лекции\\_В.В.\\_Серикова\\_-\\_Метод\\_моделирования.pdf](https://instrao.ru/images/Kafedra/Презентация_к_лекции_В.В._Серикова_-_Метод_моделирования.pdf) (дата обращения: 19.07.2021)
10. Складенко И.С. Складенко, И.С. Педагогическая система формирования профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД России: Дисс. док. пед. наук – Москва, 2014. – 531 с. – С. 167–169.
11. Словарь иностранных слов. М., 1989. – С. 557.
12. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. – С. 283
13. Цыганов, А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса [Текст] / А.В. Цыганов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СанктПетербург, 2010. – № 136. – С. 136–143.;
14. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический аспект) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. – 119 с.;
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Смысл, 2001. – 366 с.

## FUNCTIONAL AND TECHNOLOGICAL MODEL OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF SPECIALISTS IN VARIOUS FIELDS OF ACTIVITY IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

Bogomolov A.N.

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article actualizes the problem of determining the functional and technological model of practice-oriented training of specialists in various fields of activity in the system of continuing education, including in the training of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation. The author defines the structure and concept of the model and justifies its relevance in the framework of continuing education. The solution of the indicated problem is seen by the author in the application of the developed model for employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation. Special attention is paid to the aspects of practice-oriented training of cadets, trainees, adjuncts and practical law enforcement officers. Attention is drawn to the competence-based approach in the training of specialists involves, along with the assimilation of knowledge and the formation of skills, the convergence of theory and practice, the expansion of the applied nature of training. The functional and technological model of practice-oriented training developed by us within the framework of a pedagogical experiment is implemented in the continuous education of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation.

**Keywords:** employees of the internal Affairs bodies of the Russian Federation; practice-oriented training; continuing education; didactic tools; exercises, model of exercises, business game, case method.

### References

1. Gusinsky E.N. Construction of the theory of education based on an interdisciplinary system approach [Text] / E.N. Gusinsky – M.: School, 1994. – pp.119–198.; Turchaninova A.I. Personnel management: Textbook [Text] / Edited by A.I. Turchaninov. – M.: RAGS, 2002. – 484 p.
2. Davydov V.V. Theory of developmental learning. [Text] / V.V. Davydov – M., 1996. – 541 p.;
3. Dakhin A.N. Pedagogical modeling [Text]: monograph / A.N. Dakhin. – Novosibirsk: NIPKiPRO Publishing House, 2005. – 230 p.
4. Novikov A.M., Novikov D.M. Methodology of education [Text] / A.M. Novikov, D.M. Novikov – M.: SIN-TAG, 2007. – S.136–222–668 S.
5. Novikov A.M., Novikov D.A. Methodology of scientific research / Novikov A.M., Novikov D.A.//. – M.: Librocom. 2010– 280 p. s. 195–196.;
6. Pedagogy of vocational education: a textbook for students. higher. studies. institutions [text] / E.P.bElozertsev, A.D. Goneev, A.G.pAshkov, etc.; edited by V.A. Slasterin. – M.: Academy, 2008. – 368 p. – pp.248–249.
7. Pisarenko V.I. Modeling in modern pedagogy // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2019. No.12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-sovremennoy-pedagogike> (date of reference: 07/19/2021).
8. Poskrebysheva T.A. Modeling as a pedagogical phenomenon the concept of a model / T.A.pOskrebysheva // International Research Journal. – 2019. – № 4 (23) Part 3. – pp. 70–72. – URL: <https://research-journal.org/economical/modelirovanie-kak-pedagogicheskoe-yavlenie-ponyatie-modeli/> (accessed: 07/19/2021.);
9. [https://instrao.ru/images/Kafedra/Presentation\\_of\\_the\\_Lecture\\_in\\_V.Serikov-Method\\_of\\_Modeling.pdf](https://instrao.ru/images/Kafedra/Presentation_of_the_Lecture_in_V.Serikov-Method_of_Modeling.pdf) (accessed: 07/19/2021)
10. Sklyarenko, I.S. Pedagogical system of formation of professional value attitudes among cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Diss. Doctor of Pedagogical Sciences – Moscow, 2014– 531 p. – p.167–169.
11. Dictionary of Foreign Words. M., 1989– p.557.
12. Philosophical Encyclopedic Dictionary. M., 1983. – p. 283
13. Tsyganov, A.V. Innovative approaches in modeling the educational process [Text] / A.V. Tsyganov // Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. – St. Petersburg, 2010. – No. 136. – pp. 136–143.
14. Shchedrovitsky G.P. System of pedagogical research (methodological aspect) // Pedagogy and logic. M.: Kastal, 1993. – 119 p.;
15. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design [Text] / V.A. Yasvin. – 2nd ed., ispr. and add. – Moscow: Smysl, 2001. – 366 p.

# Критерии, уровни и показатели сформированности общекультурных компетенций у будущих врачей

**Берестенникова Елена Александровна,**

кандидат исторических наук доцент кафедры «Философия»,  
Дальневосточный государственный медицинский университет  
E-mail: berestelena2006@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению результатов эмпирического исследования, проведенного с целью определения результативности применения различных методов и форм организации учебных занятий, а также форм контроля при формировании общекультурных компетенций. Актуальность сформулированных организационно-педагогических условий процесса развития общекультурных компетенций была подтверждена эмпирическим исследованием с участием студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело», определением уровня их подготовленности, с этой целью в работе проведено рассмотрение критериев, показателей и уровней сформированности общекультурных компетенций у будущих врачей. Анализ существенных характеристик интерактивных методов обучения как фактора формирования общекультурных компетенций будущего врача выявил условия их реализации, связанные с процессом формирования и развития личности, возможностей использования студентом – будущим врачом применения таких способностей как анализ, синтез, а также условий становления мировоззренческой позиции специалистом, в будущем предполагающем работать в сфере здравоохранения. Проанализирован сложившийся опыт формирования общекультурных компетенций, для этого было рассмотрено соотношение наиболее применяемых форм учебной деятельности традиционного подхода организации учебного процесса и менее используемых форм учебной деятельности, относящихся к интерактивному подходу, – с формируемыми общекультурными компетенциями в подготовке студентов в медицинском вузе, определяющими важные качества современного врача.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенция, общекультурная компетенция, критерии сформированности компетенций, показатели сформированности компетенций, шкала оценок, педагогические условия.

Медицинское образование, являясь важным фактором сохранения здоровья общества и необходимым условием формирования прочной социальной базы и стабильной экономики, становится главной основой не только социально-экономического, но и культурно-нравственного развития общества, гарантом благополучия и безопасности государства. Стремление определить важные изменения в образовательной сфере, причинами которых являются необратимые процессы в общественной системе, и послужило появлению в организационной и в исследовательской области понятий «компетенция», «компетентностный подход». В первую очередь, это связано с поиском основных направлений модернизации образования XXI века.

В современной высшей школе компетентностный подход определяет не только уровень достижения требуемых результатов профессиональной деятельности, выполняя роль результативно-содержательной платформы образовательного процесса в высшей школе, но и предопределяет развитие личностных качеств обучающихся при его реализации, при этом ориентирует на достижение цели образования – передачу социального опыта последующим поколениям. В этой связи особо актуальным представляется рассмотрение понятий «компетенция» и «общекультурная компетенция» – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. При этом Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) в качестве требований к результатам образования задают формирование у выпускника вуза, так же медицинских специальностей, не только профессиональных, но и общекультурных компетенций, связанных с важными личными качествами современного человека.

Формирование будущего врача как профессионала – неотделимо от его личностного развития, поэтому стержневыми факторами его становления должны стать общекультурные компетенции, выполняя роль фундаментальной составляющей профессиональной компетентности. Эти компетенции, будущему врачу помогают решить не только профессиональные задачи, но и выявить, осмыслить, предложить адекватное решение в любой, возникшей в профессиональной деятельности, проблеме. Для того, чтобы формирование общекультурных компетенций в подготовке будущего врача носило адекватный времени характер, необходимо создать теоретическую и практи-

ческую основу для определения условий и методов, способствующих их эффективному развитию. Общекультурные компетенции носят более стабильный и неменяющийся характер, в сравнении с профессиональными, они делают мышление человека гибким, способным к постижению нового в течение всей жизни, поэтому их можно рассматривать как основу профессионального роста личности, что особенно актуально в подготовке будущего врача.

В организации обучения, направленной на формирование компетенций, в том числе и общекультурных, следует отметить важность управления этим процессом. Предусматривается в процессе освоения компетенций прохождение нескольких этапов, каковыми являются: моделирование, оценка сформированных ЗУН (знаний, умений, навыков) и управление. Моделирование предусматривает модель компетенции, профили компетенции, разветвленную структуру компетенции и классификации уровней. На этапе моделирования составляется представление о компетенции – ее профиль, определение, индикаторы и уровни компетенции. Второй этап оценки предусматривает наличие следующих элементов: критерии оценивания, фонды оценочных средств и методы оценивания. Здесь особую значимость представ-

ляет инструментарий, с помощью которого осуществляется оценивание (систематические независимые оценивания и анализ результатов). Третий этап – управление, прежде всего, ориентирован на формирование компетенций, оценивание, анализ результатов и корректировка. На данном этапе важны результаты, так как все предыдущие ступени формирования компетенций и ориентировались на результат – обучение и развитие с учетом оценивания.

В высшей школе имеется различный опыт реализации компетентностной модели, например, когда на формирование одной компетенции (ОК-5 – способностью следовать этическим нормам в профессиональной деятельности) ориентировано несколько дисциплин, которые изучаются не одновременно, а несколько семестров, в соответствии с направлением подготовки и соответствующим пакетом локальных нормативных документов, сопровождающих данный процесс (ООП, учебный план, ФГОС). В таблице 1 отражен паспорт прохождения компетенции через четыре дисциплины, изучающийся в течение 6 семестров, на итоговом этапе проверяется пороговый уровень сформированности ОК-5 на государственном экзамене.

Таблица 1. Паспорт прохождения компетенции ОК-5 выпускника по программе специалитета «Лечебное дело» ДВГМУ

Код дисциплины из УП	Наименование дисциплины (в соответствии с УП)	1 курс		3 курс		6 курс	
		1	2	5	6	11	12
Б1.Б.02	История	зачет	зачет				
Б1.Б.12	Анатомия	зачет	зачет				
Б1.Б.08	Правоведение		зачет				
Б2.1	Производственная практика				зачет		
Б4.1.1	Государственный экзамен						экзамен
ФТД.2	Паталогическая анатомия, клиническая паталогическая анатомия				экзамен		

В процессе формирования компетенций значительное место занимает описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, а также проектирование и представление планируемых результатов обучения, создание и применение средств диагностики учебных результатов обучающихся тех или иных сформированных компетенций. Н.Ф. Ефремова, автор работы о применении компетентностного подхода в современных образовательных организациях, отмечает важность активации познавательной деятельности обучающихся и наличие различных критериев выбора оптимальной модели для конкретных условий обучения.

Существенную роль играет проектирование общекультурных компетенций будущих врачей путем создания их критериев и уровней сформированности, в виде итоговых требований и оценоч-

ных показателей к выпускникам медицинского вуза. При создании оценочных средств выявления сформированности общекультурных компетенций требуется найти и реализовать комбинацию таких способов деятельности и участия в творческой процедуре будущего специалиста, которая позволила бы оценить не только знания, умения и навыки, но и особые личностные качества, ориентированные решать, например, биоэтические задачи в профессиональной деятельности будущему врачу. В этой связи оценка общекультурных компетенций будущего специалиста системы здравоохранения должна быть создана на оценивании продуктов деятельности обучающегося или на формализованном наблюдении за его деятельностью, например, в решении кейсов, работе в малой группе, в мозговом штурме или публичном выступлении.

Происходящие изменения в системе высшей школы привели к расстановке приоритетов в пользу практико-ориентированного личностного профессионального развития обучающегося, однако следует отметить, что есть сферы профессиональной деятельности, например в деятельности врача, которые не должны исключать в процессе подготовки будущего специалиста, когнитивно-теоретизированный уровень. В развитии когнитивных (познавательных) качеств личности формируются особые профессиональные умения и навыки, необходимые в реализации основных направлений профессии врача.

1. Современная высшая школа заинтересована в проектировании систем личностно-ориентированного образования, в связи с проявляющимся феноменом в этой системе – изменение среды, окружающей человека [1]. Так, в работах ведущих ученых говорится о многих аспектах влияния и воздействия различных видов сред на формирование личностных и профессиональных качеств обучающихся.
2. В процессе обучения существенную роль в определении уровня сформированности общекультурных компетенций у студентов медицинского вуза играет проектировочная деятельность, которая «...позволяет, применяя технологические процедуры проектирования,

проецировать педагогические конструкции о педагогическом объекте в форму проекта, в дальнейшем реализуемый в образовательной практике» [4]. Проектное обучение ориентировано на то, что образовательный процесс строится не в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося, а в том числе на повышение мотивации в учебе. В этом смысле следует обратить внимание на критерии и показатели, по которым определяется уровень сформированности компетенций. Данный факт особо ценен в рассмотрении сущности теоретико-организационного сопровождения процесса формирования общекультурных компетенций у будущих врачей, так как личностный смысл имеет огромное значение в формировании, например, такой компетенции как (ОК-2) – использование основ философских знаний для формирования мировоззренческой позиции студента, или (ОК-1) – способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу студента, получающего профессию по специальности «Лечебное дело». Шкала оценок уровня сформированности общекультурных компетенций на примере изучения дисциплины базового курса «Философия» – отражена в таблице 2.

Таблица 2. Шкала оценок уровня сформированности ОК при изучении дисциплины «Философия» для студентов специальности «Лечебное дело»

Уровни сформированности ОК				
ОК	низкий	базовый	повышенный	высокий
ОК-1: способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу	<b>на уровне знаний:</b> у обучающегося не сформированы основные знания направлений, проблем, теорий и методов философии, а также основных исторических типов и стилей философствования. Отсутствуют знания о роли философии в формировании ценностных ориентаций в профессиональной деятельности; студент не знает методов и приёмов философского анализа современных проблем.	<b>на уровне знаний:</b> у обучающегося есть заинтересованность в дисциплине в целях получения оценки, имеются средние знания об основных направлениях, проблемах, теориях и методах философии, а также об основных исторических типах и стилях философствования. Обучающийся имеет фрагментарные знания по методам и приёмам философского анализа современных проблем.	<b>на уровне знаний:</b> у обучающегося имеются устойчивые знания направлений, проблем, теорий и методов философии, а также основных исторических типов и стилей философствования. Имеются устойчивые знания о роли философии в формировании ценностных ориентаций в профессиональной деятельности; студент знает хорошо методы и приёмы философского анализа современных проблем.	<b>на уровне знаний:</b> у обучающегося имеются высокие знания направлений, проблем, теорий и методов философии, а также основных исторических типов и стилей философствования. Имеются высокие знания о роли философии в формировании ценностных ориентаций в профессиональной деятельности; студент знает отлично методы и приёмы философского анализа современных проблем.
	<b>на уровне умений:</b> у обучающегося отсутствуют умения формировать и аргументированно отстаивать собственную позицию по различным проблемам философии; не умеет пользоваться приёмами ведения дискуссии.	<b>на уровне умений:</b> у обучающегося наблюдаются средние умения формирования и аргументированно отстаивать собственную позицию по различным проблемам философии; имеет удовлетворительные умения пользоваться приёмами ведения дискуссии.	<b>на уровне умений:</b> у обучающегося наблюдаются прочные умения формирования и аргументированно отстаивать собственную позицию по различным проблемам философии; имеет стабильные умения пользоваться приёмами ведения дискуссии.	<b>на уровне умений:</b> у обучающегося наблюдаются прочные, отличные умения формирования и аргументированно отстаивать собственную позицию по различным проблемам философии; имеет творческие умения пользоваться приёмами ведения дискуссии.

Уровни сформированности ОК				
ОК	низкий	базовый	повышенный	высокий
	<b>на уровне навыков:</b> у обучающегося отсутствуют навыки анализа и восприятия текстов, имеющих философское содержание; не владеет навыками ведения дискуссии и полемики.	<b>на уровне навыков:</b> у обучающегося наблюдаются средние навыки анализа и восприятия текстов, имеющих философское содержание; средне владеет навыками ведения дискуссии и полемики.	<b>на уровне навыков:</b> у обучающегося наблюдаются прочные навыки анализа и восприятия текстов, имеющих философское содержание; средне владеет навыками ведения дискуссии и полемики.	<b>на уровне навыков:</b> у обучающегося наблюдаются профессиональные навыки анализа и восприятия текстов, имеющих философское содержание; отлично владеет навыками ведения дискуссии и полемики.

Технологизация процесса обучения в высшей школе связана с определением критериев и показателей, с помощью которых определяется уровень общекультурной и профессиональной подготовки будущих специалистов. В современной педагогической системе имеются основные подходы в определении данного процесса: технологии построения учебного процесса; установка целей – планирование – уточнение целей – последовательная реализация – достижение результата. Важным свойством этого процесса является определение дидактических идей технологизации профессиональной подготовки обучающихся в рамках компетентного подхода. По мнению В.М. Монахова при этом должны учитываться следующие характеристики: гарантии достижения конечного результата, универсальность, проектирование по каждой учебной дисциплине через схему целей – компетенций, диагностичное целеполагание в категориях компетенций, которые определены в ФГОС ВО и общеобразовательной программе, также учитывается диагностика достижения или недостижения обучающимися требований ООП на этапах обучения [5].

Анализ практического опыта педагогов-новаторов показывает, что между понятиями «результат обучения» и «уровни общекультурных компетенций» имеется существенная разница, которая выражается в выявлении и оценке результатов различными измерительными материалами. Общекультурные компетенции отличаются особенностями не только организационно-практического характера, но и морально-нравственного, когнитивного, гностического, аксиологического контекста, особым образом этот факт касается процесса профессиональной подготовки будущего врача.

В опытно-экспериментальной работе по оценке уровня сформированности компетенций ОК-1 и ОК-2 приняли участие студенты медицинского вуза по направлению подготовки 31.05.01 – «Лечебное дело» (уровень специалитета) в количестве 30 человек. Из них 15 человек вошли в экспериментальную группу (ЭГ) и 15 человек – контрольную группу (КГ). В экспериментальной группе занятия по дисциплине «Философия» проводились с применением активных и интерактивных методов обучения. В контрольной группе при проведении занятий использовались методы традиционного подхода в организации учебных занятий. В соответствии с условиями проводимого

эксперимента в качестве форм текущего контроля были использованы тестовые задания. Также одинаковые и в контрольной, и в экспериментальной группах применялись средства обучения и формы учебных занятий (лекции семинары).

В проводимом эксперименте необходимо выделить два этапа: 1 этап – начало 3-го семестра, 2 этап – конец 3-го семестра 2019–2020 учебного года.

В контрольной группе и в экспериментальной группах в начале 3-его семестра 2019–2020 учебного года была проведена проверка уровня владения компетенцией ОК-1. В контрольной группе студентов по теме 1 на учебной дисциплине «Философия» состоялось занятие семинарского типа с применением метода – беседы с элементами фронтального опроса, относящегося к методам обучения, применяемых в рамках традиционного подхода организации обучения в высшей школе. По итогам изучения данной темы преподавателем был проведен тест в контрольной группе, результаты которого заключаются в следующем: в группе 15 студентов, на занятии присутствовало 15 человек, 10 студентов получили оценку «удовлетворительно», 5 студентов – «неудовлетворительно». Согласно критериям оценивания такого рода форм текущего контроля, студенты, давшие более 60% правильных ответов в тесте – получают оценку «удовлетворительно», менее 60% – «неудовлетворительно».

В экспериментальной группе студентов по теме 1 на учебной дисциплине «Философия» состоялось занятие семинарского типа с применением интерактивного метода обучения – дискуссии. В дискуссии принимали участие 15 студентов. По итогам проведенной дискуссии в экспериментальной группе было предложено выполнение тестового задания, состоящего из тех же вопросов, что и в контрольной группе. Результатом реализованной формы текущего контроля явилось следующее – 10 студентов получили оценку «хорошо», 5 студентов – «удовлетворительно». Участие в дискуссии оценивается по 5-ти балльной шкале. По итогам изучения данной темы преподавателем был проведен тест в экспериментальной группе, результаты которого заключаются в следующем: из 15 студентов, участвующих в выполнении тестового задания – 10 студентов получили оценку «хорошо», 5 студентов – «удовлетворительно».

По результатам проведенного эксперимента на 1 этапе результат оказался показательным: ин-

тераивные методы обучения выполняют функцию по формированию компетенций более эффективно, чем методы традиционного подхода, применяемые в организации учебных занятий.

В контрольной группе и в экспериментальной группах в конце 3-его семестра 2019–2020 учебного года была проведена повторная проверка уровня владения компетенцией ОК-1.

В контрольной группе на учебной дисциплине «Философия» проводилось занятие семинарского типа с применением фронтального и индивидуального опросов, относящегося к методам обучения традиционного подхода организации образовательного процесса в высшей школе. В результате изучения темы преподавателем был проведен тест в контрольной группе, где из 15 студентов, присутствующих на занятии, 1 студент получил оценку «отлично», 4 студента были оценены на «хорошо», 10 – на «удовлетворительно». Согласно критериям оценивания тестовых заданий как формы текущего контроля, студенты, давшие более 95% правильных ответов в тесте – получают оценку «отлично», менее 95%, но более 75 – «хорошо» и менее 75%, но более 60% – «удовлетворительно», остальные – «неудовлетворительно».

В экспериментальной группе студентов по этой же теме по философии состоялось занятие семинарского типа с применением интерактивного метода обучения – дискуссии с элементами кейса. *Тема дискуссии:* «Основной вопрос философии: специфика и противоречия». *Проверяемые компетенции:*

- способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1);
- способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-2). В материале проверяем эти две компетенции только в изучении дисциплины «Философия».

Предлагается материал для дискуссии:

Ф. Энгельс так сформулировал основной вопрос философии: «Великий вопрос всей, и в особенности новейшей философии, есть вопрос об отношении мышления к бытию...».

А. Камю писал: «Есть лишь поистине серьезный философский вопрос: вопрос о самоубийстве. Решить, стоит ли жизнь труда быть прожитой, или она того не стоит, – это значит ответить на основополагающий вопрос философии».

М. Хайдеггер считал, во-первых, что «всякий философский вопрос должен охватывать всю философскую проблематику в целом; во-вторых, всякий философский вопрос должен быть задан так, чтобы спрашивающий тоже вовлекался в него».

*Далее составляются вопросы к дискуссии* (формулируются, исходя из описания ситуации и проверяемых компетенций): а) чем, по-вашему, можно объяснить, что именно философия пришла к необходимости постановки основного вопроса философии? б) что должно служить основанием для формулировки основного вопроса философии? в) как в самой постановке основного вопроса философии отражается мировоззренческая по-

зиция философа? г) чем объяснить многообразие и разнообразие постановки этого вопроса?

Рефлексия заключается в проведении дискуссионной беседы по вопросам, а также выполнение творческого задания.

По итогу изучения темы преподавателем был проведен тест в экспериментальной группе, где из 15 студентов, присутствующих на занятии, 5 студентов получили оценку «отлично», 5 студентов были оценены на «хорошо», 5 – на «удовлетворительно».

По результатам проведенного эксперимента на 2 этапе можно сделать подтверждающий на 1-ом этапе эксперимента вывод: интерактивные методы обучения, ориентированные на формирование общекультурных компетенций, направленных, в свою очередь, на развитие абстрактного мышления, анализа, синтеза, – выполняют эту функцию более эффективно, чем традиционные методы обучения.

Следует отметить, что между результатами обучения и уровнем сформированности компетенций имеется различие, так как результаты могут быть оценены с помощью педагогических измерительных материалов (в этом качестве могут выступать методы обучения, формы текущего контроля и др.), а компетенции – связаны с личностными качествами студента и могут проявляться в различных учебных ситуациях по-разному. В этой связи оценка ОК может быть произведена «...в условиях действия и достаточно высокой мотивации достижения результата этих действий» [3] (табл. 3).

Для определения уровня сформированности данных компетенций нами были применены психолого-педагогические методики диагностики.

1. Методика определения рефлексивности мышления О.С. Анисимова. Данный опросник подходит для оценки уровня рефлексивности мышления обучающихся применительно к их специальности.
2. Методика диагностики уровня эмпатических способностей разработанный В.В. Бойко. Данная методика позволяет определить эмоциональные, рациональные и интуитивные составляющие эмпатии. Максимальное количество баллов по всем показателям имеет различное значение:
  - уровень рефлексивности мышления (максимальное количество баллов – 18);
  - уровень самокритичности (максимальное количество баллов – 4);

После определения уровней рефлексивности и уровня самокритичности нами был определен уровень критичности мышления студентов медицинского уза (максимальное количество баллов – 22). В соответствии с полученными данными определено, что уровень сформированной рефлексивности мышления и уровень самокритичности студентов ЭГ и КГ примерно одинаков. Однако обратим внимание, на то, что общий уровень критичности мышления обучающихся не превышает 65%. Это является средним показателем и не является критическим и выше среднего. Однако для студентов медицинского вуза для результативной реализации профессиональной деятельности необходимо иметь высокий уровень критичности мышления.

Таблица 3. Измерительные материалы оценивания ОК при изучении дисциплины «Философия»

Код компетенции	Показатель оценивания	Критерий оценивания	Оценочные средства	диагностика
ОК-1: способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу	на уровне знаний: – основные направления, проблемы, теории и методы философии; – основные исторические типы и стили философствования; – роль философии в формировании ценностных ориентаций в профессиональной деятельности; – методы и приёмы философского анализа современных проблем.	- раскрывает сущность философских теорий, категорий и методов философии. – раскрывает сущность основных исторических типов и стилей философствования. – демонстрирует знания роли философии в формировании ценностных ориентаций в профессиональной деятельности врача. – раскрывает сущность методов и приёмов философского анализа современных проблем. – выявляет особенности формирования собственной позиции по различным проблемам философии, а также аргументированно ее отстаивать;	фронтальный опрос; беседа; дискуссия; тестовое задание	методика определения рефлексивности мышления О.С. Анисимова [2].
	на уровне умений: – формировать и аргументированно отстаивать собственную позицию по различным проблемам философии; – пользоваться приёмами ведения дискуссии;	- демонстрирует умение пользоваться приёмами ведения дискуссии. – владеет навыками анализа и восприятия текстов, имеющих философское содержание;		
	на уровне навыков: – навыками анализа и восприятия текстов, имеющих философское содержание; – приёмами ведения дискуссии и полемики.	- владеет навыками и приемами ведения дискуссии и полемики.		
ОК-2: способность анализировать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции	на уровне знаний: – современные концепции картины мира достижения естественных и общественных наук; – содержание современных философских дискуссий по проблемам общественного развития;	- раскрывает сущность современных концепций картины мира достижения естественных и общественных наук; – демонстрирует знания содержания современных философских дискуссий по проблемам общественного развития;	фронтальный опрос; беседа; дискуссия; тестовое задание	методика диагностики уровня эмпатических способностей разработанный В.В. Бойко
	на уровне умений: – использовать положения и категории философии для оценки и анализа различных социальных тенденций, фактов и явлений;	- демонстрирует умение использовать положения и категории философии для оценки и анализа различных социальных тенденций, фактов и явлений;		
	на уровне навыков: – демонстрировать способность и готовность к диалогу; – навыками публичной речи и письменного аргументированного изложения собственной точки зрения	- владеет навыками ведения диалога и способности использовать основы философских знаний для этого; – демонстрирует навыки публичной речи и письменного аргументированного изложения собственной точки зрения		

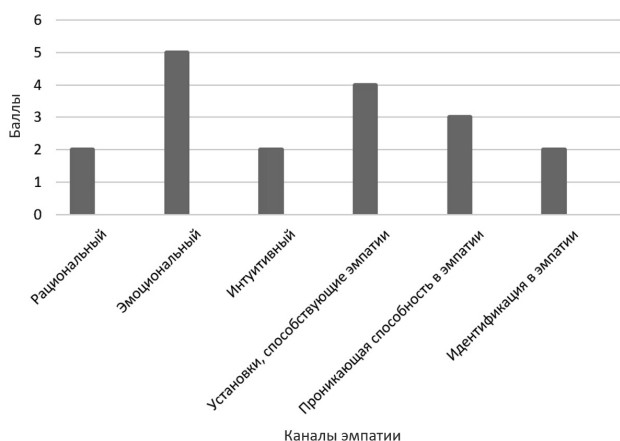
Полученные результаты по методике определения рефлексивности мышления О.С. Анисимо-

ва на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты диагностики по методике О.С. Анисимова в контрольной и экспериментальной группах

Критерии Группа	Уровень рефлексивности мышления		Уровень самокритичности		Уровень критичности мышления	
	средний балл	%	средний балл	%	средний балл	%
КГ	10	56	2	50	12	55
ЭГ	11	61	3	75	14	64

На следующем этапе опытно-экспериментальной работы нами предлагается проведение диагностики формирования мотивационно-ценностного компонента, составляющего общекультурную компетентностную модель. Диагностика уровня эмпатических способностей, разработанного В.В. Бойко, студентов медицинского вуза представлена на рисунке 1.



**Рис. 1.** Результаты диагностики уровня эмпатических способностей студентов контрольной и экспериментальной групп

Из результатов, представленных на графике (рис. 1), видно, что более высокие показатели (5 баллов и 4 балла) студенты продемонстрировали по каналам «Эмоциональный» и «Установки, способствующие эмпатии». Данный результат говорит о том, что фиксируется способность будущих врачей входить в эмоциональный резонанс с окружающими, то есть проявлять сопереживание и сочувствие. Эмоциональная отзывчивость в данном случае может быть представлена как средство «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понимание внутреннего мира, прогнозирование поведения и эффективное воздействие на собеседника возможно только в случае осуществления энергетической подстройки к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание есть связующее звено, проводник от будущих врачей к эмпатируемому и обратно.

Наиболее низкие показатели (2 балла) продемонстрированы будущими врачами по каналам «Рациональный», «Интуитивный» и «Идентификация в эмпатии». Это означает, что будущие врачи не уделяют внимание на состояние, проблемы и поведение человека, не способны видеть поведение партнера, и их интуиция зависит от стереотипов, а также у будущих врачей низко развито

умение понять другого на основе сопереживаний, постановке себя на место партнера.

3. На графике (рис. 1) отражен общий показатель, который по всем шкалам равен 18. Это означает, что у будущих врачей заниженный уровень эмпатии, что подтверждает актуальность данного исследования [3]. Данные проведенного исследования позволили определить уровень развития общекультурных компетенций студентов медицинского вуза.

В итоге проведенного анализа уровня сформированности общекультурных компетенций будущих врачей, – были определены объективные критерии и оценочные показатели, применяемые в определении результата формирования общекультурных компетенций. Педагогические условия, включающие средства обучения, формы текущего контроля, методы, содержание образования и информационные средства в понимании данного исследования, – представляет собой совокупность компонентов образовательной среды вуза, которые способствуют становлению субъектной позиции личности; формирование креативного мышления будущих врачей; побуждение к самопознанию, анализу своих мыслей и переживаний, самонаблюдению; усиление практик ориентированной направленности деятельности, – все то, что предоставляет возможность достижения у обучающихся предельно допустимого и максимального уровней формирования общекультурных компетенций в ходе продвижения от порогового к повышенному уровню. По результатам выполненных диагностик можно сделать вывод, что у будущих врачей средний уровень общекультурных компетенций. Для эффективной профессиональной деятельности будущим врачам необходимо иметь высокий уровень развития данных компетенций, что подтверждает актуальность данного исследования.

## Литература

1. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) / А.И. Артюхина. – Автореф. дис. ... на соискание уч. степени докт. пед. наук. – Волгоград, 2007.
2. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991.



3. Бойко, В.В. Диагностика уровня эмпатических способностей / Практическая психодиагностика. Методики и тесты / В.В. Бойко. – Самара, 2001.
4. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – М.: «Национальное образование», 2012.
5. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий/ В.М. Монахов. – Волгоград: «Перемена», 2006.

### CRITERIA, LEVELS AND INDICATORS OF FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCIES IN FUTURE DOCTORS

**Berestennikova E.A.**

Far Eastern State Medical University

The article is devoted to the consideration of the results of an empirical study carried out to determine the effectiveness of the use of various methods and forms of organizing training sessions, as well as forms of control in the formation of general cultural competencies. The relevance of the formulated organizational and pedagogical conditions for the development of general cultural competencies was confirmed by empirical research with the participation of students studying in the specialty "General Medicine", determining the level of their preparedness, for this purpose, the work reviewed the criteria, indicators and levels of formation of general cultural competencies in future doctors. Analysis of the essential characteristics of interactive teaching methods as a factor in the formation of general cultural competencies of the future doctor revealed the conditions for their implementation, associated with the process of

formation and development of personality, the possibilities of using the student-future doctor of using such abilities as analysis, synthesis, as well as the conditions for the formation of a worldview position by a specialist in the future presupposing to work in the field of health care. The existing experience of the formation of general cultural competencies was analyzed, for this, the ratio of the most used forms of educational activity of the traditional approach to organizing the educational process and less used forms of educational activity related to the interactive approach was considered, with the formed general cultural competencies in the preparation of students in a medical university, which determine the important qualities of modern doctor.

**Keywords:** competence-based approach, competence, general cultural competence, criteria for the formation of competencies, indicators of the formation of competencies, assessment scale, pedagogical conditions.

### References

1. Artyukhina, A.I. Educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon (based on the design of the educational environment of a medical university) / A.I. Artyukhin. – Author's abstract. dis. ... to apply for an account. degree doct. ped. sciences. – Volgograd, 2007.
2. Anisimov O.S. Methodological culture of pedagogical activity and thinking / O.S. Anisimov. – М.: Economics, 1991.
3. Boyko, V.V. Diagnostics of the level of empathic abilities / Practical psychodiagnostics. Techniques and tests / V.V. Boyko. – Samara, 2001.
4. Efremova, N.F. Competences in education: formation and assessment / N.F. Efremova. – М.: "National Education", 2012.
5. Monakhov, V.M. Introduction to the theory of pedagogical technologies / V.M. Monks. – Volgograd: "Change", 2006.

**Касарова Валерия Георгиевна,**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)  
E-mail: kas.ler@mail.ru

В статье рассматривается интерактивное взаимодействие на уроках русского языка как иностранного. Автор исследует формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения, говорит о продуктивной и поисковой деятельности на уроках русского языка в иностранной аудитории. В статье подробно описываются интерактивные методы обучения русскому языку как иностранному, разбирается роль преподавателя и учащихся в образовательном процессе. При интерактивном обучении необходимо быстрое применение полученных теоретических знаний на практике. Для этого преподавателем ставятся задачи для работы на занятиях по русскому языку. Для решения поставленных задач используются соответствующие методы и формы обучения. Автор статьи останавливается на данных вопросах, приводит примеры основных методов и форм интерактивного обучения в группах иностранных учащихся. Также объясняется возможная работа, основанная на приведенных в статье методах образовательного процесса. Автор объясняет, какие методы работы можно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному, останавливается на организации интерактивного обучения. Интерактивные методы являются основой формирования коммуникативной компетенции. Интерактивная коммуникация является залогом оптимизации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** интерактивный, методы и способы, форма обучения, образовательный процесс, коммуникативная компетенция, формирование, иностранные учащиеся, русский язык как иностранный, взаимодействие.

Приоритетом российского образования всегда считалось формирование активной, творческой, всесторонне развитой личности. Одной из важнейших задач является формирование мобильности, умение работать с информацией, планировать свою деятельность, работать в коллективе, принимать решения в нестандартных ситуациях. Попытки модернизировать традиционную систему обучения русского языка как иностранного привели к изменению цели, стоящей перед преподавателем. Таким образом, «в настоящее время в вузах России отмечается высокий запрос на новые формы организации процесса обучения иностранных граждан.» [1, 52]

Новые формы образовательного процесса призваны оптимизировать и интенсифицировать занятия по русскому языку в иностранной аудитории, при этом давая возможность индивидуального подхода в обучении. «Складывающаяся в настоящее время ситуация в образовании предъявляет к преподавателям РКИ особые требования, такие как... обязательное создание иностранным учащимся условий для мотивированного овладения знаниями.» [2, 108]

Целью обучения, которая стоит перед преподавателями российских вузов, работающих в иностранной аудитории, стала продуктивная или поисковая деятельность на русском языке. Исходя из этого, формирование коммуникативной компетенции можно считать главной целью образовательного процесса. Коммуникативная компетентность должна формироваться с самых первых уроков русского языка.

Интерактивное взаимодействие связано с интерактивными методами обучения русскому языку как иностранному. Интерактивные методы можно назвать основными в формировании коммуникативной компетенции у иностранных учащихся. Интерактивный метод предполагает взаимодействие, ведение диалога. Интерактивный метод на уроках русского языка как иностранного предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. К активному взаимодействию в процессе занятия должны подключаться не только преподаватель и учащиеся, но и учащиеся между собой.

Интерактивное обучение – это в большей степени диалоговое обучение, в процессе которого происходит взаимодействие между учащимися и преподавателем. Таким образом, на занятии происходит формирование у иностранных обучающихся коммуникативной компетенции.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя перестает быть центральной, она становится связующей для всех участников про-

цесса обучения. Преподаватель только регулирует образовательный процесс и занимается его общей организацией, например, готовит задания, формулирует вопросы, темы для обсуждений на уроке, консультирует, контролирует время и порядок намеченного плана работы.

Конечно, следует понимать, что преподаватель, работающий с иностранным контингентом, не может учащихся нулевого уровня подготовки сразу погрузить в интерактивное взаимодействие, но возможно внедрение интерактивного взаимодействия с повышением у студентов уровня обучения, применяя различные элементы в процессе занятия.

В процессе интерактивного обучения необходимо обращаться к собственному социальному опыту или к опыту учащихся в группе. Таким образом, преподаватель и учащиеся вступают в интерактивную коммуникацию друг с другом, находят общие точки соприкосновения, идут на компромиссы, преодолевают конфликты, решая поставленные задачи.

Интерактивное обучение основывается на быстром, немедленном применении полученных теоретических знаний на практике, в результате чего оно становится эффективным. Как только иностранные учащиеся получили какие-то знания на занятии, они должны их тут же применить на практике. Таким образом, происходит оптимизация образовательного процесса.

Говоря о задачах интерактивного обучения, необходимо подчеркнуть, что преподавателю в первую очередь необходимо вызвать интерес у учащихся к выбранной теме обсуждения, в результате чего происходит эффективное освоение учебного материала с применением его на практике. Преподаватель должен способствовать самостоятельному поиску путей и вариантов решения поставленной перед иностранными учащимися задачи. Одной из важнейших задач мы считаем установление взаимодействия друг с другом, умение работать в команде, проявление терпимости к любой точке зрения, уважение права каждого учащегося на свободу слова, уважение достоинства каждого обучающегося. Также преподавателю необходимо способствовать формированию собственной точки зрения у каждого учащегося группы. Следует добавить, что оптимизации образовательного процесса в каждой, отдельно взятой группе способствует формирование общих и профессиональных компетенций, а также выход на уровень осознанной компетентности. Таким образом, конечным продуктом интерактивного взаимодействия является выход на уровень осознанной компетентности, когда у иностранных учащихся полностью сформирована коммуникативная компетентность.

Остановимся на формах и методах интерактивного обучения. Их можно разделить на дискуссионные, игровые и тренинговые формы проведения занятий. К дискуссионным методам обучения относятся диалог, групповая дискуссия, разбор различных ситуаций из практики, из соб-

ственного опыта преподавателя и учащихся. Игровые методы включают в себя различные варианты игры, например, дидактические и творческие игры, деловые (управленческие) игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры. Тренинговые методы проведения занятий обобщают дискуссионные и игровые методы интерактивного обучения. Необходимо подчеркнуть, что тренинговые методы становятся все более популярными в учебном процессе, поскольку они дают возможность применять полученные на занятии знания на практике, что делает максимально эффективным образовательный процесс. В процессе занятия преподаватель не всегда может организовать реальный тренинг, но необходимо способствовать организации искусственного тренинга. Например, можно организовать занятие на ориентацию в городе, предложив учащимся интерактивную карту пути из общежития до университета, карту района университета или общежития. Преподаватель может направлять диалог, рассказывая об улицах рядом с университетом, объясняя, что на этих улицах можно увидеть и т.д. Таким образом, учащиеся могут в наглядной форме применить полученные знания, что вызывает у них большой интерес к образовательному процессу и формирует уверенность в собственных силах, дает мотивацию к дальнейшему изучению русского языка.

Одним из популярных заданий является беседа с помощью наводящих вопросов. В результате ответов на задаваемые преподавателем вопросы можно прийти к каким-либо нетривиальным выводам. Можно провести дискуссию по каким-нибудь проблемным вопросам, которые могут быть интересны всем учащимся в группе.

Достаточно интересной формой задания является, так называемая, «мозговая атака», или ее еще можно назвать «мозговым штурмом». Это задание вызывает особый интерес у учащихся, его можно использовать в разных группах с разным уровнем подготовки. Учащимся необходимо вспомнить за определенное время какое-то количество слов на заданную тему. Мы можем также рекомендовать к использованию метод «круглого стола», который связан с выступлением учащихся и последующим обсуждением поднятых в выступлении вопросов и проблем. Таким образом, студенты учатся слушать и слышать друг друга, задавать вопросы, работать коллективно.

Метод «деловой игры» и метод «ролевой игры» больше предназначен для профессионального обучения, для обучения языку специальности. «Деловая игра» подразумевает погружение в профессию, что вызывает большой интерес и отклик у иностранных учащихся. Безусловно, что это смоделированные ситуации, что обучение с помощью данного метода происходит в игровой форме. Для иностранных студентов, изучающих язык специальности и научный стиль речи, данный метод обучения является важным.

Проектная и исследовательская работа тоже являются частью образовательного процесса

и формой интерактивного обучения. Иностранцы учащиеся самостоятельно, но под руководством преподавателя с помощью интернета ищут информацию на заданную тему, которую в последствие адаптируют для создания собственных презентаций или собственного выступления с последующим обсуждением в своей группе на занятии или в нескольких группах одновременно, например, на конференциях. В данном случае используются неограниченные возможности для развития речевой деятельности иностранных учащихся, для привлечения их к публичным выступлениям.

Форма тренинга также очень важна на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории, поскольку объединяет различные формы образовательного процесса, о чем уже было сказано выше. Коллективные решения творческих задач дают возможность учащимся работать совместно парами или целой группой, что, несомненно, помогает им в процессе изучения русского языка.

В самом общем смысле кейс-метод похож на дискуссию. Преподаватель задает какую-либо проблемную ситуацию, обычно бесконечную, без финальной формы, т.е. находит тему, о которой можно говорить бесконечно, ситуации с открытым финалом, подробный разбор данных ситуаций. Можно использовать фотографии, рисунки с какими-либо действиями, но без словесного описания этих действий, при этом должно быть понятно, что происходит, какая ситуация изображена. В результате происходящие действия на представляемых иллюстрациях можно описывать бесконечно, подключая фантазию для необходимых вопросов, например, «Что было до происходящих событий?», «Что последовало после происходящих событий?»

Необходимо подчеркнуть, что интерактивных форм и методов интерактивного обучения намного больше, и мы остановились на самых основных, на наш взгляд, которые можно использовать непосредственно в образовательном процессе. Общеизвестно, что задачей преподавателя является формирование интереса у «иностранцев учащихся к изучению русского языка и научного стиля русской речи.» [3, 44] С помощью интерактивных форм обучения этот интерес может возрасти, в то же время преподавателю необходимо его все время поддерживать.

Считаем необходимым остановиться на нескольких важных факторах в организации интерактивного обучения. Самым важным при интерактивном обучении является необходимость вовлечения всех учащихся группы в коммуникативный образовательный процесс. Коммуникация быстрее и лучше происходит, когда в процесс вовлечены малые группы учащихся, поэтому при необходимости мы предлагаем разделить учащихся на пары или небольшие группы, объединив, например, две пары вместе. Желательно объединять в одну группу учащихся с разным уровнем подготовки.

Обязательным условием организации интерактивного обучения являются позитивные отноше-

ния между преподавателем и учащимися, демократический и уважительный стиль общения, сотрудничество и взаимодействие в процессе общения преподавателя и учащихся между собой. «Создание комфортной благоприятной атмосферы в группе является одной из серьезных задач преподавателя.» [4, 120] Также необходимо использовать в образовательном процессе личный опыт преподавателя и учащихся, входящих в данную группу, подкрепляя все соответствующими примерами, информацией.

Несомненно, в процессе работы с иностранным контингентом необходимо учитывать национальные особенности учащихся, связанные с теми или иными национальными традициями. Но «в то же время в последнее время в связи с активизацией международных связей происходит значительное изменение национальных особенностей в сторону их ослабления.» [5] Таким образом, преподаватель, работающий в иностранной аудитории, должен особенно внимательно относиться к подбору тем и вопросов для обсуждения, дискуссий, различных ситуаций, внимательно относясь к возможностям обучающихся говорить на ту или иную тему. «Учитывание этих особенностей в процессе обучения русскому языку как иностранному позволяет оптимизировать и интенсифицировать образовательный процесс, а также помогает повышать качество образования в целом, создавая более комфортные условия для восприятия учебной информации.» [6, 59] Чтобы избежать появления возможных проблем на занятиях и после них, «преподавателю, работающему с иностранными учащимися, необходимо знать о менталитете той или иной национальности, традиции того или иного этноса, чтобы учитывать это в своей работе.» [7, 37]

Интерактивная коммуникация также может опираться на межкультурное общение и активно реализовываться в иностранной аудитории, поскольку она устремлена «на интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей, когда в процессе общения выстраиваются отношения представителей разных культур.» [8, 74]

Таким образом, следует подчеркнуть, что каждая часть интерактивной методики опирается на коммуникативное, продуктивное взаимодействие между участниками образовательного процесса, образовательной деятельности. При этом, интерактивные методы являются основой формирования коммуникативной компетенции.

## Литература

1. Иванова, Е.В., Филипская, Т.А. Интенсификация процесса обучения иностранных учащихся русскому языку на этапе довузовской подготовки с помощью балльно-рейтинговой системы / Е.В. Иванова, Т.А. Филипская // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. – М.: ТехПолиграфЦентр, 2018. – С. 51–55.

2. Иванова Е.В., Ременцов А.Н. Особенности обучения иностранных граждан из основных континентообразующих стран на подготовительном факультете МАДИ // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина» 2011. № 4 (49). С. 24–28.
3. Касарова, В.Г., Кременецкая, Л.С. Структура и содержание учебного пособия «Жизнь великих ученых» // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. М., 2016. – С. 43–47.
4. Касарова В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины // Гуманитарные науки. Сборник статей. Выпуск 21 – М.: МАДИ, 2003. – С. 118–123.
5. Кременецкая Л.С. Проектирование содержания обучения иностранных граждан из стран СНГ на довузовском этапе в техническом вузе. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – М., 2013.
6. Касарова В.Г. К вопросу о преподавании русского языка как иностранного в полиэтнических группах // Вопросы педагогики. 2021. – № 9–1. – С. 56–59.
7. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С., Никишина Ю.В. Подготовка специалистов для стран Центральной Азии // Современное педагогическое образование. – М.: Русайнс, 2018. – № 1. – С. 95–97.
8. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С. Использование практикума «Гуляем по Москве» на занятиях по русскому языку как иностранному для совершенствования навыков речевой деятельности // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов по материалам VI международной научно-практической конференции. – М.: Техполиграфцентр, 2019. – С. 71–75.

## INTERACTIVE COMMUNICATION IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Kasarova V.G.**

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

The article discusses interactive interaction in the lessons of Russian as a foreign language. The author examines the formation of communicative competence in the learning process, talks about productive and search activities in Russian lessons in a foreign audience. The article describes in detail the interactive methods of teaching Russian as a foreign language, examines the role of the teacher and students in the educational process. With interactive learning, it is necessary to quickly apply the obtained theoretical knowledge in practice. For this, the teacher sets tasks for working in Russian language classes. To solve the set tasks, appropriate methods and forms of training are used. The author of the article dwells on these issues, gives examples of the main methods and forms of interactive learning in groups of foreign students. It also explains the possible work based on the methods of the educational process presented in the article. The author explains what methods of work can be used in classes in Russian as a foreign language, dwells on the organization of interactive teaching. Interactive methods are the basis for the formation of communicative competence. Interactive communication is the key to optimizing the educational process.

**Keywords:** interactive, methods and methods, form of education, educational process, communicative competence, formation, foreign students, Russian as a foreign language, interaction.

## References

1. Ivanova, E.V., Filipkaya, T.A. Intensification of the process of teaching Russian language to foreign students at the stage of pre-university training using a point-rating system / E.V. Ivanova, T.A. Filipkaya // International education and cooperation. Collection of scientific papers. – М.: TechPoligrafCenter, 2018. – P. 51–55.
2. Ivanova E.V., Rementsov A.N. Specific features of foreign students' training at MADI preparatory department // Vestnik of MGAU-MIISP. 2011. № 4 (49). P. 24–28.
3. Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S. The structure and content of the textbook "Life of Great Scientists" / V.G. Kasarova, L.S. Kremenetskaya // International education and cooperation. Collection of scientific papers. Moscow, 2016. – P. 43–47.
4. Kasarova V.G. Speech errors of foreign students and their reasons / V.G. Kasarova // Humanities. 2003. No. 21. P. 118–123.
5. Kremenetskaya L.S. Designing the content of training for foreign citizens from the CIS countries at the pre-university stage in a technical university. Abstract dis. ... Candidate of pedagogical sciences / L.S. Kremenetskaya / Moscow State Agroengineering University. V.P. Goryachkina. Moscow 2013.
6. Kasarova V.G. On the issue of teaching Russian as a foreign language in multiethnic groups // Questions of pedagogy. 2021. – No. 9–1. – P. 56–59.
7. Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S., Nikishina Yu.V. Training of specialists for the countries of Central Asia // Modern pedagogical education. – М.: Rusays, 2018. – No. 1. – P. 95–97.
8. Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S. Using the workshop "Walking around Moscow" in the classroom on Russian as a foreign language to improve the skills of speech activity // International Education and Cooperation. Collection of scientific papers based on the materials of the VI International Scientific and Practical Conference. – М.: Tekhpilografstentr, 2019. – P. 71–75.

# Педагогическая модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов

**Дмитроченко Татьяна Вячеславовна,**

ассистент кафедры педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»  
E-mail: bossyblond7@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе профессионального обучения в высших учебных заведениях. В статье представлен теоретический анализ литературы по рассматриваемой проблеме, рассмотрены различные определения понятия «профессиональная субъектность будущего педагога». Рассмотрены предложенные отечественной психолого-педагогической наукой возможные модели формирования описанного в статье качества личности будущего специалиста. В статье в качестве возможного варианта решения рассмотренной проблемы предложена педагогическая модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в условиях гуманитарно-педагогического вуза. В статье подробно раскрыты компоненты предложенной модели: целевой, методологический, содержательно-критериальный и оценочно-результативный. Также обозначена взаимосвязь компонентов и целостность модели, способствующей достижению цели – формированию профессиональной субъектности будущих педагогов.

**Ключевые слова:** профессиональная субъектность будущего педагога; будущий педагог; формирование профессиональной субъектности; модель; педагогическая модель; педагогическая модель формирования.

Современный мир, характеризующийся непрерывным развитием, трансформацией и преобразованием социально-экономических сфер жизнедеятельности, предъявляет новые требования к профессиональной компетентности специалистов. Для обеспечения стабильного функционирования и развития системы образования необходимы педагоги, обладающие сформированными на достаточно высоком уровне профессиональными компетенциями, гибким профессиональным мышлением, мобильностью, способностью подстраиваться по изменениям современного общества, решать профессионально-значимые задачи в ситуации неопределенности.

В таких условиях возрастает важность формирования профессиональной субъектности будущих педагогов как сложной интегративной характеристики личности, отражающей уровень самопознания, рефлексии, степень овладения умениями критического мышления, анализа профессионально-педагогических ситуаций, решения учебно-профессиональных задач и прогнозирования результатов собственной профессионально-педагогической деятельности, в том числе в ситуации неопределенности.

В психолого-педагогической науке проблема формирования профессиональной субъектности будущего специалиста сферы образования рассмотрена достаточно широко. Так, например, в трудах Т.В. Прокофьевой учебно-профессиональная субъектность студента определяется как «способность инициировать и реализовывать различные виды деятельности», связанная с рефлексией как способностью студента определять границы возможностей собственной личности [7].

В исследованиях М.В. Исакова отмечено, что профессиональная субъектность будущего специалиста проявляется в таких взаимосвязанных качествах личности, как активность, ответственность «личностная автономия», рефлексивность и самоконтроль [4].

В трудах А.А. Деркач профессиональная субъектность будущего специалиста связана с его способностью решать профессиональные задачи и противоречия, возникающие в профессиональной деятельности, а также со способностью осуществлять ценностное саморазвитие и самореализацию [3].

В зависимости от объекта и предмета исследования, рассматриваемого методологического подхода, учеными были предложены модели становления, развития и формирования профессиональной субъектности будущего специалиста сфе-

ры образования. Так, например, А.А. Деркач предлагает теоретическую модель профессиональной субъектности (на примере будущих психологов), в структуре которой выделяет два компонента: креативно-действенный и ценностно-смысловой.

В модели развития профессиональной субъектности будущего учителя, предложенной Г.И. Аксеновой, выделены следующие компоненты: мотивационно-ценностный, регулятивно-деятельностный и «отношенческий» [12]. А.Б. Серых, рассматривая компоненты модели профессиональной субъектности будущего педагога, выделяет гносеологический, аксиологический и праксиологический компоненты [11].

Рассмотрение специфики образовательного пространства гуманитарно-педагогического вуза, психолого-педагогических условий формирования профессиональной субъектности будущих педагогов позволили нам разработать педагогическую модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов.

Целью данной статьи является апробация результатов решения прикладной педагогической задачи – разработки педагогической модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов с целью ее реализации в профессионально-образовательном процессе ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (Хабаровский край, г. Комсомольск-на-Амуре).

Модель позволяет представить процесс формирования профессиональной субъектности будущих педагогов как совокупность закономерных, взаимосвязанных компонентов, составляющих единый процесс, который может быть интегрирован в общий профессионально-образовательный процесс педагогического вуза. Модель носит целенаправленный, управляемый и поступательный характер, обеспечивает последовательность действий и способствует прогнозированию результатов формирования профессиональной субъектности будущих педагогов. Основными структурными компонентами модели являются: целевой (цели и задачи); методологический (педагогические подходы и принципы); содержательно-критериальный (критерии, показатели и психолого-педагогические условия, учебно-методическое обеспечение); оценочно-результативный (показатели, уровни и результат).

*Целевой блок* содержит в себе описание целей, задач, педагогических подходов и принципов разработанной модели. Целью предложенной модели является формирование профессиональной субъектности будущих педагогов. Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи:

- обогащение субъектного опыта студентов, развитие рефлексивных умений и внутренней потребности к самопознанию, формирование ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности;
- развитие умений критического мышления; формирование умений работать с научны-

ми текстами; формирование умений решать профессионально-педагогические задачи; развитие коммуникативной культуры студентов;

- реализация творческого потенциала личности будущего педагога, формирование внутренней потребности к самопознанию, самосовершенствованию, саморазвитию, построению траектории непрерывного профессионального образования.

*Методологический блок* включает в себя совокупность используемых педагогических подходов и принципов, необходимых для реализации разработанной педагогической модели. Данная модель построена на основе системного подхода и соответствующих ему принципов: целостность, иерархичность, структурность, взаимозависимость системы и среды. В основе реализации рассматриваемой педагогической модели также лежит компетентностный подход и принципы непрерывного образования, моделирования контекста будущей профессиональной деятельности, ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование универсальных компетенций. Представленная педагогическая модель разработана также на основе субъектного подхода, реализация которого обеспечивается следующими принципами: личностная включенность субъекта в деятельность, субъект-субъектные взаимоотношения; событийность, создание условий для саморазвития, индивидуализация.

*Содержательно-критериальный блок* разработанной модели включает в себя критерии, показатели и психолого-педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, а также разработанное учебно-методическое обеспечение процесса формирования исследуемого качества.

Личностный критерий раскрывает внутренний потенциал и ресурсы студента. Его содержание составляют механизмы самопознания, актуализации субъектного опыта, рефлексии, ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. Содержание профессионально-деятельностного критерия составляет познавательная и информационно-когнитивная направленность студента, умения критического мышления, умения работать с научными текстами и решать профессионально-педагогические задачи, умения и навыки профессионально-педагогического общения. Прогностический критерий заключается в определении и реализации студентом путей собственного личностного и профессионального развития, в определении в целом перспектив развития педагогического образования и своего места в нем.

Реализация представленной педагогической модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов будет осуществляться за счет создания в образовательном процессе следующих психолого-педагогических условий:

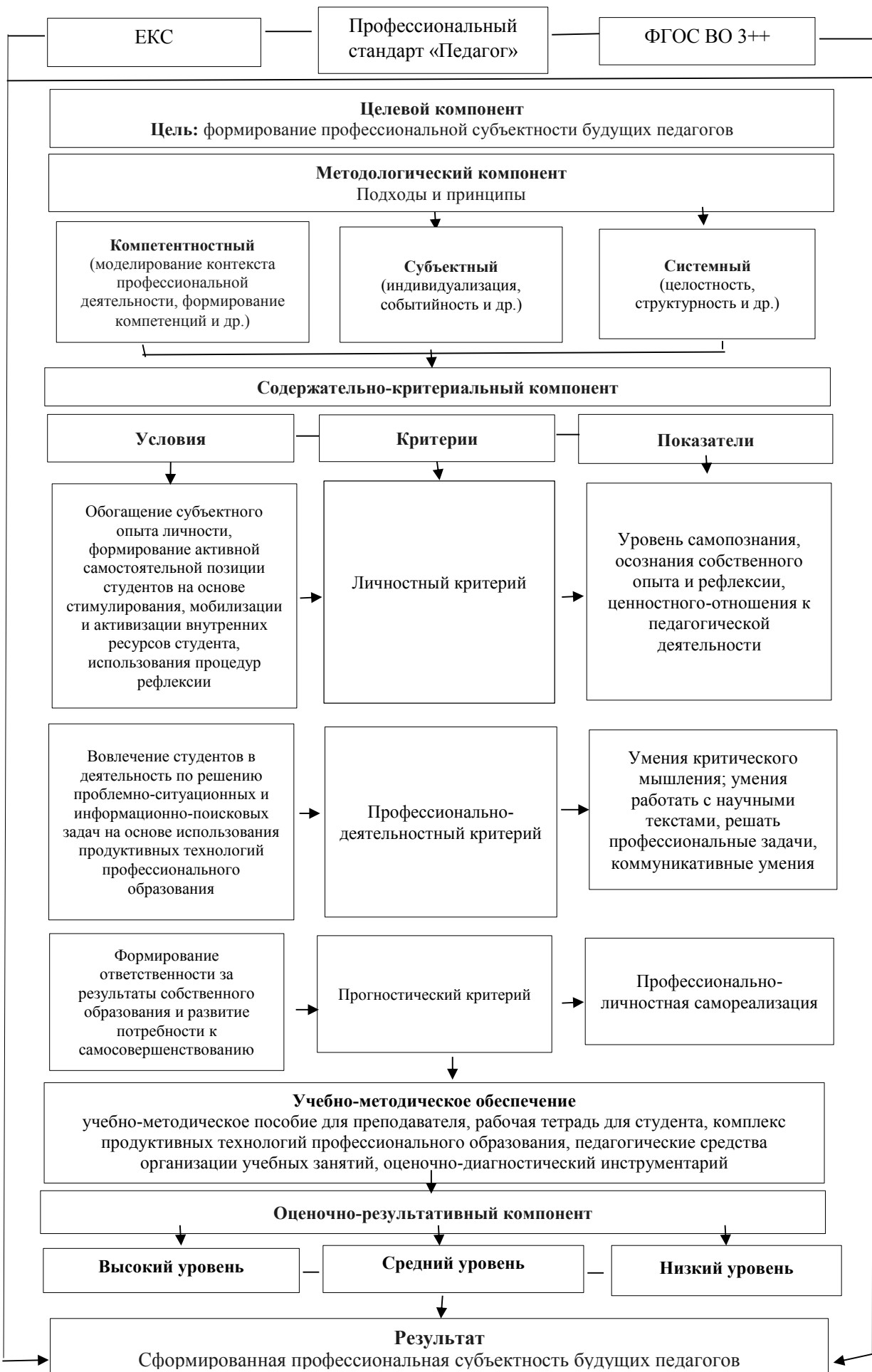


Рис. 1. Педагогическая модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов



- обогащение субъектного опыта личности, формирование активной самостоятельной позиции студентов на основе стимулирования, мобилизации и активизации внутренних ресурсов студента, использования процедур рефлексии;
- вовлечение студентов в деятельность по решению проблемно-ситуационных и информационно-поисковых задач на основе использования продуктивных технологий профессионального образования;
- формирование ответственности за результаты собственного образования и развитие потребности к самосовершенствованию.

Учебно-методическое обеспечение реализации модели и процесса формирования исследуемого качества включает в себя: учебно-методическое пособие для преподавателя, рабочую тетрадь для студента, продуктивные технологии профессионального образования и педагогические средства организации учебных занятий.

*Оценочно-результативный блок* разработанной модели содержит в себе уровни сформированности профессиональной субъектности студента педагогического вуза, показатели их оценки и результат.

В данной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов мы можем выделить следующие уровни:

- высокий уровень (сопровождающийся достаточно высоким уровнем сформированности личностного, профессионально-деятельностного и прогностического критериев профессиональной субъектности);
- средний уровень (сопровождающийся недостаточно высоким, средним уровнем сформированности критериев профессиональной субъектности);
- низкий уровень (сопровождающийся низким уровнем сформированности выделенных критериев исследуемого качества).

Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов будет осуществляться за счёт прохождения указанных уровней ее развития.

Показателями сформированности профессиональной субъектности будущего педагога, например, для высокого уровня будут являться:

- работа над раскрытием внутреннего потенциала личности, высокий уровень самопознания, осознания собственного опыта и рефлексии, ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности (личностный критерий);
- ярко выраженная и достаточно сформированная познавательная и информационно-когнитивная направленность студента, умение быстро и эффективно находить и реализовывать разнообразные приемы осуществления деятельности,
- умение определять и реализовывать перспективы и траектории собственного личностного и профессионального развития (прогностический критерий).

Оценочно-результативный блок отражает также эффективность комплекса мер, направленных на реализацию данной модели, и характеризует достигнутые результаты в соответствии с поставленной целью. В качестве результата мы рассматриваем сформированность профессиональной субъектности будущего педагога.

Описанная педагогическая модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов представлена на рисунке 1.

Таким образом, компоненты рассмотренной педагогической модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов представлены в целостности и взаимосвязи, направлены на достижение поставленной цели формирования у будущих педагогов изучаемого качества, рассматриваются в условиях профессиональной подготовки, непрерывного педагогического образования и готовности субъекта к повышению своего образовательного потенциала на протяжении всей жизни.

## Литература

1. Бердникова Д.В. Исследования активности личности в отечественной и зарубежной психологии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 2. С. 8–20.
2. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия – Волгоград, 2000. 225 с.
3. Деркач, А.А. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А.А. Деркач, Э.В. Сайко // Мир психологии: Научно-методический журнал / Ред. Д.И. Фельдштейн. – 2008. – № 3 (55) июль-сентябрь 2008. – с. 205–219.
4. Исаков, М.В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: автореф. Дисс... канд. Психол. Наук: 19.00.01 / Исаков Максим Владимирович. – Москва, 2008. – 24 с.
5. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
6. Компетентностный подход в образовании: методологический аспект [Электронный ресурс]: монография / С.Д. Якушева [и др.]. – Новосибирск: Сибирская академическая книга. – 2016. – ISBN 978-5-4379-0467-1. – 248 с.
7. Прокофьева, Т.В. Становление субъектности подростка в учебной деятельности: автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук.: 19.00.07 / Прокофьева Татьяна Владимировна. – Волгоград, 2001. – 19 с.
8. Сергиенко, Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект / Е.А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: ИП РАН, 2000 – с. 13–27.
9. Сергиенко, Е.А. Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция по-

ведения / Е.А. Сергиенко// Субъект и личность в психологии саморегуляции. – Москва-Ставрополь. –2007. – 227 с.

10. Серегина, И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: автореф. ... канд. Психол. Наук: 19.00.07 / Серегина Илона Альбертова. – Москва, 1999. – 24 с.
11. Серых, А.Б. Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Психол. Ин-т Рос. Акад. Образования. – Москва, 2005. – 45 с.
12. Слостенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в образовании / В.А. Слостенин, Г.И. Аксенова. – М.: Прометей, 2000. – С. 3–22.

#### **PEDAGOGICAL MODEL FOR FORMING THE PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE TEACHERS**

**Dmitrochenko T.V.**

Amur State University of Humanities and Pedagogy

The article is devoted to the actual problem of the formation of the professional subjectivity of future teachers in the process of vocational training in higher educational institutions. The article presents a theoretical analysis of the literature on the problem under consideration, various definitions of the concept of “professional subjectivity of a future teacher” are considered. Possible models of the formation of the personality quality of a future specialist described in the article are considered. In the article, as a possible solution to the problem considered, a pedagogical model of the formation of the professional subjectivity of future teachers in the conditions of a humanitarian-pedagogical university is proposed. The article discloses in detail the components of the proposed model: target, methodological, content-criterial and evaluative-effective. The interrelation of the components and the integrity of the model, contributing to the achievement of the goal – the formation of the professional subjectivity of future teachers, is also indicated.

**Keywords:** professional subjectivity of the future teacher; future teacher; the formation of professional subjectivity; model; pedagogical model; pedagogical model of formation.

#### **References**

1. Berdnikova D.V. Research of personality activity in domestic and foreign psychology // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. 2016. No. 2. P. 8–20.
2. Borytko N.M. The space of education: the way of being – Volgograd, 2000. 225 p.
3. Derkach, A.A. Subjectivity of the subject in acmeological development and the problems of his subject self-realization / A.A. Derkach, E.V. Saiko // World of Psychology: Scientific and Methodological Journal / Ed. D.I. Feldstein. – 2008. – No. 3 (55) July-September 2008. – p. 205–219.
4. Isakov, M.V. Indicators and structure of subjectivity: on the material of the formation of professional subjectivity among university students: author. diss... cand. psychol. Sciences: 19.00.01 / Isakov Maxim Vladimirovich. – Moscow, 2008. – 24 p.
5. Karpov, AV Reflexivity as a mental property and methods of its diagnosis // Psychological journal. 2003. T. 24, No. 5. S. 45–57.
6. Competence approach in education: methodological aspect [Electronic resource]: monograph / SD Yakusheva [and others]. – Novosibirsk: Siberian academic book. – 2016. – ISBN 978-5-4379-0467-1. – 248 p.
7. Prokofieva, TV Formation of subjectivity of a teenager in educational activity: author. dis... Cand. psychol. Sciences.: 19.00.07 / Prokofieva Tatyana Vladimirovna. – Volgograd, 2001. – 19 p.
8. Sergienko, EA The nature of the subject: ontogenetic aspect / EA Sergienko // The problem of the subject in psychological science. – M.: IP RAS, 2000 – p. 13–27.
9. Sergienko, E.A. Subject of development, subject of activity, subject of life: regulation of behavior / E.A. Sergienko // Subject and personality in the psychology of self-regulation. – Moscow-Stavropol. –2007. – 227 p.
10. Seragina, I.A. Psychological structure of subjectivity as a personal property of a teacher: author... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Seragina Ilna Albertova. – Moscow, 1999. – 24 p.
11. Serykh, A.B. Psychological foundations of training teachers to work with victimized children: abstract of thesis... doctors of psychological sciences: 19.00.07 / Psychol. Institute Ros. acad. education. – Moscow, 2005. – 45 p.
12. Slastenin, V.A. Subject-activity approach in education / V.A. Slastenin, G.I. Aksenoa. – M.: Prometheus, 2000. – S. 3–22.

# Особенности работы с учащимися из Великобритании онлайн

**Иванова Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)  
E-mail: eivanova53@mail.ru

Данная статья посвящена поиску путей интенсификации процесса обучения учащихся из Великобритании русскому языку онлайн. Одним из способов повышения эффективности обучения нам представляется введение балльно-рейтинговой системы для контроля знаний учащихся, которая будет включать в себя контрольные мероприятия, мотивирующие учащихся активнее и эффективнее работать на занятиях по русскому языку в целях повышения итогового балла, а как результат, совершенствования их коммуникативных навыков. Не менее важным методическим аспектом в обучении учащихся из Великобритании нам видится необходимость учёта их психофизиологических особенностей при разработке учебных материалов и отборе заданий, так как это поможет активизировать их потенциальные возможности и сделает процесс изучения русского языка более приятным и интересным.

**Ключевые слова:** учащиеся из Великобритании, обучение русскому языку как иностранному онлайн, интенсификация процесса обучения, балльно-рейтинговая система, психофизиологические особенности.

Как показывает опыт, как преподаватели, так и их учащиеся в условиях дистанционного режима находят кроме ограничений ряд преимуществ (экономия времени и средств на проезд до университета, экономия бумаги, шаговая доступность всех необходимых для занятий материалов и т.д.). Однако, в сложившейся ситуации существует и масса факторов, усложняющих процесс обучения (качество технического обеспечения, постоянная доступность справочного материала, отвлекающие факторы, снижающие мотивацию к обучению).

В отличие от позапрошлого года, когда учащиеся уже в полном объёме владели навыками письма и чтения, владели базовыми знаниями грамматики и имели развитые навыки работы с текстом (так как в первом семестре учились в привычном им режиме), в прошлом учебном году в условиях дистанционного обучения учащиеся начали изучать язык с начала, и для многих из них (особенно для тех, у кого русский язык является первым иностранным языком) это создавало существенные ограничения. Прежде всего, для многих учащихся изучение иностранного языка онлайн – новый опыт, а изучение русского языка, который является одним из самых трудных языков в мире, представляет большой стресс. Новая графика, особенности произношения, крайне трудная грамматика – всё это вызывает у учащихся огромные трудности.

Кроме того, дистанционное обучение требует от иностранных учащихся самоорганизации, большой самостоятельной работы, поэтому особенно важным в этой ситуации становится индивидуальный подход и учёт психофизиологических особенностей обучающихся.

Так, например, работая с учащимися из Великобритании, преподавателю необходимо учитывать на занятиях страновые особенности, в частности повышенный уровень трудолюбия и настойчивость в достижении поставленной цели [4].

Отличительной их психологической характеристикой является их высокий практицизм. Следует заметить, что иногда им не хватает воображения, и они не умеют абстрагироваться, так как все учебные предметы англичане воспринимают с точки зрения их практической значимости.

Учащимся из Великобритании свойственна уверенность в себе, расчётливость и выдержка. Одна из главных жизненных ценностей для англичан – материальное благополучие, а также они очень чтут традиции.

Не вызывает сомнения также и факт, что онлайн обучение способствует снижению у учащихся мотивации к обучению, что заставляет преподавателей искать новые возможности активизи-

ровать процесс обучения и поддерживать мотивацию иностранных учащихся.

Одним из способов их мотивировать и повысить их успеваемость, а, следовательно, повысить качество усвоения знаний, является подбор индивидуальных заданий, которые будут учитывать различия в грамматических структурах английского и русского языков и предупреждать возможность возникновения у учащихся грамматических трудностей [2].

Ещё одним из способов мотивировать учащихся из Великобритании активно работать на занятиях по русскому языку является введение балльно-рейтинговой системы, которая может включать в себя набор любых заданий (в том числе творческих, с помощью которых преподаватель активизирует потенциальные возможности учащихся, мотивирует их говорить по-русски и активнее работать на занятиях), в зависимости от целей и задач обучения. Очень интересно, что преподаватель может ориентировать процесс обучения в нужное ему русло, стимулируя учащихся выполнять не очень желанные (из-за индивидуальных особенностей контингента) задания. Так, например, избегающие выполнения заданий по грамматике иностранные учащиеся, будут более мотивированы к выполнению подобных упражнений в рамках данной системы. Очень многим учащимся из Великобритании особенно трудным представляется написание эссе, так как данный вид работы требует владения многочисленными навыками и знания лексики и грамматики. В такой работе крайне важным нам представляется найти интересные, актуальные для учащихся темы, особенно в условиях онлайн, когда нет возможности приехать и познакомиться с историей и культурой России [3].

Итак, предлагаемая нами система устанавливает общий порядок оценивания результатов обучения иностранного учащегося в рамках учебной дисциплины (в нашем случае – по русскому языку) и является гибким и эффективным средством ранжирования обучающихся по результатам их учебной деятельности в дополнение к экзамену (если таковой предусмотрен), которое увеличивает соревновательность (что особенно актуально для многих учащихся) в учебном процессе и даёт мотивацию к достижению более высоких результатов. Система ставит своей целью непрерывную комплексную оценку качества учебной работы учащихся, а одними из главных целей её введения являются повышение мотивации учащихся путём более высокой дифференциации оценки их учебной работы, активизация их самостоятельной работы и повышение уровня организации учебного процесса. Уровень овладения учащимися русским языком может оцениваться по 100-балльной шкале и является экзаменационным рейтинговым баллом. Данная система позволяет учащемуся контролировать свои результаты в течение всего учебного года и иметь возможность дополнительно сдавать свои работы. Важно отметить, что контрольные сроки сдачи всех предложенных кон-

трольных материалов устанавливаются преподавателем.

Если предусматривается, что учащиеся сдают экзамен в конце каждого семестра в качестве вида итоговой аттестации, тогда минимально требуемый балл для получения допуска к сдаче экзамена – 35 (то есть учащиеся должны набрать его в течение семестра, выполняя задания преподавателя (например, контрольные работы, эссе и написание личных электронных писем (что поможет учащимся преодолеть негативное отношение к письменным работам)), презентации, составление диалогов и монологов (подготовка к структурированным публичным выступлениям), чтение и перевод дополнительных текстов (работа с новой информацией), ведение глагольной тетради и т.д.)), а максимальный – 50. Тогда минимальный балл, который учащийся должен получить на экзамене – 16. Кроме того в этой ситуации на первый план выходит коммуникативная составляющая обучения русскому языку, так как учащиеся в режиме онлайн обучения ограничены в общении с носителями языка.

Очень интересным нам представляется работа с учащимися из Англии в рамках курса «Теория и практика перевода», когда введение балльно-рейтинговой системы может помочь ранжировать результаты учащихся за семестр, когда, переводя дополнительные тексты, учащиеся набирают дополнительные баллы и повышают их общий рейтинг. Самое главное при отборе текстов – учитывать индивидуальные интересы учащихся, переводя которые они приобретают необходимый им и интересный словарный запас.

Именно поэтому мы считаем необходимым создавать учащимся из Англии условия для общения с жителями России и носителями русского языка, создавать группы в интернете для возможности у учащихся знакомства и установления учебных и личных контактов. Подобные группы и совместная работа учащихся также могут лечь в основу некоторых заданий в рамках данной системы. Нам также представляется необходимым отводить значительное количество академических часов на обучение учащихся письму (как навыку), что особенно трудно делать сегодня, в рамках дистанционного обучения, когда огромное количество предлагаемых в интернете учебных материалов (например, прописей) становятся причиной снижения мотивации. К сожалению, данная ситуация значительно усложняет процесс обучения и вынуждает преподавателя увеличивать количество аудиторных часов.

Итак, в результате работы над всеми предложенными преподавателем заданиями итоговый балл, представляющий собой сумму семестрового рейтингового балла и балла, полученного на экзамене, переводится в оценку по шкале перевода: 0–50 – «2» неудовлетворительно, 51–69 – «3» удовлетворительно, 70–84 – «4» хорошо, 85–100 – «5» отлично.

Подводя итоги, следует сказать, что введение балльно-рейтинговой системы контроля знаний,

целенаправленный подбор заданий и учёт психофизиологических особенностей контингента способствуют повышению эффективности обучения учащихся из Великобритании русскому языку онлайн, так как помогают раскрыть их потенциальные возможности и мотивируют их добиваться больших успехов в изучении русского языка.

## Литература

1. Бутми Э. Опыт политической психологии английского народа в XIX веке. – СПб., 1914
2. Касарова В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины. // Гуманитарные науки. – М., 2003. – С. 214–218.
3. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С. Использование практикума «Гуляем по Москве» на занятиях по русскому языку как иностранному для совершенствования навыков речевой деятельности. В сборнике Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов по материалам VI международной научно-практической конференции. 2019. С. 71–75.
4. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций. – Экзамен. – М., 2002

## FEATURES OF WORKING WITH STUDENTS FROM GREAT BRITAIN ONLINE

Ivanova E.V.

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

This article is devoted to the search for ways to intensify the process of teaching Russian students from the UK online. We believe that one of the ways to improve the effectiveness of teaching is the introduction of a point-rating system to control the knowledge of students, which will include control activities that motivate students to work more actively and efficiently in classes in the Russian language in order to increase the final score, and as a result, improve their communicative skills. An equally important methodological aspect in teaching students from Great Britain, we see the need to take into account their psychophysiological characteristics when developing educational materials and selecting assignments, as this will help to activate their potential capabilities and make the process of learning Russian more enjoyable and interesting.

**Keywords:** students from Great Britain, teaching Russian as a foreign language online, intensification of the learning process, point-rating system, psychophysiological features.

### References

1. Butmy E. Experience of the political psychology of the English people in the 19th century. – SPb., 1914
2. Kasarova V.G. Speech errors of international students and their causes. Humanities. – M., 2003. P. 214–218.
3. Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S. Using the workshop «Walking in Moscow» in the classroom on Russian as a foreign language to improve the skills of speech activity. In the collection International Education and Cooperation. Collection of scientific papers based on the materials of the VI International Scientific and Practical Conference. 2019.P. 71–75.
4. Krysko V.G. Ethnopsychology and interethnic relations. Lecture course. – Exam. – M., 2002

# Работа с научно-популярными текстами на уроках русского языка как иностранного

## Касарова Валерия Георгиевна,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)  
E-mail: kas.ler@mail.ru

## Ежовкина Ольга Александровна

старший преподаватель, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)  
E-mail: ejovkinaoa@gmail.com

В статье дан подробный анализ процессу работы над научно-популярными текстами на занятиях по русскому языку с иностранными учащимися. Авторы подробно разбирают трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении научно-популярных текстов. Также в статье подчеркивается, что работа с научно-популярными текстами не может в полной мере заменить полноценное изучение научного стиля речи, поскольку процесс обучения должен различаться. Авторы останавливаются на процессе подбора и адаптации научно-популярных текстов в зависимости от уровня подготовки иностранных учащихся, от их профиля обучения. В то же время авторы призывают обратить особое внимание на необходимость индивидуального подхода в работе с текстами, способствующего оптимизации образовательного процесса. Занятия можно проводить, как с печатными вариантами текстов, так и с аудиотекстами. В процессе работы с научно-популярными текстами иностранные учащиеся расширяют свой лексический запас, совершенствуют грамматические навыки, расширяют область знаний, связанную с лингвокультурологическими аспектами. Также происходит совершенствование компетенций иностранных учащихся, связанных с их будущей специальностью. Работа с научно-популярными текстами является частью всестороннего развития иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** научно-популярные тексты, научный стиль речи, русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, оптимизировать, образовательный процесс, адаптация текстов, индивидуальный подход.

В процессе обучения иностранных учащихся чтению научно-популярных текстов и статей преподаватель может использовать ряд специфических особенностей, которые способствуют оптимизации образовательного процесса. Тексты научно-популярных статей преподаватель может использовать в иностранной аудитории на различных этапах подготовки, при необходимости предварительно адаптировав их под соответствующий уровень группы. У учащихся может быть разный уровень знаний русского языка, разные способности, разные интересы, поэтому следует, на наш взгляд, подбирать тексты в зависимости от их профиля обучения. Преподаватель и обучающиеся в состоянии решить все сложности «при условии, если учащийся понимает роль обучения в его жизни и обладает сильной мотивацией.» [1, 26]

Часто иностранных учащихся не нужно мотивировать для чтения научно-популярных статей, которые соотносятся с их будущей специальностью, поскольку они заинтересованы в повышении их уровня знаний, связанных с выбранной профессией. Но даже в данной ситуации перед преподавателем, работающим в иностранной аудитории, стоит целый ряд задач, требующих решения, например, одна из них заключается в том, чтобы «сформировать интерес иностранных учащихся к изучению русского языка и научного стиля русской речи.» [2, 44]

На наш взгляд, обязательно следует продолжать обучение учащихся научному стилю письменной и устной речи в процессе работы с научно-популярными текстами. Также необходимо расширять знания иностранных обучающихся, связанные с особенностями российской лингвокультурной среды. В обязательном порядке нужно работать над повышением уровня общего владения учащимися русским языком и совершенствованием их компетенции использования русского языка в их будущей профессиональной сфере, которая соотносится с их специальностью. Мы считаем, что преподаватель должен создавать метатексты на основе учебных и научно-популярных текстов. Для решения данных задач мы считаем необходимым частичное использование на уроках русского языка в иностранной аудитории научно-популярных текстов.

На начальном уровне лучше использовать тексты для чтения, перевода и обсуждения. На более продвинутом уровне мы считаем, что можно понемногу использовать аудирование, для чего можно прибегать к использованию аудиозаписи или отрывков из научно-популярных аудиотекстов. Су-

ществуют группы учащихся, которым легко дается аудирование на примере научно-популярных текстов, но есть и такие, которые испытывают достаточно большие трудности в процессе прослушивания текстов, что может привести к их ошибочному пониманию. Поэтому преподаватель для оптимизации образовательного процесса должен всегда использовать индивидуальный подход. В то же время в процессе обучения могут возникать дополнительные сложности «в силу некоторого несоответствия программ российской и национальных общеобразовательных школ» [3; 10].

Конечно, полностью сформировать умения и навыки, свойственные научному стилю речи, у иностранных учащихся за небольшой период времени не представляется возможным. Также бороться с языковым влиянием других языков и языковыми изменениями бесполезно. [4]

Перед преподавателем, работающим в иностранной аудитории, стоит важная задача – мотивировать обучающихся к изучению научного стиля речи и научно-популярных статей. «Складывающаяся в настоящее время ситуация в образовании предъявляет к преподавателям РКИ особые требования, такие как непереносимое использование инновационных технологий и обязательное создание иностранным учащимся условий для мотивированного овладения знаниями.» [5, 108]

Говоря о научно-популярных текстах, необходимо сразу подчеркнуть, что мы не имеем ввиду научный стиль речи. Научно-популярные тексты являются только определенной частью научного стиля речи. Эту мысль также следует донести до иностранных обучающихся.

Основным критерием отбора научно-популярных текстов является достоверность содержащейся в них информации. Достоверность является необходимым качеством для формирования критического мышления иностранных учащихся. Поэтому необходимо тщательно подбирать тексты, обращая внимание на их автора, поскольку важно, чтобы их составляли специалисты, разбирающиеся в постановке научной проблемы, о которой говорится в данном тексте. Научно-популярные тексты помогают преподавателю направлять развитие иностранных обучающихся в нужную сторону. Необходимо помогать учащимся в поиске точной информации. Однако зачастую точная информация сложна для восприятия в иностранной аудитории, поэтому, на наш взгляд, преподавателям и учащимся необходимо разбирать научно-популярные тексты в процессе занятия.

Обращаясь к анализу текстов, иностранные учащиеся узнают новые лексические единицы, термины, языковые конструкции, речевые обороты, разговорные элементы, которые в дальнейшем могут использовать в процессе профессиональной подготовки. Учащимся, на наш взгляд, необходимо знакомиться с различными достижениями российской и зарубежной науки, с научными открытиями, именами российских и иностранных ученых, понимать их вклад в научное развитие.

Иностранные учащиеся в процессе работы с научно-популярными текстами могут получать знания, необходимые им в дальнейшем на занятиях по научному стилю речи, а также знания по разговорному стилю речи, что сможет существенно облегчить их общение с российскими учащимися в будущем.

В научно-популярных текстах возможно широкое использование метафор, фразеологических оборотов. Таким образом, происходит расширение лексического запаса иностранных обучающихся, они знакомятся с различными разговорными элементами, что, безусловно, влияет на оптимизацию образовательного процесса. Мы считаем, что необходимо подбирать научно-популярные тексты, относящиеся к различным дисциплинам, например, к химии, физике, биологии, математике, экономике, экологии, в зависимости от выбранного профиля будущей специальности учащихся.

Во многих научно-популярных текстах можно встретить элементы российской культуры, что тоже важно для всестороннего развития иностранных учащихся. Таким образом, можно провести параллель между развитием науки и культуры в прошлом и в настоящем, в России и в мире.

Необходимо подчеркнуть, что в процессе работы с научно-популярными текстами, появляется большое количество новых лексических единиц, которые можно встретить в современных статьях журналов, например, «цифровизация», «цифровые технологии», «гаджеты» и т.д. Данная лексика в настоящее время пока еще отсутствует в учебных пособиях по русскому языку как иностранному. Но она уже достаточно широко используется в обычной речи современников. «Человек может встретить какое-либо слово в интернете и не понимать его значения. И воспринимать это нужно нормально.» [6, 25] Следует заметить, что данным лексическим единицам необходимо уделять особое внимание, к тому же, иностранные учащиеся легко и быстро их понимают, воспринимают, в следствие используя их в повседневной речи.

Конечно, некоторые научно-популярные тексты необходимо адаптировать, часть текстов необходимо сокращать, некоторые тексты можно использовать фрагментарно. Для каждой группы учащихся можно найти определенный оптимальный стандарт.

Благодаря дистанционной форме обучения в настоящий период существует возможность подбирать каждому учащемуся отдельный текст в зависимости от их уровня обучения. Работа эта достаточно долгая и кропотливая, но она дает свои результаты. Также можно подбирать темы, являющиеся общими для всех учащихся, с которыми можно работать всей группой, например, экология, научно-технические достижения в различных науках. Индивидуализация в учебной работе происходит уже в процессе изучения текстов, в индивидуальных работах учащихся по тексту. «В настоящее время в вузах России отмечается высокий

запрос на новые формы организации процесса обучения иностранных граждан.» [7, 52]

При работе с научно-популярными текстами проблема индивидуального подхода стоит очень остро. Процесс отбора текстов может проходить достаточно сложно, поскольку у учащихся может быть разный уровень подготовки, что является достаточно серьезной проблемой. Для устранения и снятия определенных языковых трудностей необходимы индивидуальные консультации, как для прекрасно успевающих, так и для неуспевающих учащихся. Также, на наш взгляд, следует проводить общие групповые консультации на заданную тему.

Работа с научно-популярными текстами на уроках русского языка как иностранного должна иметь комплексный системный подход, направленный на продуктивное развитие знаний и оптимизацию учебного процесса в иностранной аудитории.

## Литература

1. Касарова, В.Г. К проблеме обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки в дистанционном формате / В.Г. Касарова // Современное педагогическое образование. – № 4. – 2021. – С. 24–26.
2. Касарова, В.Г., Кременецкая, Л.С. Структура и содержание учебного пособия «Жизнь великих ученых» / В.Г. Касарова, Л.С. Кременецкая // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. Москва, 2016. – С. 43–47.
3. Кременецкая, Л.С. Проектирование содержания обучения иностранных граждан из стран СНГ на довузовском этапе в техническом вузе. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Л.С. Кременецкая / Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. Москва, 2013.
4. Кременецкая, Л.С. Проектирование содержания обучения иностранных граждан из стран СНГ на довузовском этапе в техническом вузе. Диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – М., 2013.
5. Иванова Е.В., Ременцов А.Н. Особенности обучения иностранных граждан из основных континентообразующих стран на подготовительном факультете МАДИ // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина» 2011. № 4 (49). С. 24–28.
6. Касарова, В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины / В.Г. Касарова //

В сборнике «Гуманитарные науки». – М.: МАДИ, 2003. № 21. – С. 24–28.

7. Иванова, Е.В., Филипская, Т.А. Интенсификация процесса обучения иностранных учащихся русскому языку на этапе довузовской подготовки с помощью балльно-рейтинговой системы / Е.В. Иванова, Т.А. Филипская // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. – М.: ТехПолиграфЦентр, 2018. – С. 51–55.

## WORKING WITH POPULAR SCIENCE TEXTS IN THE CLASSROOM RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Kasarova V.G., Ezhovkina O.A.**

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

The article provides a detailed analysis of the process of working on popular science texts in Russian language classes with foreign students. The authors analyze in detail the difficulties that students face when studying popular science texts. The article also emphasizes that working with popular science texts cannot fully replace a full-fledged study of the scientific style of speech, since the learning process should be different. The authors dwell on the process of selection and adaptation of popular science texts, depending on the level of training of foreign students, on their profile of study. At the same time, the authors urge to pay special attention to the need for an individual approach in working with texts, contributing to the optimization of the educational process. Classes can be conducted both with printed versions of texts and with audio texts. In the process of working with popular science texts, foreign students expand their vocabulary, improve grammatical skills, expand the area of knowledge related to linguistic and cultural aspects. There is also an improvement in the competencies of foreign students related to their future specialty. Working with popular science texts is part of the comprehensive development of foreign students.

**Keywords:** popular science texts, scientific style of speech, Russian as a foreign language, foreign students, optimize, educational process, adaptation of texts, individual approach.

## References

1. Kasarova V.G. On the problem of teaching foreign students at the stage of pre-university training in a distance format / V.G. Kasarova // Modern pedagogical education. – No. 4. – 2021. – P. 24–26.
2. Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S. The structure and content of the textbook “Life of Great Scientists” / V.G. Kasarova, L.S. Kremenetskaya // International education and cooperation. Collection of scientific papers. Moscow, 2016. – P. 43–47.
3. Kremenetskaya L.S. Designing the content of training for foreign citizens from the CIS countries at the pre-university stage in a technical university. Abstract dis. ... Candidate of pedagogical sciences / L.S. Kremenetskaya / Moscow State Agroengineering University. V.P. Goryachkina. Moscow 2013.
4. Kremenetskaya, L.S. Designing the content of education for foreign citizens from the CIS countries at the pre-university stage at a technical university. Dissertation... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Moscow State Agroengineering University. V.P. Goryachkina. – M., 2013.
5. Ivanova E.V., Rementsov A.N. Specific features of foreign students' training at MADI preparatory department // Vestnik MGAU-MIISP. 2011. № 4 (49). P. 24–28.
6. Kasarova V.G. Speech errors of foreign students and their reasons / V.G. Kasarova // Humanities. 2003. No. 21. S. 118–123.
7. Ivanova, E.V., Filipinskaya, T.A. Intensification of the process of teaching Russian language to foreign students at the stage of pre-university training using a point-rating system / E.V. Ivanova, T.A. Filipinskaya // International education and cooperation. Collection of scientific papers. – M.: TechPoligrafCenter, 2018. – P. 51–55.



# К вопросу создания искусственной языковой среды на уроках русского языка как иностранного

**Кременецкая Людмила Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)  
E-mail: kremenetskaya.l@mail.ru

В статье рассматриваются модели создания искусственной языковой среды на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Автор анализирует возможности использования различных способов для создания искусственной языковой среды преподавателем русского языка, описывает процессы преодоления трудностей образовательного процесса, делает выводы, основанные на собственном опыте работы с иностранными учащимися. В статье подробно описываются методические приемы, которые могут помочь преподавателю оптимизировать процесс обучения иностранных учащихся вне языковой среды. Автор подробно останавливается на коммуникативном подходе, который помогает достижению основных целей образовательного процесса, дает свою точку зрения по данному вопросу. Также в статье рассматриваются речевые задания, коммуникативные упражнения, которые можно использовать на уроках русского языка в иностранной аудитории. Автор говорит о необходимости системного подхода к образовательному процессу и поиске оптимального решения в зависимости от задачи, поставленной преподавателем в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, образовательный процесс, искусственная языковая среда, иностранные учащиеся, системный подход, речевые задания, коммуникативный подход.

В результате серьезной эпидемиологической ситуации образовательный процесс в российских вузах перешел в систему дистанционного обучения. Большое количество иностранных учащихся вынуждены изучать русский язык вне языковой среды, что накладывает определенный отпечаток на форму проведения занятия и образовательный процесс в целом. Однако преподаватель может попытаться создавать в период обучения искусственную языковую среду, которая может помочь оптимизации образовательного процесса.

Искусственно созданная языковая среда на уроках русского языка как иностранного прежде всего важна при работе вне русскоязычной среды, хотя и во время занятий в мононациональных группах она тоже может использоваться. Мы считаем, что преподаватель, создавая искусственную языковую среду, на занятиях должен использовать только русский язык. Однако мы отдаем себе отчет, что не всегда в образовательном процессе удастся уйти от родного языка учащихся.

Необходимыми условиями для успешного проведения занятий по русскому языку как иностранному можно назвать следующие: создание доброжелательной и доверительной атмосферы на уроках; обязательная демонстрация учащимся их собственных успехов; создание позитивного образа России и знакомство с российским историко-культурным наследием. Учащиеся должны чувствовать, что преподаватель хочет и может им помочь в изучении русского языка, что в процессе их работы преподаватель помогает осваивать новый для них, не самый простой для изучения язык. Учащиеся должны видеть и чувствовать после каждого занятия, что у них есть прогресс, что они узнают что-то новое в языке, что могут использовать свои познания на практике, что у них есть движение вперед. В результате у иностранных учащихся появляется мотивация к дальнейшему изучению русского языка, которую необходимо поддерживать. «Все эти проблемы решаемы при условии, если учащийся понимает роль обучения в его жизни и обладает сильной мотивацией.» [1, 26] Преподавателю необходимо «сформировать интерес иностранных учащихся к изучению русского языка и научного стиля русской речи.» [2, 44]

Рассмотрим методические приемы, которые призваны помочь преподавателю в реализации поставленной им цели – быстро и качественно помочь иностранным учащимся в изучении русского языка вне русскоязычной среды.

Общеизвестно, что для успешного преподавания русского языка как иностранного, необходимо

иметь четкое представление по следующим вопросам: какой речевой материал будет использован в период обучения, в какую речевую деятельность должен выйти учащийся, каковы цели, стоящие перед ним и преподавателем, сколько времени отводится на процесс изучения языка, какова интенсивность занятий. И, несомненно, необходимо учитывать уровень владения языком данной группы, а также способностью учащихся к обучению. Имея представления по каждому из поставленных вопросов, преподаватель сможет понять, как он должен предъявлять новый материал иностранным учащимся, как выводить учащихся в речь, как помогать им перейти к процессу естественного общения.

В то же время преподаватель должен понимать, что иностранным учащимся зачастую не просто дается образовательный процесс, «в силу некоторого несовпадения программ российской и национальных общеобразовательных школ» [3; 10].

Изучение русского языка должно быть комплексным. Преподавание русского языка в аутентичной среде и в иноязычной среде имеет свою специфику. Учащиеся, которые изучают русский язык у себя на родине, часто не имеют возможности практиковать свои знания за пределами учебной аудитории, поэтому преподавателю необходимо очень четко структурировать процесс обучения и использовать время на занятиях. На каждом занятии преподаватель должен дать какой-либо новый материал, а учащиеся должны получить новые знания по русскому языку. Но знание новых правил не дает возможности учащимся говорить на новом языке. Чтобы начать говорить, учащиеся должны научиться автоматически выполнять определенные речевые операции, т.е. у них должны быть сформированы речевые навыки. Для этого им необходима тренировка, практика для использования полученных ими знаний. Мы считаем, что лучше всего для подобных тренировок использовать диалоги. Во время тренировок учащиеся должны произносить определенные фразы русского речевого оборота, самостоятельно участвовать в предлагаемых диалогах, отрабатывать автоматизацию употребления фраз в речевых ситуациях, вырабатывать навыки их использования, употребления. Фраз не должно быть много, и они должны быть простыми. Учащимся необходимы многократные тренировки с их использованием, которые нужны для выработки автоматизма их употребления.

В свою очередь, чтобы научиться использовать и применять на практике полученные знания и навыки для выражения собственных мыслей, для реагирования на фразы собеседника, для поддержания диалога, полилога, учащимся необходимо выработать умения. Для выработки умения использования определенных речевых фраз в свободной речи преподаватель может предложить иностранным учащимся разыграть диалоги на заданную тему самостоятельно, поделив учащихся на пары. В результате происходит процесс

расширения и углубления контекста, перенос навыка в новые ситуации общения.

Чтобы создать в группе иностранных учащихся искусственную языковую среду, необходимо весь процесс обучения проводить на изучаемом ими языке. Рассмотрим на конкретных примерах возможности преподавания русского языка в условиях иноязычной среды, при которых не используется или почти не используется родной язык учащихся или язык-посредник, а также основные способы работы на основе этих методических приемов.

Существует следующий методический прием, который активно используется в иностранной аудитории. Преподаватель задает вопросы на русском языке, использует картинки, фото, иллюстрации к новым словам и ситуациям, вопросы и ответы к рисункам. Преподаватель читает вслух небольшой текст по фразам, учащиеся повторяют за преподавателем и стараются произносить слова, как носитель языка. Учащиеся должны заучивать наизусть слова, фразы, предложения. Хорошо в подобных случаях помогают простые стихи и песни изучаемого языка, которые в достаточном количестве можно найти в интернете. Можно предлагать учащимся прослушивание небольшие аудио, записанные носителем языка.

Методический прием в изучении языка с помощью аудирования также используется довольно часто. Учащиеся повторяют за преподавателем новую фразу, сначала все вместе, хором, а затем индивидуально. Пониманию диалога способствуют картинки, фотографии, жесты, мимика и т.д. После предварительной работы предлагается тренировка по моделям, преподаватель дает учащимся модель новой фразы, которую учащиеся повторяют хором. Затем преподаватель трансформирует фразу, которую учащиеся также повторяют все вместе, хором, а затем индивидуально. Учащимся предлагается сравнить и сопоставить модели нескольких фраз и с помощью преподавателя найти определенное правило, которому также будет необходима практическая тренировка. Например, изучая единственное и множественное число существительных и прилагательных, род существительных и прилагательных, видя определенные модели, учащиеся могут делать выводы об окончаниях соответствующих грамматических категорий. Также хорошо использовать для закрепления материала задания со схемами и моделями, озвучивая фразы по цепочке, когда начинает один учащийся, а продолжает следующий.

Существует также методический прием изучения русского языка, который основывается на аудиовизуальном контенте. Не используя родной язык учащихся, преподаватель предлагает посмотреть видео (фрагмент видео). Перед просмотром видео учащимся предлагаются вопросы, на которые они смогут ответить после его просмотра, используя имеющийся у них словарный запас. Затем можно посмотреть видео еще раз с периодическими остановками для необходимых комментариев преподавателя. Преподаватель может выписать

определенные слова, учащиеся читают и повторяют эти слова. Объяснения данных слов лучше всего пытаться производить на русском языке, при необходимости с использованием фото, рисунков, картинок. Далее видео демонстрируется еще раз для тренировки использования лексических и грамматических форм, ответов на вопросы. Преподавателю необходимо подготовить модели предложений для работы учащихся, которые затем могут составить подобные фразы-аналоги, например, предложения на подстановку, перестановку, трансформацию предложений.

Возможно также разыгрывание учащимися диалогов по представляемому преподавателем видео фрагменту, комментирование ими сюжета, пересказывание видео. Можно включать видео без звука, чтобы учащиеся, видя определенные ситуации, могли придумать, определенные диалоги. Затем можно сравнить придуманные учащимися фразы с диалогами, записанными на видео. Таким образом происходит выход в диалогическую и монологическую речь.

Использование видеоматериалов является прекрасной возможностью для отработки навыков аудирования. Например, можно предложить учащимся чтение диалогов вместе с актерами, корректируя в процессе фонетические трудности, снимая возможные фонетические ошибки. При обсуждении просмотренного видеоматериала возможно закрепление навыков говорения. Также в процессе работы с видео возможно формирование навыков ознакомительного и изучающего чтения. А при изложении своего мнения по поводу просмотренного материала в виде небольшого сочинения учащиеся могут совершенствовать навыки письменной речи.

Создавая искусственную языковую среду, преподаватель может достичь важнейшую цель образовательного процесса – погружение иностранных учащихся в языковой процесс, вывод их в речь. Для этого преподавателем используются различные методические приемы, а учащимися выполняются специально разработанные упражнения, направленные на развитие лексической памяти, креативного мышления, способности выводить новые слова на основе словообразовательных моделей, развитие языковой догадки и прогнозирования. Также учащимися выполняются грамматические, речевые и коммуникативные упражнения на тренировку новых правил. Когда новые слова вводятся в контекст, учащиеся отвечают на вопросы с использованием максимально большого объема нового материала.

Коммуникативный подход всегда считается важным в образовательном процессе в иностранной аудитории. Необходимо уделять особое внимание взаимодействию учащихся в процессе общения, возможным вариантам развития диалогов, достижению общей коммуникативной цели, попыткам объяснить и выразить какие-то вещи различными способами, расширению компетенции одного учащегося в процессе коммуникации в резуль-

тате общения с другими учащимися. Правильность речи всегда играет большую роль. [4] Поэтому возможные речевые ошибки необходимо исправлять, на наш взгляд, произнося правильные варианты, как можно чаще. «Работа по предупреждению и устранению речевых ошибок иностранных студентов является важной частью общей работы преподавателя по развитию речи.» [5, 213] Мы считаем, что «особое место в общей системе работы преподавателя по предупреждению и устранению речевых фонетических ошибок должны занимать специальные упражнения.» [6, 64]

Большое внимание преподаватель должен уделять совместной работе учащихся, используя коммуникативные упражнения и задания для возможных дискуссий по определенным темам и вопросам. Также следует внимательно относиться и к их подходу к обучению [7].

Существует два вида памяти: сознательная и автоматическая (непроизвольная). Непроизвольная память очень важна в образовательном процессе в искусственно созданной языковой среде, поскольку она работает незаметно для учащегося. Например, при чтении диалогов в различных ситуациях речевого общения иностранные учащиеся могут непроизвольно фокусировать свое внимание на правилах носителей языка. Читая русские тексты из художественной литературы, газет, журналов, учащиеся значительно увеличивают свой словарный, речевой запас. Высшим достижением можно назвать ситуацию, когда они умеют использовать языковую догадку, не заглядывая в словарь при встрече с незнакомым словом.

Для лингвокультурной адаптации и межкультурной коммуникации учащихся важны просмотры учебных и аутентичных видеоматериалов, которые помогают создавать на уроках русского языка как иностранного в искусственно созданной языковой среде, за пределами России, ситуацию погружения в русскую действительность. Необходимо показывать реальные социокультурные сюжеты и комментировать их, таким образом расширяя рамки языковой среды.

Ни один методический прием, на наш взгляд, нельзя считать универсальным. Все иностранные учащиеся разные, поэтому в образовательном процессе необходимо использовать индивидуальный подход, сочетая при этом различные методические приемы. Несомненно, «каждому преподавателю необходимо искать и выстраивать собственные современные подходы, решения в методике преподавания русского языка в иностранной аудитории. Процесс обучения строится на взаимодействии преподавателя и учащегося.» [8, 118]

## Литература

1. Касарова, В.Г. К проблеме обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки в дистанционном формате / В.Г. Касарова // Современное педагогическое образование. – № 4. – 2021. – С. 24–26.

2. Касарова, В.Г., Кременецкая, Л.С. Структура и содержание учебного пособия «Жизнь великих ученых» / В.Г. Касарова, Л.С. Кременецкая // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. Москва, 2016. – С. 43–47.
3. Кременецкая, Л.С. Проектирование содержания обучения иностранных граждан из стран СНГ на довузовском этапе в техническом вузе. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Л.С. Кременецкая / Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. Москва, 2013.
4. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С., Никишина Ю.В. Речевые словообразовательные ошибки иностранных учащихся медико-биологического направления подготовки (на примере научного стиля речи) / Современное педагогическое образование. 2019. № 12. С. 184–187.
5. Касарова В.Г., Ежовкина О.А. Работа над тавтологическими речевыми ошибками на уроках русского языка как иностранного / Международное образование и сотрудничество. Сборник материалов V Международной практической конференции. – М.: МАДИ, 2017. – С. 211–214.
6. Касарова В.Г. Работа над фонетическими ошибками на уроках русского языка как иностранного в испаноязычной аудитории / Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. – М.: МАДИ, 2018. – С. 65–69
7. Иванова Е.В., Ременцов А.Н. Особенности обучения иностранных граждан из основных континентообразующих стран на подготовительном факультете МАДИ // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина» 2011. № 4 (49). С. 24–28.
8. Касарова В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины / В.Г. Касарова // Гуманитарные науки. 2003. № 21. С. 118–123.

## ON THE ISSUE OF CREATING AN ARTIFICIAL LANGUAGE ENVIRONMENT IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Kremenetskaya L.S.**

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

The article examines the models of creating an artificial language environment in the classroom of the Russian language in a foreign audience. The author analyzes the possibilities of using various methods for creating an artificial language environment by a teacher of the Russian language, describes the processes of overcoming the difficulties of the educational process, draws conclusions based on his own experience of working with foreign students. The article describes in detail the methodological techniques that can help the teacher to optimize the learning process of foreign students outside the language environment. The author dwells in detail on the communicative approach, which helps to achieve the main goals of the educational process, gives his point of view on this issue. The article also discusses speech tasks, communication exercises that can be used in Russian lessons in a foreign audience. The author speaks of the need for a systematic approach to the educational process and the search for an optimal solution depending on the task set by the teacher in the process of teaching Russian to foreign students.

**Keywords:** Russian as a foreign language, educational process, artificial language environment, foreign students, system approach, speech tasks, communicative approach.

### References

1. Kasarova V.G. On the problem of teaching foreign students at the stage of pre-university training in a distance format / V.G. Kasarova // Modern pedagogical education. – No. 4. – 2021. – P. 24–26.
2. Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S. The structure and content of the textbook “Life of Great Scientists” / V.G. Kasarova, L.S. Kremenetskaya // International education and cooperation. Collection of scientific papers. Moscow, 2016. – P. 43–47.
3. Kremenetskaya L.S. Designing the content of training for foreign citizens from the CIS countries at the pre-university stage in a technical university. Abstract dis. ...Candidate of pedagogical sciences / L.S. Kremenetskaya / Moscow State Agroengineering University. V.P. Goryachkina. Moscow 2013.
4. Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S., Nikishina Yu.V., Speech-formation errors of foreign students of biomedical training, such as the scientific style of speech // Modern teacher education. 2019. № 12. P. 184–187.
5. Kasarova V.G., Ezhovkina O.A. The work on tautological speech errors in the classroom of Russian language as a foreign // International education and cooperation. – Moscow: MADI, 2017. – P. 211–214.
6. Kasarova V.G. Working on phonetic errors in Russian language as foreign lessons in Spanish language audience. // International education and cooperation. – Moscow: MADI, 2018. – P. 65–69.
7. Ivanova E.V., Rementsov A.N. Specific features of foreign students’ training at MADI preparatory department // Vestnik MGAI-MIISP. 2011. № 4 (49). P. 24–28.
8. Kasarova V.G. Speech errors of foreign students and their reasons / V.G. Kasarova // Humanities. 2003. No. 21. P. 118–123.

# Педагогические условия формирования концептуальной модели интерпретации музыкального произведения в фортепианном классе (на примере Ноктюрна Ф. Шопена ор. 32 № 1, H-dur)

**Литвих Елена Вячеславовна,**

кандидат искусствоведения, кафедра музыкального воспитания и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена  
E-mail: composer.Elena@mail.ru

В статье рассматривается первый этап работы исполнителя над музыкальным произведением – создание концептуальной модели интерпретации (симультанного музыкального образа). Данный этап представляет значительную сложность для исполнителей, так как требует серьезной музыкально-аналитической работы, которой многие пренебрегают, полагаясь лишь на прикладное, основанное на эмоционально-чувственном восприятии, представление о произведении. Такой подход не позволяет создать по-настоящему глубокую, содержательную, индивидуализированную, но при этом стилистически достоверную интерпретацию.

Поэтому педагогам следует уделить особое внимание развитию у студентов навыков самостоятельной, вдумчивой и творческой работы над музыкальным произведением. Автором статьи дается описание процесса формирования концептуальной модели интерпретации на основе детального анализа музыкального текста (на примере Ноктюрна Ф. Шопена ор. 32 № 1, H-dur) с привлечением разнообразных музыкально-теоретических и музыкально-исторических сведений. В частности, приводятся факты автоцитирования в тексте ноктюрна, раскрывается связь произведения с некоторыми обстоятельствами биографии Шопена. Результаты исследования могут найти применение в педагогической и исполнительской практике.

**Ключевые слова:** интерпретация, симультантный музыкальный образ, Шопен, ноктюрн ор. 32 № 1.

Проблема творческого прочтения текста является одной из основных и наиболее сложных в музыкальном исполнительстве. «Лишь тот исполнитель, кто в нотной пустыне увидел мираж» – пишет Н. Перельман [5, с. 10]. А одна из его шуточных заповедей для юных пианистов гласит «Не укради с грампластинки» [5, с. 24].

Сложность создания содержательной, индивидуальной окрашенной и при этом стилистически достоверной интерпретации обусловлена тем, что требует высокого уровня развития музыкального мышления и музыкального воображения. К сожалению, этим качествам не всегда уделяется должное внимание в процессе обучения пианиста [7, с. 5].

В то же время потребность в индивидуализированных трактовках музыкальных произведений сегодня как никогда велика, так как в связи с широким распространением аудиозаписей ценность простого воспроизведения нотного текста стремительно падает. Поэтому задача формирования у музыканта-исполнителя способности создавать содержательные, индивидуализированные интерпретации в настоящее время весьма актуальна.

Рассматривая процесс исполнительской работы над музыкальным произведением, Ю. Цагарелли выделяет три этапа: первый заключается в создании концептуальной модели интерпретации (симультанного образа музыкального произведения), второй – в работе над деталями, а на третьем этапе происходит «склеивание» выученных фрагментов в единое целое, то есть формирование реально звучащей, разворачивающейся во времени интерпретации (сукцессивного образа музыкального произведения) [7]. Первый этап, как правило, наиболее сложен для исполнителей, и в то же время он является наиболее ответственным, так как в это время формируется мысленный эталон звучания данного произведения, который должен служить ориентиром для музыканта в его дальнейшей работе.

В качестве условий формирования концептуальной модели интерпретации Цагарелли называет тщательный анализ нотного текста, актуализацию имеющихся у исполнителя общих и специальных знаний, получение недостающей информации о разучиваемом произведении (из книг, аудиозаписей и т.д.) [7, с. 179–180]. На этой основе формирование симультанного музыкального может произойти спонтанно, в результате инсайта, который характеризуется «скачкообразным переходом накопленного количества информации в новое ка-

чество» [7, с. 180]. Если же инсайта не случилось, следует воспользоваться методом «выдвижения и анализа гипотез о содержании этого образа» [7, с. 180].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что процесс создания концептуальной модели интерпретации требует от исполнителя широкой эрудиции, развитых музыкально-аналитических навыков и богатого воображения. Надо отметить, что практика глубокого, всестороннего анализа музыкального произведения в процессе его разучивания имеет давние традиции в русской фортепианной педагогике.

Так, еще в середине XIX века один из крупных русских педагогов-пианистов А. Гензелт писал, что важнейшим навыком, который должны приобрести учащиеся, является умение самостоятельно ориентироваться в характере, форме и стиле исполняемых произведений [8, с. 20]. Выдающийся пианист и педагог Г. Нейгауз, по словам Я. Мильштейна, всегда «стремился приблизить ученика к музыке, раскрыть ему содержание показываемого произведения, причем не только воодушевить его ярким поэтическим образом, но и дать ему детальный анализ формы и структуры произведения – мелодии, гармонии, ритма, полифонии, фактуры» [3, с. 237].

В то же время, к сожалению, в рядовой исполнительской и педагогической практике нередки случаи, когда исполнители пропускают этап создания концептуальной модели интерпретации, так как вместо кропотливой, вдумчивой работы над постижением смысла произведения уповают на общее эмоциональное впечатление от музыки, которое может быть весьма поверхностным, особенно если музыкант имеет дело с произведением, обладающим сложным, многослойным содержанием.

По словам Цагарелли, игнорирование первого этапа работы приводит к «превращению исполнения в набор звуков, не имеющих художественно-эстетической ценности» [7, с. 24]. Для того, чтобы интерпретация была по-настоящему содержательной и соответствовала стилю произведения, исполнителям необходимо самое серьезное внимание уделять проникновению во все смысловые нюансы произведения, а педагогам – учить своих студентов проводить такую работу.

Попробуем приблизительно описать процесс создания концептуальной модели интерпретации и ее влияние на дальнейшие этапы исполнительской работы на примере Ноктюрна Ф. Шопена оп. 32 № 1, H-dur. Данное произведение отличается относительной технической простотой, что делает его доступным для исполнения не только студентами колледжей, но и учениками старших классов ДМШ.

Однако при этом велик риск того, что совсем не простое содержание ноктюрна ускользнет от понимания учащегося. В таких случаях крайне важна роль педагога, который должен сообщить студенту (учащемуся) некоторые важные сведения о произ-

ведении, а также стимулировать его собственную исследовательскую и творческую работу.

Одним из главных отличительных признаков ноктюрна оп. 32 № 1 является своеобразный ход развития музыкального «сюжета», а именно резкий перелом в заключительном кадансе, превращающий идиллическую музыку с элегическим оттенком в настоящую драму. Некоторые исследователи усматривали очевидную театральность, «оперность» в заключительных тактах ноктюрна [1, с. 423]. Однако, учитывая нелюбовь Шопена к внешним эффектам, его приверженность непрограммной музыке, такая трактовка представляется сомнительной.

В то же время произведение, безусловно, является музыкальной драмой, но отражены в нем, по всей вероятности, глубоко личные переживания композитора. Такой вывод можно сделать, сопоставив музыкальный сюжет ноктюрна с некоторыми обстоятельствами биографии Шопена. В год написания произведения (1837) композитор постигло тяжелое разочарование в личной жизни – рухнули его надежды на брак с М. Водзиньской, талантливой девушкой аристократического происхождения, в которую он был влюблен приблизительно с лета 1835 года. Избранница Шопена была хорошей пианисткой, сочиняла фортепианные произведения, а также увлекалась живописью. Она отвечала композитору взаимностью, и даже ее мать поначалу дала согласие на брак (Шопен попросил руки девушки в августе или начале сентября 1836 года).

Однако впоследствии родители невесты изменили свое решение, хотя долго не сообщали об этом Шопену. Некоторое время композитор продолжал надеяться на то, что свадьба всё-таки состоится, но письмо Марии (1837), убедило его в том, что его мечтам не суждено сбыться. О том, что Шопен тяжело переживал разрыв с Водзиньской говорит, в частности, то, что письма от нее он хранил в отдельной связке с надписью «Мое горе» [1, с. 146]. И вполне вероятно, что эти переживания отразились в написанном примерно в это время ноктюрне оп. 32 № 1. Об этом говорит не только время создания произведения, но и некоторые автоцитаты из песен на стихи польских поэтов, написанных в 1829–1830 годах.

Так, одним из основных тематических элементов ноктюрна является мелодический оборот, основанный на фигуре группетто с последующим восходящим ходом на терцию и возвращением в тонику (пример 1).

Пример 1:



Очень похожий мелодический оборот звучит и на кульминации песни «Желание», выражая силу чувств девушки к ее возлюбленному (пример 2).

Пример 2:

Сравнивая эти два фрагмента мелодий Шопена, можно заметить, что в ноктюрне композитор слегка изменил рисунок, добавив верхний вспомогательный звук, однако сходство несомненно. Учитывая, что в музыкальной ткани ноктюр-

на ор. 32 № 1 этот мелодический оборот играет очень важную смысловую и структурную роль, его можно условно назвать «лейтмотивом признания в любви».

Кроме того, момент драматического перелома в ноктюрне обозначен прерванным кадансом  $V_7-V_2/II$  (пример 3).

Пример 3:

Обращаясь к уже упомянутым вокальным произведениям, можно заметить, что такой же гармонический оборот, только не в мажоре, а в миноре, звучит и в песне «Мелодия» (пример 4).

Пример 4:

Таким образом, можно сказать, что появление  $V_2/II$  в прерванном кадансе в контексте творчества Шопена также несет символическую нагрузку – в частности, в ноктюрне ор. 32 № 1 оно служит знаком гибели надежд главного героя на счастье.

Надо заметить, что скрытая программность вообще довольно часто встречается в музыке Шопена. Так, И. Хитрик рассматривает его вальсы как своеобразный лирический дневник [6]. Однако композитор никогда не давал явных «подсказок» слушателям. Он был убежден, что музыка должна пользоваться собственными средствами, и ей вполне под силу своим специфическим языком выразить всё, что хочет сказать автор [4, с. 42].

Действительно, даже не зная биографических обстоятельств написания ноктюрна ор. 32 № 1 и фактов автоцитирования, а основываясь лишь на детальном анализе музыкальной драматургии этого произведения, можно вполне достоверно судить об отраженных в нем событиях. Так, косвенным свидетельством того, что в ноктюрне отражены события, которые Шопен принимал очень близко к сердцу, может служить то, что в этом произведении он отказывается от своей приверженности типовым классическим формам в пользу индивидуализированной структуры, способной более ре-

алистично отразить все сюжетные перипетии музыкального повествования.

Форму ноктюрна ор. 32 № 1 можно определить как сложную двухчастную (AB), где А состоит из трех разделов (простая трехчастная репризная форма, средняя часть которой несколько меньше норматива), а В содержит два эпизода сквозного развития, включающие в себя как новый материал, так и материал первой части (А). При этом второй эпизод почти точно повторяет первый, за исключением драматического финала, который, с одной стороны, составляет резкий контраст всему предшествующему (ладовый, ритмический, фактурный и сюжетно-драматургический), а с другой – в интонационном отношении является резюмирующим обобщением основных тематических элементов произведения.

В первой части ноктюрна музыка имеет, в основном, идиллически-светлый характер. Интонационной основой мелодии является фигура группетто. В наиболее явном виде она звучит в кадансах, однако отчетливо слышна и во второй фразе (4-й такт), да и самые первые звуки мелодии складываются в группетто, хотя и «растянутое» по времени (пример 5).

Это придает мелодии изящество и утонченность, что подчеркивается авторскими ремарками *delicatissimo* (в 7-м и 16-м тактах).

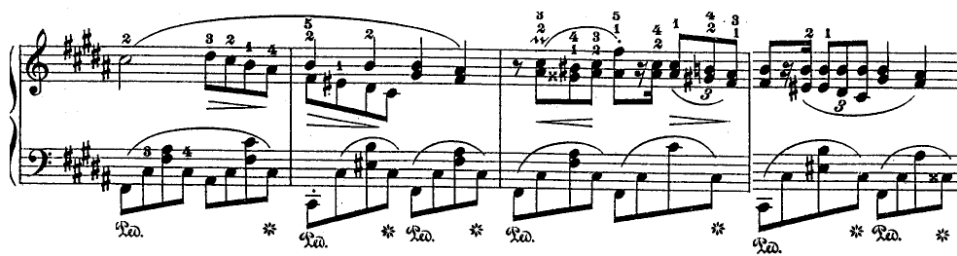
Пример 5:



Учитывая семантическую нагрузку кадансового мелодического оборота, о которой уже говорилось выше, можно сделать вывод о том, что средний раздел первой части (такты 8–12) является эмоциональной реакцией на только что прозвучавшее признание в любви. Однако даже не знающему об этом человеку музыка, насыщенная «страстными» альтерациями в гармонии и нежными, «поющими» подголосками в фактуре дает очень ясное представление о полноте чувств, переполняющих сердца лирических героев произведения.

Что касается второй части, то поначалу ее музыка еще более безмятежно-идиллична, чем первой – главным образом за счет «дуэта согласия» в партии правой руки, бесконфликтность которого проявляется прежде всего в голосоведении, а именно в отсутствии противоположного движения голосов (используется либо параллельное, либо косвенное в одинаковом ритме, либо косвенное с различным ритмом, но только в случае имитации мотива верхнего голоса в нижнем; пример 6).

Пример 6:



Однако идиллический дуэт довольно быстро переходит в вопросо-ответный диалог (такты 27–30), оба элемента которого имеют определенную музыкально-семантическую нагрузку. «Вопрос» основан на характерном «шопеновском мотиве» (определение Я. Микеты [1, с. 339]), истоки которого Ю. Кремлёв справедливо усматривает в творчестве Л. Бетховена (финал «Патетической сонаты» [1, с. 422]), а «ответом» служит кадансовый мелодический оборот («лейтмотив признания в любви») из первой части ноктюрна оп. 32 № 1.

При этом оба мотива органично вплетены в интонационно-тематический процесс второй части рассматриваемого произведения. Так, «вопрос» контрастирует с предшествующим «дуэтом согласия» только ритмически. Интонационно (по мелодическому рисунку) он имеет сходство с подголоском, появившимся в результате уплотнения фактуры в предшествующем ему 26-м такте. Кроме того, «мотив вопроса» включает фигуру группетто (начинающуюся с нижнего вспомогательного звука), поэтому отвечающий ему «лейтмотив признания в любви», также основанный на группетто, служит его естественным продолжением (пример 7).

Пример 7:



Также необходимо отметить, что по сравнению с экспозиционным вариантом «лейтмотив признания в любви» претерпевает ритмические, ладовые и интервальные преобразования – звучит в ритмическом сокращении (менее одного такта вместо полутора), в миноре и начинается не с первой, а со второй ступени лада, за счет чего сужаются образующие его интервалы (оба секундовых хода в группетто становятся полутоновыми, а восходя-

щая терция – малой). В результате всех этих изменений значительно меняется его эмоциональная окраска – ее теперь можно описать как сочетание взволнованной нежности и щемящей грусти.

Интересно, что «лейтмотив признания» не просто вплетается в процесс развития мелодии во второй части, а как бы «тянет за собой» включение материала первой части – сначала ее среднего раздела, а затем и каданса. При этом за счет



изменения ладового наклонения эмоциональный тонус музыки среднего раздела значительно меняется – с одной стороны, по сравнению с первой частью его звучание становится каким-то «поникшим», гармонические краски как будто «потухают», с другой – в нем появляется мучительная напряженность.

Этот оттенок возникает за счет обострения диссонирующего характера первого аккорда (приходящегося на 2-ю долю 31-го такта), который теперь включает в себя три наиболее остро диссонирующих интервала: большую септиму *dis-cisis*, тритон *cisis<sup>1</sup>-gis* и малую секунду через две октавы *dis-e<sup>2</sup>*. Важно заметить, что автор подчеркивает диссонирующее сочетание баса и мелодии, добавляя голос, который удерживает звук «e<sup>2</sup>» на протяжении трех долей такта, что позволяет трактовать этот диссонанс как выражение душевной боли, которую испытывает главный герой музыкальной драмы (пример 8).

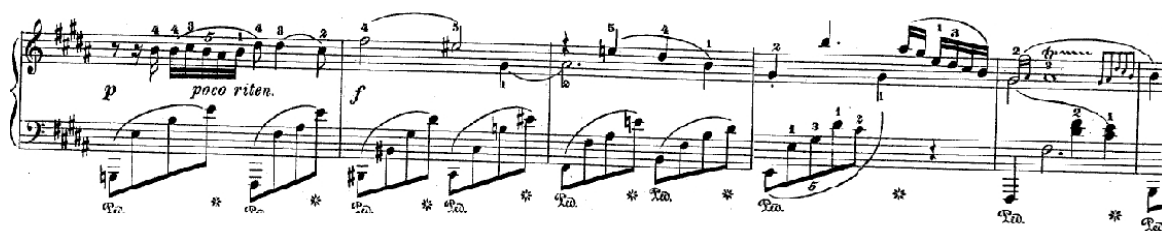
В противовес этому кадансовый оборот из первой части (включающий «лейтмотив признания») за счет ряда изменений дает неожиданный всплеск противоположных эмоций: от экстатической радости к безмятежно-просветленному

умиротворению (такты 36–40). Такой эффект достигается благодаря тому, что простое разрешение доминанты в тонику здесь заменено прерванным оборотом, причем в мелодии вместо постепенного хода II–I звучит «восторженный» скачок на кварту, продолжением которого является цепочка коротких секундовых мотивов и завершающая мелодическая фраза широкого диапазона, а в гармонии вместо тоники –  $V_6$  к двойной доминанте, за которым следует эллиптическая цепочка доминант, а затем полный каданс в H-dur. Важной деталью является возвращение двухголосия в партии правой руки, что напоминает о «дуэте согласия», звучавшем в начале второй части (пример 9).

Пример 8:



Пример 9:



С музыкально-сюжетной точки зрения, учитывая произошедшую в тактах 21–35 эмоциональную модуляцию (от безмятежного спокойствия к душевным терзаниям) возвращение кадансового оборота с «лейтмотивом признания» в таком эмоционально усиленном и структурно расширенном виде является оправданным: оно как бы убеждает главного героя драмы в том, что несмотря на мучительные для него сомнения и тяжкие предчувствия, его счастье всё же возможно.

Таким образом, в эмоциональном плане в первом разделе второй части как бы совершается круг: от безмятежного спокойствия через элегическую грусть, нежную взволнованность, душевные терзания, экстатический восторг к такому же идиллически-умиротворенному состоянию. Однако при повторе этого раздела – почти буквально, не считая небольших изменений в 43-м, 45-м и 60-м тактах, вместо разрешения доминанты в тонику звучит  $V_2/II$ , который является знаком окончательного и бесповоротного крушения всех надежд главного героя музыкальной драмы на счастье, всех его мечтаний, которые, казалось, уже вот-вот могли осуществиться.

При этом оригинальность музыкального сюжета ноктурна состоит не только и не столько в са-

мом по себе драматическом переломе в конце произведения, а в том, что он (перелом) является и неожиданным, и ожидаемым одновременно. О том, что возможность такого развития событий заложена в музыкальном сюжете с самого начала (хотя до определенного времени она успешно избегается) говорят особенности каданса, завершающего экспозиционный и репризный разделы первой части, а также включенного в оба эпизода второй части.

В частности, в каждом из этих кадансов звучит гармонический  $IV_6$ , пришедший в H-dur из одноименного минора (см. пример 1). Несмотря на то, что сам по себе данный аккорд вовсе не является чем-то экстраординарным, он очень важен в контексте произведения: принимая во внимание резкую модуляцию в h-moll в финальных тактах произведения, можно сделать вывод, что данный аккорд в кадансах является неким знаком того, что трагическая развязка сюжета если не однозначно неизбежна, то очень и очень вероятна.

Не случайно композитор рядом специальных средств подчеркивает некоторую «чужеродность» данного аккорда по отношению к остальной звуковой ткани. Так, звук «g», являющийся маркером одноименного минора, подчеркнут фактурно (на-

ходится в басу), а кроме того, его соотношение с «gis» в предшествующем аккорде («gis» звучит как в мелодии, так и в среднем плане фактуры) образует перечень, которое в классической музыке обычно избегается ввиду его неблагозвучия, а в учебниках по гармонии даже описывается как недопустимое [2, с. 47].

Примечательно, что в перенасыщенном альтерациями среднем разделе первой части (такты 8–12) перечня отсутствуют. Это подтверждает мысль о том, что описанное выше отступление от норм голосоведения не случайно и используется как специальный выразительный прием. Кроме того, гармонический IV<sub>6</sub> в кадансах подчеркивается метrorитмически: ему предшествует сжатие (обозначенное ремаркой *stretto*), которое как бы обрывается неожиданной паузой. При втором своем появлении (такт 19) данный аккорд выделен также регистровыми средствами (отнесен в крайне низкий регистр).

Всё вышеперечисленное позволяет трактовать гармонический IV<sub>6</sub> как знак того, что счастье лирического героя (героев) пьесы может быть неожиданно разрушено. Поэтому его можно условно назвать «лейтаккордом угрозы».

Интересно проследить линию развития кадансового гармонического оборота на протяжении всего произведения. В первой части ноктюрна гармонический IV<sub>6</sub> в кадансах «благополучно» разрешается в V<sub>7</sub>, а затем в тонику. Однако во второй

части в окончании первого раздела, как уже говорилось, вместо тоники звучит побочная доминанта, затем эллиптическая цепочка септаккордов, приводящая к IV<sub>5</sub> в 40-м такте, который затем через V<sub>7</sub> разрешается в тонику (см. пример 9).

В контексте данного произведения IV<sub>5</sub> выполняет очень важную функцию, так как звук «gis», входящий в его состав, как бы на расстоянии отвечает звуку «g» в «лейтаккорде угрозы» и таким образом как будто бы указывает на возможность преодоления нежелательного для лирического героя пьесы развития событий. Не случайно «gis» звучит и в верхнем, и в среднем голосе, причём в среднем задерживается еще на полтакта (уже как неаккордовый звук) при разрешении субдоминанты в доминанту.

Однако во втором разделе второй части в том же самом кадансе вместо тоники звучит V<sub>2</sub>/II, означающий, что самые страшные опасения главного героя оправдались. Драматизм ситуации подчеркнут регистровым противопоставлением: мелодической фразе, достигшей самого высокого во всём произведении звука h<sup>3</sup> (такт 60), отвечает ритмизованный педальный тон F (в 62-м такте). В эмоциональном плане это сопоставление можно интерпретировать как ситуацию, когда глубина постигнутого героя горя резко контрастирует с вершиной блаженства, на которой он только что находился (пример 10).

Пример 10:

Очень важно для понимания концепции произведения то, что, несмотря на резкий контраст в ладовом, ритмическом, фактурном и сюжетно-драматургическом отношении, интонационно весь музыкальный материал финальной фазы ноктюрна *произведен* от тех или иных уже звучавших ранее тематических элементов. Так, речитативные обороты, оканчивающиеся горестными восклицаниями (такт 63), в ритмическом отношении являются вариантами вопро-

сительного мотива, впервые появившегося в 27-м такте (см. пример 7).

Длинная ритмически свободная фраза в заключении того же 63-го такта сначала в замедленном виде воспроизводит часть только что прозвучавшего мотива, затем напоминает «лейтмотив признания» (причем в том звуковысотном варианте, в котором он звучал в 30-м и 51-м тактах, см. пример 7). При этом символично, что, если в 30-м и 51-м тактах «лейтмотив признания в любви»

оканчивался звуком  $gis^1$ , то при его напоминании в 63-м такте он заканчивается на звуке  $g^1$ . О соотношении « $gis$ » и « $g$ » в контексте данного произведения уже говорилось ранее в связи с кадансами во второй части. Здесь же наблюдается обратная ситуация по отношению к вышеописанной.

Ритмизованный педальный тон  $F$  в 62-м такте (этот тематический элемент в видоизмененном варианте звучит также в 64-м такте), имеет своим прототипом партию верхнего голоса во второй половине 24-го такта (см. пример 6). Кроме того, если в самые экстатически-восторженные моменты произведения, при разрешении  $V_7$  в  $Vb_5$  к двойной доминанте (такты 36–37 и 56–57), мелодия двигалась по звукам « $dis^2-cis^2-fis^2$ » (см. пример 9), то в 64-м такте ритмически выделенные звуки (крупные длительности) образуют инверсию данного мотива, только в значительном ритмическом увеличении, в низком регистре и в миноре (« $fis-cis^1-d^1$ », в октавном удвоении; см. пример 10). В то же время три последних звука мелодии ноктюрна – « $d^1-ais-h$ » – напоминают ход « $dis^2-ais^1-h^1$ » на грани 3-го и 4-го тактов (см. примеры 10 и 5).

В музыкально-сюжетном, а также эмоционально-психологическом плане выявленные интонационные связи позволяют описать финальную фазу ноктюрна как некое драматическое событие, разрушающее счастье главного героя, и следующий затем его монолог (скорее внутренний), включающий возгласы возмущения, отчаяния, а затем – примирение с неизбежным и мысленное прощание с тем, что было ему дорого. При этом тематическая насыщенность последних тактов произведения создает огромное эмоциональное напряжение, а безупречная интонационная логика является в то же время и «беспощадной» – теснейшая связь финальной фазы ноктюрна с уже звучавшими ранее тематическими элементами не оставляет сомнений в закономерности и необратимости свершившихся событий.

Как видно из проведенного анализа, специфически музыкальными средствами, прежде всего гармоническими и мотивно-интонационными, Шопену удастся создать вполне отчетливо воспринимаемый музыкальный сюжет, хотя знание обстоятельств биографии композитора и фактов автосцитирования, безусловно, углубляет наше понимание произведения. Учитывая все полученные в процессе анализа данные, становится очевидным, что данное произведение нельзя играть просто как красивую музыку, в которую вдруг, по непонятной причине вторгается извне нечто чужеродное.

В исполнении данного произведения с самых первых звуков должен присутствовать как бы внутренний «нерв», ощущение хрупкости и некоторой иллюзорности той счастливой картины, которую поначалу рисует музыка. Пожалуй, это и следует считать тем смысловым ядром, которое определяет концепцию исполнительской интерпретации произведения исходя из проведенного выше анализа.

Интересно, что в области вокального искусства можно найти яркий пример концептуально близкой исполнительской трактовки музыкального произведения – аудиозапись песни «Сады цветут» в исполнении А. Герман. С самого начала по тембру голоса и интонациям певицы становится ясно, что конец истории не будет счастливым, хотя в тексте (вербальном) об этом говорится только в третьем куплете.

При исполнении ноктюрна следует также избегать преувеличенно аффектированного затягивания пауз в кадансах. Педагогу нужно обратить внимание студента на то, что длительность паузы, над которой стоит фермата – одна шестнадцатая (не четверть и не половинная). Соответственно, она не должна быть слишком долгой. В смысловом отношении можно сказать, что пауза должна звучать ровно столько, чтобы ощутить, как екнуло сердце от какого-то неожиданного горестного предчувствия.

Разумеется, исполнителю нужно прослушивать все нюансы гармонии – каждую вертикаль отдельно и их соединения, проследить все интонационные связи между тематическими элементами ноктюрна, которые, как показал приведенный выше анализ, имеют очень важное значение для драматургии произведения. Проанализированные выше особенности мелодики произведения (хрупкая орнаментальность в первой части, «дуэт согласия» – во второй) должны служить исполнителю ориентиром при выборе характера прикосновения к инструменту.

Важно также не сглаживать эмоциональные контрасты, воспроизводить весь богатый спектр эмоций, отраженных в ноктюрне. Для этого, в частности, необходимо обращать внимание на динамические, агогические и артикуляционные обозначения в тексте, при этом воспроизводя их не механически, а с пониманием их смысловой роли в произведении. Так, эмоциональные всплески в прерванных кадансах второй части обозначены контрастом  $f$  и  $p$ , который не должен быть нивелирован.

Для того, чтобы убедительно выстроить композиционный профиль произведения, можно, опираясь на приведенный выше анализ его драматургии, несколько уплотнить звук во второй части произведения. Это будет способствовать впечатлению, что мечты о счастье обретают всё более реальные очертания, но, когда кажется, что угроза уже миновала, всё рушится в одно мгновение. Чуткости требует и исполнение финала ноктюрна – оно должно быть эмоциональным, но при этом нельзя допускать преувеличенной аффектации.

В заключение подчеркнем, что создание интерпретации музыкального произведения является творческим процессом, требующим от исполнителя широкой эрудиции, развитого музыкального мышления и воображения. Однако, несмотря на свою сложность, этот процесс, во-первых, чрезвычайно увлекателен для самого исполнителя, а во-вторых, способствует его профессиональному росту.

Поэтому педагогу необходимо прививать своим студентам внимательное и вдумчивое отношение к музыкальному тексту, поощрять их собственные исследовательские изыскания. Кроме того, описанный в данной статье и проиллюстрированный на конкретном примере алгоритм работы над симультанным музыкальным образом представляет собой наиболее надежный путь к содержательной и индивидуализированной трактовке произведения, которая, безусловно, найдет отклик у слушателей.

## Литература

1. Кремлев, Ю.А. Фридерик Шопен: Очерк жизни и творчества. – 3-е. изд. – М.: Музыка, 1971. – 607 с.
2. Кюрегян, Т.С. Гармония для начинающих: Практическое руководство для иностранных студентов: в 2-х ч. / Т.С. Кюрегян. – М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2011. – Ч. 1. – 92 с.
3. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. Изд. 5-е. – 240 с.
4. Николаев, В.А. Шопен-педагог / В.А. Николаев. – М.: Музыка, 1980. – 93 с.
5. Перельман, Н. Е. В классе рояля. Короткие рассуждения / Н.Е. Перельман. – Л.: Музыка, Ленингр. отд-ние, 1981. Изд. 3-е, доп. – 96 с.
6. Хитрик, И. Лирический дневник Шопена: книга для музыкантов и любителей музыки. – Москва – Париж – Нью-Йорк: «Третья волна», 2001. – 173 с.
7. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю.А. Цагарелли. – СПб: Композитор, 2008. – 368 с.
8. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A CONCEPTUAL MODEL OF THE INTERPRETATION OF A MUSICAL WORK IN THE PIANO CLASS (ON THE EXAMPLE OF NOCTURNE F. CHOPIN OP. 32 NO. 1, H-DUR)

Litvikh E.V.

The Herzen State Pedagogical University

The article examines the first stage of a performer's work on a piece of music – the creation of a conceptual model of interpretation (simultaneous musical image). This stage is of considerable difficulty for performers, as it requires serious musical and analytical work, which many neglect, relying only on an approximate, based on emotional and sensory perception, idea of the work. This approach does not allow creating a truly deep, meaningful, individualized, but at the same time stylistically reliable interpretation.

Therefore, teachers should pay special attention to developing students' skills for independent, thoughtful and creative work on a piece of music. The author of the article describes the process of forming a conceptual model of interpretation based on a detailed analysis of the musical text (on the example of F. Chopin's Nocturne op. 32 No. 1, H-major) with the involvement of a variety of musical-theoretical and musical-historical information. In particular, the facts of autocitation in the text of the nocturne are given, the connection of the work with some circumstances of Chopin's biography is revealed. The research results can be applied in teaching and performing practice.

**Keywords:** interpretation, simultaneous musical image, Chopin, nocturne op. 32 No. 1.

## References

1. Kremlev, Y.A. Fryderyk Chopin: Essay on life and work. – 3rd ed. – M.: Muzyka, 1971. – 607 p.
2. Kyureghian, TS Harmony for beginners: A practical guide for foreign students: in 2 hours / TS Kyureghian. – M.: Scientific Publishing Center «Moscow Conservatory», 2011. – Part 1. – 92 p.
3. Neuhaus, G.G. About the art of piano playing: Notes of a teacher / G.G. Neuhaus. – M.: Music, 1988. Ed. 5th. – 240 p.
4. Nikolaev, V.A. Chopin-teacher / V.A. Nikolaev. – M.: Muzyka, 1980. – 93 p.
5. Perelman, N. Ye. In the piano class. Short reasoning / N. Ye. Perelman. – L.: Music, Leningrad. department, 1981. Ed. 3rd, add. – 96 p.
6. Khitrik, I. Chopin's lyric diary: a book for musicians and music lovers. – Moscow – Paris – New York: «The Third Wave», 2001. – 173 p.
7. Tsagarelli, Y.A. Psychology of musical performance / Y.A. Tsagarelli. – SPb: Composer, 2008. – 368 p.
8. Tsy-pin, G.M. Teaching to play the piano / G.M. Tsy-pin. – M.: Education, 1984. – 176 p.

# Совершенствование профессиональной компетенции учителя иностранного языка средствами активных форм обучения в педагогических мастерских

## **Иванова Лариса Филипповна,**

кандидат педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан»  
E-mail: ivanova.inyaz@gmail.com

## **Логонова Рамзия Маратовна,**

старший преподаватель, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан»  
E-mail: ramziya.89@mail.ru

В статье рассматриваются пути совершенствования профессиональной компетенции молодого специалиста путем применения методики педагогической мастерской. Одним из направлений развития российской системы образования является подготовка профессиональных кадров, их повышение квалификации и переподготовка. Авторами отмечается, что согласно современным исследованиям в области методики преподавания, педагогики и психологии развитие по данному направлению невозможно без использования активных форм организации обучения. На основании анализа работы показано, что активные формы обучения – это общение, межличностные отношения, предмет творчества. В заключении показано, что организация обучения посредством педагогических мастерских – это стратегия и тактика управления, самоуправления и самоуправления, направленная на выстраивание учителем своей индивидуальной траектории профессионального развития. Анализ содержания, целей и возможностей педагогической мастерской позволил авторам условно выделить ее наиболее значимые функции.

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция, молодой специалист, активные формы обучения, педагогическая мастерская, иностранный язык.

Проблема совершенствования профессиональных компетенций молодого специалиста – учителя иностранного языка предполагает создание оптимальных условий для повышения профессионального мастерства, саморазвития и творческой самореализации. Такую цель перед собой ставят и в Институте развития образования Республики Татарстан.

Ректор ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», доктор педагогических наук Л.Н. Нугуманова отмечает, что в настоящее время запрос на инновации в образовательной среде необходимое условие социума. Именно поэтому развитие и совершенствование профессиональных компетенций педагогов, способствующих модернизации образовательных процессов, создание новых условий и активных методик обучения в образовательных организациях становится одной из ключевых задач института [4].

В многих исследованиях показано, что мастерство формируется под воздействием опыта и базируется на знаниях, умениях, навыках, т.е. профессиональной компетенции. Цифровая трансформация образования, современные педагогические технологии, обновленные федеральные государственные образовательные стандарты – все это определяет траекторию развития учителя.

Подготовка профессиональных кадров, их переподготовка, повышение квалификации является одним из направлений развития российской системы образования.

Профессорско-преподавательскому составу кафедр важно осознавать, что слушатели в процессе обучения могут рассматривать и интерпретировать одни и те же явления и процессы по-разному. Их видение будет зависеть от их профессиональной компетенции, личного опыта, контекста применения от их нужд и проблем, которые возникают и решаются в определенных ситуациях.

Современные исследования в области педагогики, психологии, методики преподавания свидетельствуют, что это невозможно без использования активных форм организации обучения.

Преподавателю, используя активные формы обучения на занятиях, необходимо сформировать у слушателей осознание того, что материал, который они получили в процессе очной фазы обучения, не есть конечные знания. Это лишь фундамент, который им необходимо наращивать самим. Активные формы обучения – это общение, межличностные отношения, предмет творчества.

В последнее время помимо ролевых и организационно-деятельных игр, педагогических тренингов,

различных практикумов целесообразно использовать такой способ обучения как педагогическая мастерская, который наряду с другими формами может составлять основу обучения и активизировать профессионально-творческую деятельность учителя.

Анализ содержания, целей и возможностей педагогической мастерской позволил нам условно выделить ее наиболее значимые функции.

Обучающая (познавательная) функция заключается в совершенствовании познавательных умений (видеть противоречие, проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы и др.), потребность обновлять знания.

Воспитательная (ценностно-ориентированная) – расширение мировоззренческих идеалов, совершенствование мотивации к профессии, содействие пониманию единства педагогической системы и социальной среды.

Организационно-деятельная – совершенствование общепедагогической культуры учителя; организация деятельности по совершенствованию предметных знаний и умений: определять содержание, согласовывать цели действия участников коллективной деятельности; моделировать, брать ответственность в принятии решений.

Развивающая – совершенствование интеллектуальной, эмоциональной сфер личности учителя.

Коммуникативная – совершенствование коммуникативной компетенции, качеств взаимоуважения, совершенствование индивидуального стиля общения и поведения при коллективном решении задач.

Рефлексивная функция педагогической мастерской проявляется в ряде аспектов:

- помощь учителю в самопознании личностных особенностей: в самооценке к своей работе;
- организация обучения способствующей пониманию учителем того, как коллеги воспринимают и оценивают его деятельность;
- создание условий взаимообусловленности субъектов взаимодействия.

Относительность выделенных нами функций педагогической мастерской заключается в их взаимосвязи.

Данная организация обучения – это стратегия и тактика управления, соуправления и самоуправления, направленная на выстраивание учителем своей индивидуальной траектории профессионального развития (long-live learning).

Представляем разработку проекта педагогической мастерской «Мастерская будущего» как форму совершенствования профессионального мастерства молодых педагогов.

Учителям предлагается создать интегративную модель основного и дополнительного иноязычного образования для решения ряда проблем:

- обновление содержания иноязычного образования в условиях модернизации школьного иноязычного образования;
- максимальная реализация личностного потенциала учителя в области иноязычной культуры и межкультурной коммуникации.

Все участники делятся на творческие группы в разные педагогические мастерские.

Задачи для каждой педагогической мастерской следующие:

- определить цели основного и дополнительного образования;
- выделить ведущие компоненты основного и дополнительного образования;
- составить проекты разноуровневых программ реализации основного и дополнительного образования;
- сделать подборку дидактических материалов для реализации данных программ (учебно-методические комплекты, Интернет-ресурсы, дополнительная литература);
- определить формы контроля по каждой модели образования;
- определить методы и приемы организации учебной деятельности по основному и дополнительному образованию.

Участникам мастерских представляются в качестве учебных материалов:

- текст Федерального государственного образовательного стандарта;
- тексты Примерных образовательных программ;
- Федеральный перечень учебников, рекомендуемых Министерством просвещения РФ;
- Каталог Интернет-ресурсов.

Для участников каждой мастерской определяются условия для решения поставленных задач:

- тип школы;
- профиль школы (физико-математический, социально-гуманитарный, с углубленным изучением иностранных языков);
- этнокультурный компонент (татарская, русская, чувашская, удмуртская и др. культуры).

Критерии оценки деятельности учителей в мастерской также разнообразны:

1. Цели и задачи:
  - правильность поставленных целей и задач, проработка промежуточных результатов.
2. Учебно-методический комплект:
  - соответствие целям, задачам и конечным результатам;
  - соответствие программам;
  - соответствие выбранным методикам; соответствие типу школ;
  - выбор этнокультурного компонента;
  - организация мониторинга уровня обучения иностранному языку по всем видам речевой деятельности (использование языкового европейского портфеля);
3. Мониторинг:
  - использование стандартизированных методик тестирования, соответствующих целям, задачам, промежуточным и конечным результатам обучения (умение выбирать, отработать, анализировать и хранить результаты контроля).
4. Методика преподавания:
  - знание и умение применять современные технологии, методы и подходы к обучению иностранному языку;

- умение реализовать выбранные технологии при организации учебной деятельности по основному и дополнительному образованию;
- умение прогнозировать свою педагогическую деятельность.

Молодому специалисту – учителю иностранного языка важны умения проектировочные, продуктивного типа. Учебный предмет «Иностранный язык» входит в число учебных предметов обязательных для изучения и является универсальным, которым желают овладеть обучающиеся, выбравшие естественно-математические, биологические и другие профили. Так как владение иностранным языком «открывает» быстрый доступ к передовым научным и технологическим достижениям, расширяет возможности самообразования и саморазвития. Это означает, что молодой специалист должен проектировать современный урок иностранного языка, учебный курс, занятия внеурочной деятельности в соответствии с требованиями сегодняшнего времени.

ГАОУ ДПО Институт развития образования Республики Татарстан осуществляет трансляцию лучших практик преподавания учебного предмета «Иностранный язык» осуществляется на тематических страницах официального сайта института: «Виртуальная стажировка»; на портале сопровождения развития профессиональных компетенций в разделах «Банк практик» и «Сообщества», в сетевом сообществе «Учителя иностранного языка Республики Татарстан»; в журналах «Актуальная педагогика», «Современное образование: актуальные вопросы и инновации»

Одна из ключевых задач это построение индивидуальных маршрутов для совершенствования профессиональной компетенции на основе объективной оценки профессиональных и личностных компетенций молодых специалистов – учителей иностранного языка.

## Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Министерство Просвещения РФ: официальный интернет-ресурс. – Москва. – URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 3.09.2021). – Текст: электронный.
2. Иванова Л.Ф., Логинова Р.М. Обучение иностранному языку как средству коммуникации// Современное педагогическое образование 2020 № 7 С24–27.
3. Иванова Л.Ф. Профессиональная компетентность современного учителя иностранного языка: вызовы времени//Актуальная педагогика. 2021. № 2. С. 68.
4. Нугуманова Л.Н. Запрос на инновации в образовательной среде // Актуальная педагогика. 2020. № 3. С. 6–13.
5. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А., Яковенко Т.В. Профессиональное развитие педагогов как стратегический ориентир деятельности учреждений дополнительного профессионального образования // Инновации в образовании. 2019. № 7. С. 63–73.
6. Яковенко Т.В., Нугуманова Л.Н. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога / Т.В. Яковенко, Л.Н. Нугуманова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта, 2018. – Вып.60. ч. 4. С. 299–302.

## IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER BY MEANS OF ACTIVE FORMS OF EDUCATION IN PEDAGOGICAL WORKSHOPS

Ivanova L.F., Loginova R.M.

Tatarstan Institute of Education Development

The article discusses the ways of improving the professional competence of a young specialist by applying the methodology of a pedagogical workshop. One of the directions of development of the Russian education system is the training of professional personnel, their professional development and retraining. The authors note that according to modern research in the field of teaching methods, pedagogy and psychology, development in this area is impossible without the use of active forms of organization of education. Based on the analysis of the work, it is shown that active forms of learning are communication, interpersonal relationships, and the subject of creativity. In the conclusion, it is shown that the organization of training through pedagogical workshops is a strategy and tactics of management, co-management and self-management, aimed at building a teacher's individual trajectory of professional development. Analysis of the content, goals and capabilities of a pedagogical workshop allowed the authors to conditionally single out its most significant functions.

**Keywords:** Professional competence, young specialist, active forms of education, pedagogical workshop, foreign language.

## References

1. Federal state educational standard of basic general education. Ministry of Education of the Russian Federation: official Internet resource. – Moscow. – URL: <https://edu.gov.ru/> (date of access: 3.09.2021). – Text: electronic.
2. Ivanova L.F., Loginova R.M. Teaching a foreign language as a means of communication // Modern pedagogical education 2020 № 7 С24–27.
3. Ivanova L.F. Professional competence of a modern foreign language teacher: challenges of the time // Actual pedagogy. 2021. No. 2. P. 68.
4. Nugumanova L.N. Request for innovations in the educational environment // Actual pedagogy. 2020. No. 3. S.6–13.
5. Nugumanova L.N., Shaikhutdinova G.A., Yakovenko T.V. Professional development of teachers as a strategic guideline for the activities of institutions of additional professional education // Innovations in education. 2019. No. 7. S. 63–73.
6. Yakovenko T.V., Nugumanova L.N. Mentoring as a form of continuous education and professional self-realization of a teacher / T.V. Yakovenko, L.N. Nugumanova // Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and Psychology. – Yalta, 2018. – Issue 60. Part 4. S. 299–302.

# Цифровые инструменты образования на основе нейронных сетей

## Максимов Виктор Петрович,

д. пед.н., профессор, зав. кафедрой электроэнергетики и физики, Сахалинский государственный университет  
E-mail: maximov@sakhgu.ru

## Карякина Ирина Евгеньевна,

к.э.н., доцент кафедры экономики и финансов, Сахалинский государственный университет  
E-mail: irakaraykina@gmail.com

## Гулевская Альфия Фаиловна,

к. пед.н., доцент кафедры математики, Сахалинский государственный университет  
E-mail: kaf\_energo@sakhgu.ru

В статье рассмотрены цифровые инструменты и сервисы для создания учебного контента в виде электронных образовательных ресурсов, дистанционных учебных курсов. Источником цифровых инструментов служит искусственная нейронная сеть как средство цифрового развития образования. Выбор нейронных сетей объясняется тем, что они обладают весьма эффективным действием в создании индивидуальной траектории обучения и способствуют возможности обрабатывать громадное множество данных, адекватно соответствующих способности человека к обобщению и распознаванию. Представленные инструменты нейронного взаимодействия формируют информационную среду совместной работы обучающего и обучающегося, формируют сервисы для составления портфолио обучающегося и создают условия оптимизации учебного процесса. Проведенные исследования выявили способы использования нелинейного математического аппарата с большим количеством первичных факторов, которые необходимо учитывать. Статья будет полезна учителям, преподавателям вузов и колледжей, студентам педагогических специальностей, а также разработчикам образовательного контента.

**Ключевые слова:** нейрон, сеть, обучение, образование, число, активация, тестирование, процесс, сигнал, симбиоз.

В период 2020–2021 учебного года была проведена серия опросов среди методистов, преподавателей и студентов о том, что относится к цифровым инструментам образования. В результате были получены следующие ответы: компьютерные программы, компьютерные игры, компьютерные тесты, видеофильмы, мультфильмы, онлайн-экскурсии, конференции в Zoom, Webex и Teams.

В любом случае оказывалось, что цифровыми инструментами называются те, у которых контакт конечного пользователя с источниками информации происходит при помощи электронного устройства, например компьютера, планшета или телефона.

И противоположно, утверждается, что аналоговыми инструментами образования опрошенные называют живую встречу обучающихся с преподавателем в аудитории, живое общение с педагогом на семинаре, реальные экскурсии обучающихся на предприятия.

Что смущает нас в таком разделении? Компьютерные игры, тесты, обучающие фильмы и онлайн-конференции существовали еще задолго до конца прошлого века. Сейчас их стало больше, они стали визуально и эмоционально более привлекательными. Применение компьютерных и сетевых информационных технологий стало явлением всемирным, разрабатываются государственные и национальные программы цифровизации общества, производства, образования. Но разве только это отражает смысл цифровизации?

Что же тогда отражает реальный смысл цифровизации, в чем же главное отличие цифрового мира от аналогового?

В работе А.А. Вербицкого представлены проблемы, риски и перспективы цифрового обучения, в том числе то, что в аналоговом мире человек, принимая решение в режиме здесь и сейчас опирается на те знания и на ту информацию, которую он помнит, осознает и которую он способен удерживать в голове одновременно [1]. Способности человека к вычислениям очень ограничены, затрачиваемое время на принятие решений прямо пропорционально количеству переменных и даже, если использовать калькулятор и вычислительное устройство, человек не может воспринимать 1000 параметров одновременно.

Наверное, поэтому в аналоговом мире так заметна разница между интеллектом людей и качеством принимаемых ими решений. А в цифровом мире решение принимается на основе взаимосвязанной обработки практически неограниченного числа параметров. Это могут быть и сотни тысяч, и миллионы параметров и не менее важно, что эта обработка может происходить в режиме реально-



го времени (онлайн). Это есть принципиальное отличие цифрового формата от аналогового.

Аналоговый мир – это мир человека, аналоговое мышление заложено ему природой, ограничением по скорости и объему обрабатываемой информации.

Цифровой мир – это работа на основе неопостижимого для человеческого мозга объема информации за неопостижимо короткое для человека время.

Более того, инструменты цифрового мира способны не только обрабатывать терабайты информации и связывать в одном месте миллионы событий. Они способны к самообучению на основе этих данных.

Возникает вопрос, а используются ли в настоящее время цифровые форматы обучения сегодня?

Так под руководством А.Ю. Уварова и И.Д. Фрумина был проведен анализ российских и зарубежных образовательных тестов, размещенных онлайн платно и бесплатно, в результате которого оказалось, что все эти тесты линейны. Они механически подсчитывают баллы и выдают результат точно также как двадцать и даже пятьдесят лет назад [8].

В прошлые времена педагог-исследователь подсчитывал баллы на калькуляторе или арифмометре и выписывал, что получится в итоге. При этом затраты времени составляли не миллисекунду как сейчас на компьютере, а по три-пять минут на каждого исследуемого.

Сейчас в сети существует множество конструкторов для создания тестов и опросов и все они построены по аналоговому принципу. Они сверяют ответы респондентов с заложенными параметрами, ставят балл, затем суммируют эти баллы и соотносят тестирование с тремя или пятью возможными категориями, к которым, по мнению С.В. Панюковой, должны принадлежать обучающиеся [7].

Тогда встает вопрос, а в чем же принципиальное отличие таких «новых» цифровых тестов от аналоговых. Ответ прост: их нет. А ведь они могли бы быть вот уже сейчас.

Г.З. Очирова делает обзор систем для создания обучающих структур, в списке которых прочное место занимают искусственные нейронные сети [6].

Использование нейронных сетей невозможно на аналоговом уровне – это и есть именно настоящая цифра. К, примеру, обучающий тест, используемый в процессе обучения, учитывает предыдущий ответ пользователя и автоматически обновляет сценарий в тестах после каждого ответа. То есть для каждого пользователя тест будет разным. Все предыдущие ответы пользователя учитываются при формировании траектории следующих вопросов [4].

Нейронная сеть может автоматически тестировать все элементы обучающей системы, в том числе дидактические единицы, опросы, тесты, последовательности формулировок, пользовательские реакции. При этом каждый раз программа само-

стоятельно обучается, определяя оптимальные стратегии.

Под нейронными сетями в настоящее время Н.Ш. Козлова понимает сложные вычислительные комплексы, которые могут осуществлять не сложные биологические процессы, в том числе процессы деятельности человеческого мозга. Процессы, характеризующие мозг приспособляются к окружающим процессам и способны обучаться, так как они реагируют на положительные и отрицательные сигналы. Структурным элементом таких сетей служит искусственный нейрон аналогичный своему биологическому прототипу [3].

Эмпирически искусственную нейронную сеть можно О.В. Машевская представляет в виде электромашинной модели мозга человека, посредством которого нейроны переносят без искажения стабильно хранимые данные на любые расстояния. Данные в такой модели это и есть различная информация, пригодная для анализа, обработки, транспортировки, преобразования и хранения [5].

В своей работе Г.З. Очирова рассматривает нейронные сети как структуры прямого распространения, так и структуры рекуррентные. В первом случае сеть представлена последовательным соединением группы нейронов, а при этом информация всегда направлена только направлению одного вектора. В рекуррентных нейронных сетях информация распространяется более сложным способом [6].

Нейронные сети рекуррентного вида всегда используются в решении сложных проблем, требующие громоздких аналитических расчетов вполне адекватно соответствуя деятельности человеческого мозга.

Наиболее вероятными мыслительными действиями нейронных сетей являются действия классификации, предсказания, распознавания.

«Классификация» представляет собой мыслительное действие распределения каких-либо данных по определенным параметрам. Так нейронная сеть банка выбирает из всей доступной ему совокупности людей только тех, кому можно давать денежный кредит, а кому пока еще не стоит, анализируя всю доступную ей информацию, в том числе, год рождения, годовой доход, место работы, список оплаченных и не оплаченных кредитов и так далее.

«Предсказание» как мыслительная деятельность охватывает возможность на основе причинно-следственных связей предугадать наступление последующих событий. Например, выявить рост или падение курса акций на фондовом рынке.

Мыслительная деятельность «распознавание» позволяет человеку адаптироваться и ориентироваться в меняющихся условиях. Эта деятельность в настоящее время получило особое практическое применение. Так графические редакторы агрегированные с поисковыми системами на основе фотографий лица идентифицируют человека, осуществляют доступ к электронным устройствам,

фиксируют события, выявляют нарушения технологических процессов и так далее.

О.В. Калимуллина и И.В. Троценко утверждают, что в искусственных нейронных сетях нейроном является простая вычислительная единица способная получить какую-либо информацию, осуществить с этой информацией элементарные вычисления и осуществить ее передачу. Таким образом, выделяем три основных вида нейронов – входной, преобразовательный и выходной. Совокупность (множество) нейронов одного вида обозначают термином слой. Тогда можно выделить входной слой, который получает информацию, преобразовательный слой, который ее обрабатывает и выходной слой, выводящий результат. Каждому нейронному слою присущи два основных параметра: входные и выходные данные (Input Data, Output Data) [2].

Связь между двумя нейронами называют синапс. Единственным параметром синапса является его вес, что определяет изменение выходных данных по отношению к входным, а общая совокупность весов отдельных слоев нейронной сети это и будет своеобразный мозг системы. Вес нейрона определяет его доминирование и на последующие процессы. Благодаря весу синапса, входные данные не только обрабатываются, но и превращаются в существенный результат. Входная информация отображает сумму всей совокупности входных данных с учетом соответствующих им весов.

Изменяя входные данные, синапс влияет на изменение выходных данных, которые передаются от одного слоя к другому, пока не будет достигнуто выходного нейрона. Улучшение результатов возможно посредством ее тренировки или обучения нейронной сети.

Рассмотрим процедуру промежуточного тестирования как элемент обучающей системы искусственной нейронной сети.

Представьте себе средний тест из 20 вопросов с тремя вариантами ответов. В аналоговом мире результатом прохождения теста является опреде-

ление, к какой категории относится обучающийся. Их обычно до 3 или 5 возможных категорий. А при 20 вопросах с тремя ответами это три в степени 20 возможных комбинаций ответов. Это 3 486 784 401 отличающихся вариантов ответов.

Цифровая система обучения, построенная на основе нейронных сетей, в отличие от аналогового обучения может позволить себе не сводить всех людей к 5 или 16 типам. Она различает все три с половиной миллиарда возможных пользовательских ответов друг от друга и может и дальше работать с этими данными. Более того, сейчас, когда мы совмещаем разные тесты в одну систему обучения и помогаем анализирующей программе увидеть корреляцию ответов, число обрабатываемых комбинаций составляет несколько квинтиллионов. Это в миллиард раз больше, чем число всех людей на планете.

Обучение нейронной сети представляет процесс настраивания параметров входных данных и веса соответствующего синапса, что вполне можно охарактеризовать машинным моделированием. Метод обучения и соответствующая ему форма определяется специально подобранным способом регулирования параметров. Обзор цифровых инструментов образования на основе нейронных сетей позволяет выявить следующие алгоритмы обучения – с учителем и без учителя.

Процесс обучения с учителем можно рассматривать как обучение нейронной сети на основе последовательного анализа выборок обучающих примеров. Каждый элемент данных выборки подается на вход, далее данные проходят преобразование и получают выходные данные, которые сравниваются с соответствующими значениями целевого характера. Далее по заранее выстроенному правилу рассчитывается ошибка сети, что требует изменения весовых параметров внутренних связей сети. Совокупности обучающего множества проходят процесс обучения последовательно, выявляя ошибки и веса и регулируя каждый слой до значения, при котором общая ошибка не достигнет минимального значения (рис. 1).

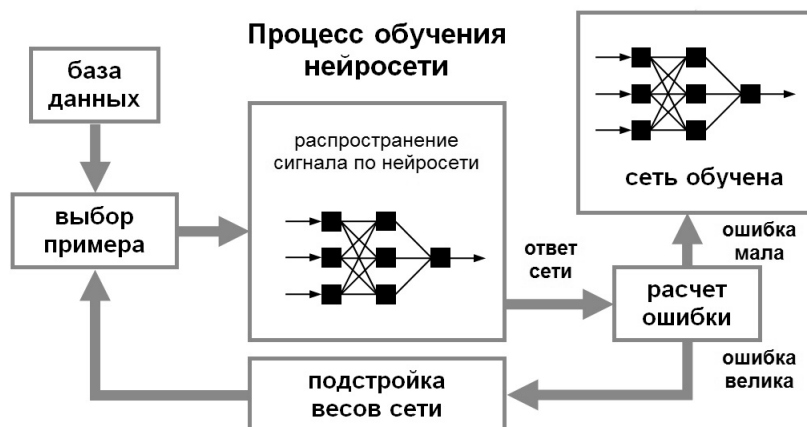


Рис. 1. Иллюстрация процесса обучения нейронной сети

При обучении нейронной сети без учителя совокупность обучающих структур состоит лишь

из входных данных. Обучающий алгоритм настраивает веса связей сети таким образом, чтобы ана-

логичные входных данные приводили к адекватным выходным данным. При этом свойства обучающего множества позволяют классифицировать данные на разделы, группы, классы, подклассы и подгруппы. Входные данные конкретного класса дают ожидаемые выходные данные. Представление выходных данных должно иметь понятную форму, соответствующую формам, принятым в при взаимодействии человека с человеком. Как правило, такая идентификация результатов не вызывает затруднений.

Описание процесса обучения нейронных сетей средствами математики заключается в том, как при подаче в сети переменной  $X$  формируется выходной сигнал  $Y$ , через некоторую функцию  $Y = G(X)$ , где функции  $G$  определяется значениями веса и количеством нейронных слоев.

Решением задачи нейронной сети является функция  $Y = F(X)$ , которая задана параметрами входных данных ( $X_1, X_2, \dots, X_N$ ), для которых  $Y_k = F(X_k)$  ( $k = 1, 2, \dots, N$ ).

В этом случае обучение нейронной сети является поиск такой функции  $G$ , которая даст результат близкий к функции  $F$  при наличии допустимой функции ошибки  $E$ .

Тогда решением нейронной сети является функция  $Y = G(X) + E(X)$ ,

Определение функции ошибки  $E$  превращает обучение нейронной сети в задачу многомерной минимизации, по критериям приемлемым для человека.

Здесь в пору остановиться и спросить, а зачем нужна такая точность. Ответим, что для человеческого понимания она не нужна, но впереди нас ждет время, когда цифровым системам не потребуется взаимодействовать с человеком при формировании индивидуальной программы обучения.

Взаимодействие будет проходить между цифровыми системами без участия человека. Эти системы для обеспечения безупречности с точки зрения надежности немислимым аналоговом мире будут использовать все входящие параметры.

В новом цифровом мире, к которому уже сейчас стремимся как такового процесса обучения на аналоговом уровне уже не будет. Он слишком ненадежный и неточный по сравнению с цифровыми моделями.

Даже сейчас, когда мы вынуждены редуцировать данные, чтобы сформировать идентификационную часть теста, при всех упрощениях точность цифровой диагностической системы на порядки выше, если сравнивать с аналоговым подходом.

Сейчас еще нет полноценных систем, которые могут интегрировать друг с другом и обмениваться всем массивом точных данных. Это вопрос времени. Но уже сегодня цифровые инструменты могут повысить мощность цифровой модели обучения и создать условия для расширения инструментария цифровой дидактики. Обучающие программы, построенные на основе нейронной сети, сами могут принимать решения насколько упрощать операционную часть обучающей програм-

мы, система будет обеспечивать обучающегося подсказками, обращать внимание на необычные корреляции, помогать подбирать формулировки, учитывать нюансы, полученные в ответах пользователя. Но последнее слово всё равно остается за человеком. И мы надеемся, что такой симбиоз образования и цифровой системы будет наиболее эффективным решением на сегодняшний день.

## Литература

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы /А. А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2019. – № 1(6). [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) (дата обращения: 10.10.2021).
2. Калимуллина О. В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. № 3. С. 61–73.
3. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 1/40. С. 83–91. DOI: 10.24411/2078–1024–2019–11008.
4. Максимов В.П. Цифровая школа / В.П. Максимов // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 11. – С. 74–78.
5. Машевская О.В. Цифровые технологии как основа цифровой трансформации современного общества //Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2020. № 1. С. 37–44.
6. Очирова Г.З. Нейронные сети в обучении // Бизнес-образование в экономике знаний [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: [[https://buk.irk.ru/library/sbornik\\_09/ochirova\\_g.pdf](https://buk.irk.ru/library/sbornik_09/ochirova_g.pdf)] (дата обращения: 10.10.2021).
7. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Про-Пресс», 2020. – 33 с.
8. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Текст] / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

## DIGITAL EDUCATION TOOLS BASED ON NEURAL NETWORKS

Maksimov V.P., Karjakina I.E., Gulevskaya A.F.  
Sakhalin State University

The article discusses digital tools and services for creating educational content in the form of electronic educational resources, e-learning courses. The source of digital tools is an artificial neural network as a means of digital development of education. The choice of neural networks is explained by the fact that they have a very effective action in creating an individual learning path and contribute

to the ability to process a huge set of data that adequately correspond to a person's ability to generalize and recognize. The presented tools of neural interaction form an information environment for the joint work of a trainer and a student, form services for compiling a student's portfolio and create conditions for optimizing the educational process. The conducted research revealed ways of using a nonlinear mathematical apparatus with a large number of primary factors that must be taken into account. The article will be useful for teachers, university and college teachers, students of pedagogical specialties, as well as developers of educational content.

**Keywords:** neuron, network, learning, education, number, activation, testing, process, signal, symbiosis.

#### References

1. Verbitsky A.A. Digital learning: problems, risks and prospects / A.A. Verbitsky. A. Verbitsky // Electronic scientific journal "Homo Cyberus". – 2019. – No. 1 (6). [Electronic resource] – Access mode: URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) (date of access: 10.10.2021).
2. Kalimullina OV, Trotsenko IV Modern digital educational tools and digital competence: analysis of existing problems and trends // Open education. 2018.No. 3.P. 61–73.
3. Kozlova N. Sh. Digital technologies in education // Bulletin of the Maikop State Technological University. 2019. Issue. 1/40. S. 83–91. DOI: 10.24411 / 2078–1024–2019–11008.
4. Maksimov VP Digital school / VP Maksimov // Modern pedagogical education. – 2019. – No. 11. – S. 74–78.
5. Mashevskaya OV Digital technologies as the basis for digital transformation of modern society // Bulletin of Polesie State University. A series of social sciences and humanities. 2020. No. 1. S. 37–44.
6. Ochirova G.Z. Neural networks in learning // Business education in the knowledge economy [Electronic resource] – Access mode: URL: [[https://buk.irk.ru/library/sbornik\\_09/ochirova\\_g.pdf](https://buk.irk.ru/library/sbornik_09/ochirova_g.pdf)] (access date: 10/10/2021).
7. Panyukova S.V. Digital tools and services in the work of a teacher. Study guide. – M: Publishing house "Pro-Press", 2020. – 33 p.
8. Difficulties and prospects of digital transformation of education [Text] / A. Yu. Uvarov, E. Gable, IV Dvoretzkaya and others; ed. A. Yu. Uvarova, I.D. Frumin; Nat. issled. un-t "Higher School of Economics", Institute of Education. – M.: Ed. House of the Higher School of Economics, 2019. – 343 p.

# Трансформация парадигмы ролей «педагог-обучающийся» в современном образовательном процессе

**Максимова Юлия Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,  
Дальневосточный государственный университет путей  
сообщения  
E-mail: juliamaxprof@gmail.com

Статья рассматривает изменения, происходящие в структуре образовательного процесса на данном этапе, и обращает внимание на требования времени в отношении взаимодействия двух ключевых сторон – преподавателя и учащегося. Автор статьи предпринимает попытку систематизировать материал по данному вопросу, опираясь на результаты отечественных и зарубежных исследователей. Проведённый анализ показывает, насколько детально и всесторонне описаны и систематизированы новые роли, выполняемые педагогами в ответ на вызовы времени в части образовательного процесса, в то время как изменению роли учащегося уделено непропорционально мало внимания. Автор работы формулирует предположение о том, как можно определить имеющую место смену функций обучающегося и основные тенденции происходящих изменений, которые затрагивают распределение не только непосредственно выполняемых ролей-действий участниками процесса, но и долгосрочные изменение парадигмы в целом.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, организация учебного процесса, изменение ролей, функции преподавателя, статус обучающегося.

## Введение

Влияние вызовов современности в части непрерывного научения открывает, с одной стороны, новые перспективы для реализации того, что было мало достижимым ещё несколько лет назад, но, с другой, ставит перед обществом и образовательной отраслью новые задачи и поднимает планку достижимого.

В последнее время в сфере образования используются и активно обсуждаются термины «Образование 2.0», «Образование 3.0» [1]. Эти проекты предполагают выстраивание нового образца как для передачи и получения знаний, так и во взаимоотношениях обучающего и обучаемого. Так, программа «Образование 2.0» нацелена на высокую степень интерактивности учащихся и постоянную обратную связь между педагогом и учеником. «Образование 3.0» предполагает использование веб-сервисов для создания образовательной среды и сам учебный процесс утрачивает свои временные ограничения. Данная модель строится на идеях самостоятельного поиска, открытий и выводов ученика [там же].

Кроме этого, в современной модели обучения предполагается интеграция очных и дистанционных форм обучения. Большинство учёных считают, что цифровые средства призваны служить улучшению качества самого процесса обучения, а не просто тому, чтобы является техническим дополнением уже существующей системы. Обучение с помощью цифровых технологий представлено многообразием образовательных стратегий [2], что предполагает индивидуализацию учебного процесса, возможность интенсификации процесса обучения, ориентацию на самообразование [3].

Однако, по мнению авторов портала Skillbox, то, что мы наблюдаем в настоящее время, является не цифровизацией обучения, а всего лишь оцифровкой классических «бумажных» материалов. Технические специалисты сетуют, что образовательное сообщество не видит разницы между цифровизацией и оцифровкой [4]. При таком непонимании сути процесса и неприятии нового в стране и мире появляется немало мертворождённых технологий, по словам управляющий партнёр Skyeng Александр Ларьяновский. Специалистами подчёркивается, что таковыми технологии становятся, когда IT-разработчики не учитывают реальные запросы учителей [там же].

С другой стороны, в настоящее время разработчики, скорее, сконцентрированы не на создании принципиально новых инструментов, а помогают системе образования решать две другие

ключевые задачи: восполнение пробелов и накопление данных. То, что только появляется в школах, использовалось в других сферах годами, а иногда и десятилетиями, например, такие инструменты, как электронные дневники, базы данных, мультимедийный контент. В силу консервативности новые для образования «технологии» (режиссура и драматургия уроков, клиентоориентированный подход) в данную сферу не попадали. Задача накопления данных в образовании пока не решалась – возможность получить инструменты для этого появилась только недавно. При этом методологи, разрабатывающие программы, работают с очень ограниченной выборкой данных, поэтому на деле не всегда получают нужное качество и нужный результат [4].

### Изменение роли педагога

Появились вызовы не только технического, но и исполнительского плана, связанные с изменением ролей и функций педагога в разительно отличающемся образовательном процессе нового времени. В этом случае педагог становится фасилитатором, внедряющим в процесс обучения лучшие практики самообразования, а обучающийся уже сам выстраивает процесс [1].

Из этого следует, что педагогам необходимо дополнительное обучение для преподавания в современных условиях через развитие персонализированных моделей повышения квалификации, организацию сетевых проектов и конкурсов, формирование сети стажёрских площадок, с целью передачи эффективного педагогического опыта, внедрения вебинаров и т.д. [5].

Функции преподавателя в условиях интернет-обучения расширяются и, кроме традиционных функций, преподаватель также организует работу по созданию учащимися телекоммуникационных проектов, проводит Интернет-дискуссии и интернет-конференции, проводит онлайн консультации, разрабатывает различные дидактические модели на базе сетевого ресурса.

Важнейшей функцией преподавателя становится разработка, проверка и претворение в жизнь программных средств обучения, включая материалы для самоподготовки. На преподавателя, таким образом, ложится ответственность за разработку курса на новой технологической основе, нахождение оптимального образовательного режима для определённого студента, обеспечение активного всестороннего взаимодействия во время прохождения курса.

Предполагается, что специализация преподавателей в новых условиях работы будет выражена более ярко и чётко через четыре основные направления деятельности: разработчик курсов или дизайнер; фасилитатор, консультант по методам обучения; тьютор, занимающийся непосредственно преподаванием учебных курсов; специалист по методам контроля, отвечающий за проведение тестов, зачётов и экзаменов [6].

В преподавании иностранного языка, в частности, сингапурский педагог У.А. Ренандья предлагает дополнить выше процитированный список двумя категориями ролей преподавателя и говорит о традиционных, базирующихся на общих образовательных принципах, ролях и новых, критически переосмысленных, которые могут противоречить классической точке зрения [7, с. 2] (см. также [8; 9]). Кроме функций мотиватора обучения, разработчика и «поставщика» учебных материалов, организатора учебного процесса и специалиста, обеспечивающего анализ запросов в обучении и осуществляющего контроль процесса обучения, что частично перекликается с освещёнными выше категориями ролей преподавателей, профессор Ренандья и другие исследователи (см. [10]) указывают на необходимость проявления социокультурной идентичности педагога, которая может послужить дополнительным фактором мотивации учащегося [7, с. 2]. Данный аспект учитывает, в частности, специфику преподавания иностранного языка, и заслуживает более широкого освещения, что будет отражено в дальнейших работах автора настоящей статьи.

### Определение новых ролей учащегося

Как указывалось выше, также изменяется подход к тому, как проявляет себя учащийся в образовательном процессе, а именно, насколько деятельностным становится его или её участие в приобретении знаний. Однако, исследования и публикации как зарубежных, так и отечественных педагогов не предлагают детального анализа или спецификации обозначения того, как (и если) меняются ролевые модели обучающегося в результате происходящих изменений в образовательном процессе. К сожалению, авторы педагогических работ говорят, в частности, о персонализации образовательного процесса [11], в том числе и с помощью цифровых технологий [12], создании ситуации успеха для каждого ученика [13] или индивидуальном образовательном маршруте [14], но не анализируют изменения, затрагивающие статус обучающегося в новых условиях. Большей частью вопрос сводится к повышению мотивации ученика (см. [7; 10; 11; 12; 13; 14]).

По нашему мнению, несомненно, большое значение в успешном обучении имеет мотивация студента или школьника, однако формирование и развитие внутренней мотивации предполагает как создание необходимых условий внутри процесса, так и появление трудностей, связанных с организацией и осуществлением учебного процесса. Поэтому позволим себе не согласиться с распространённой точкой зрения и обозначить, что разделение ролей в образовательном процессе носит, на наш взгляд, условный характер, так как позиция, или роль, педагога и учащегося – это две стороны одного действия. Поиск новых ролей для каждого участника процесса обучения не совсем обоснован, так как, с нашей точки зрения,

любое изменение в действиях педагога отражается на так называемой роли обучающегося.

Следующий аспект нашей критики имеет отношение к фокусу на цифровой составляющей учебного процесса, которая каким-то образом может повлиять на ролевые изменения «педагог-обучающийся». Современный студент, по словам Т.Н. Черниговской, уже рождён в высокотехнологизированной среде и не представляет нецифрового устройства реальности вокруг себя [15], и если современные информационно-коммуникативные технологии в образовании и представляют определённые препятствия в обучении, то в большей степени для педагогов, чем для их учеников. Например, мультимедийные цифровые технологии разработаны для максимально полного вовлечения учащихся за счет различных программ и технических средств, например, тренажёров, тестовых программ, графических редакторов, мультимедийных презентаций, онлайн-редактируемые схем, графики, таблицы и т.п. (см. подробнее, напр., [16]). Всё это ставит обучающихся перед необходимостью занимать проактивную роль в обучении, стать равноправным партнёром педагогу и принимать ответственность не только за собственную мотивацию, но и результаты обучения.

Из вышеизложенного следует, что было бы логично и целесообразно определять роли учащегося в современном образовательном процессе в проекции тандема «преподаватель-учащийся», в котором от степени вовлечённости и эффективности каждого зависит успех и результат обучения. Из всего многообразия ролей и функций педагога, определённых и описанных на данном этапе исследований, можно было проиллюстрировать несколько в приложении к тому объёму действий, которые уже выполняются учащимися в вузах и школах не только страны, но и мира.

В частности, из опыта работа автора можно привести следующие примеры: при проведении онлайн-занятий студенты выполняют (по своей инициативе или просьбе преподавателя) функцию администратора онлайн-группы образовательной платформы, на которой осуществляется обучение. В онлайн и традиционном режиме обучения студенты становятся фасилитаторами дискуссий в малых группах, со организуя своих партнёров по занятию для более оптимального распределения задания и времени его выполнения. В рамках изучения иностранного языка, например, студенты наравне с преподавателем выборочно отвечают за отбор и обеспечение учебным материалом с учётом своего уровня и интересов, и многое другое.

Эти примеры подтверждают наш тезис о том, что изменения, затрагивающие позицию педагога в образовательном процессе, неизменно отражаются на том, как меняется спектр действий учащегося. По нашему мнению, проекция новых ролей преподавателя на виды деятельности обучающегося более чем очевидна, с одной стороны, и под-

крепляется концепцией конвергентного образования, которое помогает научить детей жить в цифровом мире, развивает навыки адаптации к постоянным переменам и умение верифицировать информацию, переобучаться и противостоять стрессу [15], с другой.

## Заключение

По мнению профессора Т.В. Черниговской, в настоящее время задача педагога состоит в том, чтобы максимально приблизить образовательную деятельность к мировосприятию современного подростка [15]. Такой вызов образовательного пространства на современном этапе неизбежно форматирует не только и не столько содержательную составляющую процесса обучения, сколько способы, пути и методы её воплощения, что повлекло за собой пересмотр традиционного подхода к определению роли педагога. Благодаря пристальному вниманию отечественных и зарубежных специалистов от образования, самих преподавателей и просветителей был очерчен круг новых функций и сфер приложения обучающихся в ответ на запрос нового времени. При этом неоправданно мало, на наш взгляд, внимания уделено определению роли обучающегося в связи с происходящими трансформациями. По нашему глубокому убеждению, невозможно рассматривать текущие изменения касательно позиции учащегося в процессе образования в отрыве от того, какое воздействие вызовы нового времени оказали на фигуру педагога. Требования нового тысячелетия определяют, по нашему мнению, сложившуюся парадигму «педагог-ученик» как тандем равноправных партнёров, которые равноценно вовлечены как в непосредственный процесс обучения, так и ответственны за его результат.

## Литература

1. Алексеева, Д.А., Алексеева, И.Ю. Преподаватель в контексте цифровизации образования / Д.А. Алексеева, И.Ю. Алексеева // Ведомости прикладной этики. – 2021. – Выпуск 57. – С. 83–92.
2. Ермолаева, Т. Цифровое образование / Т. Ермолаева / [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://znanio.ru/media/tsifrovoe-obrazovanie-2527928> (дата обращения 10.04.2021).
3. Информационно-образовательная среда. Организация коллективной деятельности. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://900igr.net/prezentacija/informatika/proekt-sozdaniya-modeli-obrazovatelnoj-sredy-nachalnoj-shkoly-rostok-178844/informatsionno-obrazovatelnaia-sreda-4.html> (дата обращения 08.04.2021).
4. Судейская, А. «Чего-то полномасштабного пока нет»: что говорят эксперты о реальной цифровизации школ / А. Судейская [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/chegoto-polnomasshtabnogo->

- poka-net-cto-govoryat-eksperty-o-realnoy-tsifrovizatsii-shkol/ (дата обращения 08.08.2021).
5. Современные модели повышения ИКТ-компетентности педагогов. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://900igr.net/prezentacija/informatika/rol-informatsionnykh-tehnologij-v-modernizatsii-sistemy-obrazovaniya-nizhegorodskoj-oblasti-165526/sovremennye-modeli-povysheniya-ikt-kompetentnosti-pedagogov-24.html> (дата обращения 10.04.2021).
  6. Жаборовский, И. Роль учителя в условиях внедрения системы электронного обучения E-learning / И. Жаборовский [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://infourok.ru/doklad\\_na\\_temu\\_rol\\_uchitelya\\_v\\_usloviyah\\_vnedreniya\\_sistemy\\_elektronnogo\\_obucheniya\\_e-learning-439447.htm](https://infourok.ru/doklad_na_temu_rol_uchitelya_v_usloviyah_vnedreniya_sistemy_elektronnogo_obucheniya_e-learning-439447.htm) (дата обращения 10.04.2021).
  7. Renandya, Willy A. Teaching English as an International Language: the Changing Role of Language Teachers / W.A. Renandya [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://willyrenandya.com/?s=Teaching+English+as+an+International+Language> (дата обращения: 10.09.2021).
  1. 8 Brown, J.D. The Elements of Language Curriculum / J.D. Brown. – Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1995.
  8. Richards, J.C., Lockhart, C. Reflective Teaching in Second Language Classroom / J.C. Richards, C. Lockhart. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
  9. Dörnyei, Z. Motivational strategies in the language classroom / Z. Dörnyei. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
  10. Павлова, С.Ю. Персонализация образовательного процесса / С.Ю. Павлова [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-personalizaciya-obrazovatel'nogo-processa-4544812.html> (дата обращения: 10.10.2021).
  11. Ермаков, Д.С., Кириллов, П.Н., Корякина, Н.И., Янкевич, С.А. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов, Н.И. Корякина, С.А. Янкевич [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).
  12. Билюк, Е.Г., Круглова, Н.С. Создание ситуации успеха для каждого ученика / Е.Г. Билюк, Н.С. Круглова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7–2. – С. 67–68.
  13. Будаева, Н.А. Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута / Н.А. Будаева [Электронный ресурс] (дата обращения: 10.10.2021).
  14. Черниговская, Т.В. Человек в цифровом мире / Т.В. Черниговская [Электронный ресурс]
- Режим доступа: <https://psy.su/feed/6900/> (дата обращения 13.04.2021).
15. Максимова, Ю.С., Торопова, Л.С., Караванова, Е.К. К вопросу о цифровых технологиях в преподавании иностранных языков / Ю.С. Максимова, Л.С. Торопова, Е.К. Караванова // Социально-гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2021. – Том XVIII. № 3. – С. 129–137.

## CHANGING THE “INSTRUCTOR-STUDENT” ROLE FRAMEWORK IN THE PRESENT-DAY LEARNING PROCESS

Maximova Yu.S.

Far-Eastern State Transport University

The paper touches upon current changes in the learning process structure and pays attention to the interaction of two key figures in it due to the imperative of our time, that of the instructor and the student. The author is making attempt to organize data on the topic at hand based on the national and foreign researchers' results. The analysis covers the amount of work performed to collect, systematize and fully describe instructors' new roles in response to current challenges in education; whereas, shifts in students' roles are described, if ever, rather vaguely. The author of the paper puts forward a suggestion regarding identifying the student's role changes and major tendencies taking place that are related not only to the activities performed by school community as such, but a long-term paradigm shift as a whole.

**Keywords:** learning process, educational process organization, role changes, instructor's roles, student's roles.

### References:

1. Alekseeva, D.A., Alekseeva, I. Yu. Instructor in the Digitalized Education Environment / D.A. Alekseeva, I. Yu. Alekseeva // Journal of Applied Ethics. – 2021. – Issue 57. – P. 83–92.
2. Ermolaeva, T. Digital Education / T. Ermolaeva / URL: <https://znanio.ru/media/tsifrovoe-obrazovanie-2527928> (accessed: April 10, 2021).
3. Information Educational Environment. Team Work Management. URL: <http://900igr.net/prezentacija/informatika/proekt-sozdaniya-modeli-obrazovatel'noj-sredy-nachalnoj-shkoly-rostok-178844/informatsionno-obrazovatel'naja-sreda-4.html> (accessed: April 08, 2021).
4. Sudeiskaya, A. “There is Not Anything Full-Scale Yet”: Experts on True-to-Life School Organization / A. Sudeiskaya. URL: <https://skillbox.ru/media/education/chegoto-polnomasshtabnogo-poka-net-cto-govoryat-eksperty-o-realnoy-tsifrovizatsii-shkol/> (accessed: August 08, 2021).
5. Present-Day Models of Teachers' Informational and Communicative Competence Improvement. URL: <http://900igr.net/prezentacija/informatika/rol-informatsionnykh-tehnologij-v-modernizatsii-sistemy-obrazovaniya-nizhegorodskoj-oblasti-165526/sovremennye-modeli-povysheniya-ikt-kompetentnosti-pedagogov-24.html> (accessed: April 10, 2021).
6. Zhabovskiy, I. Teacher's Role in Implementing E-learning / I. Zhabovskiy. URL: [https://infourok.ru/doklad\\_na\\_temu\\_rol\\_uchitelya\\_v\\_usloviyah\\_vnedreniya\\_sistemy\\_elektronnogo\\_obucheniya\\_e-learning-439447.htm](https://infourok.ru/doklad_na_temu_rol_uchitelya_v_usloviyah_vnedreniya_sistemy_elektronnogo_obucheniya_e-learning-439447.htm) (accessed: April 10, 2021).
7. Renandya, Willy A. Teaching English as an International Language: the Changing Role of Language Teachers / W.A. Renandya [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://willyrenandya.com/?s=Teaching+English+as+an+International+Language> (accessed: September 10, 2021).
1. 8 Brown, J.D. The Elements of Language Curriculum / J.D. Brown. – Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1995.
8. Richards, J.C., Lockhart, C. Reflective Teaching in Second Language Classroom / J.C. Richards, C. Lockhart. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
9. Dörnyei, Z. Motivational strategies in the language classroom / Z. Dörnyei. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
10. Pavlova, S. Yu. Individualization of the Learning Process / S. Yu. Pavlova. URL: <https://infourok.ru/statya-personalizaciya>



- obrazovatel'nogo-processa-4544812.html (accessed: October 10, 2021).
11. Ermakov, D.S., Kirillov, P.N., Koryakina, N.I., Yankevich, S.A. Digital Platform-Based Individualized Learning Model / D.S. Ermakov, P.N. Kirillov, N.I. Koryakina, S.A. Yankevich. URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (accessed: October 10, 2021).
  12. Bilyuk, E.G., Kruglova, N.S. Creating Success Environment for Every Student / E.G. Bilyuk, N.S. Kruglova // International Journal of Experimentative Education. – 2014. – Issue 7–2. – P. 67–68.
  13. Budaeva, N.A. Developing and Composing an Individual Learning Route / N.A. Budaeva. (accessed: October 10, 2021).
  14. Chernigovskaya, T.V. Human Being in the Digital World / T.V. Chernigovskaya. URL: <https://psy.su/feed/6900/> (accessed: April 13, 2021).
  15. Maximova, Yu.S., Toropova, L.S., Karavanova, E.K. On Digital Technology in Teaching Foreign Languages / Yu.S. Maximova, L.S. Toponova, E.K. Karavanova // The Humanities and Social Studies in the Far East. – 2021. – Vol. XVIII. Issue 3. – P. 129–137.

# История, современность и проблемные аспекты подготовки будущих учителей русского языка в КНР

**Пань Вэйцяо,**

аспирант кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»

E-mail: 740103861@qq.com

В статье при решении задач комплексного исследования проблемных вопросов подготовки будущих учителей русского языка в КНР, в первую очередь, дан ретроспективный анализ исторических предпосылок и современного состояния государственной политики КНР в области изучения русского языка и подготовки будущих учителей соответствующей квалификации. Отмечены традиции социокультурного и образовательного сотрудничества КНР и России, тенденции дальнейшего их развития, в том числе на уровне стран-участниц проекта «Один пояс-один путь». На основе проведённых автором статьи масштабных исследований в вузах КНР и Российской Федерации выявлены и описаны проблемные вопросы подготовки будущих учителей русского языка. Особое внимание уделено их рассмотрению в ситуациях академических обменов, межвузовского образовательного сотрудничества, совместных проектов специалистов двух стран. При этом анализ проблем соотносится автором с поиском путей и направлений их решения в рамках совместной работы педагогов КНР и России по обеспечению профессиональными кадрами, реализуемого двумя странами транснационального проекта «Один пояс-один путь». Отмечается при этом роль качественной подготовки по русскому языку для студентов, получающих данную профессиональную подготовку (в рамках проекта) в вузах Российской Федерации. В связи с этим, на взгляд автора, проблема совершенствования подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР, которые обеспечивают данную первоначальную языковую подготовку, приобретает особое звучание.

**Ключевые слова:** история сотрудничества России и КНР, изучение русского языка, проблемы подготовка будущих учителей русского языка в КНР, проект «Один пояс – один путь», роль языковой грамотности в профессиональной подготовке специалистов международного уровня.

Вопросы профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в КНР неотделимы от истории становления общей национальной системы учебных заведений Китая. И в этой связи, на наш взгляд, можно говорить об уникальности этой истории. Ведь, несмотря на то, что Китай имеет древние образовательные и культурные традиции и в рамках Великого Шёлкового пути более 2000 лет назад активно способствовал распространению китайской культуры, письменности, вплоть до конца XIX в. в нём не было институционально оформлено профессиональное образование.

Институционализированную на государственном уровне систематизированную профессиональную подготовку получала лишь определённая прослойка населения – так называемая управленческая элита, а также военные [7]. Однако с постепенным развитием китайской государственности укреплялась и расширялась, получала институциональное оформление система национального профессионального образования, появлялись учебные заведения данного типа на разных уровнях (от профессиональной школы до вуза).

Достижением в области развития профессионального образования в КНР можно считать принятие Закона «О профессиональном образовании» (1996 г.), где чётко прописаны цели, структура, система управления и т.п. в направлении профессионального образования. В законе упорядочены различные типы профессиональных учебных заведений и встроены в единую систему обучения профессиональных кадров. Как отмечает исследователь Лю Чжиянь, непосредственной подготовкой высококвалифицированных профессиональных кадров (в том числе, и педагогических) занимались вузы и высшие профессиональные колледжи, и обучение, в целом, могло длиться от 3–7 до 11 лет (последнее – если речь шла уже об определённой учёной степени) [9].

Если говорить непосредственно о педагогической профессиональной подготовке, то следует отметить, что первый закон в этой сфере был принят руководством партии Гоминьдан в 1932 г., а немного позднее – в 1933 г. – появился и Устав, которым была регламентирована деятельность профессиональных педагогических учебных организаций.

При этом хотели бы подчеркнуть, что педагогическая профессиональная подготовка будущих учителей русского языка имеет свою ярко выраженную специфику. Это обусловлено, в первую очередь, политической волей руководства КНР

и соответствующим вниманием к сотрудничеству с Россией, следствием которого являлось изучение русского языка. В этой связи констатируем давний и плодотворный характер этого сотрудничества, в рамках которого русский язык в Китае изучался ещё с начала XVIII века. Первоначально это были одна-две школы для элит, дипломатического корпуса, тем не менее уже в XIX веке стала активно функционировать знаменитая Пекинская школа иностранных языков Тунвэньгуань, которую окончили многие учёные, общественные деятели, а многие выпускники продолжили дело преподавания русского языка в других школах и вузах [1].

Успешный опыт преподавания русского языка в данной школе, разработанные и апробированные в ней административные, институционально-правовые и т.п. документы, регламентирующие процедуры и т.п. при обосновании педагогической деятельности были заимствованы и другими педагогическими заведениями, где преподавался русский язык (в Гуанчжоу, Хубэй, Шанхае и др.); причём использовались они длительное время, практически не претерпев видоизменений.

Большую помощь в этом плане оказывала и Россия, направляя педагогов, предоставляя русские учебники, книги, шло обучение китайских коллег обучению русскому языку, в основном, с применением грамматико-переводной методики [4,16]. Впоследствии с учётом опыта российских учёных, а также западноевропейских лингвистов-русистов китайскими дидактами были разработаны и изданы государственная «Учебная программа обучения русскому языку в высших учебных заведениях», а также специальные методические и учебные пособия для студентов – будущих учителей русского языка.

Большую роль в издании и продвижении данных документов и пособий сыграла Всекитайская руководящая комиссия по русскому языку, созданная и осуществлявшая свою деятельность при правительстве КНР. По её инициативе стал издаваться и научно-методический специализированный журнал «Преподавание русского языка и исследование» [5].

Не все вопросы при этом имели однозначное толкование, достаточно часто китайскими учёными и общественностью высказывался ряд претензий как к обучению русскому языку, так и к организации профессиональной подготовки специалистов в этой области. В частности, появились публикации, где указывалось на недостатки применяемой при обучении граждан КНР русскому языку методики, разработанной ещё в СССР на основе идей и концепций преподавания РКИ (русского языка как иностранного). Отмечалось, что в ней не учитывается «китайская специфика» как в историческом разрезе, так и с учётом развиваемых в КНР тенденций обучения языкам [см., например, 8].

Однако системно вопросами повышения качества высшего профессионального образования (в том числе, и педагогического) руководство КНР

занялось в конце XX столетия, когда необходимо было решать множество проблем системы образования и национального научного потенциала, разрушенных и обесцененных в годы «культурной революции». Это внимание правительства к вопросам возрождения образования и науки было высоко оценено учёными, они приветствовали время, когда, как отмечает исследователь Ли Цзинь, «как-то внезапно профессионализм и знание, особенно научное, стало высоко цениться» [17, с. 25].

Именно в это время (середина 90-х гг. XX столетия) в КНР начались подъем и модернизация высшего образования, в рамках которой на основе развития национальной специфики принимались идеи западноевропейской и американской систем высшего образования: введена многоуровневая подготовка, расширен неакадемический сектор образования, усилились процессы интеграции в рамках Болонского процесса, введена плата за обучение, а также началась реализация амбициозного национального проекта «100 вузов навстречу XXI веку». Это была по сути государственная аккредитация на основе общественного видения значения того или иного вуза, а также той или иной профессиональной направленности.

В связи с этим планировались меры по упреждению отставания системы высшего образования КНР от уровня вузов, признанных ведущими в мире. В качестве приза рассматривались государственные дотации 100 вузам КНР, которые общественность признала лучшими. По окончании данной государственной и общественной аккредитации правительство непосредственно курировало немногим более заявленных 100 вузов, целью которых определялась подготовка элитных специалистов, а основные усилия предполагалось направить на развитие инновационных проектов, важных для китайской экономики [14].

Признание элитарными отдельных вузов, снижение финансирования других вузов явились причиной ухода из педагогических вузов многих высокопрофессиональных специалистов, востребованных в классических университетах [15].

Это не означает, что изучению и преподаванию русского языка в КНР в связи с реформами стали придавать меньшее значение. Председатель КНР Си Цзиньпин неоднократно подчёркивал большой интерес к укреплению образовательного и культурного сотрудничества Китая и России [3,13].

Профессиональные исследователи, высококвалифицированные педагоги, а также практики с хорошей языковой подготовкой по русскому языку были востребованы в научно-исследовательских центрах Китая, где изучается страноведение в рамках сотрудничества с Российской Федерацией, странами, СНГ, партнёрами по ШОС и т.п. Необходимы также хорошие специалисты в этом плане в китайских СМИ, в том числе, и на русскоязычном телеканале (ССТV); в печатной продукции на русском языке («Китай», «Партнёры» и др.). Востребован русский язык и контексте интернет-коммуникаций (в том числе, на уровне работы

с русскоязычным контентом агентством «Синьхуа», «Жэньминь жибао» и др.)

Однако в то же время после принятия правительством КНР «политики реформ и открытости», а также развития ИКТ-технологий усилился «разворот» к английскому языку и его изучению, на данное желание указывали также родители при поступлении детей в школу. Снижение востребованности русского языка не могло не сказаться на уровне внимания к подготовке будущих учителей русского языка. Отрицательную роль при этом сыграло также введение под влиянием идей западных вузов несколько общетеоретической дисциплины «дидактика обучения» вместо конкретной практико-ориентированной дисциплины «методика обучения». По мнению исследователей, это снизило уровень профессиональной подготовки, такую же роль сыграло введение дисциплины «Теория учебных программ и обучения», что привело к имитации американских шаблонов [7,11].

Большое значение для поворота государства «лицом» к педагогическим вузам сыграла научная общественность, представителями которой неоднократно указывалось на ограничения в профессиональной подготовке будущих учителей. Так, известный китайский педагог Цай Юаньпэй призывал открытость к технологиям Запада сочетать с развитием национального достоинства [Цит. по: 10]. Директор НИИ проблем образования “Чанцзян” Чжоу Хуньюй указал на слабость психолого-педагогической подготовки в педагогических вузах, оторванность теории от практики; формальный характер педагогической практики и, как следствие, несформированность соответствующих педагогических компетенций у выпускников вузов, низкие требования к квалификационному профессиональному стандарту (в рамках аккредитации) учителей и т.п. [19].

Правительство КНР внимательно отнеслось к изучению отмеченных недостатков, в связи с его распоряжением при всех вузах должны были функционировать педагогические институты либо в данном вузе должен быть расширен цикл педагогических дисциплин. Разработана концепция, в рамках которой открытость вуза должна была сочетаться с учётом требований школьной практики; сбалансированность предполагала разумное соотношение общеобразовательных и специализированных (педагогических) компонентов учебных программ; провозглашалась нацеленность на высокие показатели, которая должна была сочетаться с внедрением инновационных методов и форм обучения и др.

Государственный взгляд на решение проблем профессиональной педагогической подготовки обусловил также отнесение учителей к категории государственных служащих с применением соответствующих социальных льгот, а также усиление внимание к качественной аккредитации педагогических кадров.

Особый поворот к повышению качества профессиональной подготовки именно учителей рус-

ского языка был обозначен в связи с развитием международной инициативы КНР «Один пояс-один путь», в рамках которого Россия и КНР взяли на себя обязательства по подготовке высокотехнологических специалистов для обеспечения проекта. Это требовало соответственно и повышения уровня профессиональной подготовки китайских студентов в рамках обучения в российских вузах, что не могло быть обеспечено без качественного языкового развития абитуриента на уровне школьного образования. В связи с этим проблема подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР была признана актуальной [12].

В рамках анализа данной проблемы автором статьи в 2019–2021 годах было проведено комплексное исследование нескольких вузов КНР, где осуществляется профессиональная подготовка будущих учителей русского языка. Были проведены опросы и анкетирования студентов, онлайн-опросы и собеседования с педагогами. На основании данных исследований автором обозначены следующие проблемы:

*В области языковой подготовки:* при преподавании русского языка преподавателями-носителями китайского языка у студентов появляются серьёзные затруднения с пониманием фонетики русского языка и воспроизведением многих звуков (в частности, звуков, обозначаемых буквой «Р» и буквой «Т»); выход автору видится в более активном «погружении» студентов в аутентичную языковую среду, в том числе, при отсутствии непосредственных обменов студентов в связи с пандемией – на уровне создания совместных виртуальных кафедр между российскими и китайскими вузами, проведения онлайн-диалогов и т.п.;

*В области речевого развития:* существуют большие сложности с пониманием современной лексики, современных речевых оборотов китайскими студентами, особенно идиоматических выражений, без которых зачастую сложно понять культуру и традиции русского народа, усвоить материал по страноведению; одним из выходов, на взгляд автора, является развитие системы «речевого кураторства» над китайскими студентами русскими студентами, что также может быть реализовано на уровне совместных виртуальных кафедр вузов двух стран;

*В области методики формирования профессиональных компетенций:* студентами отмечена необходимость снижения большого объёма теоретических знаний и увеличения часов на практическую работу (в идеале – малыми группами) по формированию необходимых компетенций; отмечено также желание студентов чаще получать конкретную обратную связь от преподавателей с оценкой и предложениями по коррекции своих образовательных достижений.

Таким образом, предпринятый в рамках статьи анализ вопросов подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая позволил, в первую очередь, констатировать давние традиции плодотворного образовательного сотрудничества КНР

и России, обозначить тенденции их дальнейшего развития в связи с реализацией проекта «Один пояс—один путь».

Автором подчеркнута на основе анализа научной литературы и международных соглашений значение качественной профессиональной подготовки двумя странами высококвалифицированных специалистов для обеспечения проекта. В то же время описано значение качественной подготовки по русскому языку абитуриентов, поступающих с этой целью в российские вузы. В связи с этим, на взгляд автора, достаточно актуальна проблема подготовки будущих учителей русского языка. В рамках проведённого исследования автором отмечены определённые нерешённые вопросы языковой, речевой и методической подготовки; предложены отдельные инновационные пути их коррекции.

## Литература

1. Ван Линлун. Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления // *Pedagogical Journal*. 2018, Vol. 8. Is. 5A. P.574–582
2. Ван, Юе. Состояние преподавания перевода по специальности «русский язык» в вузах на фоне инициативы «Один пояс, один путь» и корректирующие меры // *Известия Национальной Академии наук Кыргызской Республики*. 2021. № 3. С. 132–136.
3. Выступление Си Цзиньпин: Совместное строительство «Экономического пояса Шелкового пути». // О государственном управлении: пер. с кит. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках. 2014. С. 387–393.
4. Голик, М.Я. Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 1–2. С. 108–110
5. Егорова, И.П., Р.И. Камалетдинов Изучение русского языка в Китае. История, традиции и современность // *Современное образование: содержание, технологии, качество*. 2015. № 1. С. 74–79.
6. Еремеева, Т.С., Кальницкая Я.В. Особенности системы образования в Китае: историческая ретроспектива и современное состояние // *Вестник Поволжского института управления*. 2019. Т. 19. № 3. С. 27–35.
7. Ли Бин, О.Н. Игна Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние // *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2020. № 6 (34). С. 172–182.
8. Ло Сяося. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // *Научно-педагогическое обозрение*. 2015. № 2. С. 18–23.
9. Лю, Чжиянь О становлении регионализации как основной стратегии развития профессионального образования КНР // *Учёные записки ЗабГУ*. 2017. Т. 12. № 2. С. 14–21.
10. Машкина, О.А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае // *Вести. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование*. 2013. № 3. С. 108–123
11. Миргородская, А.С. Изучение русского языка в Китае // *Сборник статей XXVII международной научно-практической конференции «Российская наука в современном мире» (15 января 2020 г., Москва)*. Москва: «Научно-издательский центр «Актуальность. РФ», 2020. С. 21–24.
12. Приорова И.В. Особенности современного языкового образования в Китае // *Языковая политика и вопросы гуманитарного образования. Сборник научных статей по мат-лам V Международной научно-практической конференции/ под ред. Г.И. Канакиной; И.Г. Родионовой*. Пенза, 2021. С. 207–212.
13. Си Цзиньпин: развитие и укрепление китайско-российских отношений – стратегический выбор двух государств. 14 мая 2017 г., г. Пекин // *Синьхуа*. URL: <http://russian.cctv.com/2017/05/15/ARTIVtslOIJQBE7mQu3RNuJt> (дата обращения: 19.09.2021).
14. Суворова, Е.А. Основные направления политики реформ и развития системы образования в КНР в последней четверти XX в. // *Е. А. Суворова // Россия и АТР*. – 2016. – № 1 (91). – С. 261–268
15. Тенчурина, Л. З., Ли Си-мэй Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее // *Образование и наука*. 2016. № 3 (132). С. 177–197
16. Хэ Хунмэй, Ма Бунин, У Сяося. Преподавание русского языка в вузах Китая: история и развитие // *Научный вестник иностранных языков*. 2017. № 2. С. 99–103.
17. Цзинь, Ли. Культурные основы обучения: Восток и Запад: пер. с англ. под науч. ред. С.Р. Филоновича. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 464 с.
18. Цзя, Юнтан, Ло Хуатао. Историческое исследование по пути развития высшего образования в КНР с точки зрения теории позднего развития // *Высшее образование*. 2016. № 5. – С. 1–12.
19. Zhongguo jiaoyu huangpishu (Yellow Book on Education in China). Hubei Jiaoyu Chubanshe. 2011. 367 p.

## HISTORY, MODERNITY AND PROBLEMATIC ASPECTS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA

Pan Weiqiao

Moscow State Institute of International Relations (University)

In the article, when solving the problems of a comprehensive study of problematic issues of training future teachers of the Russian language in the PRC, first of all, a retrospective analysis of the historical prerequisites and the current state of the state policy of the PRC in the field of studying the Russian language and training future teachers of appropriate qualifications is given. The traditions of socio-cultural and educational cooperation between the PRC and Russia, the trends of their further development, including at the lev-

el of the countries participating in the “One Belt-One Road” project, are noted. On the basis of the large-scale research carried out by the author of the article in the universities of the PRC and the Russian Federation, the problematic issues of training future teachers of the Russian language have been identified and described. Particular attention is paid to their consideration in situations of academic exchanges, interuniversity educational cooperation, joint projects of specialists from the two countries. At the same time, the analysis of the problems is correlated by the author with the search for ways and directions of their solution within the framework of the joint work of teachers of the PRC and Russia to provide professional personnel, which is being implemented by the two countries of the transnational project “One Belt – One Road”. At the same time, the role of high-quality training in the Russian language for students receiving this professional training (within the framework of the project) in the universities of the Russian Federation is noted. In this regard, in the author’s opinion, the problem of improving the training of future teachers of the Russian language in the PRC universities, which provide this initial language training, acquires a special meaning.

**Keywords:** Russian-Chinese cooperation history, Russian language learning, problems of training future Russian language teachers in China, the project “One belt – one road”, the role of language literacy in the professional training of international specialists.

### References

1. Wang Linglong. Teaching Russian in China: Historical and Methodological Experience of Formation // *Pedagogical Journal*. 2018, Vol. 8. Is. 5A. R.574–582
2. Wang, Yue. The state of teaching translation in the specialty “Russian language” in universities against the background of the “One Belt, One Road” initiative and corrective measures // *News of the National Academy of Sciences of the Kyrgyz Republic*. 2021. No. 3. S. 132–136.
3. Speech by Xi Jinping: Joint construction of the “Silk Road Economic Belt”. // *On public administration: per. with whale*. Beijing: Foreign Language Literature Publishing House. 2014.S. 387–393.
4. Golik, M. Ya. Russian language in China: past and present // *Philological sciences. Questions of theory and practice*. 2016. No. 1–2. S. 108–110
5. Egorova, I.P., R.I. Kamaletdinov Studying Russian in China. History, traditions and modernity // *Modern education: content, technology, quality*. 2015. No. 1. S. 74–79.
6. Ereemeva, T.S., Kalnitskaya Ya.V. Features of the education system in China: historical retrospective and current state // *Bulletin of the Volga Institute of Management*. 2019.Vol. 19.No. 3.P.27–35.
7. Li Bin, ON Igna Professional and methodological training of teachers in China: history and current state // *Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review*. 2020. No. 6 (34). S. 172–182.
8. Luo Xiaoxia. Methods of teaching the Russian language in China (history and prospects) // *Scientific and pedagogical review*. 2015. No. 2. S. 18–23.
9. Liu, Zhiyan On the formation of regionalization as the main strategy for the development of vocational education in the PRC // *Scientific notes of ZabGU*. 2017.Vol. 12.No. 2.S.14–21.
10. Mashkina, O.A. Formation of a new model of training school teachers in modern China // *Vesti. Moscow un-that. Ser. 20. Pedagogical education*. 2013. No. 3. P. 108–123
11. Mirgorodskaya, A.S. Studying the Russian language in China // *Collection of articles of the XXVII international scientific-practical conference “Russian science in the modern world” (January 15, 2020, Moscow)*. Moscow: “Research and Publishing Center” Relevance. RF “, 2020. From 21–24.
12. Priorova I.V. Features of modern language education in China // *Language policy and issues of humanitarian education. Collection of scientific articles on materials of the V International scientific-practical conference / ed. G.I. Kanakina; I.G. Rodionova*. Penza, 2021.S. 207–212.
13. Xi Jinping: Development and Strengthening of Sino-Russian Relations is a Strategic Choice of the Two States. May 14, 2017, Beijing // *Xinhua*. URL: <http://russian.cctv.com/2017/05/15/ARTIVtsIOIJBQBE7mQu3RNuJt> (date accessed: 19.09.2021).
14. Suvorova, E.A. The main directions of the policy of reforms and development of the education system in the PRC in the last quarter of the XX century. / E.A. Suvorova // *Russia and the Asia-Pacific Region*. – 2016. – № 1 (91). – P. 261–268
15. Tenchurina, L.Z., Li Xi-mei Studying and teaching the Russian language in China and Taiwan: past and present // *Education and Science*. 2016. No. 3 (132). S. 177–197
16. He Hongmei, Ma Bunin, Wu Xiaoxia. Teaching the Russian language in Chinese universities: history and development // *Scientific Bulletin of Foreign Languages*. 2017. No. 2. S. 99–103.
17. Jin, Li. *Cultural Foundations of Learning: East and West*: trans. from English under scientific. ed. S.R. Filonovich. Moscow: Ed. House of the Higher School of Economics, 2015, 464 p.
18. Jia, Yuntan, Luo Huatao. Historical research towards the development of higher education in the PRC from the point of view of the theory of late development // *Higher education*. 2016. No. 5. – P. 1–12.
19. Zhongguo jiaoyu huangpishu (Yellow Book on Education in China). Hubei Jiaoyu Chubanshe. 2011. 367 p.

# Интерактивный подход как стратегия обучения английскому языку в вузе

Покровская Наталья Владимировна,

аспирант, Московский государственный лингвистический университет

E-mail: natalka.pokrov@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы моделирования образовательного процесса обучения английскому языку в вузе на основе методологии интерактивного подхода. Автор рассматривает интерактивный подход как стратегию планирования и реализации взаимодействия, направленного на создание условий для решения поставленных перед группой обучающихся коммуникативных задач. Интерактивный подход как методология процесса обучения английскому языку в вузе, реализуется на основе комплекса соответствующих принципов и требований, к которым автор относит следующие: четкое структурирование учебного занятия с импликацией интерактивных элементов; высокая доля учебной работы; мотивирующая учебную деятельность атмосфера занятия; содержательная ясность; содержательное общение на занятии; разнообразие приемов и методов организации интерактивного взаимодействия; индивидуальный подход; smart подход; ясные требования к результатам и справедливое оценивание; наличие образовательной среды, ориентированной на реальные «внешние» условия.

Особое внимание в статье уделяется методико-технологическим аспектам реализации интерактивного подхода в обучении английскому языку в вузе: описываются разные виды и формы проведения интерактивных учебных занятий: занятие с использованием метода «вихревых групп», проблемно-ориентированное занятие, которые детализируются в виде поэтапного проектирования данных видов занятий.

**Ключевые слова:** интеракция, интерактивное взаимодействие, парное и групповое интерактивное взаимодействие, интерактивный подход, интерактивное учебное занятие по иностранному языку.

Актуальные тенденции современного иноязычного образования формируются с учетом интенсивного развития экономических, культурных, научных контактов между странами и повышающихся требований к уровню владения иностранным языком в профессиональных целях. Полифункциональность данных процессов оказывает влияние и на специфику образовательного процесса, связанного с обучением иностранным языкам в современной высшей школе, которое становится все более интерактивным.

Система видов речевой деятельности претерпевает изменения в условиях новой коммуникативной и межкультурной парадигмы иноязычного образования, при этом приоритет отдается устной речи как ведущему виду речевой деятельности и целевой доминанте. Поскольку для обучающихся иностранный язык не является средством повседневного общения, его усвоение идет в иных условиях, чем усвоение родного языка, а именно в условиях коммуникативной ситуации, функционирующей в условиях языковой парасреды.

Для реализации описанного выше процесса необходима разработка теоретико-методологических оснований и методико-технологического сопровождения.

Как нами указывалось выше, обучение иностранным языкам в вузе становится все более интерактивным, что означает приоритетность различных форм взаимодействия преподавателя и студентов, студентов друг с другом, в том числе в формате онлайн. Эта содержательная составляющая является ядром **интерактивного подхода**.

Новейшие исследования в области иноязычной интеракции реализации интерактивного подхода [1, с. 8–15; 7, с. 17–22; 9, с. 41–47] доказывают, что с содержательной и функциональной точки зрения его можно рассматривать в качестве теоретико-методологической **стратегии** обучения, в том числе иностранному языку в вузе. Кратко рассмотрим сущность данного подхода и определим его возможности в процессе обучения английскому языку в вузе.

**Интеракция** рассматривается как взаимодействие, определенная форма совместной деятельности людей в процессе решения каких-либо задач [1, с. 9]. Интеракция в процессе реализации иноязычной речевой деятельности предполагает вербальное и невербальное речевое взаимодействие партнеров по общению, в том числе в межкультурном формате.

**Интерактивный подход** рассматривается нами как стратегия планирования и реализации взаимодействия, направленного на создание условий для решения поставленных перед группой обучающихся коммуникативных задач.

Интерактивный подход как методология процесса обучения английскому языку в вузе, реализуется на основе комплекса соответствующих принципов и требований, основными из которых, на наш взгляд, являются следующие [2, с. 202–208; 3, с. 28–33]:

- **четкое структурирование учебного занятия с импликацией интерактивных элементов** (студентам должно быть легко проследить логику занятия, они должны понимать, что и как им следует делать на том или ином этапе);
- **высокая доля учебной работы** (время занятия должно полностью использоваться для учебного процесса);
- **мотивирующая учебную деятельность атмосфера занятия** (студенты мотивированы активно работать на занятии, атмосфера дружелюбная);
- **содержательная ясность** (студенты должны понимать, какая тема и проблемы находятся в центре внимания на данном занятии);
- **содержательное общение на занятии** (взаимодействие должно быть основано на учебных ситуациях проблемного характера, где студенты имеют возможность проявить в учебном общении свои знания и опыт, сообщить что-то важное и полезное для дальнейшей работы);
- **разнообразие приемов и методов организации интерактивного взаимодействия** (используемые преподавателем приемы и методы работы должны отличаться инновационностью и вариативностью);
- **индивидуальный подход** (преподаватель принимает во внимание индивидуальные особенности студентов, их готовность вступать во взаимодействие с другими студентами, участвовать в коллаборации с учетом этого поддерживает активность каждого отдельного студента);
- **smart подход** (предлагаемые задания должны мотивировать студентов, быть интересными для них, учитывать индивидуальные особенности, но в то же время ориентировать их на преодоление посильных для каждого из них трудностей с тем учетом, что у студентов разные способности; то есть система заданий, используемых на занятии, должна отвечать так называемому smart принципу: она не может быть единой и неизменной для всех, должна быть гибкой, должна уметь подстраиваться под каждого студента);
- **ясные требования к результатам и справедливое оценивание** (студенты должны четко представлять, что именно от них ожидается и по каким критериям оценивается);
- **наличие образовательной среды, ориентированной на реальные «внешние» условия** (моделирование проблемных ситуаций, подготавливающих студентов к реальной коммуникации, использование вспомогательных средств, повышающих эффективность учебной деятельности).

В исследованиях А.А. Колесникова [4, с. 4–13; 5, с. 22–33] установлено, что основная проблема при реализации интерактивного подхода заключается в том, что выхода в интеракцию на занятиях часто не происходит. Это обусловлено тем, что минимизирована спонтанность речевых действий студентов и вовлечение в неподготовленную речь на иностранном языке, а поощряются подготовленные и выученные заранее диалоги и монологи. Поэтому в качестве приоритетных моделей обучения иностранному языку в вузе рассматриваются неподготовленные ролевые и деловые игры, дискуссии, дебаты, стримы, веб-квесты и др.

Стратегии и формы реализации интерактивного подхода к обучению иностранному языку детерминированы как его содержательной спецификой, так и многовариантностью его использования во время учебных занятий, в том числе полицелевых с направленностью на обучение разным видам речевой деятельности (говорению + чтению, аудированию + говорению и т.д.) или на формирование разных языковых навыков (лексических, грамматических, фонетических).

Интерактивное обучение может быть реализовано на основе внедрения и варьирования разных форм взаимодействия: парного или группового. Рассмотрим примеры организации работы студентов в процессе обучения английскому языку в формате интерактивного взаимодействия в парах и группах.

### Работа в парах

Учебная ситуация: преподаватель предлагает студентам обсудить на английском языке в группах две фотографии одного того же места, где изображено что было раньше на этом месте и что там находится сейчас. Задача для студентов: найти изменения на фотографиях и сказать об этом друг другу. Далее студентам раздаются парные рабочие листы с одинаковой информацией о том, что было раньше в определенных местах в городе. При этом в одном листе приведены те данные, на месте которых во втором листе стоят пропуски у другого собеседника, и наоборот. Студенты должны спросить друг друга о недостающей информации и зафиксировать ответ своего партнера в рабочем листе.

Инновационным приемом работы, к примеру, с иноязычным текстом и вариантом использования средств графической наглядности является прием «information gap», который предусматривает такую организацию обучения, при которой разные студенты имеют разную информацию, которую они должны соединить воедино, чтобы выполнить задание и ответить на вопрос. Вариантом данного приема является прием «text gap», когда у студентов имеются аналогичные тексты или фрагменты одного и того же текста, где подробности, присутствующие в тексте одного студента, отсутствуют в тексте другого, и недостаток информации нужно восполнить [6, с. 57–60].



## Работа в мини-группах. Метод «вихревых групп»

При использовании формата вихревых групп преподаватель организует интерактивное взаимодействие в группах двух составов. Группы первого состава получают задание, объединенное какой-либо общей темой или проблемой. Например, все задания могут быть связаны с просмотренным фрагментом фильма. При этом одна группа анализирует характер главных героев, вторая – место действия, третья – основные идеи и т.д.

После выполнения задания создаются группы второго состава таким образом, чтобы в каждой группе оказалось по одному представителю предыдущих групп. Каждый из них докладывает о результатах работы своей группы, другие студенты задают уточняющие вопросы. В итоге группы второго состава готовят общий продукт и его презентацию.

## Работа в группе

Она может быть организована в разных типах учебных занятий по английскому языку в вузе [5, с. 22–33; 8, с. 4–7;].

**1. Task-based lesson**, сущность которого заключается в следующем:

- студенты изучают язык в процессе активизации коммуникативной деятельности, стимулом которой является задание;
- в центре внимания находится активность студентов, а задача преподавателя – мотивировать их с помощью соответствующих заданий к спонтанным экспериментам, творческому и гибкому использованию иностранного языка.

Джейн Уиллис предложила модель занятия, в которой можно выделить две основные фазы [10]:

**1 фаза – подготовительная**, так называемый **pre-task**.

На этом этапе могут быть предложены для прослушивания и просмотра аудио- и видеозаписи аутентичных коммуникативных ситуаций. При этом преподаватель может предложить для анализа те части скриптов к аудио или видео, в которых используется необходимая для последующих заданий лексика, а также речевые клише, грамматические структуры и т.п.

**2 фаза – основная**, так называемый **task cycle**. Это фаза выполнения заданий, включающая в себя следующие элементы:

- непосредственная работа над заданием в парах или группах;
- подготовка устного или письменного отчета о том, как было выполнено задание;
- презентация результатов перед группой.

Преподаватель на таком уроке выполняет роль консультанта, помощника, советника, а студенты работают преимущественно самостоятельно, используя форматы парной и / или групповой работы.

**2. Структурированное или проблемно-ориентированное занятие.**

Такой тип учебного занятия в целом соотносится с технологией проблемного обучения, опирается на обучение в сотрудничестве, активное и коммуникативное взаимодействие между студентами и преподавателем, преобладающую самостоятельную деятельность студентов. В центре внимания находится проблемная ситуация [5].

Структура занятия такого типа состоит из трех методических блоков:

**в первом блоке** осуществляется мотивирующее начало занятия, в том числе с использованием медиасредств, ставится цель, вводится проблема, например, на основе заранее подготовленного доклада и происходит первое обсуждение – **brainstorming**.

**во втором блоке** осуществляется детальное обсуждение проблемы и поиск путей ее решения, анализ методов и средств, распределение обязанностей и заданий с указанием конечного продукта (к примеру, презентации) на выходе, осуществляется работа с материалами, как индивидуально, так и в парах / в группах, принимается решение, формируется окончательный продукт, обсуждается в группе и происходит возврат к изначальной гипотезе постановке проблемы. Далее студенты анализируют, насколько эта гипотеза была доказана, проблема была решена, то есть осуществляется рефлексия.

**третий блок** означает перенос приобретенных знаний и умений на новые ситуации. Здесь осуществляется усиленная практика в применении как на основе рабочих конспектов, так и в ходе ролевых или деловых игр.

Очень важна для такого типа занятия коммуникативная составляющая, в частности так называемый управляемый учебный разговор, похожий на сократовский метод обучения, когда преподаватель и студенты вместе в диалоге ищут оптимальное решение.

Итак, на современном этапе развития лингводидактики и методики преподавания иностранных языков приоритетными становятся интерактивные методы и приемы обучения, которые составляют основу соответствующей методологии – интерактивного подхода. Его квинтэссенцией является моделирование взаимодействия между обучающимися, направленного на решение поставленных коммуникативных задач и реализацию речевого общения на иностранном языке. Построение учебных занятий на основе данного подхода способствует повышению мотивации студентов, развитию их когнитивных, творческих способностей и социальных компетенций, а также комплексной иноязычной коммуникативной компетентности.

## Литература

1. Горбатюк, В.Ф. Интерактивные методы в современной педагогике / В.Ф. Горбатюк // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2011. – № 1. – С. 8–15.

2. Колесников, А.А. Как обучать иностранному языку студентов педагогического вуза: актуальные проблемы и возможные решения / А.А. Колесников // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 462. – С. 202–208.
3. Колесников, А.А. Как организовать дифференцированный урок иностранного языка / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 28–33.
4. Колесников, А.А., Боговская, И.В. Обучение иностранному языку в условиях электронной школы: анализ проблем и перспектив / А.А. Колесников, И.В. Боговская // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 2. – С. 4–13.
5. Колесников, А.А. Современный урок иностранного языка: проблемы организации и возможные решения / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 11. – С. 22–33.
6. Кравченко, Е.В., Титова, О.К. Методы визуализации информации при обучении английскому языку / Е.В. Кравченко, О.К. Титова // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 6. – С. 57–60.
7. Мелькаева, Р.В., Радин, А.М. Интерактивные методы обучения английскому языку / Р.В. Мелькаева, А.М. Радин // Междунар. науч. журн. «Символ науки». – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. – № 12. – С.17–123.
8. Милованова, Л.А. Типология уроков иностранного языка: из опыта отечественных и зарубежных исследований / Л.А. Милованова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5 (118). – С. 4–7.
9. Смолина, Л.В. О возможностях использования интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Л.В. Смолина // Междунар. науч. журн. «Инновационная наука»: в 2 ч. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – Ч. 2, № 3. – С.41–47.
10. Willis D, Willis J. Doing Task-based Teaching. – Oxford University Press, 2007. – 137 p.

#### **INTERACTIVE APPROACH AS A STRATEGY OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

**Pokrovskaja N.V.**

Moscow State Linguistic University

The article deals with the issues of modeling the educational process of teaching English at a university based on the methodolo-

gy of an interactive approach. The author considers the interactive approach as a strategy for planning and implementing interaction aimed at creating conditions for solving the communicative tasks assigned to a group of students. An interactive approach as a methodology of the process of teaching English at a university is implemented on the basis of a set of relevant principles and requirements, to which the author refers to the following: clear structuring of a training lesson with the implication of interactive elements; high proportion of educational work; the atmosphere of the class that motivates learning activities; meaningful clarity; meaningful communication in class; a variety of techniques and methods of organizing interactive interaction; individual approach; smart approach; clear requirements for results and fair assessment; the presence of an educational environment focused on real “external” conditions. Particular attention in the article is paid to the methodological and technological aspects of the implementation of an interactive approach in teaching English at a university: various types and forms of conducting interactive training sessions are described: a lesson using the method of “vortex groups”, a problem-oriented lesson, which are detailed in the form of step-by-step data design types of activities.

**Keywords:** interaction, interactive, pair and group interaction, interactive approach, interactive learning lesson in a foreign language.

#### **Reference**

1. Gorbatyuk V.F. Interactive methods in modern pedagogy / V.F. Gorbatyuk // Bulletin of Taganrog State Pedagogical Institute. – 2011. – № 1. – С. 8–15.
2. Kolesnikov, A.A. How to teach foreign language to students of pedagogical higher education: current problems and possible solutions / A.A. Kolesnikov // Bulletin of Tomsk State University. – 2021. – № 462. – С. 202–208.
3. Kolesnikov, A.A. How to organize a differentiated lesson of a foreign language / A.A. Kolesnikov // Foreign languages in school. – 2021. – № 1. – С. 28–33.
4. Kolesnikov, A.A., Bogovskaya, I.V. Teaching a foreign language in an electronic school: the analysis of problems and prospects / A.A. Kolesnikov, I.V. Bogovskaya // Foreign languages at school. – 2021. – № 2. – С. 4–13.
5. Kolesnikov A.A. Modern foreign language lesson: problems of organization and possible solutions / A.A. Kolesnikov // Foreign languages at school. – 2017. – № 11. – С. 22–33.
6. Kravchenko E.V., Titova O.K. Methods of visualization of information in teaching English / E.V. Kravchenko, O.K. Titova // Higher Education Today. – 2015. – № 6. – С. 57–60.
7. Melkaeva R.V., Radin, A.M. Interactive methods of teaching English / R.V. Melkaeva, A.M. Radin // International scientific journal “Symbol of Science”. – Ufa: OMEGA Sains, 2017. – № 12. – С.17–123.
8. Milovanova L.A. Typology of foreign language lessons: from the experience of domestic and foreign research / L.A. Milovanova // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. – 2017. – № 5 (118). – С. 4–7.
9. Smolina L.V. On the possibilities of using interactive technologies in the process of learning a foreign language in a non-linguistic university / L.V. Smolina // International scientific journal “Innovative Science”: in two parts. – Ufa: Aeterna, 2017. – Ч. 2, № 3. – С.41–47.
10. Willis D, Willis J. Doing task-based teaching. – Oxford University Press, 2007. – 137 p.

# Особенности преподавания русского языка как иностранного в условиях дистанционного обучения

**Попова Анастасия Валерьевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Волгоградский государственный технический университет  
E-mail: popova\_nastya912@mail.ru

В данной статье изучено понятие «дистанционное обучение», выявлена специфика организации обучения русскому языку как иностранному в дистанционном формате. Автор исследует обязательные составляющие эффективного дистанционного обучения: содержание обучения, организацию обучения и техническую сторону обучения. В работе выделены виды дистанционного обучения, и определены их достоинства и недостатки, выявлен наиболее продуктивный вид, способствующий развитию навыков говорения, чтения, аудирования и письма. Автор перечислил популярные среди высших учебных заведений России сетевые платформы, на базе которых осуществляется дистанционное обучение, отметил популярные среди студентов и преподавателей программы для проведения видео конференций. В статье описан опыт реализации дистанционного обучения русскому языку иностранных студентов в период пандемии 2020 года, изучены организационные и технические аспекты процесса обучения, опытным путем выявлены слабые стороны. В заключении автор предложил возможные пути решения существующих проблем в процессе обучения русскому как иностранному языку в дистанционном формате для достижения более высокого уровня эффективности обучения. Автор предполагает, что выдвинутых им в ходе проведенного исследования мер будет достаточно.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, русский как иностранный виды дистанционного обучения, сетевые образовательные платформы программы видео конференций.

Происходящие в мире процессы интеграции и расширения границ требуют от людей знания иностранных языков. Далеко не у каждого человека в современном темпе жизни находится время на посещение занятий по изучению иностранного языка. Решением этой проблемы стала удаленная, дистанционная форма обучения. Она позволяет людям из любых стран изучать иностранные языки с носителями языка, либо обучаться по определенной программе удаленно и в удобное для себя время.

Еще более актуальным, даже жизненно необходимым дистанционное обучение стало в 2020 году, когда весь мир столкнулся со страшным вирусом, для уничтожения которого потребовалась полнейшая изоляция людей. При этом нельзя было полностью остановить процесс обучения школьников, студентов. Дистанционная форма обучения стала спасительной в данной ситуации.

Нестабильная ситуация с распространением вируса продолжает диктовать свои условия, многие страны держат свои границы закрытыми, и доступные для многих в прежние времена языковые практики в странах изучаемого языка теперь нереальны. Большинству иностранных студентов, магистрантов, обучавшихся в России, пришлось покинуть территорию нашей страны и продолжить обучение дистанционно.

Все эти реалии современной жизни требуют от нас более подробного и основательного изучения проблемы дистанционного обучения, в частности, обучения русскому языку как иностранному.

Понятие «дистанционное обучение» не является новым словом в науке. Его изучению были посвящены работы Азимова Э.Г., Усковой О.А., Богомолова А.Н., Полат Е.С., Виноградовой Е.Н., Маховской Н.В. и других.

Под понятием «дистанционное обучение» в общем смысле принято понимать обучение на расстоянии, то есть когда ученик в процессе обучения находится на расстоянии от учителя.

Авраамов Ю.С. полагает, что дистанционное обучение – это современная образовательная технология, которая позволяет любому человеку из любой точки мира получить обучение по определенной, выбранной им программе, вне зависимости от расстояния [1].

Ускова О.А. в своей работе говорит о дистанционном обучении как о бесконтактной форме организации учебного процесса, а также о комбинированной форме, то есть о дистанционном обучении, дополняющем очное [3].

Дистанционное обучение также понимается как форма самостоятельного обучения.

Таким образом, дистанционное обучение – это форма удаленного обучения, при котором большую часть времени ученик самостоятельно изучает материал, заранее подготовленный учителем, контроль обучения также происходит удаленно. Но такой «самостоятельный» подход к обучению может повлиять на качество обучения, тем более, если профильным предметом является иностранный язык, в частности русский. Изучение иностранного языка должно базироваться на практическом устном применении языка, что не входит в общее понятие дистанционного обучения.

Богомолов А.Н. в своем исследовании говорит о необходимости взаимодействия между содержанием обучения, организацией обучения и технической базой обучения. Он утверждает, что благодаря этим составляющим возможно эффективное обучение русскому как иностранному в дистанционной форме. [2]

Под содержанием обучения понимается разработка основополагающей части обучения, а именно весь материал, который предстоит изучить. В рамках изучения языка, сюда входят материалы на развитие всех умений и навыков: аудирования, чтения, говорения, письма. При этом изучение материала проводится по основным языковым аспектам: фонетическому, лексическому, грамматическому, стилистическому и другим.

Поясним, содержательная сторона обучения – это большая работа учителя-методиста по выбору тематик уроков, подбору языкового материала, подбору практического материала на овладение грамматическим аспектом, разработке видеолекций на приобретение теоретического навыка в грамматическом аспекте. Кроме того, учитель должен подготовить тестовые задания, либо контрольные работы, либо любые другие формы контроля успеваемости и качества обучения.

Не меньшее значение для реализации дистанционного обучения имеет организационная работа процесса обучения. Сюда включают планирование учебного процесса, формы проведения занятий (видеоурок, видеоконференция, самостоятельная работа и др.), формы контроля успеваемости, качества обучения (тест, контрольная, устный ответ на аудиозаписи, видеочат и др.), формат индивидуальных консультаций и многое другое.

Дистанционное обучение не может происходить без технической составляющей. В этой сфере выделились три направления:

- обучение на базе сетевой платформы для обучения без взаимодействия с учителем;
- обучение через видеоконференции посредством программ, обеспечивающих видеосвязь между учителем и учениками.
- комбинированное обучение, проводимое на определенной сетевой платформе и с проведением уроков видеоконференций.

В последние годы были представлены разнообразные платформы, на базе которых происходит изучение русского как иностранного в боль-

шинстве вузов страны: moodle, Atutor, forma LMS, Eliademy, Dokeos, ILIAS, OLAT, Ё-СТАДИ и другие.

Обучение русскому языку на выбранной платформе включает в себя наличие личного кабинета студента, где представлена информация для самостоятельного обучения, выполнения заданий, и куда ученик загружает свои работы для контроля преподавателями.

Обучение через видеоконференции возможно на базе различных программ, наиболее популярными в этом сегменте считаются Zoom, Skype, Discord, Google meet, TrueConf и другие. Уроки в формате видеоконференции позволяют проводить обучение в «реальном времени», проводить занятия, подобные очным, где ученик может развивать навык диалогической и монологической речи, в ответ получить обратную реакцию учителя.

Такой формат не дает возможность развивать навык письменной речи в силу того, что программа позволяет только вводить печатный текст в компьютер, где чаще всего установлена корректирующая программа. Соответственно, учитель не сможет объективно оценить письменный навык ученика. Это нужно отнести к недостаткам дистанционного обучения в целом.

«Комбинированное» дистанционное обучение сочетает в себе достоинства двух первых направлений, при этом нивелируя их недостатки.

Время пандемии позволило нам погрузиться в практическое применение дистанционной формы обучения. Нашему вузу, как и всем высшим учебным заведениям по всему миру, пришлось реализовывать образовательные программы дистанционно. Преподавателям нужно было перерабатывать содержание программы обучения русскому как иностранному в новый формат, снимать видеоуроки с грамматическими пояснениями, записывать аудиоматериал с лексическими комментариями к текстам, разрабатывать задания на контроль усвоенных знаний в виде тестов, вбивать всю эту информацию в систему Moodle, на которой базируется дистанционное обучение. Преподавателям пришлось не только быть на связи и проводить онлайн занятия, но и осуществлять техническую работу такого плана, к которой были готовы не в полной мере.

Платформа Moodle представляет широкие возможности для обучения русскому языку иностранных студентов по основным аспектам, а именно письмо, аудирование, чтение, говорение. Каждый студент, заходя в свой личный кабинет, видит весь перечень работ и материалов, обязательных к изучению. Теоретический материал представлен в виде кратких видеороликов с пояснениями учителя, либо аудиозаписей. Практические задания студенты выполняют в письменной форме и загружают фотоотчеты в личном кабинете. Задания на чтение, говорение студенты записывают в формате аудио и таким же образом загружают в личном кабинете системы. Все контрольные тестовые задания выполняются студентом онлайн. Результаты тестовых заданий система выдает са-

ма. В личном кабинете студента отмечаются выполненные задания, таким образом студенту ясно, какой материал осталось усвоить и какие задания нужно сделать.

Практика вынужденного дистанционного обучения показывает, что такой формат обучения пока еще не может полностью удовлетворить условия эффективного овладения русским языком как иностранным, в силу ряда причин:

- психологической неподготовленности преподавателей к работе в таком формате;
- отсутствия в большинстве случаев разработанных программ дистанционного обучения русскому как иностранному;
- отсутствия устной коммуникации преподавателя со студентами, что отрицательно влияет на развитие диалогической речи;
- и как следствие, письменной направленности в овладении русским языком, студенты овладевают навыками чтения и письма, но в живом диалоге не всегда могут выразить свои мысли.

Таковы особенности нынешнего состояния дистанционного обучения русскому как иностранному. В настоящее время крайне необходим тщательный подход к разработке программы обучения, основанной на том опыте, который мы получили за время обучения в пандемию. Кроме того, преподавателям необходимо пройти курсы повышения квалификации, направленные на подготовку преподавателей к системе дистанционного обучения.

Важным для обучения иностранным языкам, в нашем случае русскому как иностранному в дистанционном формате, является решить проблему односторонней письменной направленности обучения. Мы полагаем, что комбинированная форма оптимально подходит для выполнения этой задачи. Именно при такой форме обучения студенты, наряду с выполнением письменных работ на образовательной платформе, должны «посещать» занятия по развитию навыка говорения онлайн.

Нам видится, что такие меры смогут повлиять на современное состояние дистанционного обучения русскому языку как иностранному в лучшую сторону и поспособствовать формированию хорошей образовательной системы подготовки иностранных студентов.

## Литература

1. Авраамов Ю.С., Зубков В.Г., Шляпин А.Д. Практика формирования информационно-образова-

тельной среды на основе дистанционных технологий // Телекоммуникации и информатизация образования. 2004. № 2. с. 40–42.

2. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект. Монография./ А.Н. Богомолов. М.: МАКС Пресс, 2008. 320с.
3. Ускова О.А. Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы / О.А. Ускова, Л.В. Ипполитова. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. 2017. № 5. с. 42–50.

## FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

Popova A.V.

Volgograd State Technical University

This article examines the concept of “distance learning”, reveals the specifics of the organization of teaching Russian as a foreign language in a distance format. The author investigated three mandatory components of effective distance learning: the content of training, the organization of training and the technical side of training. The paper highlights the types of distance learning, and identifies their advantages and disadvantages, identifies the most productive type that contributes to the development of speaking, reading, listening and writing skills. The author listed the network platforms popular among higher educational institutions of Russia, on the basis of which distance learning is carried out, noted the programs popular among students and teachers for video conferences. The article describes the experience of implementing distance learning of the Russian language for foreign students during the 2020 pandemic, examines the organizational and technical aspects of the learning process, and empirically identifies weaknesses. In conclusion, the author proposed possible ways to solve existing problems in the process of teaching Russian as a foreign language in a distance format to achieve a higher level of learning efficiency. The author assumes that the measures put forward by him in the course of the study will be sufficient.

**Keywords:** distance learning, Russian as a foreign language types of distance learning, network educational platforms video conference programs.

## References

1. Avraamov Y.S., Zubkov V.G., Shlyapin A.D. The practice of formation of information and educational environment based on distance technologies // Telecommunications and informatization of education. 2004. № 2. с. 40–42.
2. Bogomolov A.N. Virtual environment of teaching Russian as a foreign language: linguocultural aspect. Monograph./ A.N. Bogomolov. Moscow: MAKS Press, 2008. 320с.
3. Uskova O.A. Distance form of teaching Russian as a foreign language: problems and prospects / O.A. Uskova L.A., Ippolitova L.V. // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Series: Education and pedagogical sciences. 2017. № 5. с. 42–50.

# Обучение научной речи на английском языке в магистратуре финансового вуза

**Сулимова Елена Александровна,**

к.э.н., доц., доцент кафедры организационно-управленческих инноваций, РЭУ им. Г.В. Плеханова  
E-mail: sulimova.ea@rea.ru

В последние годы большое внимание уделяется обучению английскому языку посредством новейших технологий и мобильных приложений. Особое место в этом процессе занимает изучение новой лексики, поскольку овладение английским языком не в англоязычной среде вызывает определенные трудности. Большинство магистрантов используют с этой целью различные приложения, но им не хватает приложения для изучения тем и лексики к учебнику, который они используют в учебном процессе на занятиях с преподавателем. Наличие современного мобильного помощника к учебнику английского языка, который соответствует ФГОС последнего поколения, дает магистрантам возможность с большей пользой использовать время и эффективнее осваивать необходимый лексический материал в любом месте, дома, на занятиях, и везде, где есть возможность пользоваться современными девайсами. Такой способ изучения новых лексем поможет лучше их осваивать, используя в диалогах и интерактивных упражнениях, обучение станет более интересным и современным.

**Ключевые слова:** лексика, обучение, формирование, развитие, иностранный язык.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью создания мобильных приложений для изучения новой лексики релевантной именно для определенных учебников по английскому языку. Существующие мобильные приложения недостаточно помогают осваивать то количество лексических единиц, которое требуется Программе по английскому языку для высших учебных заведений и Общеευропейскими рекомендациями по языковому образованию, поскольку они охватывают ограниченное количество лексики и разработаны для широкого круга пользователей. Поэтому нужно создать такое приложение, которое удовлетворит потребности магистрантов второго курса экономического направления.

Цель исследования: теоретически обосновать использование и создание приложения для обучения иностранному языку, что обеспечивает эффективное формирование англоязычных лексических навыков у магистрантов второго курса в магистратуре финансового вуза.

Важность целостного развития личности на протяжении обучения в вузе сейчас чрезвычайно актуальна. Педагоги задумываются над проблемой, как помочь магистрантам вырасти до уровня современного специалиста, не представляется иначе, чем развитая личность, способная самостоятельно мыслить, критически оценивать и анализировать различные ситуации, принимать адекватные решения, опираясь на полученные знания в области своей специальности. Лингводидактические проблемы, возникающие при попытках развивать личность при обучении иностранному языку, рассмотрены в трудах многих авторов. Особенно важно отнести эти требования и к обучению тех, кто после окончания высшего учебного заведения принимает решение продолжить собственное развитие в научно-исследовательской сфере.

Актуальной является необходимость учета в современном подходе научно-профессиональной подготовки магистрантов, а также магистрантов финансового вуза и соискателей задача формирования у них в процессе совершенствования знаний английского языка способности работать самостоятельно, ориентироваться в научной информации, оформлять свои наблюдения, результаты исследований в виде тезисов, материалов конференций, статей и пр. на английском языке. Эта деятельность напрямую связана с развитием личности [1, 3–5].

Сквозным при таком изучении английского языка должна быть попытка добиться готовности молодых ученых участвовать в научном общении в раз-

личных формах, как устном, так и письменном, как в рамках репродуктивной, так и продуктивной деятельности. Научное исследование, выполненное самостоятельно под руководством опытных ученых, должен научить магистрантов финансового вуза овладеть профессиональной и научно-исследовательской компетенцией [3, 6, 7, 11–13].

Применение же иностранного языка на данном этапе обучения приближает к компетентности и придает уверенности ученому в академических аспектах использования английского языка в говорении (напр., выступление на научной конференции) и письме (напр., публикации аннотаций, тезисов, статей и пр.) в отношении научного исследования. В этом плане непереносимым условием успеха является ознакомление с современными правилами научной коммуникации, без знания которых невозможно корректно подготовить различные документы на иностранном языке [11–13].

Важным является ознакомление магистрантов финансового вуза с надлежащими особенностями *academic writing*. Обязательным является внимание к жанровой специфике названных продуктов иноязычной деятельности. Достичь эффективной коммуникации гораздо легче, обладая именно такими знаниями. Также важно четко понимать намерения коммуникантов и знать, как их выразить средствами иностранного языка [12, 13].

Создание научных текстов различного жанра на иностранном языке требует специального систематического обучения, определения стратегий построения и внешних факторов, которые влияют на структуру текстов различного жанра, их содержание, последовательность презентации информации и тому подобное.

Уровень владения английским языком на этапе обучения в магистратуре уже должно позволять работать именно с неадаптированной, оригинальной литературой (публикациями в иностранных журналах, сообщения о научных конференциях за рубежом, рекламными материалами и т. п), широко доступной благодаря ресурсам Интернет.

Усвоение магистрантами системы требований, предъявляемых к различным видам научной коммуникации, и подготовка собственных аналогичных произведений является одной из целей повышения уровня владения ими английским языком. Много положительного для совершенствования речевых навыков дает анализ оригинальных текстов, перевод с иностранного языка и отсроченным обратный перевод из сделанного самостоятельно на родном языке с рассмотрением сделанных ошибок, которые не адекватны содержанию, жанру, стилю и т.п. в письменном научном речи.

Методисты предлагают также давать задания на редактирование (взаимное среди одногруппников или же, например, исправление предложенного компьютерным «переводчиком», что способствует развитию самостоятельного продуктивного мышления на иностранном языке.

При написании диссертации молодые ученые, с одной стороны, приобретают новые для себя

знания, а с другой, распространяют знания, новые для других. Большую роль при этом играет, в частности, иностранный язык. Научная работа предполагает показ способности соискателя ученой степени работать самостоятельно, в том числе и с использованием иностранного языка.

Работа с англоязычными оригинальными работами по специальности позволяет уяснить структурные особенности, а также алгоритм написания такого вида научного творчества, как аннотация и научная статья. Средствами иностранного языка аспирант учится фокусировать внимание в высказывании на конкретном вопросе, доказывать актуальность темы исследования, описывать материалы и методы исследования, объяснять полученные результаты и значение проведенного исследования.

Сейчас в педагогике особенно четко понимают специфику английского языка, которую можно рассматривать как средство интеграции образования и науки в различные регионы мира [4]. Поэтому повышенное внимание к изучению английского языка отражает четкую прагматическую направленность современной языковой подготовки в неязыковых высших учебных заведениях.

На повестке дня сейчас не овладение ограниченными языковыми навыками, а достижение уровня владения иностранным языком, который будет обеспечивать выпускнику ВУЗА, специалисту, аспиранту применения английского языка как средства профессионально-личностного развития, а также международного научно-профессионального общения.

Развитие собственно профессиональной компетенции происходит наряду с приобретением иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов и магистрантов финансового вуза. Для этого предусматривается разработка инновационного дидактического базиса, который соответствует тенденциям современного общества, формирование способности применять иностранный язык для самообразования на протяжении обучения в университете и для старта в научных разведках. Как известно, этому способствует преподавание профессионально-ориентированного курса английского языка.

Также важным является обучение магистрантов, а потом и магистрантов финансового вуза навыкам работы в различных видах речевой деятельности (чтение, конспектирование, реферирование, аннотирование иностранной специальной литературы). В этом контексте необходимо учитывать специфику репродуктивной и продуктивной деятельности обучающихся иностранному языку.

Большое место в работе в научном аспекте изучения английского языка предстоит отдавать генерированию собственных высказываний на английском языке, поскольку, как известно, из двух направлений перевода именно этот вид – из родной английский – составляет наибольшую проблему.

Исследователи, выделяя два вида деятельности, актуализированной в переводе, называют

их стереотипной и творческой. Подготовка к применению иностранного языка в научном аспекте учитывает оба вида, поскольку выделение этих различных видов деятельности, стереотипного и творческого демонстрирует различие подходов в различных речевых ситуациях.

Определенный автоматизм наблюдается в случаях применения терминологии, клише, структурных компонентов названных выше видов научных работ. Творческая деятельность составляет когнитивно более требовательный вид работы, но часто только поиск в широком диапазоне (словоформами, синонимия, интернационализмы, описательное наименование и тому подобное) приводит к оптимальному варианту перевода.

Адекватное устное общение в научной сфере тоже способствует повышению эффективности коммуникации. Итак, развиваясь, начинающий должен выработать у себя достаточного уровня навыки не только чтения, перевода, написания научных трудов, но и устной речи и аудирования. Итак, устная продуктивная речевая деятельность составляет одно из важнейших направлений.

Отрицательно влияют на результаты всех усилий в иноязычной деятельности методически не обосновано соотношение продуктивных и репродуктивных задач (имеется в виду преобладание репродуктивных) при изучении английского языка в упомянутом аспекте [7, 9].

Опора на базовое владение репродуктивными видами иноязычной речевой деятельности и направленность на достижение успеха и в продуктивных видах составляет эффективный подход в области иноязычного научно-профессионального образования. Как считают исследователи, такой продуктивный подход представляет целостную лингводидактическую систему, которая служит полноценной основой построения современной модели обучения иностранному языку в высшем учебном заведении с помощью эффективных приемов обучения, встроенных в систему инновационных лингводидактических технологий, направленных не только на реализацию узкопрагматических целей обучения иностранному языку, но и формируют гармоничную, полноценную личность того, кого обучают, ориентированную на усвоение и совершенствование своей будущей профессиональной деятельности [7].

Только оптимальное соотношение продуктивных и репродуктивных упражнений способствует качеству и эффективности, что позволяет сформировать у обучающихся, готовность к спонтанной речевой продукции.

Развитие продуктивной речевой деятельности на английском языке требует развития второй языковой личности у тех, кто совершенствует уровень владения иностранным языком, с целью формирования их способности мыслить с помощью второго, неродного языка. Этому способствует создание действительно креативного обучения, с реально творческими задачами, максимально приближенными к реальным целям обу-

чения в аспирантуре, научной деятельности и тому подобное.

Как уже было отмечено выше, только творческие задачи должны опираться на уровень усвоенного иноязычного материала, который достигается, в том числе, и репродуктивными упражнениями. Сложным вопросом для лингвометодистов является вопрос именно соотношения указанных видов речевой деятельности, поскольку преимущество репродуктивной труда не позволяет подойти к адекватной спонтанной речевой активности [7, 9]. При значительном преимуществе же творческих задач вероятнее становится некорректность высказываний, произношения, неправильность грамматического, лексического и др. оформления речевой продукции. Следовательно, именно преподаватель должен служить источником информации для магистрантов финансового вуза о том, как им идти к успеху, прогрессировать в их изучении английского языка.

Таким образом, роль преподавателя в выборе стратегии обучения значительно возрастает именно в курсе научно-профессиональной речи. Успех реализации выбранной стратегии зависит от учета многих нюансов научной коммуникации, присущих иностранному языку по сравнению с родным.

Работа с иноязычным научным дискурсом должна продемонстрировать черты его универсальности и, наоборот, специфичности с учетом национальных речевых и культурных характеристик. Целевым в обучении английскому языку на уровне магистратуры является достижение навыков речевой коммуникации для профессионально-ориентированного общения в научной среде. Полезным для совершенствования навыков общения является организация в университете научных конференции на иностранном языке, в которых принимают участие как отечественные, так и иностранные англоязычные магистранты и молодые ученые.

Научный аспект изучения английского языка непосредственно касается творческой учебной деятельности, связанной с решением определенной научно-профессиональной проблемы, поиском наиболее эффективного способа решения виртуальной учебной задачи, приближенной к реальной, накопления опыта и формирования собственного стиля, саморазвития молодых ученых.

Относительно понятия «лексические навыки» мы придерживались мнения о том, что формирование лексических навыков магистрантов второго курса магистратуры является одним из важнейших аспектов изучения английского языка, поскольку именно лексические навыки являются неотъемлемым компонентом содержания обучения языку, а их формирование – цель обучения лексического материала. Изучение лексического материала происходит через занятие лексическими единицами, которые могут быть не только словом, а еще и устойчивым словосочетанием и даже готовым предложением. Рассматривая вопрос овладения новыми лексическими единицами мы опи-



рались на мнение о том, что для качественного овладения формой слова и его содержанием необходима целенаправленная учебная деятельность и использование определенной лексической единицы в различных речевых ситуациях, ведь слово кроме формально выраженного аспекта имеет смысл – идеальное образование, содержащее образ обозначенного предмета или сумму признаков предмета, которая предопределяет место обозначенного предмета или явления в жизни человека. Также важную роль занимает созданный психический образ предмета или явления, обозначенного словом. Поэтому новую лексическую единицу можно считать усвоенной лишь тогда, когда ее материальный знак (звуковой или графический) вызывает в мозгу образное представление о предмете, действии, состоянии, явлении, которое он обозначает. В процессе такой деятельности формируются лексические навыки говорения, ибо для выражения мысли нужно вспомнить слова, которые по значению соответствуют ее содержанию и образным представлениям. Итак в результате мы пришли к пониманию, что для овладения новой лексикой недостаточно просто выучить слово или словосочетание, необходимо сформировать мнение, которое, по классификации на операционно-автоматическом и репродуктивно-деятельностном этапах овладения лексическим материалом обычно формируется в языке, что для нас является родным, и отобразить в памяти необходимую лексику из соответствующего тематического лексического поля, после чего грамматически правильно сочетать их в словосочетания и выбрать правильную интонацию, артикулирования или соответствующее графическое изображение. Также мы поняли, что при формировании у магистрантов лексических навыков следует помнить об этапе автоматизации работы с лексикой, что помогает магистрантам не просто овладеть новой лексикой, но и использовать ее во время письма, чтения и самое главное во время речевой деятельности.

Во время обучения на втором курсе магистратуры овладевают множеством аспектов изучения английского языка и его лексического состава. Для результативного усвоения лексического материала необходимо опираться на уже созданные программы и рекомендации, которые помогают лучше осваивать материал в зависимости от курса, формы обучения, специальности и других особенностей группы магистрантов. Ознакомившись с учебной программой и Общеευропейскими рекомендациями по языковому образованию, мы обнаружили, что главной целью обучения на втором курсе является дальнейшее развитие навыков и умений всех уровней в основных видах речевой деятельности, а именно: аудировании, чтении, речи и письме на базе активного словарного запаса и усвоенного грамматического материала, а главная задача во время изучения лексики для магистрантов на втором курсе – это расширение словарного запаса магистрантов благодаря их усвоению лексических единиц на материале текстов

учебника, публицистических и художественных текстов. Учебник, используют для изучения новой лексики на втором курсе экономики это «A Way to Success: English for University Students». Он содержит большое количество упражнений и заданий в различных тематических разделах, что позволяет магистрантам лучше ориентироваться в них. Во время нашего исследования мы рассматривали тему «Театр» именно в этом учебнике. Это является важным аспектом поскольку проблема содержания предмета «Основной иностранный язык (английский)» решается с учетом природы речи, которое является ситуативным, то есть в зависимости от ситуации, места, частую и потребности магистранта в разной среде. В программе для обучения магистрантов на втором курсе выделены сферы общения, которые присущи любому современному языковому коллективу, такие как социально-бытовая, семейная, социально-культурная, сфера общественной деятельности, профессионально-трудовая и другие (Программа обучения на втором курсе).

Развитие технологий сегодня предопределяет активное привлечение современных мобильных девайсов к обучению. В современном мире все больше компаний, институтов и университетов используют мобильные устройства для обучения и улучшения работы учебной системы. Для России, как прогрессивного государства, что развивается вместе со всем миром, внедрение мобильного обучения является неотъемлемой составляющей для развития системы образования и эффективного процесса обучения. Исследования произведены в сфере использования мобильных устройств и приложений помогли нам выяснить, что Россия является технологически развитой нацией и готова к внедрению изменений во всех аспектах жизни, в том числе и в обучении. Мобильное обучение как новая образовательная парадигма, на основе которой создается новая учебная среда, где магистранты могут получить доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте, делает процесс обучения и получения новых знаний всеобъемлющим и мотивирующим к непрерывному образованию и обучению в течение всей жизни. Исследование показало, что в отличие от устаревшего дистанционного, и не такого актуального в наше время электронного вида обучения, мобильное предоставляет субъекту большую свободу движения, интерактивность и возможность использовать большее количество технических средств, среди которых персональные компьютеры, ноутбуки, планшеты, КПК, игровые консоли, аудиопроигрыватели, электронные книги, мобильные телефоны и главное – смартфоны, что сейчас есть мощным компьютером в кармане. Доступность мобильного обучения для каждого является главным его преимуществом, поскольку для работы нужен только смартфон, что, в наше время есть почти у каждого рядового гражданина и магистранта, персонализация и иногда игровая фор-

ма заданий или упражнений, представленных в мобильных приложениях обучения, позволяющих эффективно изучать все необходимые аспекты любой отрасли, среди которых лексический состав английского языка. Во время исследования современных методов обучения через мобильные устройства было выявлено ряд результативных и эффективных методов и авторских технологий, ярким примером которых является авторская технология аудирования для изучения словарного состава английского языка и другие. Все эти методики и технологии объединяет мобильность, удобство, доступность и высокая эффективность, что позволяет магистрантам осваивать новую информацию быстрее и в удобных для них условиях, в любое время и в любом месте. Упражнения и задания, созданные в мобильных приложениях, отвечают некоторым потребностям современного общества, однако не все из них соответствуют необходимому академичности и научности, что должна быть задействована в заданиях на улучшение лексических навыков магистрантов, изучающих английский язык в высшем учебном заведении. Так, например, популярные приложения Duolingo, Simpler, Lingualeo и WordBit почти не имеют упражнений на лексические навыки на уровне словосочетаний и предложений, приложения ReWord, Бади, Resulter и другие не соответствующие научному уровню обучения магистрантов в высших учебных заведениях. Задача в приложениях должны быть распределены на усвоение формы и значения лексических единиц (группировка по алфавиту, повторение за диктором, группировки по частям речи и другие) и на усвоение сочетаемости слов (выбор правильного эквивалента в русском или английском языках, удаление лишнего слова и т.д.). Проанализировав большинство существующих приложений к мобильным устройствам созданных для изучения новой лексики, можем сделать вывод, что они не соответствуют требованиям и потребностям программы по обучению английскому языку высшего учебного заведения. Большое количество таких приложений раскрывает лишь несколько аспектов изучения новой лексики и не дает комплексного обучения тем, кто ими пользуется. Среди недостатков просмотренных популярных приложений были выявлены такие как: небольшое количество предлагаемых для обучения слов, много рекламы, недостаточный выбор лексических единиц, отсутствие надлежащих уровней обучения для пользователей с уровнем владения английским языком B2 и выше, недостаточное количество упражнений для развития лексических навыков или вообще их отсутствие. В связи с тем, что существующие приложения не отвечают требованиям высших учебных заведений мы пришли к выводу, что необходимо создать отдельное приложение, что нужен именно экономистам, которые обучаются на втором курсе магистратуры. Созданное приложение, его задачи и упражнения должны соответство-

вать учебной программе второго курса и Общеввропейским рекомендациям по языковому образованию.

После ознакомления с работами ученых в области лексических навыков, создание упражнений для приложения и этапа создания самого приложения мы перешли к практическому аспекту исследования чтобы исследовать эффективность созданного приложения и его задач. В результате апробации, которая была проведена в течение ассистентской практики (в сентябре 2021 года), мы получили подтверждение эффективности приложения. Для проведения апробации мы отобрали 4 подгруппы магистрантов по специальности «Экономика», перед началом изучения новой темы, а именно «Театр», распределили их на две категории – магистранты, которые изучают новую тему с созданным мобильным приложением и магистранты, изучающие новую тему без использования созданного мобильного приложения. Перед началом апробации магистранты писали диагностический диктант по новой теме (Театр) и показали в целом довольно низкие результаты, что не является проблемой, потому что большинство слов были новыми и непонятными для рядового магистранта. Средний балл диагностического диктанта подгрупп что использовал приложение составлял 23,3% и 40,6% правильных ответов, в то время как подгруппы, что не использовали приложение имели 35,9% и 35,3% правильных ответов. После изучения темы магистранты писали второй контрольный тест, где показали значительно лучшие результаты, однако те магистранты, которые использовали созданное приложение для изучения новой лексики, набрали больше баллов, чем магистранты, что его не использовали. Также мы получили разные показатели среднего балла, и магистранты, которые использовали созданное приложение получили баллы 81% и 89% правильных ответов, в то время как подгруппы, что не использовали приложение – 57% и 74,5% правильных ответов. Стоит заметить, что результаты диагностического диктанта в группе магистрантов, не использовали приложение, были лучшими, однако в конце апробации ситуация существенно изменилась в пользу противоположной группы соответственно на 24% и 14,5% ответы магистрантов были лучшими.

Результаты исследования и результат проведенной апробации шире раскрывают возможности работы современных мобильных девайсов. Использование принципов мобильного обучения в экономическом высшем учебном заведении вполне эффективная практика, которая позволит развиваться в сфере мобильного обучения и цифровизации страны. Внедрение современных методов обучения поможет привлечь больше внимания среди молодежи к тем аспектам обучения, которые они не замечали раньше и выведет обучение в университете на новый уровень. Современные технологии, среди которых и мобильное обучение провоцирует всестороннее развитие магистрантов в выбранной ими специализации и, в дальней-

шем, в профессиональной сфере. Таким образом мобильное обучение эффективно обеспечивает развитие лексических навыков у магистрантов второго курса по специализации экономика.

## Литература

1. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н., Староверова Н.П. Особенности обучения языку специальности в рамках дисциплины по выбору // Язык для специальных целей: система, функции, среда. Курск, 2016. С. 163–168.
2. Самарская, С. Оптимизация обучения иностранному языку профессионального общения в магистратуре экономического вуза университета / С. Самарская // Современный научный вестник. – 2015. – Т. 12. – С. 34–38.
3. Галкина, И.А. Особенности обучения иностранному языку студентов экономических специальностей в техническом вузе / И.А. Галкина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 49–2. – С. 125–130.
4. Активные методы обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в экономическом вузе / В.В. Левченко, Е.Е. Долгалева, О.Ю. Терешина, А.К. Яркова // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 1(12). – С. 63–70.
5. Шоркина, О. Д. К вопросу об организации самостоятельной работы при обучении иностранным языкам в экономическом вузе / О.Д. Шоркина // Социогуманитарный вестник. – 2015. – № 1(14). – С. 7–12.
6. Щербакова, О.Ю. Развитие коммуникативной компетенции в процессе обучения деловому иностранному языку в экономическом вузе / О.Ю. Щербакова // Российский экономический интернет-журнал. – 2018. – № 4. – С. 127.
7. Бернацкая, М. В. К вопросу о влиянии цифровой экономики на обучение иностранному языку в вузах экономического профиля / М.В. Бернацкая, О.А. Муратова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 1. – С. 226–229.
8. Методологические аспекты метода проектов при обучении иностранному языку в экономическом вузе / Д.Х. Година, И.К. Кардович, Е.В. Коробова, И.И. Ярославская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 1. – С. 215–218.
9. Люгаева, Т.В. Использование виртуальной интерактивной доски мира (Miro) при обучении иностранным языкам в экономическом вузе / Т.В. Люгаева // Теория и практика современной науки. – 2021. – № 7(73). – С. 170–175.
10. Набирухина, А.В. Психологические особенности обучения иностранному языку студентов экономических вузов / А.В. Набирухина, К.И. Кубачева, Н.В. Гуль // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 5–3. – С. 30–34. – DOI 10.37882/2223–2982.2021.05–3.11.
11. Шишина, Л.Л. Проблема преподавания и обучения иностранным языкам в Отечественной образовательной системе в условиях экономического вуза / Л.Л. Шишина, Ф.А. Моисеева // Научный потенциал. – 2020. – № 3(30). – С. 107–111.
12. Юкляева, Е.А. Использование особенностей перевода новейших английских финансовых терминов при обучении иностранному языку в финансово-экономическом вузе / Е.А. Юкляева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 2(835). – С. 103–117.
13. Година, Д.Х. Интерактивные технологии обучения иностранному языку в электронной дидактической среде экономического вуза / Д.Х. Година // Среднее профессиональное образование. – 2020. – № 6(298). – С. 53–55.
14. Колосова, Т.Г. Использование методов проблемного обучения в процессе преподавания иностранного языка студентам экономических специальностей технических вузов / Т.Г. Колосова // Наука и образование: новое время. Научно-методический журнал. – 2020. – № 2(20). – С. 15–18.
15. Khodjikulova, Sh. From the Experience of Using Online Platforms in Teaching a Foreign Language in Economic University / Sh. Khodjikulova, M. Rasulova, G. Khatamova // Bulletin of Science and Practice. – 2020. – Vol. 6. – No 5. – P. 506–510. – DOI 10.33619/2414–2948/54/70.
16. Никулин Л.Ф., Одегов Ю.Г., Сулимова Е.А. К вопросу о подготовке талантов в вузе // Инновации и инвестиции. 2015. № 8. С. 88–95.
17. Никулин Л.Ф., Сулимова Е.А. Влияние современных технологий на парадигму менеджмента // Инновации и инвестиции. 2018. № 2. С. 125–131.

## TEACHING SCIENTIFIC SPEECH IN ENGLISH IN THE MASTER'S PROGRAM OF A FINANCIAL UNIVERSITY

Sulimova E.A.  
PRUE G.V. Plekhanov

In recent years, much attention has been paid to teaching English through the latest technologies and mobile applications. A special place in this process is occupied by the study of new vocabulary, since mastering English in a non-English-speaking environment causes certain difficulties. Most undergraduates use various applications for this purpose, but they lack an application for studying topics and vocabulary for the textbook, which they use in the educational process in the classroom with a teacher. The presence of a modern mobile assistant for an English language textbook, which corresponds to the FSES of the latest generation, gives undergraduates the opportunity to use their time more effectively and more effectively master the necessary lexical material anywhere, at home, in the classroom, and wherever there is an opportunity to use modern devices. This way of learning new lexemes will help to master them better, using dialogues and interactive exercises, learning will become more interesting and modern.

**Keywords:** vocabulary, training, formation, development, foreign language.

## References

1. Kondrakhina N.G., Petrova O.N., Staroverova N.P. Features of teaching the language of the specialty within the discipline of choice // *Language for special purposes: system, functions, environment*. Kursk, 2016. S. 163–168.
2. Samarskaya, S. Optimization of teaching a foreign language of professional communication in the magistracy of the University of Economics / S. Samarskaya // *Modern scientific bulletin*. – 2015. – T. 12. – S. 34–38.
3. Galkina, IA Features of teaching foreign language to students of economic specialties in a technical university / IA Galkina // *Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*. – 2016. – No. 49–2. – S. 125–130.
4. Active methods of teaching a professionally oriented foreign language in an economic university / V.V. Levchenko, E.E. Dolgaleva, O. Yu. Tereshina, A.K. Yarkova // *Science and education: new time*. – 2016. – No. 1 (12). – S. 63–70.
5. Shorkina, OD To the question of the organization of independent work in teaching foreign languages in an economic university / OD Shorkina // *Socio-Humanitarian Bulletin*. – 2015. – No. 1 (14). – S. 7–12.
6. Shcherbakova, O. Yu. Development of communicative competence in the process of teaching a business foreign language in an economic university / O. Yu. Shcherbakova // *Russian economic Internet journal*. – 2018. – No. 4. – P. 127.
7. Bernatskaya, M.V. To the question of the influence of the digital economy on teaching a foreign language in universities of an economic profile / M.V. Bernatskaya, O.A. Muratova // *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. – 2019. – T. 25. – No. 1. – S. 226–229.
8. Methodological aspects of the project method in teaching a foreign language in an economic university / D. Kh. Godina, I.K. Kardovich, E.V. Korobova, I.I. Yaroslavskaya // *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. – 2019. – T. 25. – No. 1. – S. 215–218.
9. Lyugaeva, TV The use of a virtual interactive whiteboard miro (Miro) in teaching foreign languages in an economic university / TV Lyugaeva // *Theory and practice of modern science*. – 2021. – No. 7 (73). – S. 170–175.
10. Nabirukhina, A.V. Psychological features of teaching foreign language to students of economic universities / A.V. Nabirukhina, K.I. Kubacheva, N.V. Gul // *Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities*. – 2021. – No. 5–3. – S. 30–34. – DOI 10.37882 / 2223–2982.2021.05–3.11.
11. Shishina, L.L. The problem of teaching and learning foreign languages in the domestic educational system in the conditions of an economic university / L.L. Shishina, F.A. Moiseeva // *Scientific potential*. – 2020. – No. 3 (30). – S. 107–111.
12. Yuklyayeva, EA Using the features of the translation of the latest English financial terms in teaching a foreign language in a financial and economic university / EA Yuklyayeva // *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*. – 2020. – No. 2 (835). – S. 103–117.
13. Godina, D. Kh. Interactive technologies of teaching a foreign language in the electronic didactic environment of an economic university / D. Kh. Godin // *Secondary vocational education*. – 2020. – No. 6 (298). – S. 53–55.
14. Kolosova, TG The use of problem learning methods in the process of teaching a foreign language to students of economic specialties of technical universities / TG Kolosova // *Science and education: new time. Scientific and methodical journal*. – 2020. – No. 2 (20). – S. 15–18.
15. Khodjikulova, Sh. From the Experience of Using Online Platforms in Teaching a Foreign Language in Economic University / Sh. Khodjikulova, M. Rasulova, G. Khatamova // *Bulletin of Science and Practice*. – 2020. – Vol. 6. – No 5. – P. 506–510. – DOI 10.33619 / 2414–2948 / 54/70.
16. Nikulin L.F., Odegov Yu.G., Sulimova E.A. On the issue of training talents in the university // *Innovations and investments*. 2015. No. 8. S. 88–95.
17. Nikulin L.F., Sulimova E.A. Influence of modern technologies on the management paradigm // *Innovations and investments*. 2018. No. 2. P. 125–131.

# Формирование системы обучения в вузе соответствующей требованиям рынка труда

**Цеханович Денис Борисович,**

аспирант Московского педагогического государственного университета; преподаватель, кафедра вооружения и стрельбы Московского высшего общевойскового командного училища  
E-mail: komandor7932@mail.ru

Современное общество предъявляет все больше требований к выпускаемым из вузов специалистам. В таких условиях вполне очевидным является повышение требований к высшему образованию в целом. Новые требования отражают потребности современного рынка труда и навязчиво диктуют новый уровень необходимой эффективности обучения студентов. В этих же условиях возникает необходимость в более тщательном изучении всех проблемных вопросов подготовки студентов современного университета к предстоящей профессиональной деятельности, анализе организационных и педагогических процессов вуза, поиске путей и направлений для консолидации усилий, а так же более эффективном применении различных педагогических инструментов.

В статье рассмотрены наиболее острые проблемы в подготовке студентов современного вуза. По результатам анализа некоторых из них даны концептуальные предложения по их решению.

Автор статьи в своем анализе проблемных вопросов пришел к выводу о несовершенной доминирующей роли качества профессиональной деятельности преподавательского и административно-управленческого персонала вузов в подготовке студентов современного университета.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессиональное образование, образовательный процесс, самостоятельная работа, современное профессиональное образование, современный педагог, практическая подготовка студентов.

В новом обществе, в котором знания имеют огромную ценность, работодатели и рынок труда предъявляют все более высокие требования к выпускаемым из вузов специалистам. В таких условиях вполне очевидным является повышение требований в целом к высшему образованию. Новые требования достаточно полно отражают потребности современного рынка труда и уверенно навязывают новый уровень необходимой эффективности обучения студентов.

Высшая школа в своей современной деятельности трансформируется в аспекте. Среди работодателей наиболее востребованными становятся выпускники вузов-специалисты с весомой основательной подготовленностью к профессиональной деятельности. В большинстве своем в выпускниках вузов ценится их умение самостоятельно и творчески искать решения служебных и профессиональных задач, их способности нестандартно, но эффективно трудиться в коллективе. Особо следует отметить возможности молодых специалистов принимать обоснованные решения и нести ответственность за них.

Для обеспечения повышения качества профессионального образования до уровня, соответствующего всем вновь появляющимся требованиям, весомым становится утверждение о явной необходимости выводить подготовку непосредственно обучающегося в вузе студента к профессиональному труду и способности выполнить им свои профессиональные обязанности.

Такая динамичная обстановка заставляет более тщательно изучать проблемные вопросы подготовки студентов современного университета к их профессиональной деятельности после выпуска из стен вуза. Естественно, что необходим и новый, актуальный анализ организации педагогических процессов в современном вузе. Необходим поиск новых направлений развития и расширения конкурентноспособных качеств педагогических систем вуза, в которых бы консолидировались усилия преподавательского и управленческо-административного персонала. Кроме того, необходим пересмотр и уже применяемых в образовании рычагов педагогического воздействия на студента.

Наиболее актуальной проблемой в современном профессиональном образовании следует считать проблему преобразования и модификации, выраженной в пересмотре деятельности педагогов высшей школы. В достаточной мере актуальной является и проблема обновления функций, педагогических ценностей, обучающих форматов

и технологий высшего образования. Многие авторитетные ученые прямо указывают на утопичность появления новых реальных результатов обучения студентов без решения вышеуказанных проблем, кроме того, они указывают на инновационный подход ее решения. Суть их убеждений сводится к неременному замещению дисциплины освоения материала и информации, даваемой преподавателем самостоятельным их поиском, анализом и осмыслением [1, с. 37]. Именно подобное замещение, с точки зрения многих исследователей, должно привести к достижению принципиально новых результатов подготовки специалиста. Конечно же здесь имеются ввиду групповые и индивидуальные технологии обучения студентов, а так же иные индивидуальные приемы педагога в работе со студентом или академической группой [2, с. 29]. Следует отметить, что некоторые исследователи настаивают на некотором балансе таких преобразований, высказывая опасения о том, что тотальный переход на новые, более современные, форматы профессиональной подготовки специалистов с одновременным пассивным ожиданием значимых результатов приведут к практически неизбежной в таком случае потере качества деятельности педагога. [3, с. 83].

Таким образом, вполне логичным видится то, что педагог высшей школы должен погрузить обучающегося в условия и обстановку, способствующие развитию его предрасположенности к самостоятельной работе, т.е. деятельность педагога должна кардинально смениться от информирующей обучающегося к организующей его. Вполне логично, что должна модифицироваться и учебная задача самого обучающегося – она должна трансформировать примитивность в приеме знаний от педагога в активную, и что самое главное, самостоятельную учебно-познавательную деятельность студента, конечно же находящегося по организации преподавателя [4, с. 228].

Подготовка специалиста в современном образовании направлена не только на овладение студентом, как будущим специалистом знаний, умений и навыков. Крайне важной остается способность уже подготовленного специалиста, особенно молодого, адаптироваться к условиям профессиональной деятельности в социуме. В этой связи возможно предположить, что формирование такой способности у студента должно начинаться задолго до начала его профессиональной деятельности, возможно даже и до начала его учебно-познавательной деятельности в университете, а значит носить опережающий характер. Современное профессиональное образование видит в качестве частичного решения такой проблемы объединение вузов между собой и, что очень важно, и с иными образовательными организациями, в том числе с дошкольными, образовательными организациями общего (общего профессионального) образования, коррекционными образовательными организациями и пр. Такой подход позволит обеспечить преемственность образования.

Тесное взаимодействие вузов с работодателями своих выпускников – это тоже один из актуальных путей решения проблемы подготовки студентов современного университета к предстоящей профессиональной деятельности [5, с. 117].

Таким образом появляется возможность адаптировать каждую предшествующую ступень образования к последующей – это значит появляется и возможность прогнозирования требований общества в ближайшем будущем.

Это в значительной мере будет способствовать усилению роли опережающего формирования специалиста в стенах вуза, и даже позволит начать формирование готовности студента к обучению в вузе вообще, задолго до его поступления в университет.

Целесообразность такого подхода подтверждается регулярными открытиями в России образовательных центров («Орион», «Сириус» и др.), кластеров и комплексов.

Административно-управленческая деятельность руководства учебного учреждения, а так же его способность влиять на деятельность своих педагогов – это еще одна область проблематики, непосредственно связанная с подготовкой студентов к предстоящей профессиональной деятельности.

Исследователи Я.М. Рощина и М.М. Юдкевич выделяют в этой области более детальные индикаторы, которые характеризуют деятельность управленческого и административного персонала вузов и иных органов управления образованием, стимулирующих качество профессиональной деятельности преподавателей: оценка управленческим персоналом вуза влияния деятельности преподавателя (как их группы, так и конкретно взятого педагога) на повышение престижа вуза, его доходов (как частный случай); профессиональная активность преподавателя, как критерий оценки его работоспособности и состоятельности; преподаватель вуза – это субъект его политики; возможности самого вуза предоставить своим педагогам необходимые условия деятельности для соответствия необходимому уровню эффективности их интеллектуального труда (систематическая переподготовка и подготовка, повышение уровня своей квалификации, издание актуальных научных и методических материалов, применение или же наращивание ресурсов электронной библиотеки и пр., развитие иных принадлежностных к образовательной среде качеств); вполне логично, что это и система оплаты труда преподавателя [6, с. 217].

Естественно, что успех вузов напрямую связан со способностью управленческого и административного персонала создавать такую профессионально-деятельностную атмосферу в учреждении, которая бы побуждала педагогов постоянно повышать научную квалификацию, расширять свои не только педагогические, но и профессионально-научные знания, а также эффективно осваивать новые и инновационные технологии преподавания. [4, с. 229]. Взаимоотношения благоприятные для сотрудничества, между

самими преподавателями в вузе, с руководством вуза, кафедры, факультета и пр., могут выступать мощным стимулирующим аргументом в пользу роста научно-педагогического мастерства педагогов [4, с. 230].

Роль современного педагога претерпевает принципиальные качественные изменения, и одной из ведущих его функций становится организация как индивидуальной деятельности обучающегося, так и управление коллективным освоением информации группой студентов. Облик преподавателя, который видит свою задачу лишь в передаче знания студенту, должен сменить современный, прогрессивный, активный педагог, представляющийся в роли и консультанта, и менеджера, и исследователя. Именно такой педагог необходим современному образованию [1, с. 57; 2, с. 14; 7, с. 8].

В контексте рассмотрения необходимой роли и конкретной деятельности управления вуза и его педагогического состава, следует обратить внимание на еще одну крайне необходимую особенность современного педагога. Речь идет о его умении, знании и способности задействовать практически уникальные, особые методики по профессиональной работе с особыми группами студентов или отдельными обучающимися. Это студенты с редкими потребностями в уровне и качестве восприятия информации, материала (т.е. имеющие более лучшие (или же наоборот) успехи в обучении); это иноговорящие студенты с плохо освоенным русским языком (в современной высшей школе эта категория обучающихся наиболее многочисленна); студенты с особенностями психологического и даже интеллектуального развития и ограниченными физическими данными и др. [5, с. 114].

Данный аспект деятельности преподавателя ставит на первый план его личностные качества, которые и должны продемонстрировать его готовность обеспечить эффективное, индивидуальное толерантное обучение всех нуждающихся в подготовке студентов, при этом их способности и особенности оказывать влияния на это обеспечение не должны. Автор считает, что такие личностные качества необходимо планомерно, целенаправленно и фундаментально формировать в период обучения специалиста в университете, как, собственно, и его способность применять уникальные методики обучения особых студентов. Другими словами, мы опять же подчеркиваем значимость опережающего развития профессионального образования.

Здесь же, следует и обратить внимание на необходимость досконального и безупречного знания педагогом учебных программ, научного, методического и иного дидактического материала, по преподаваемой специальности. Крайне необходима и способность педагога работать с этим материалом в пределах образовательной среды.

В условиях интенсивно возрастающих потребностей в рамках педагогической деятельности современному преподавателю вуза уже не обойтись простым знанием материала, его содержания и структуры, а также и методических приемов и форм,

и уж тем более нацеленностью педагога на простую их передачу студенту. Крайне востребованным становится материал, информация, знание, но только в возможности их электронного, средового восприятия обучающимся студентом [5, с. 115].

В этом же поле проблематики следует отметить, что выпускники большинства современных вузов не имеют представления об облике профессионала-специалиста с заложенной в него концепцией стремления к правильной, профессиональной и продуктивной деятельности по достижению в ходе ее реализации более высоких результатов после выпуска из вуза. Автор статьи видит в качестве решения этой проблемы значительное повышение количества практико-ориентированных занятий. Главная особенность таких занятий, по мнению же автора, должна базироваться на задействовании научно-методического потенциала всего вуза. Пограничная кафедральная, факультетская или институтская локализация, в таком случае, ощутимых результатов практической работы студента не принесет [5, с. 116]. Следует отметить, что в ряде Российских вузов подобная практика уже существует.

Равным образом и Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования достаточно конкретно диктуют необходимый образ выпускника современного образовательного учреждения. Этот образ, опять же, ориентирован на профессиоуподобную и личностную самореализацию.

Тенденция ориентирования образования современности на практику и личность, в этой связи, пожалуй можно назвать пилотным проектом повышения уровня образования в целом в стране и подготовки специалистов в частности в вузе. Для современного работодателя крайне важно включить молодого сотрудника-специалиста в интенсивную деятельность своей организации, организовать потребности своего сотрудника с требованиями организации. Другими словами, наниматель стремиться к быстрой взаимной адаптации своего сотрудника и учреждения. Ориентация на практику и личность в рамках педагогического процесса еще в вузе, без сомнений, позволит работодателю адаптировать молодого специалиста быстро и качественно, а равно как и позволит сократить разницу между учебно-познавательной деятельностью в вузе и профессиональной деятельностью после его окончания [8, с. 2].

В сложившихся тенденциях протекания учебного процесса в вузах, переформатировать обучение студента на в основном практическую работу крайне непросто. Однако, ряд авторитетных исследователей предлагают решения этой проблемы.

Сущность их предложений сводится к определению структурных подразделений, отвечающих за учебно-методическое сопровождение практик студентов. Исследователи считают, что наиболее целесообразным структурным подразделением, в таком случае, может выступать ведущая кафедра

ра с наибольшим или же максимально востребованным возможностным набором функций, базой знаний и наличием опытных преподавателей, средств коммуникации и контроля и т.д. В своих трудах они называют такие кафедры «базовыми». Базовой такую кафедру делает возможность наиболее полно задействовать все функциональные и профессиональные функции стажирующих организаций. Автор отмечает, что эффективность и целесообразность применения практики «базовых кафедр» уже активно исследуют в ряде вузов нашей страны. Выделение таких структурных подразделений для повышения доли и ее качества практических занятий и видов деятельности студентов будет наиболее возможным и легко реализуемым в рамках университетов и академий.

Статья 27 в своем пункте 3 Федерального закона «Об образовании в РФ» допускает деятельность образовательных организаций высшего образования по формированию структурных подразделений, призванных обеспечить практическую подготовку обучающихся студентов на базе организаций, в интересах которых данным вузом готовятся специалисты [9].

Учитывая полномочия некоторой категории руководителей, приведенные в ФЗ, необходимо отметить, что «базовая кафедра» – это скорее не качество какого-либо структурного подразделения университета, а уникальный формат взаимодействия образовательной организации высшей школы с учреждением, в интересах которого готовится специалист. Такой новый и актуальный формат сформирует способность выпускника вуза осваивать точечные, конкретные, особые производственные технологии. Многие ученые акцентируют внимание на том, что практика ведущих (базовых) подразделений (кафедр) не нова, как может показаться читателю – скорее это обновление еще советского опыта в педагогике. Именно в СССР создание таких структур в составе вузов было распространено [10, с. 112]. Можно предположить, что в современном технологическом, прогрессивном мире такая инициатива, вероятно, получит значительно большее признание среди как руководителей вузов, преподавателей, так и самих готовящихся специалистов. Общество и его социальный заказ такое «новшество» в подготовке его полноценных членов обязательно примет.

Увеличение доли практически ориентированных занятий и акцентирование внимания управленческого и административного персонала университета на практическую составляющую подготовки студентов, специалистов сделают такие базовые кафедры в достаточной мере эффективным рычагом стимулирования целостного образовательного процесса вуза.

Профессиональной деятельности преподавателей высшей школы посвящен огромный массив отечественной научной и методической литературы, в которой рассмотрены текущее состояние и насущные ее проблемы. Сегодня, к сожалению, с уверенностью, можно констатировать наличие

кризиса в профессиональной деятельности преподавателя [11, с. 95]. Являясь важнейшим и главенствующим «игроком» на педагогическом поле, он не понимает целесообразности в равновесии своего методического и научного труда. Некоторые источники говорят о том, что множество педагогов видят свою профессиональную деятельность в основном в методике – т.е. в передаче знаний студенту и в организации студента на самостоятельном поиске и освоении знаний [12, с. 42], научную же составляющую такие преподаватели воспринимают как второстепенную, а иногда и навязываемую [13, с. 87; 11, с. 111].

Другими словами – имеется конфликт передачи знаний с их производством. Автор предполагает, что причиной такой ситуации является устоявшаяся в течении многих лет форма организации учебного процесса, в которой «производство» знаний отводилось научно-исследовательским институтам, вузы же выполняли исключительно задачи обучения и подготовки специалистов.

Автор статьи выражает свое согласие с мнением большинства исследователей, признающим факт значительной дестабилизации в профессиональной деятельности преподавателей вузов, крайне деструктивно влияющей на эффективность их профессиональной деятельности.

Приведенные выше проблемы подготовки специалистов в современном вузе не являются достаточными и исчерпывающими. По мнению автора – это наиболее значимые проблемы, которые либо решаются уже, либо требуют своего решения в ближайшей перспективе. Проблемы, связанные с профессиональной деятельностью преподавателей и управленческо-административного персонала современных вузов, должны решаться в первую очередь, ведь именно их решение задаст положительный темп в разрешении иных вопросов подготовки современных студентов.

Деятельность педагогов современных вузов насчитывает огромное количество необходимых особенностей, которые необходимо воплощать в профессиональной деятельности в вузе в максимально полном объеме. Преподаватели Российских вузов, без учета эффективности своей общей деятельности, динамично интегрируются в современную образовательную деятельность, что, естественно, уже отражается на постепенной, но медленной трансформации своей профессиональной работы.

Для устойчивого и поступательного развития руководству вузов в последующем надлежит управлять педагогической системой вуза в комплексе, стимулируя деятельность всех ее субъектов и признаков, конечно же учитывая специфику их деятельности и механизмы взаимодействия на них.

## Литература

1. Кузьминов, Я.И., Реморенко, И.М., Рудник, Б.Л., Фрумин, И.Д., Якобсон, Л.И., Волков,



А.Е. Российское образование 2020: модель образования для инновационной экономики. Материалы для обсуждения // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 32–64.

2. Ефимов, Е.С., Лаптева, А.В., Дадашева, В.А. Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 3 (79). С. 13–48.
3. Фуллан, М.В. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 79–105.
4. Маркова, Т.Л. Трансформация профессиональной деятельности преподавателя в современном вузе // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 228–232.
5. Захарова, Н.И. Проблема качественной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 115–118.
6. Рощина, Я.М., Юдкевич, М.М. Факторы исследовательской деятельности преподавателей вузов: политика администрации, контрактная неполнота или влияние среды? // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 203–224.
7. Новиков, А.М. Образовательный процесс в постиндустриальном обществе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 4. С. 6–11.
8. Кузнецова, И.Ю. Особенности практической подготовки студентов на базовой кафедре вуза // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 4 (24). С. 1–10.
9. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. № 303.
10. Сяупова, М.С., Бондаренко, Н.А. Основные формы взаимодействия вузов и предприятий // Ученые заметки ТОГУ. 2014. № 4. Т. 5. С. 111–116.
11. Эфендиев, А.Г., Решетникова, К.В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 87–119.
12. Ким, И.Н. Профессиональная деятельность преподавателя российского вуза: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 39–47.
13. Маркова, Т.Л. Профессиональная деятельность преподавателей высшей школы России и США: сравнительный анализ: дис. ... канд. соц. наук. – Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2012.

## FORMATION OF A TRAINING SYSTEM IN A UNIVERSITY THAT MEETS THE REQUIREMENTS OF THE LABOR MARKET

Tsekhanovich D.B.

Moscow State Pedagogical University

Modern society makes more and more demands on specialists graduating from universities. In such conditions, it is quite obvious that the requirements for higher education in general are increasing. The new requirements reflect the needs of the modern labor market and obsessively dictate a new level of the required effectiveness of student learning. Under the same conditions, there is a need for a more thorough study of all the problematic issues of preparing students of a modern university for upcoming professional activities, an analysis of the organizational and pedagogical processes of the university, the search for ways and directions for consolidating efforts, as well as a more effective use of various pedagogical tools.

The article deals with the most acute problems in the preparation of students of a modern university. Based on the results of the analysis of some of them, conceptual proposals for their solution are given.

The author of the article in his analysis of problematic issues came to the conclusion about the imperfect dominant role of the quality of professional activity of teaching and administrative personnel of universities in the preparation of students of a modern university.

**Keywords:** professional activity, vocational education, educational process, independent work, modern vocational education, modern teacher, practical training of students.

### References

1. Kuzminov, Ya.I., Remorenko, I.M., Rudnik, B.L., Frumin, I.D., Yakobson, L.I., Volkov, A.E. Russian education 2020: an education model for an innovative economy. Discussion Materials // Education Issues. 2008. No. 1. P. 32–64.
2. Efimov, E.C., Lapteva, A.V., Dadasheva, V.A. Foresight of higher education in Russia: new missions and functions, promising technologies and formats of activity // University management: practice and analysis. 2012. No. 3 (79). S. 13–48.
3. Fullan, M.B. The choice of false driving forces for the reform of an integral system // Education Issues. 2011. No. 4. P. 79–105.
4. Markova, T.L. Transformation of the teacher's professional activity in a modern university // Education Issues. 2017. No. 2. P. 228–232.
5. Zakharova, H.I. The problem of high-quality preparation of students for future professional activities // Man and education. 2015. No. 4 (45). S. 115–118.
6. Roshchina, Ya.M., Yudkevich, M.M. Factors in the research activity of university professors: administration policy, contractual incompleteness, or the influence of the environment? // Educational issues. 2009. No. 3. P. 203–224.
7. Novikov, A.M. Educational process in post-industrial society // Municipal education: innovations and experiment. 2009. No. 4. S. 6–11.
8. Kuznetsova, I. Yu. Features of practical training of students at the base department of the university // Continuing education: XXI century. 2018. No. 4 (24). S. 1–10.
9. About education in the Russian Federation. Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ // Rossiyskaya Gazeta. 2012. No. 303.
10. Syupova, M.S., Bondarenko, N.A. The main forms of interaction between universities and enterprises // Scientific notes of PNU. 2014. No. 4. T.5. S. 111–116.
11. Efendiev, A.G., Reshetnikova, K.V. Professional activity of teachers of Russian universities: problems and main trends // Education Issues. 2008. No. 1. S. 87–119.
12. Kim, I.N. Professional activity of a teacher in a Russian university: prevailing stereotypes and the need for change // Higher education in Russia. 2014. No. 4. S. 39–47.
13. Markova, T.L. Professional activity of higher education teachers in Russia and the United States: a comparative analysis: dis. ... Cand. social sciences. – Yekaterinburg: Ural State Economic University, 2012.

# Исследование мотивации студентов к изучению английского языка в юридическом вузе

**Ялаева Наталья Вячеславовна,**

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

**Жеребцова Евгения Валерьевна,**

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

Статья посвящена исследованию мотивации к изучению английского языка в вузе на примере студентов УрГЮУ. Мотивация считается одним из компонентов обучения, существенным элементом целостного образовательного процесса. В статье рассматриваются различные точки зрения на проблему мотивации и определяется ее связь с содержанием обучения иностранным языкам в юридическом вузе. Для интенсификации учебного процесса, важно понимать мотивы студентов, уметь правильно их выявлять и разумно ими управлять. В качестве инструмента для сбора данных авторы использовали анкетирование в Google forms. Проведен опрос среди 211 студентов УрГЮУ, проанализированы мотивы изучения английского языка, выявлены трудности, снижающие стремление к его изучению и определены факторы, способные повысить мотивацию студентов. По мнению авторов, важное значение для повышения мотивации имеет как методическое обеспечение обучающихся, так и внеурочные мероприятия, которые формируют опыт общения на иностранном языке. Участие студентов в олимпиадах, конференциях и конкурсах повышает как учебную, так и профессиональную мотивацию.

**Ключевые слова:** мотивация, обучение иностранным языкам, развитие профессиональных компетенций, анализ, повышение мотивации.

Мотивация является ключевым фактором повышения вовлеченности студентов в учебный процесс и реализации возможностей академической среды для формирования и развития универсальных и профессиональных компетенций будущих специалистов. Степень активности студентов в процессе иноязычного общения также обусловлена наличием мотивационных импульсов, создающих предпосылки для продуктивной и творческой учебно-профессиональной деятельности.

По мнению И.А. Зимней, в общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность [1, с. 218]. С другой стороны, поведение и деятельность человека регулируются внешними стимулами, а именно нормами и ценностями тех сообществ, с которыми он себя соотносит [2, с. 15]. Многие зарубежные и отечественные эксперты исследовали процессы формирования значимой для учебной деятельности и профессионального самоопределения мотивации и в рамках деятельностного подхода к обучению, разработанного С.Л. Рубинштейном [3], А.Н. Леонтьевым [4], И.А. Зимней [5] и др.

Таким образом, несмотря на различия в подходах, под мотивацией понимается как совокупность внутренних и внешних факторов, побуждающих человека действовать определенным образом, так и процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения цели. В данной работе под мотивацией мы понимаем педагогическое воздействие, т.е. приемы и методы обучения иностранным языкам в юридическом вузе, которые стимулируют студентов к изучению профессионального языка.

Цель данной статьи заключается в анализе факторов, которые способны повысить мотивацию при обучении иностранному языку, выявлении основных демотивирующих факторов, которые негативно сказываются на качестве обучения в Уральском государственном юридическом университете.

Для интенсификации учебного процесса в юридическом вузе важно понимать мотивы студентов, уметь правильно их определять и рационально ими управлять. В данной работе мы рассмотрим исследования, посвященные проблемам мотивации, и определим ее связь с проблемами обучения иностранным языкам в юридическом вузе. В рабо-

тах А.А. Алхазисвили, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Н.М. Симоновой рассматриваются психологические вопросы мотивации к обучению иностранным языкам. Зарубежные исследователи также уделяют большое внимание роли мотивации (Рэй-нхард Пекрун [6], Мартин Майер [7], Эндрю Эллиот [8]). В контексте изучения учебной мотивации данные авторы рассматривали два направления: мотивация, связанная с компетентностью, профессионализмом и мотивация, связанная с желанием произвести хорошее впечатление на окружающих, выглядеть профессионалом в их глазах. Основываясь на работах вышеуказанных авторов, мы, в свою очередь, понимаем под мотивацией совокупность побуждающих импульсов, регулирующих учебную деятельность и направляющих студентов на углубленное изучение иностранного языка и его совершенствование. При этом, важно принимать во внимание индивидуальные особенности обучающихся: опыт, сферу деятельности, интересы и увлечения, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Все это позволяет сформировать у студентов мотивацию к изучению иностранного языка.

В качестве инструмента для сбора данных авторы использовали анкетирование в Google forms. На основании письменного опроса, проведенного в группах студентов УрГЮУ (всего было опрошено 211 человек), были проанализированы период изучения языка, мотивы, которыми руководствуются студенты при изучении иностранного языка и трудности, с которыми студенты столкнулись при изучении языка.

Учитывая тот факт, что английский язык, как первый иностранный язык, изучается в школе подавляющим большинством учащихся, на момент поступления в высшее учебное заведение за плечами будущих студентов оказывается уже многолетний опыт освоения этой дисциплины. В связи с этим, приоритетным ответом респондентов на вопрос «Как долго Вы изучаете английский язык?» является период от 5 до 8 лет (85%).

Каждый десятый участник опроса указывает более длительные сроки изучения языка. Как правило, это обусловлено тем, что в некоторых общеобразовательных школах обучение английскому языку начинается в начальной школе, а в специализированных школах и гимназиях непосредственно с первого класса. В данный показатель также входит время изучения иностранного языка в дошкольном учреждении и в университете.

Оставшиеся 5% опрошенных отмечают прерывистый характер изучения английского языка в школе, в редких случаях отсутствие иностранного языка в программе обучения или выбор английского в качестве второго иностранного языка.

Полученные данные могут служить косвенным показателем разного уровня владения иностранным языком обучающихся юридического вуза. Однако данный вывод актуализирует необходимость исследования мотивации студентов к изучению иностранного языка с целью создания оптималь-

ных условий для развития иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности.

Обработка результатов анкетирования позволила определить приоритетные цели в изучении иностранного языка. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что при изучении иностранного языка в юридическом вузе внутренние мотивы студентов преобладают над внешними. Большинство студентов УрГЮУ изучают английский язык с целью общения, переписки и путешествий (73%); они смотрят фильмы и слушают музыку на иностранном языке (48,8%). Преодоление языкового барьера является для них самой важной задачей. Заслуживает внимания тот факт, что многие студенты изучают язык, потому что он им нравится (47,9%). Чуть меньше опрошенных же изучают язык только для того, чтобы сдать зачет или экзамен (44,1%). 46% анкетированных считают знание языков важным профессиональным навыком, который поможет продвинуться по карьерной лестнице и увеличить свой доход. По мнению студентов, резюме на иностранном языке будет выделять их среди других кандидатов. Изучение иностранных языков дает доступ к широкому спектру информации (книги, статьи, блоги, подкасты, обучающие курсы). Более 29% студентов определили этот мотив как один из важных. 16,8% опрошенных считают, что участие в международных научных конференциях и семинарах позволяет смоделировать процесс профессиональной коммуникации, обсуждение узкоспециализированных тем на иностранном языке. Многие студенты планируют продолжить изучение языка за границей поступив в зарубежный вуз или языковые курсы (26,5%). Небольшой процент студентов нашего вуза (4,3%) использует иностранный язык для изучения языков программирования.

Одним из основных препятствий, снижающих стремление к изучению английского языка, респонденты выделяют сложность его грамматической системы, существенно отличающейся от системы родного языка. Строение предложения в родном, флективном, языке не эквивалентно грамматическим отношениям в предложении аналитического английского языка. А из-за многообразия в английском языке видовременных форм глагола носителям русского языка приходится довольно долго усваивать их. Трудности также возникают с избытком фразовых глаголов, которые нелегко отличить от комбинации глагола с предлогом, и соответственно определить верное значение по входящим в него словам.

Лексические трудности, согласно опросу, чаще всего связаны не с объемом словарного запаса, а с подбором адекватных соответствий при переводе слов и словосочетаний. Обучающиеся часто используют в английском языке так называемые «русизмы», делая перевод русских словосочетаний буквально, что искажает суть передаваемой информации. Особые затруднения вызывают случаи, когда обычные слова приобретают терми-

нологические значения, и студенты, не учитывая контекст и не обращаясь к юридическому словарю, калькируют их при переводе. Сложность усвоения юридической терминологии респонденты связывают с необходимостью изучения специфики законодательства и правовой действительности других стран.

По мнению участников опроса, вышеуказанные проблемы находят свое отражение в устном речевом общении. Трудности распознать и удерживать в памяти воспринимаемую информацию, недостаточная беглость, трудности с подбором языковых средств препятствуют инициативной речи, то есть созданию развернутых монологических суждений и свободному общению в разнообразных бытовых и профессионально-ориентированных ситуациях. Опыт преподавателей, выбор эффективных методик обучения, организация самостоятельной работы студентов с привлечением современных технологий гарантируют комплексное формирование языковых и речевых навыков. Тем не менее, часть респондентов убеждены, что короткие сроки изучения дисциплины не обеспечивают достаточного объема языковой практики. Учитывая прикладной характер дисциплины, именно регулярная языковая практика позволяет преодолеть барьер между пассивным знанием и активным владением иностранным языком для эффективного решения профессионально обусловленных коммуникативных задач. Особый интерес для некоторых участников в этой связи представляет привлечение к учебному процессу зарубежных специалистов.

Понимание лингвокультурных и социокультурных реалий в таких областях как высшее юридическое образование, государственное устройство или организация судебных органов англоязычных стран предполагает получение сведений из разных источников информации. Многообразие ресурсов и отсутствие сформированных алгоритмов работы с иноязычными источниками затрудняют адекватный отбор и анализ материала. Это означает, что студентов необходимо обучать приемам исследовательской деятельности, создавая методические рекомендации для работы с текстовыми и мультимедийными документами и пошаговые инструкции для навигации по веб-ресурсам.

Небольшой процент респондентов констатируют потерю интереса к изучению иностранного языка и признают отсутствие умений самоорганизации или несоблюдение рациональной последовательности в решении учебных задач: определение главных и второстепенных целей и задач, планирование видов учебной деятельности, прогнозирование сроков их выполнения, контроль реализации целей и задач и самооценка выполненной работы.

Кафедра русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ накопила значительный опыт создания методов и приёмов стимулирования успешной учебной, исследовательской и творческой деятельности обучающихся.

Основное внимание педагогический коллектив уделяет организации учебной деятельности студентов в аудитории и за её пределами. Важное значение имеет обеспечение обучающихся соответствующим методическим материалом. Коллективом преподавателей английского языка кафедры подготовлен цикл учебников «Английский язык для юристов» для всех уровней обучения: СПО, бакалавриат и специалитет, магистратура и аспирантура. Учебники содержат аутентичные страноведческие и профессионально ориентированные тексты из современных англоязычных источников и упражнения по развитию целевых иноязычных компетенций во всех видах профессиональной речевой деятельности [9]. Методы обучения, представленные в учебниках, базируются как на традиционной системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, так и на активно используемой практике интегрированного предметно-языкового обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning) [10].

Немаловажным фактором привлечения студентов к активному участию в иноязычной деятельности являются формы организации учебного процесса. Создание отдельных элементов традиционного курса и самостоятельных онлайн курсов в цифровой образовательной среде университета отвечает современным требованиям образования. Эффективность функционирования онлайн курса заключается в подробной и наглядной презентации материалов, а также в создании достаточного количества ресурсов, позволяющих организовать эффективный и быстрый доступ студентов к необходимой информации и сформировать индивидуальную образовательную траекторию [11].

Применение английского языка не замыкается на практических занятиях. Для создания дополнительных условий повышения мотивации студентов по инициативе доктора педагогических наук, профессора К.М. Левитана, ежегодно проводится «Лингвистическая неделя УрГЮУ». В рамках мероприятия предлагаются заочные и очные конкурсы по английскому, немецкому, французскому и русскому языкам. Мотивирующий характер конкурсных испытаний предусматривает стимулирование лично значимых интересов, обучающихся и отражается в осознанности выбора тех или иных форм участия. Тематические викторины сочетают вопросы на знание фактического материала с проблемными заданиями, требующими стратегического подхода к их решению. Конкурс эссе позволяет студенту реализовать творческий потенциал, начиная с самостоятельного формулирования проблемного вопроса в рамках заданной темы, затем выбора модели рассуждения для выражения собственного отношения к рассматриваемой проблеме и обобщения авторской позиции в соответствующих выводах. Участие во внутренних конкурсах, безусловно, не исчерпывает всех возможностей реализации интеллектуальных и творческих способностей студентов.

Проведение межвузовских мероприятий играет значимую роль в формировании опыта общения на иностранных языках. Качественная подготовка видеопроектов на английском языке к конкурсу «Мы против международных конфликтов» (УрГПУ, 2021) и успешное выступление студентов нашего ВУЗа были отмечены призовыми местами. Ежегодно студенты и преподаватели вуза принимают участие в секции на английском языке Международной научно-практической конференции «Бизнес, менеджмент и право». Студенты УрГЮУ регулярно становятся дипломантами Международного научного молодежного форума на иностранных языках «Глобальные изменения: взгляд молодежи» (Новосибирск).

Преемственность между учебной деятельностью и внеучебными мероприятиями обусловлена целью профессионально-личностного развития будущих специалистов и способствует расширению их профессионального кругозора, совершенствованию приемов самоорганизации, развитию умений самообразования и формированию траектории профессиональной самореализации.

Одним из приоритетов высшего образования является подготовка высококвалифицированных специалистов. Модернизация процесса обучения будущих юристов требует значительных усилий. Основная задача преподавателя – рассказать студентам о важности и специфике их будущей профессии и мотивировать их к изучению иностранного языка. Разработка способов мотивации должна основываться на комплексном подходе, который включает в себя тщательный анализ потребностей, знаний, навыков и трудностей студентов.

## Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
2. Пряжников Н.С. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 365 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Питер, 2019. 713 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
5. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1. Под ред. И.А. Зимней М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 244–252.
6. Pekrun R. Emotions and Learning. *Educational Practices*, 2014, no. 24, pp. 6–29. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.691.9950&rep=rep1&type=pdf>

7. Maehr M.L. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1984, vol. 1, no. 4, pp. 115–144.
8. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 1999, vol. 34, no. 3, pp. 169–189.
9. Английский язык для юристов: Учебник / К.М. Левитан, С.В. Павлова, М.С. Пестова [и др.]; Под ред. К.М. Левитана. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2021. 552 с.
10. Ялаева Н.В. Садыкова Н.В. Жеребцова Е.В. Преимущества использования CLIL в обучении иностранным языкам в юридическом вузе // *Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация: материалы XXII научно-практической конференции*, Екатеринбург, 20 ноября 2020 года. Екатеринбург: ООО Универсальная Типография «Альфа Принт», 2021. С. 149–155.
11. Yalaeva N. V., Sadykova N.V., Zherebtsova E.V. E-learning course as a means of information technology support to the learning process in university// *Modern Pedagogical Education*. 2020. № 7. p. 44–46.

## RESEARCH INTO STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH AT A LAW SCHOOL

Yalaeva N.V., Zherebtsova E.V.  
Ural State Law University

The article is devoted to the research of students' motivation for learning English at a higher school on the example of the Ural State Law University. Motivation is considered to be one of the learning components and an essential element of the holistic educational process. The article discusses various views on the problem of motivation and determines its relationship with the content of teaching foreign languages at a law school. To intensify the educational process, it is important to understand the motives of students, to be able to identify them correctly and manage them intelligently. As a tool for data collection, the authors used a questionnaire in Google forms. The survey was conducted among 211 students of the USLU. The authors analyzed the motives for learning English, identified the difficulties that reduce the desire to study and factors that can increase the motivation of students. According to the authors, both methodological support for students and extracurricular activities that form the experience of communicating in a foreign language are important for increasing the motivation of students. Students' participation in linguistic olympiads, conferences and competitions fosters both academic and professional motivation.

**Keywords:** motivation, teaching foreign languages, development of professional competencies, analysis, motivation enhancement.

### References

1. Zimnaya I.A. Pedagogical psychology. Textbook for universities. 2nd edition. M.: Logos Publishing Corporation, 2000. 384 p.
2. Pryazhnikov N.S. Motivation and stimulation of labor activity: textbook and workshop for academic bachelor's degree. Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. 365 p.
3. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. Peter Publishing House, 2019. 713 p.
4. Leontiev A.N. Selected psychological works. In 2 volumes. V. 2. M.: Pedagogy, 1983. 320 p.
5. Zimnaya I.A. Learner action-related approach as the basis for the organization of the educational process // *General strategy of upbringing in the Russian educational system (defining the problem): Collective monograph in 2 books. Book 1. Edited by*

- I.A. Zimnaya M.: Research Center for Assessment of Quality of Specialists Training, 2001. pp. 244–252.
6. Pekrun R. Emotions and Learning. *Educational Practices*, 2014, no. 24, pp. 6–29. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.691.9950&rep=rep1&type=pdf>
  7. Maehr M.L. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1984, vol. 1, no. 4, pp. 115–144.
  8. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 1999, vol. 34, no. 3, pp. 169–189.
  9. English language for lawyers: textbook / K.M. Levitan, S.V. Pavlova, M.S. Pestova, N.V. Sadykova, L.A. Sokolova, M.A. Yugova, N.V. Yalaeva. M.: KnoRus, 2021. 552 p.
  10. Yalaeva N.V. Sadykova N.V. Zherebtsova E.V. Advantages of using CLIL in teaching foreign languages at a law university // *Linguistics, translation and intercultural communication: materials of the XXII scientific and practical conference*, Yekaterinburg, November 20, 2020. Yekaterinburg: Alfa Print Universal Printing House LLC, 2021. pp. 149–155.
  11. Yalaeva N. V., Sadykova N.V., Zherebtsova E.V. E-learning course as a means of information technology support to the learning process in university// *Modern Pedagogical Education*. 2020. № 7. p. 44–46.

## Развитие познавательного интереса у младших школьников посредством организации проектной деятельности на уроках окружающего мира

**Летучева Елизавета Андреевна,**

студент кафедры педагогики и методики начального обучения  
ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова

**Мамедова Лариса Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ имени  
М.К. Аммосова  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Анализ психолого-педагогической литературы, а также опыт показывает, что результативность обучения напрямую зависит от уровня мотивации учащихся к процессу учебно-познавательной деятельности. На современном этапе развития общества актуальным остается вопрос об эффективности методов обучения, которые положительно влияют на развитие у младших школьников познавательного интереса к содержанию образовательного процесса.

В данной статье рассматривается развитие познавательного интереса у детей младшего школьного возраста посредством применения проектной деятельности в рамках школьного курса «Окружающий мир». Также данной работе приводятся полученные нами результаты в ходе диагностической работы, проведенной с учащимися 3 класса МБОУ СОШ № 15 в г. Нерюнгри. В заключении работы делается вывод о том, что самостоятельная практическая деятельность нацелена на расширение кругозора ребенка и развитие его познавательных способностей. В процессе самостоятельного поиска и обработки новой информации, младший школьник не только приобретает новые знания, но и получает навыки самостоятельной работы с дополнительным материалом.

**Ключевые слова:** младшие школьники, окружающий мир, диагностика, развитие, познавательный интерес, проектная деятельность.

В рамках учебно-познавательного процесса, одним из способов развития творческих способностей ребенка, развития познавательного интереса и формирования самостоятельности мышления является проектная деятельность.

Практическая работа педагогов и исследования многих ученых в данной сфере позволяют нам говорить о том, что именно деятельность практического характера и непосредственная взаимосвязь ребенка с окружающим его миром вызывает у учащихся наибольший познавательный интерес. Ведь каждому ребенку больше нравится изучать и работать с тем материалом, который он впоследствии сможет использовать в собственной жизни.

В программе курса «Окружающий мир» для младших школьников раскрывается многогранная ценность природы для человека. Знания, полученные в процессе изучения данного курса, значимы не только в образовательной сфере, но также и в процессе эстетического и нравственного воспитания. Это особенно важно для формирования «духовно насыщенного отношения ребенка к природе, для предупреждения у него узко прагматического, потребительского подхода к своему природному окружению» [3].

Потребность ребенка в познании нового может выступать как качество личности учащегося в начальной школе, которое возникает и развивается в процессе учебной деятельности, и также может проявляться в осознанности и положительном отношении ко всему образовательному процессу, обеспечивая тем самым эффективное обучение школьников. Педагогу при работе с детьми необходимо учитывать, что формирование познавательной активности в первую очередь находится в прямой зависимости от уровня развития ребенка, его опыта и знаний, той основы, которая формирует интерес, а с другой стороны, от способа подачи материала.

Развитие познавательного интереса и повышение уровня успеваемости учащихся начальных классов в процессе обучения имеет большое значение для каждого учебного предмета. Современный учитель обязан творчески подходить к преподаванию предметов курса начального образования, ему необходимо быть специалистом в области различных наук, таких как филология, математика, естествознание и многих других. Это неоднократно подтверждает сложность работы учителя начального звена.

В современном обществе проблема взаимоотношений между человеком и окружающей природой приобретает колоссальный характер. «Наступила пора воспитывать детей в совершенно новом, гармоничном существовании с окружающим миром, а не в вековой потребительской традиции» [2]. Для ребенка природа является неисчерпаемым источником духовного насыщения. Уже с малых лет, дети активно контактируют с природой в различных ее формах, так как разнообразие неизведанных растений, животных, насекомых, камней привлекает внимание и вызывает интерес именно к практическому изучению, что непосредственно является основой в развитии разносторонней личности. К сожалению, зачастую, учителю начальных классов сложно построить урок курса «Окружающий мир» таким образом, чтобы не только обеспечить эффективное усвоение необходимых знаний в данной сфере, но и удовлетворить любопытство младших школьников. Также для успешного развития творческого потенциала и познавательной активности детей, педагог должен организовать на уроке атмосферу, способствующую не только умственному развитию, но и эмоциональному восприятию окружающего мира. Все это в очередной раз говорит о сложности преподавания в начальных классах.

Именно метод проекта несет в себе большой учебный, воспитательный и познавательный потенциал. Проектная работа в начальных классах способствует актуализации знаний, навыков и умений младших школьников, а также активизирует потребность в развитии ребенка творческой деятельности. Метод проекта должен осуществляться по принципу сотрудничества детей и учителя, что обеспечит формирование деятельного отношения ребенка к миру. Также важна роль родителей в процессе проектной деятельности ребенка, ведь они не только делятся личным опытом и знаниями, но и непосредственно поддерживают ребенка, что повышает его шансы на успешную выполненную работу, а в последующем программируют на успешность обучения в целом.

Проект можно представить, как «деятельность, которая предполагает проведение исследовательской и поисковой работы, представление общественности готового продукта и защиту его в той или иной форме» [1]. Его осуществление связано с поиском и постановкой проблемы, непосредственно проектированием, поиском значимой информации, созданием качественного продукта и его презентацией. Проектные работы в начальных классах могут производиться самостоятельно детьми, под руководством педагога или совместно с ним, а также проектные работы могут коллективные (классные) и групповые.

При организации проектной деятельности с младшими школьниками учителю очень важно помнить, что выбор темы при создании проекта должен складываться из интересов, жизненного опыта учащихся и их возрастных особенностей. Также качественно проделанная проектная дея-

тельность поможет ребенку в дальнейшем обучении как в школе, так и в другого рода образовательных учреждениях.

Проектная деятельность на уроках окружающего мира позволяет младшим школьникам выйти за рамки образовательного процесса в окружающий мир, самостоятельно наблюдать за связью между различными школьными дисциплинами, качественно способствует формированию основных компетенций учащихся начальных классов, влияет на качество усвоения знаний и в целом оказывает большое влияние на общее развитие детей. Выше сказанное показывает, что метод проекта выступает эффективным средством развития познавательного интереса учащихся начальной школы.

## Цель и результаты исследования

Целью настоящего исследования является развитие познавательного интереса учащихся 3 класса МБОУ СОШ № 15 в г. Нерюнгри на уроках окружающего мира посредством организации проектной деятельности в процессе учебного процесса. Участие в исследовании приняли 28 учащихся. Сроки проведения исследования: январь – май 2021 г. В процессе данного исследования нами были подобраны методики, направленные на определение уровня развития познавательного интереса:

1) Метод диагностики познавательной активности, основанный на опроснике Ч.Д. Спилбергера, который мы адаптировали с ориентацией на тему исследования. Уровень познавательной активности младших школьников определялся по пятибалльной шкале, путем определения среднего балла по всем ответам на 19 вопросов анкеты. Результаты диагностики оценивались по следующим критериям: Высокий уровень характеризуется как творческий, который определяется высоким интересом и стремлением проникнуть в сущность явлений и их взаимосвязей, а также поиском новых способов для решения задач. Средний уровень познавательного интереса определяется как интерпретирующая активность. Он характеризуется стремлением учащихся к выявлению смысла изучаемого, желанием овладеть способами применения знаний в различных условиях. Низкий уровень – воспроизводящая активность, что означает стремлением учащихся лишь понять, запомнить и воспроизвести знания, а также овладеть способами их применения по готовому образцу.

2) «Методика с конвертами» автором которой является Г.И. Щукина, ставит перед собой цель определить уровень познавательного интереса младших школьников через учебную или внеучебную деятельность. Данная методика проводится в форме беседы с детьми. Учащимся предоставляется 5 конвертов на их выбор, где каждый конверт имеет определенное название, направление деятельности и цвет. В каждом из этих конвертов по 3 вопроса, ученику предлагается выбрать любой вопрос, на который он хочет ответить. Рассудительный, распространенный и четкий ответ на первый



вопрос оценивается как высокий уровень. Ответ на второй вопрос содержит один конкретный ответ, на этот вопрос ребенку разрешается отвечать не рассуждая, без пояснений. Ответ на третий вопрос, который не требует от ученика особых усилий, оценивается как низкий уровень.

В таблице 1 представлен уровень познавательного интереса исходя из результатов исследования по вышеописанным методикам на начальном этапе развития.

Таблица 1

Результаты исследования			
Диагностика на начальном этапе исследования			
Метод диагностики познавательной активности основанный на опроснике Ч.Д. Спилбергера	Уровень познавательной активности		
	Высокий	Средний	Низкий
	14%	36%	50%
«Методика с конвертами» Г.И. Щукиной	Уровень познавательного интереса		
	Высокий	Средний	Низкий
	7%	43%	50%

На период проведения исследования нами был составлен календарно–тематический план предлагаемых нами детям проектных работ по окружающему миру в соответствии с образовательной программой УМК «Школа России», который представлен в таблице 2.

Таблица 2

Тема	Характеристика деятельности учащихся
«Огонь, вода и газ»	Проектное задание: выполнить рисунок «план эвакуации» из своей комнаты. Оформить на альбомном формате и представить работу в классе.
«Дорожные знаки»	Проектное задание: работа по группам. Выбрать группу знаков и приготовить презентацию на данную тему с наглядным материалом. Роли в группах выбирают учащиеся.
«Природа и наша безопасность»	Проектное задание: придумать и нарисовать условные знаки безопасности, изученные на уроке. Представить свои работы с мини – докладом в классе на выставке.
«Экологическая безопасность»	Проектное задание: Выполнить и защитить проект (презентацию с наглядным материалом) на тему «Берегу природу». Проекты выполняются по желанию.
«Для чего нужна экономика»	Проектное задание: подготовить доклады с мультимедийной презентацией на тему «Экономика родного края». Защитить свою работу в классе.
«Кто нас защищает»	Проектное задание: подготовить сообщение про одну из служб, которая защищает нас и нашу Родину. Представить работу в классе.
«Какая бывает промышленность»	Проектная работа: работа в группах. Подготовить доклад с мультимедийной презентацией на тему одного из вида промышленности. Представить работу в классе.

Тема	Характеристика деятельности учащихся
«Что такое деньги»	Проектное задание: работа в парах. Изготовить карточки с изображением различных товаров и денег и с их помощью смоделировать ситуации «бартер» или «купля – продажа»
«Золотое кольцо России»	Проектное задание: Смоделируйте вместе с семьей из пластилина или других материалов макет одной из достопримечательностей Золотого кольца. Представить работу на выставке посвященной данной теме.
«Наши ближайшие соседи»	Проектное задание: Подготовить доклад с мультимедийной презентацией об одной из стран, граничащих с Россией. Представить работу в классе.
«В центре Европы»	Проектное задание: Смоделируйте вместе с семьей из пластилина или других материалов макет одной из достопримечательностей страны в которой мы побывали. Представить работу на выставке посвященной данной теме.
«Обобщение по теме «Страны Европы»	Проектное задание: групповое задание. подготовьте вопросы викторины, загадки, кроссворды и др. на ваш выбор и проведите для класса.

В качестве примера рассмотрим одну из проектных работ.

В ходе исследования уровня развития познавательной активности младших школьников на уроках окружающего мира, в соответствии с составленным нами тематическим планом, совместно с ученицей начальных классов, был разработан проект на тему «Драгоценные камни Якутии». Тема была определена совместно с ребенком, исходя из ее личного интереса к данной теме на основе изучения полезных ископаемых в условиях образовательной программы УМК «Школа России» по предмету «Окружающий мир». Но в данном проекте мы ориентировались на изучение драгоценных камней Республики Саха (Якутия). Ученица самостоятельно подбирала интересный материал в сети Интернет, а также подготовила наглядный материал в виде иллюстраций самых известных драгоценных камней, распространенных на территории Республика (Саха) Якутия. Совместно нами был подготовлен доклад на данную тему. Следует отметить, что ученица выполняла работу самостоятельно, нами были лишь введены корректировки в оформлении и осуществлен контроль выполнения работы. Последним этапом проекта была защита проекта. Школьник чувствовал себя уверенно, был отмечен высокий уровень знания материала, а также активное проявление познавательного интереса к теме проекта. Защита проекта осуществлялась на уровне внеклассного мероприятия в связи с эпидемиологической обстановкой. За данный проект ученица заслуженно получила отметку «отлично». Таким образом, нами была проведена полностью вся указанная работа в тематическом планировании выше.

В конце нашей работы, в мае 2021 г. была проведена итоговая диагностика по тем же методикам, которые применялись нами на первом этапе исследования. Результаты исследования отражены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты итоговой диагностики			
Метод диагностики познавательной активности основанный на опроснике Ч.Д. Спилбергера	Уровень познавательной активности		
	Высокий	Средний	Низкий
	21%	39%	40%
«Методика с конвертами» Г.И. Щукиной	Уровень познавательного интереса		
	Высокий	Средний	Низкий
	11%	50%	39%

Итак, на протяжении всей работы младшие школьники активно работали на уроках окружающего мира, проявляли инициативу в выборе заданий для индивидуальной работы. Уровень познавательного интереса учеников на уроках окружающего мира был увеличен на 5,5%, что говорит о положительном влиянии внедрения проектной деятельности в учебный процесс. Также следует отметить, что за период исследования 14% всех учащихся исправили свои оценки за работу на уроках с оценки «3» на оценки «4» и «5».

Также можно отметить, что осуществление проектной деятельности на уроках окружающего мира в начальной школе включает в себя процесс преобразования позиции учителя. Если в условиях образовательного процесса учителя рассматривают только как носителя готовых знаний, то в условиях реализации проектной деятельности он становится организатором познавательной и исследовательской деятельности младших школьников. Из этого вытекает изменения психологического климата в классе, так как учитель переориентирует работу учащихся в различные виды самостоятельной деятельности поискового и творческого характеров.

Самостоятельная практическая деятельность ориентирована на расширение кругозора ребенка и развитие его познавательных способностей. В процессе самостоятельного поиска и обработки новой информации, младший школьник не только приобретает новые знания, но и получает навыки самостоятельной работы с дополнительным материалом.

## Литература

1. Гарданова, Э.Ф. Проектная и исследовательская деятельность младших школьников как средство формирования ключевых компетент-

ностей / Э.Ф. Гарданова // Журн. Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 935–936.

2. Егоркина А.В. Развитие познавательного интереса у младших школьников на уроках окружающего мира. URL: <https://docplayer.ru/36118061-Razvitie-poznavatel'nogo-interesa-u-mladshih-shkolnikov-na-urokah-okruzhayushchego-mira.html> (дата обращения: 21.03.2021)
3. Погудина Л.С. Проектная деятельность на уроках окружающего мира в начальной школе. URL: [https://multiurok.ru/files/proektnaia-deiatel'nost-na-urokakh-okruzhaiushche-1.html#:~:text=\(дата%20обращения%2020.03.2021\)](https://multiurok.ru/files/proektnaia-deiatel'nost-na-urokakh-okruzhaiushche-1.html#:~:text=(дата%20обращения%2020.03.2021))
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373). – М.: Просвещение, 2010. – 32 с

## DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN THROUGH THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE LESSONS OF THE ENVIRONMENTAL WORLD

Letucheva E.A., Mamedova L.V.

North-Eastern Federal Institute of M.K. Ammosova

Analysis of psychological and pedagogical literature, as well as experience shows that the effectiveness of training directly depends on the level of students' motivation to the process of educational and cognitive activity. At the present stage of development of society, the question of the effectiveness of teaching methods that have a positive effect on the development of a cognitive interest in the content of the educational process in younger students remains relevant.

This article examines the development of cognitive interest in children of primary school age through the use of project activities within the school course "The World Around". This work also presents the results we obtained in the course of the diagnostic work carried out with the pupils of the 3rd grade of MBOU Secondary School No. 15 in the city of Neryungri. In the conclusion of the work, it is concluded that independent practical activity is aimed at expanding the horizons of the child and the development of his cognitive abilities. In the process of independent search and processing of new information, the younger student not only acquires new knowledge, but also acquires the skills of independent work with additional material.

**Keywords:** junior schoolchildren, the world around, diagnostics, development, cognitive interest, project activities.

## References

1. Gardanova, E.F. Design and research activities of primary schoolchildren as a means of forming key competencies / E.F. Gardanova // Zh. Young scientist. – 2014. – No 4. – С. 935–936.
2. Egorkina A.V. The development of cognitive interest in younger schoolchildren in the lessons of the surrounding world. URL: <https://docplayer.ru/36118061-Razvitie-poznavatel'nogo-interesa-u-mladshih-shkolnikov-na-urokah-okruzhayushchego-mira.html> (date accessed: 03/21/2021)
3. Pogudina L.S. Project activities in the lessons of the surrounding world in primary school. URL: [https://multiurok.ru/files/proektnaia-deiatel'nost-na-urokakh-okruzhaiushche-1.html#:~:text=\(date%20of%20access%2003/20/2021\)](https://multiurok.ru/files/proektnaia-deiatel'nost-na-urokakh-okruzhaiushche-1.html#:~:text=(date%20of%20access%2003/20/2021))
4. Federal state educational standard of primary general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 6, 2009 N373). – M.: Education, 2010. – 32 p.

## Кооперация общих и специальных подходов к преодолению трудностей обучения детей с ОВЗ

**Дзятковская Елена Николаевна,**

доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»  
E-mail: dziatkov@mail.ru

Актуализирована проблема учителей инклюзивного обучения, связанная с преодолением трудностей освоения детьми с ОВЗ общеобразовательных программ. Определено, что ключевым направлением работы учителя по преодолению трудностей обучения детей с ОВЗ является сочетание развивающего и здоровьесберегающего подходов общего образования с деятельностным и дифференцированным подходами специального образования, предусмотренными ФГОС НОО для детей с ОВЗ. Выявлено, что распространение этих подходов на организацию образовательной среды инклюзивного обучения обеспечивает ей свойства доступности и адаптивности. Скооперированность реализации общеобразовательных и специальных подходов к образовательному процессу и образовательной среде обеспечивает целостность методологического обеспечения инклюзивного образования. Целенаправленность такой работы руководителей образования и педагогов позволяет результативно решать задачи инклюзивного образования для всех обучающихся, обеспечивая его гуманистическую направленность.

**Ключевые слова:** инклюзия, трудности обучения, образовательный процесс, образовательная среда.

Доступное и качественное образование для всех в течение всей жизни – высоко гуманистическая цель развития цивилизации в 21 веке. На возможность вовлечения детей с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся сверстников указывали многие педагоги. Л.С. Выготский писал: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [1, с. 389].

После Второй мировой войны, на волне активного освоения мировым сообществом глобальной гуманной идеи о правах человека [2] во всех странах стало расти число приверженцев совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями, уважительного принятия и поддержки людей с ограниченными возможностями, «культуры достоинства». На рубеже 20–21 веков первые лица сразу нескольких передовых держав назвали это направление образовательного процесса его приоритетной концепцией. В 1994 году в Саламанке на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, проходившей под эгидой ЮНЕСКО, правительства стран мира ввели в международный оборот термин «инклюзия» («включение») и провозгласили принцип *инклюзивного образования* [3].

Однако переход к инклюзивному образованию не прост, он требует длительной подготовки и комплексного решения целого ряда проблем: не только материально-технических и кадровых, но и дидактических, методических, обновления содержания, методов, средств обучения.

Инклюзия предполагает системные изменения среднего, профессионального и высшего образования одновременно на трех уровнях: макро (политика, право, структура финансирования), мезо (управление муниципальным образованием, школами), микро (образовательная среда, класс, учебный процесс) и требует длительного времени. Поэтому при всей привлекательности идей инклюзии, в нашей стране наряду со школами инклюзивного обучения сохраняется система специального (коррекционного) образования и классов компенсирующего обучения (педагогическая поддержка).

**Целью** исследования являлось сопоставление общеобразовательных и специальных подходов к организации инклюзивного образователь-

*Работа выполнена в рамках НИР ФГБНУ ИСРО РАО (2021): «Обновление содержания общего образования», направление «Организация работы с детьми, испытывающими трудности в обучении»*

ного процесса с характеристиками доступности и адаптивности образовательной среды в поисках целостности методологического обеспечения инклюзии.

## Результаты

Общеобразовательное направление обучения детей в классах с инклюзией – это целенаправленно реализуемая педагогами неспецифическая (не зависящая от клинического диагноза) и непрерывная ориентация образовательного процесса на формирование обучающихся как субъектов учебно-познавательной деятельности и субъектов здоровья, реализующая развивающий и здоровьесберегающий подходы [4].

Специальное направление в обучении детей с ОВЗ реализуется через специальное образование. Концепция специального ФГОС определила два основных подхода к образованию детей с ОВЗ: деятельностный и дифференцированный [5].

Деятельностный подход к образованию обеспечивает его развивающий характер и предусматривает включение каждой категории детей с ОВЗ в доступную для них деятельность, а также тщательное и систематическое отслеживание динамики развития каждого ребенка с ОВЗ для включения его в новые доступные виды деятельности.

Дифференцированный подход к образованию подразумевает обеспечение вариативности уровня результата образования на каждой ступени, структуры, содержания образовательной программы и условий ее освоения для каждой категории детей с ОВЗ в соответствии с их общими и особыми образовательными потребностями.

Специальное направление помощи детям с трудностями обучения ориентировано на

1) преодоление незрелостей индивидуального психофизического, психоэмоционального, интеллектуального и личностного развития детей, связанных с основным или сопутствующими заболеваниями;

2) учет особенностей социально-психологических и педагогических условий развития ребенка, приводящих к проблемам его социальной адаптации, неразвитости учебно-познавательных мотивов, недостатку необходимого запаса знаний и способов их приобретения;

3) учет особых образовательных потребностей [6].

Общеобразовательное и специальное направления преодоления трудностей обучения детей с ОВЗ в учебном процессе тесно взаимосвязаны. Деятельностный подход необходим для реализации развивающего обучения, а дифференцированный – для придания образованию здоровьесберегающего характера. Кооперация общеобразовательной и специальной направленности работы учителя по преодолению трудностей обучения детей с ОВЗ дает преимущества не только детям с особыми образовательными потребностями, что

было уже неоднократно доказано ранее, но и здоровым детям. К этому выводу на основе анализа мирового опыта инклюзивного образования пришли и эксперты ЮНЕСКО [7]. Под кооперацией понимается такая совместная деятельность, такое объединение (кооперирование, сотрудничество) усилий нескольких сил, которая не только содействует каждому участнику, но и приводит к получению общего результата, не достижимому силами по отдельности [8].

Сочетание общеобразовательного и специального направлений в преодолении трудностей обучения необходимо всем детям. В помощи по преодолению трудностей обучения периодически может нуждаться любой ученик, в том числе и не имеющий заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Детские организмы развиваются гетерохронно, на каждый данный момент все дети в классе разные. Ученик, который сегодня не вызывает беспокойства учителя, завтра может неожиданно проявить трудности обучения.

Но кооперация общеобразовательной и специальной направленности образовательного процесса была бы не полной, если бы она не распространялась и на образовательную среду. Под образовательной средой мы понимаем ее предметно-пространственную организацию, программно-технологическое обеспечение образовательного процесса и среду коммуникаций участников образовательного процесса [9].

Главными требованиями к образовательной среде инклюзивного образования является ее доступность и адаптивность. Доступную образовательную среду не следует сводить только к обеспечению комфортного и эффективного доступа к помещениям и устранению физических барьеров. Доступность образовательной среды была бы немыслимой без реализации деятельностного и развивающего подходов, которые обеспечивают не только использование образовательной среды, но и формирование умений пользоваться ею. Доступность образовательной среды должна касаться всех обучающихся, не зависимо от наличия или отсутствия у ребенка диагноза [10,11].

Доступность образовательной среды предусматривает необходимое информационное обеспечение не только для обучающихся, но и для специалистов общего и специального образования, а также для специалистов системы сопровождения, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис, а также для родителей. Информационное обеспечение предусматривает создание и накопление персональной базы данных обучающихся, координацию действий всех специалистов, их регулярное и качественное взаимодействие, обмен информацией между собой и с семьей, а также возможность получения в сложных случаях внешней консультации квалифицированных специалистов.

Исключительно важным в обеспечении доступности образовательной среды является ее ком-

муникативный компонент. Он реализуется через применение сформированных умений групповой деятельности, уважительного общения друг с другом на равных, с учетом «разноцветности» нашего мира, умений находить в «особых» детях то, что с ними объединяет (увлечения, интересы). Учителю важно не акцентировать внимание детей класса на ребенке с ОВЗ, не выделять их среди других, показывая свою жалость к ним, не делать очевидные и неоправданные поправки, пробуждая у ребенка с ОВЗ жалость к самому себе. Это неминуемо восстановит класс против «любимчика»/«любимчиков» и исказит самооценку ребенка. Самое естественное (но не самое простое) решение этой проблемы – относиться к каждому ребенку в классе как к особенному, достойному индивидуальному подходу и учить детей уважать индивидуальность каждого, делать акцент на неограниченных возможностях в общении с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Трудно переоценить и важность тесного взаимодействия школы с семьями детей с ОВЗ. Проблемы такого взаимодействия отмечают более 30% учителей.

Должны быть предусмотрены комфортные рабочие места обучающихся, помещения (зоны) для отдыха и восстановления работоспособности, а также эргономичные рабочие и игровые зоны, зоны индивидуальных занятий, отдыха и сна. И ими необходимо научить пользоваться.

Для обеспечения адаптивности образовательной среды необходимы дифференцированные и здоровьесберегающие подходы, позволяющие не только учитывать особенности индивидуального психофизиологического развития каждого ребенка, но и предупреждать ухудшение здоровья и даже укреплять его.

Территория, прилегающая к сооружению, должна быть адаптирована для прогулок и занятий на свежем воздухе. В каждом учебном кабинете должны быть созданы рабочие, игровые зоны и пространства для проведения индивидуальных занятий. Структура этих пространств должна обеспечить возможность организации отдыха, внеурочной и урочной деятельности. В учебном заведении предусматриваются кабинеты специалистов: Педагога-психолога. Учителя-логопеда. Дефектолога. В здании должны быть организованы помещения для лечебно-профилактической, оздоровительной работы, диагностики ОВЗ.

Адаптивная образовательная среда – это и оптимальный временной режим пребывания в образовательной организации. При установлении распорядка дня во внимание должны приниматься повышенная утомляемость некоторых детей. Длительность учебного дня для конкретного ребенка определяется с учетом его специфических образовательных потребностей, готовности находить без родителей среди сверстников.

Для детей с ОВЗ, имеющих проблемами слуха или зрения предусматривается специальное оборудование, позволяющее осваивать общеобразовательные программы. В течение урока для всех

детей предусматриваются динамические или релаксационные упражнения с учетом потребностей ребенка.

В каждой типовой классной комнате рекомендуется создавать хоть небольшую рекреационную зону для отдыха и физических упражнений (туристический и массажный коврики, небольшой спортивный уголок, мяч для коррекции осанки) для ее добровольного посещения в течение урока любым ребенком, 1–2 стоячих рабочих мест с конторками, «чайную» зону, зону любимых игрушек.

Кроме того, адаптивность образовательной среды – это ее культурно- и природосообразность, направленность на снижение социальной и природной депривации ребенка, реализация его потребностей, в том числе, особых, в адаптированности к природной и социальной среде [11].

Адаптивность программно-технологического компонента образовательной среды обеспечивается не только адаптированными программами, но и коррекционно-развивающей работой специалистов и учителя с учетом возникающих у обучающихся трудностей обучения; вариативностью индивидуальных (групповых) заданий, индивидуальными маршрутами обучения. Адаптивная образовательная среда – это возможность формирования с помощью педагогов общего и специального образования персональных образовательных пространств учащихся – конкретного пространства возможностей ребенка, позволяющего удовлетворять его потребности. Это зона активности ребенка, «территория» его ближайшего развития, на которой обучающийся проявляет себя как субъект (проявляет свои индивидуально-типологические особенности, предпочтения, устремления, реализует разные виды деятельности с учетом смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, самооценки результатов). Персональное образовательное пространство каждого ребенка с ОВЗ имеет свои особенности, отражающие специфику мотивационно-смысловой области ребенка, предпочитаемые им выборы, стремления, специфику трудностей обучения, направленность коррекционно-развивающего сопровождения. Результативность персональных образовательных пространств во многом зависит от того, насколько сами обучающиеся являются субъектами их создания и насколько персональные среды открыты образовательным средам образовательной организации и взаимодействуют с ними. В случае изолированности персональной образовательной среды результативность коррекционно-развивающей помощи ребенку существенно снижается [12].

Адаптивный характер коммуникативного компонента образовательной среды – это его вариативность с учетом индивидуальных личностных, культурных и природных особенностей обучающихся. Это обучение детей умению понимать эмоции и внутреннее состояние собеседника по мимике, тембру голоса, позе; слушать и слышать

друг друга, контролировать себя, уступать, не бояться говорить о разности людей. Это формирование у детей умений межкультурных коммуникаций, организуя групповые занятия, вовлекая детей в игры, в том числе народные.

Успешная адаптация школы к ребенку и ребенка к школе требует тесной связи педагогов с семьей.

Семья располагает очень ценной для педагогов и специалистов информацией о развитии ребенка, его предпочтениях, сложных ситуациях в его жизни, характере воспитания, комфортном для ребенка режиме учебной работы и т.д. Цель таких собеседований, которые должны быть систематическими, сопровождается фиксацией полученной информацией и доведением ее до сведений всех работающих с ребенком педагогов и специалистов, заключается в оказании родителям моральной поддержки, их консультировании, выстраивании помощи ребенку общими усилиями.

Если в семье особенный ребенок, членам семьи необходимо научиться принимать его таким, каков он есть на самом деле. Не фиксировать все внимание на негативных аспектах диагноза, таких как: инвалидность, непонимание окружающих, конфликты в семье и прочее. Как можно раньше адаптировать ребенка к жизни в обществе; учить его справляться с собственными страхами; контролировать эмоции. Особое внимание необходимо уделять формированию мотивации общения с внешним миром и коммуникативных навыков, которые обеспечат успешную адаптацию ребенка в коллективе: развивать мимику, речь, учить поддерживать разговор, рассказывать о своих увлечениях, делиться впечатлениями и т.д.

Семья, постоянно общаясь с ребенком, может помочь ему узнать его сильные стороны и подобрать с их учетом индивидуальные приемы успешного выполнения учебной работы (по скорости, последовательности действий, опоре на сохранные анализаторы, сильным способам запоминания, особенностям двигательной активности и т.д.). Для грамотного решения этой задачи семья нуждается в консультировании со стороны педагогов и специалистов.

Адаптивная предметная среда должна быть насыщена объектами и информацией об объектах культурного наследия (архитектурного, изобразительного, прикладного, музыкального, театрального, кинематографического) родного края, страны, проживающих в данной местности народов России, об их исторической памяти, о культурной жизни школы. Погружение детей в контекст культурных ценностей помогает открывать им возможность осмысления личных устремлений, задает ориентиры и пробуждает стремление к культуротворчеству и самореализации.

Предметная среда должна быть и природосообразной, насыщенной природными объектами и информацией о природе родного края, страны, их природном наследии, устранять негативные последствия природной депривации. Важно погружать детей в мир реальных природных звуков,

непосредственных контактов с живой и неживой природой, активно используя природные объекты (минералы, плоды, ветки, комнатные растения). Для снижения цветовой депривации, особенно в осенне-зимний период, важно грамотное цветовое решение учебных и иных помещений с учетом психофизиологических законов воздействия цвета на ребенка.

Прекрасным воплощением идеи создания среды, адекватной потребностям ребенка с нарушениями развития, является, например, целостная, разработанная в единой концепции воспитания и обучения обучающаяся среда с широким и разнообразным использованием дидактического материала, предложенная М. Монтессори и предназначенная для мотивации свободной самостоятельной работы учеников.

## Заключение

Проблемы учителей инклюзивного обучения, связанные с преодолением трудностей освоения детьми с ОВЗ общеобразовательных программ, во многом объясняются отсутствием методологической целостности общеобразовательной и специальной направленности их работы. Ключевым условием успешности работы учителя в условиях инклюзии является кооперация взаимосвязанных развивающего и здоровьесберегающего подходов общего образования с деятельностным и дифференцированными подходами специального образования. Распространение этих подходов на организацию образовательной среды обеспечивает ей свойства доступности и адаптивности. Использование единых общеобразовательных и специальных подходов к образовательному процессу и образовательной среде обеспечивает целостность методологического обеспечения инклюзивного образования, является обязательным условием преодоления как систематических, так и эпизодических трудностей обучения детей, реализации их индивидуальных образовательных потребностей, успешной социализации и сохранения здоровья.

## Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений [Collected Essays]: В 6 т. М. 1983.
2. Всеобщая декларация прав человека, 1948 г. / URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declhr.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml) (Дата обращения 05.10.2021)
3. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями. Принята Всемирной Конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. / URL: [http://prpc.ru/ds/ds\\_02.shtml](http://prpc.ru/ds/ds_02.shtml) (Дата обращения 05.10.2021)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). <https://ediniy-urok.ru/2021-fgos-noo/> (Дата обращения 05.10.2021)

5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/) (Дата обращения 05.10.2021)
6. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология, 2008, № 1, с. 71–78.
7. Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all / <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.locale=en> (Дата обращения 05.10.2021)
8. Педагогический словарь. <https://rus-pedagog-dict.slovaronline.com/362-%D0%BA%D0%BE%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> (Дата обращения 05.10.2021)
9. Панов В. И. Экологическая психология. Опыт построения методологии [Environmental Psychology. Experience in constructing a methodology]. Монография. М.: Наука, 2004. 197 с.
10. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология, 1971, № 6, с. 15–19.
11. Колесникова Л. И., Дзятковская Е. Н., Долгих В. В., Поляков В. М., Рычкова Л. В. Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников: монография. М.: Литерра, 2013. 200 с.
12. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.

#### **COOPERATION OF GENERAL AND SPECIAL APPROACHES TO OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

##### **DZYATKOVSKAYA E. N.**

Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education

The teachers' problem of inclusive education, connected with overcoming difficulties of mastering general education programs by children with disabilities, is brought up to date. It is determined that the key area of teachers' work on overcoming difficulties in teaching dis-

abled children is a combination of developmental and health-saving approaches to general education with activity-based and differentiated approaches to special education provided by The Federal State Standard for Elementary General Education for Children with Disabilities. It was found that the distribution of these approaches to the organization of the educational environment of inclusive education ensures its properties of accessibility and adaptability. The coordinated implementation of general educational and special approaches to the educational process and educational environment ensures the integrity of methodological support for inclusive education. The purposefulness of this work of education leaders and teachers allows to effectively solve the problems of inclusive education for all students, ensuring its humanistic orientation.

**Keywords:** inclusion, learning difficulties, educational process, educational environment.

##### **Reference**

1. Vygotsky L.S. Collected Essays: In 6 vols. M. 1983.
2. Universal Declaration of Human Rights, 1948 / URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declhr.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml) (Date of treatment 10/05/2021)
3. Salamanca Declaration of Persons with Special Needs. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, June 7–10, 1994 / URL: [http://prpc.ru/ds/ds\\_02.shtml](http://prpc.ru/ds/ds_02.shtml) (Date of treatment 10/05/2021)
4. Federal state educational standard of primary general education (2021). <https://ediniy-urok.ru/2021-fgos-noo/> (Date of treatment 10/05/2021)
5. Federal state standard of primary general education of teaching children with disabilities. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/) (Date of treatment 10/05/2021)
6. Malofeev N.N., Shmatko N.D. Basic models of integrated learning // Defectology, 2008, no. 71–78.
7. Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all / <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.locale=en> (Date accessed 05.10.2021)
8. Pedagogical dictionary. <https://rus-pedagog-dict.slovaronline.com/362-%D0%BA%D0%BE%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> (Date of treatment 10/05/2021)
9. Panov V.I. Environmental psychology. The experience of constructing a methodology [Environmental Psychology. Experience in constructing a methodology]. Monograph. Moscow: Nauka, 2004, 197 p.
10. Lubovsky V.I. General and specific patterns of development of the psyche of abnormal children // Defectology, 1971, no. 6, p. 15–19.
11. Kolesnikova L.I., Dzyatkovskaya E.N., Dolgikh V.V., Polyakov V.M., Rychkova L.V. Adaptive-developing strategy for preserving the health of schoolchildren: monograph. M.: Litera, 2013.200 s.
12. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: Textbook. manual for higher. study. institutions / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; Ed. I.A. Kolesnikova. M: Publishing Center "Academy", 2005. 288 p.

## Кузнечные термины, относящиеся к якутскому ножу

### Акимова Александра Спартаковна,

к. филол.н., научный сотрудник отдела якутского языка, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук  
E-mail: sikkier84@mail.ru

### Федорова Елена Петровна,

к. филол.н., доцент, кафедра «Иностранные языки по гуманитарным специальностям», Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова  
E-mail: lfedor84@mail.ru

Якутский нож сохраняется в современности как культурологический феномен. Он олицетворяет собой талант, мастерство, традиции и мудрость якутского народа, отражая богатое наследие предков. Научный интерес к нему свидетельствует о стремлении народа изучать свое прошлое, историю, культуру и язык, чтобы уверенно шагать в будущее.

Статья посвящена кузнечным терминам относящимся, к якутскому ножу. В статье рассмотрены терминообразующие способы их формирования. В группе названий материалов встречаются термины, образованные способом калькирования. Словообразовательные кальки занимают промежуточное положение между исконной и заимствованной лексикой. Даны примеры слов-терминов переданных путем транскрипции. Под транскрипцией понимается максимальное приближение графического и звукового изображения иноязычной терминологической лексики, к соответствующим нормам принимающего языка.

Кузнечная терминология представляет собой ценный материал для дальнейшего изучения памятников материальной и духовной культуры якутского народа. Упорядочение специальной лексики имеет огромное значение для взаимопонимания специалистов, подготовки научных и технических кадров, издания научной и справочной литературы, развития международных экономических и научных связей, получения и обмена информацией.

**Ключевые слова:** якутский язык, термин, кузнечное дело, якутский нож, калькирование, транскрипция.

В современном быстро меняющемся мире жизненный уклад якутян заметно изменился, но, в большинстве домашних хозяйств есть якутский нож. На первый взгляд он может показаться броским, старым или даже переточенным, но вот уже на протяжении многих веков якутский нож остается самым удобным, незаменимым орудием в жизни северянина. Сложность якутского ножа заключается в его универсальности.

Якутский нож это неотъемлемая часть жизни и культуры народа саха. Он одинаково удобен в пользовании в бытовых и в полевых условиях. Надежный друг и помощник в охоте и рыбалке где он блестяще выполняет функцию ножа «выживания» и «самообороны» от хищников, которых много в якутской тайге.

Якутский нож – разновидность ножа применяемого коренными жителями Якутии. Его можно смело отнести к самым известным предметам Якутии, наравне с алмазами и хомусом (якутский варган).

Термин *нож* 'быһах' образовано от слова *быс*, который в буквальном переводе означает 'резать', что сравнительно с тюркским словом *бычак* 'нож' или 'режущее орудие'.

В прошлом, без труда можно было определить социально-экономическое положение якутянина по ассортименту металлических изделий. Это объясняется тем, что орудия выкованные руками якутских кузнецов высоко ценились и по сей день являются предметами особой гордости. Такие изделия превращались в семейные и родовые реликвии, которые передавались по наследству из поколения в поколение.

Современные якутские кузнецы продолжают лучшие традиции своих предшественников. На этих мероприятиях кузнецы делятся друг с другом своим бесценным опытом тем самым совершенствуя сложные технические навыки, приемы и способы производственных достижений древних металлургов.

Термины якутского кузнечного дела фактически не исследованы в филологии и культурологии. В связи с этим, существует необходимость составления двуязычного терминологического словаря по кузнечному делу. Начата научно-исследовательская работа по теме: «Терминографическое возрождение этно-культурной терминологической лексики языка саха» [1, с. 133].

Составление двуязычных переводных якутско-русских, русско-якутских терминологических словарей, это основа терминологической работы. Терминологические словари прежде всего имеют



практическую ценность, это фактический материал, который оказывает помощь специалистам при переводе текстов для составления различных указателей и справочников.

В ходе научно-исследовательской работы по составлению терминологического словаря по кузнечному делу мы опираемся на архивные, историко-этнографические, краеведческие источники, а также на толковые отраслевые словари якутского языка. Как показывает собранный нами материал, якутское кузнечное дело больше всего проявило себя в изготовлении орудий охоты, труда, быта, в частности якутских ножей.

В ходе сбора материала нас поразило многообразие использования якутского ножа. У якутов есть выражение: «нож – моя третья рука». Только представьте себе, что только одним якутским ножом можно изготовить множество деревянных изделий украсив их ажурной резьбой. Так же якутский нож используется для деликатной работы по снятию ценных шкурок пушных зверей. Им разделяют тушу, выделывают кожу, шьют одежду, изготавливают мебель, рыбачат, охотятся, вырезают детские игрушки. Он может с легкостью заменить рубанок.

В данной статье мы рассмотрим кузнечные термины, которые имеют прямое отношение к якутскому ножу. Вкратце, рассмотрим терминообразующие способы, с помощью которых переданы слова-термины, относящиеся к якутскому ножу.

Главной отличительной особенностью якутского ножа является его необычная форма клинка, в виде большого *дола*, который на якутском называется 'үөс'. *Дол* 'үөс' расположен на правой стороне, а на левой стороне клинка находится выпуклая линза. Еще к интересным особенностям якутского ножа можно отнести одностороннюю заточку, которую выполняют со стороны дола.

Следует отметить, что размер и форма якутского ножа, дошли до наших дней почти без изменений. У изделия есть определенные параметры, например: длина клинка составляет – 110–170 мм, односторонняя заточка лезвия и асимметричная заточка. Материалом для изготовления клинка в большинстве случаев служит мягкая сталь, что в свою очередь дает возможность быстро заточить нож в полевых условиях. Длина рукоятки обычно составляет 130–150 мм. Обязательным и важным атрибутом якутского ножа являются ножны.

Однако использование мягкой стали влечет за собой быстрый износ клинка, поэтому современные кузнецы стали изготавливать ножи из разных материалов. Далее приведем примеры названий материалов используемые в кузнечном деле, где встречаются слова-термины переданные способом транскрипции. Под транскрипцией понимается максимальное приближение графического и звукового изображения иноязычной терминологической лексики, к соответствующим нормам якутского языка. Главной целью транскрипции является сохранение «чужого» через языковые нормы «своего». Например: *ыстаал* 'сталь'; *балаһа*

*ыстаал* 'полосовая сталь'; *тимир уруудата* 'железная руда'; *укулаат* 'булат' и др.

Также в группе названий материалов встречаются термины образованные способом калькирования. Словообразовательные кальки – это «буквальные переводы, выражающие не только смысл, но и состав, а иногда форму слова» [2, с. 61]. Они занимают промежуточное положение между исконной и заимствованной лексикой. Например, *былыт тимир* 'дамасская сталь'; *ньимилгэн тимир* 'прочное железо'; *уйан тимир* 'хрупкая сталь'; *тимир лиис* 'листовое железо'; *кэлии тимир* 'привозное железо'; *укулаат тимир* 'каленное железо'; *күөх уйан* 'незакаленный металл'; *сүрүн металл* 'основной металл'; *эбиилик металл* 'присадочный металл'; *уулларыллыбыт металл* 'наплавленный металл' и др.

Рукоять якутского ножа изготавливают из *березового капа* 'удьурбай', который означает «корневое утолщение березы (отличающееся особой прочностью)» [3, с. 88]. Рукоять имеет интересную яйцевидную форму в виде овала, который сужается в нижней половине. Длина рукоятки якутского ножа обычно заметно превышала длину клинка, чтобы нож не утонул, случайно попав в водоем во время рыбалки.

*Кыын* 'ножны' якутского ножа изготавливают из дерева, затем на него аккуратно обтягивают шкуру бычьего хвоста, снятым чулком без разрезов. Такой способ изготовления ножны придает изделию особую прочность, легкость и надежность фиксации ножа. Очень важно, чтобы в ножнах на нижней части был сток для воды, которое в свою очередь обеспечивает свободное положение клинка, чтобы нож не примёрз.

Существует множество разновидностей и вариаций якутского ножа, где каждый вид заслуживает отдельного детального анализа. Но к сожалению, в одной статье невозможно передать все характеристики и терминологические способы передачи терминов якутского ножа. Оставим это для дальнейших исследований. Далее, для наглядности приведем примеры слов-терминов обозначающих разновидности якутского ножа: *быһах* 'нож, ножик'; *ас быһаба* 'кухонный нож'; *балык кыһар быһах* 'нож для строганины'; *боло быһах* 'нож боло'; *болот быһах* 'нож болот (обоюдоострый нож)'; *быһыйа, быһычча* 'маленький ножик'; *быыра быһах* 'метательный нож'; *булт быһаба* 'охотничий нож'; *булт быһыччата* 'ножичек охотничий'; *булт орто быһаба* 'нож средний охотничий'; *бадаайы* 'бадаайы (большой нож для охоты)'; *дьахтар быһыччата* 'ножичек женский'; *дьиз-уот быһаба* 'нож бытовой'; *изт быһах* 'гнутой нож'; *кырынаас сүлэр быһычча* 'ножичек для снятия шкурки горностая'; *мас ууһун онгор-хаһар быһыччата* 'ножичек мастера по дереву'; *мас ууһун улахан кыһар быһаба* 'большой нож мастера для резьбы по дереву'; *муус анньар быһах* 'нож для колки льда'; *оһуор түһэрэр быһах* 'нож для резьбы по дереву'; *ойуу быһар быһычча* 'ножичек для вырезания орнаментов'; *олуй-молуй быһычча* 'короткий нож (с толстым и тупым лезви-

ем); *отоһут, хаанньыт быһыччата* 'ножичек лекарский для кровопускания'; *сүлбэ быһаба* 'нож обдирочный'; *түүлээхсит быһаба* 'нож скорняжный'; *таба тириитин сүлэр быһычча* 'ножичек для снятия оленьей skóry'; *тириитит быһах, тирии быһаба* 'нож для кожи'; *улахан булт быһабын маннайгы көрүгэ* 'большой охотничий нож-1'; *улахан булт быһабын иккис көрүгэ* 'большой охотничий нож-2'; *уол обо кыччанар быһыччата* 'нож строгальный для мальчика-подростка'; *үөстээх быһах* 'нож с продольным желобом'; *үрүөх* 'изогнутый нож для соскабливания шерсти (*со skóry или скобления мездры при выделке кожи*)'; *үрүөх үрэр быһах* 'нож для очистки мездры skóry'; *эт быһаба* 'нож для мяса' и т.д.

Как видно из выше приведенных примеров якутские кузнецы в совершенстве овладели искусством изготовления различных вариаций ножей. Но тем не менее, в якутских ножах независимо от их назначения и размера одновременно воплощены эстетика, настоящий северный дух и сила суровой природы Якутии.

Кузнечная терминология представляет собой ценный материал для дальнейшего изучения памятников материальной и духовной культуры якутского народа. Терминография является актуальной областью современной лингвистики, прежде всего благодаря своей очевидной практической направленности. Упорядочение специальной лексики имеет огромное значение для взаимопонимания специалистов, подготовки научных и технических кадров, издания научной и справочной литературы, развития международных экономических и научных связей, получения и обмена информацией. Единственно возможный путь упорядочения терминологической лексики – это построение онтологий, терминосистем и создание терминологических словарей.

## Литература

1. Акимова А.С. Кузнечная терминология языка саха // *Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук.* – Белгород. № 7, 2021. –

С. 133–136. <http://mhs-journal.ru/wp-content/uploads/2021/05/mhs-7.pdf>

2. Баскаков Н.А. Современное состояние терминологии в языках народов СССР // *Вопросы терминологии.* – М. 1961. – С. 61.
3. Большой толковый словарь якутского языка. Т. XII: (Буквы У, Ү) / Под ред. П.А. Слепцова. – Новосибирск: Наука, 2015. – С. 88.

## BLACKSMITH TERMS RELATED TO THE YAKUT KNIFE

Akimova A.S., Fedorova E.P.

North of Siberian Branch of Russian Academy of Sciences,  
Ammosov M.K. North-Eastern Federal University

The Yakut knife is preserved in modern times as a cultural phenomenon. He personifies the talent, skill, traditions and wisdom of the Yakut people, reflecting the rich heritage of their ancestors. Scientific interest in it testifies to the desire of the people to study their past, history, culture and language in order to confidently step into the future.

The article is devoted to blacksmithing terms related to the Yakut knife. The article discusses the term-forming methods of their formation. In the group of materials names, there are terms formed by the tracing method. Word-building tracing paper occupies an intermediate position between the original and borrowed vocabulary. Examples of word-terms transmitted by transcription are given. Transcription is understood as the maximum approximation of the graphic and sound image of a foreign language terminological vocabulary, to the corresponding norms of the receiving language.

Blacksmith's terminology is a valuable material for further study of the monuments of the material and spiritual culture of the Yakut people. The streamlining of special vocabulary is of great importance for the mutual understanding of specialists, the training of scientific and technical personnel, the publication of scientific and reference literature, the development of international economic and scientific relations, the receipt and exchange of information.

**Keywords:** Yakut language, term, blacksmithing, Yakut knife, calquing, transcription.

## References

1. Akimova A.S. (2021). *Kuznechnaja terminologija jazyka saha [Sakha forging terminology] // Modern Humanities Success / Uspеhi gumanitarnyh nauk.* – Belgorod: № 7. P. 133–136. <http://mhs-journal.ru/wp-content/uploads/2021/05/mhs-7.pdf>
2. Baskakov N.A. *Sovremennoe sostojanie terminologii v jazykah narodov SSSR [The current state of terminology in the languages of the peoples of the USSR] // Voprosy terminologii.* Moscow: 1961. P. 61.
3. *Bol'shoj tolkovyj slovar' jakutskogo jazyka [Big explanatory dictionary of the Yakut language].* Volume. XII: (Bukvy U, Ү) / Pod red. P.A. Slepцова. Novosibirsk: Nauka, 2015. P. 88.

# Соматизмы в составе глагольных фразеологических единиц современного арабского языка

**Бекиров Рустем Александрович,**

к.филол.н., доц. кафедры восточной филологии, факультета крымскотатарской и восточной филологии, Института филологии КФУ им. В.И. Вернадского  
E-mail: rbekirov@mail.ru

В статье уделяется внимание вопросам исследования глагольных фразеологизмов арабского языка, включающих в свой состав соматизмы. Среди задач исследования следует выделить: выявление, систематизация и сопоставление группы глагольных фразеологических единиц, имеющих в своём составе именной компонент – соматизм.

В ходе исследования установлено, что соматизмы являются одними из наиболее продуктивных смыслообразующих компонентов фразеологических единиц современного арабского языка.

Компоненты, входящие в большинство арабских фразеологических оборотов имеют вполне ясные смысловые связи с исходными значениями слов. Этот факт делает возможным размещать в толковых словарях арабского языка фразеологизмы по их компонентному составу при исходных словах. При этом в случаях многозначности исходных слов, фразеологическую единицу можно было бы подавать при соответствующем его компоненту значении.

**Ключевые слова:** фразеологизм, компонент, соматизм, глагольный, арабский язык.

Анализ современных исследований показывает, что многие вопросы арабского языкознания до сих пор остаются научно малоизученными и неразработанными, многие интересные с научной и практической точки зрения явления еще не выявлены. К ним относятся и глагольные фразеологизмы арабского языка, исследование которых относится к числу одной из первоочередных задач арабской филологии.

**Актуальность.** В современной лингвистике фразеология, наряду с лексикой, фонетикой, фонологией и грамматикой, рассматривается как самостоятельная область языкознания. Несмотря на обилие исследований по фразеологии вообще, фразеологическая семантика, фразеологическое своеобразие арабского языка, системность во фразеологии, выделение типов фразеологизмов и способов их образования, остаются не выясненными до конца. Среди работ, посвященных фразеологии современного арабского языка следует отметить: «Фразеология Корана» Ушаков В.Д. [17], «Структурно-семантическая характеристика фразеологии современного арабского литературного языка» Морозова В.С. [13], «Учебный русско-арабский фразеологический словарь» А.М. Фавзи и В.Т. Шкляров [18], «Особенности перевода фразеологических единиц арабского языка на русский язык» Закиров Р.Р. [8], «Структурно-семантическая характеристика фразеологии современного арабского литературного языка в сопоставлении с аварским и русским языками» Исмаилова З.И. [10], «Лексико-семантические и грамматические особенности глагольных фразеологизмов современного арабского языка» Бекиров Р.А. [2] и др. Однако исследование фразеологии арабского языка и сегодня представляется актуальным, а также требует дальнейших изысканий.

**Цель статьи** – выявить, систематизировать и сопоставить в семантическом, и других планах глагольные фразеологические единицы с компонентами-соматизмами в арабском языке. Поставленная цель определяет следующие задачи:

- 1) сбор, изучение и обобщение сведений из разных источников по арабскому и общему языкознанию;
- 2) выявление семантических переносов значений соматизмов во фразеологических единицах арабского языка;
- 3) исследование этимологии глагольных фразеологизмов с компонентами-соматизмами.

Основой научного исследования области фразеологии могут выступить материалы арабского языка (Коран, словари и другие письменные источ-

ники), а также научные труды арабских ученых, сведения в области современных исследований в области фразеологии арабского языка, научные изыскания арабистов.

Среди методов исследования, направленных на решение поставленных задач, следует, по нашему мнению, выделить: «сравнительно-исторический, описательный, сопоставительный, функциональный и типологический приемы и методы исследования» [9, с. 5].

«При анализе соотношения фразеологизма с совокупным значением входящих в него компонентов как слов свободного употребления обнаруживается специфичность фразеологического значения. Фразеология, являясь вторичной по отношению к лексике, возникает на базе имеющегося лексического языкового фонда. Однако значение фразеологической единицы неаддитивно значению содержания компонентов, входящих в данную единицу. Отдельные группы слов современного арабского языка более активно выступают в составе фразеологизмов:

- эмотивные слова;
- слова со значениями 'ум', 'воля', 'желание' и под.;
- названия частей тела (соматизмы) и др.» [3, с. 7].

В нашей статье мы сделаем попытку исследовать именно глагольные фразеологические единицы, в состав которых входят соматизмы. Исследованию будут подвергнуты глагольные фразеологизмы и именным компонентом, обозначающим название частей тела, семантическая спаянность таких фразеологических единиц, различия между прямым номинативным значением соматизма и фразеологизмов с ними.

«Фразеологизмы с компонентами-соматизмами «دي» – 'рука', «فنا» – 'нос', «فتك» – 'плечо, лопатка', «هجو» – 'лицо' – представляют собой одну из наиболее многочисленных групп» [4, с. 48].

Семантически фразеологизмы имеют постоянное значение и выступают как номинативные единицы. «Вопрос о семантическом членении фразеологических оборотов можно рассматривать на фоне членимости слов. Такой подход имеет определенные основания: во-первых, семантическая структура слова и фразеологизма во многом обнаруживает черты сходства» [16, с. 47].

С точки зрения функционирования, соматизмы представляют собой один из наиболее интересных пластов лексикологии, а, входя в состав фразеологических единиц, придают им элементы высокой степени образности, экспрессивности, характеризую особенности менталитета носителей языка. Например: «ديلاب هي طعي ناك ام ينميلا ديلاب ذخاي» 'он одной рукой даёт, а другой забирает', (букв.) 'он берёт правой рукой то, что давал левой рукой' [1, с. 917]; «هذي طسب» 'разжимать руку', (букв.) 'он разостлал свою руку' [1, с. 70]; «هذي نيب عفو» 'попасть кому-либо в руки', (букв.) 'он упал между его рук'. Приведем другие примеры, характеризующиеся большей степенью семантической спаянности: «هانيش غاف ادس مهفلخ نمو ادس مهدي اي نيب نم انلع عجو»

«نورصبي ال مهف» 'Мы сотворили перед ними преграду и позади них преграду и закрыли их, и они не видят', (букв.) 'Мы сотворили преграду среди их рук и преграду за их спиной, погрузили их в темноту и не видят они' [19, 36:9] или же «...م ملخي ...» [19, 25:5] '...Он знает то, что было до них, и то, что будет после них...' [12] (букв.) '...Знает Он (Аллах) что между рук их и что за спиной...'. Если в первых фразеологизмах соматизм «рука, руки» выступает в роли «инструмента», что делает фразеологический оборот семантически менее спаянным, то в последних соматизм «руки» утерял свое первоначальное значение, превратившись в элемент образности. Дополнительным аргументом в пользу образности второго фразеологизма служит то, что он является кораническим, а в арабской культурной традиции существует теория о 'неподражаемости Корана' «أرقلا زاجع» [14].

Соматизм «ухо, уши» также является одним из многочисленных смыслообразующих компонентов фразеологических единиц арабского языка: «ني جع نم يرخواو نيظ نم انذا لعج» 'пропускать мимо ушей', (букв.) 'он делал одно ухо из глины, а другое из теста' [1, с. 489] или же его синоним «قلا» 'не слушаться советов, пропускать советы мимо ушей', (букв.) 'он бросал советы за заднюю часть ушей' [1, с. 245]; «من اذا عف لعج» 'поразить уши глухотой', (букв.) 'вложить в их уши глухоту' [19, 6:25, 17:46, 18:57]; «منذا شدخ» 'резать слух', (букв.) 'он царапал, задевал его ухо' [1, с. 212]; «ب من اذا شخب» 'прожужжать уши', (букв.) 'он проколол их уши (чем-либо)' [1, с. 58].

Среди соматизмов, придающих выражению как позитивный, так и негативный аспекты, пожалуй, особое место занимает компонент «лицо». Например: «هجو لكأ» 'пенять на кого-либо, упрекать кого-либо', (букв.) 'он ел его лицо' [1, с. 39]; «طلب» 'быть бесстыжим', (букв.) 'он замостил свое (его) лицо камнями' [1, с. 84]; «هجو ضيبا» 'обелить себя или кого-либо', (букв.) 'побелело его лицо' [1, с. 876]; «هجو دوسا» 'опозориться', (букв.) 'почернело его лицо' [1, с. 876]; «هجو بابال قلغ» 'закрыть дверь перед чьим-либо носом', (букв.) 'закрыть дверь в его лице' [1, с. 876]; «يف ايندلا تندوسا» 'мир (потемнел) почернел в его лице' [1, с. 876]; «دوسا» 'опозориться', (букв.) 'почернело его лицо' [1, с. 876]; «هجو يف ايندلا تقاض» 'положение его стало безвыходным', (букв.) 'мир сузился в его лице' [1, с. 876]; «هافق لثم هجو عجر» 'вернуться, несолоно хлебавши', (букв.) 'он повернул его лицо как затылок' [1, с. 876]. Как видно из семантики указанных фразеологических единиц, значение соматизма «лицо» находится в зависимости от его окружения.

Следующим важным компонентом, образующим фразеологические обороты, выступает лексема «нос»: «هفنأ حورلا تغلب» 'он умирал от усталости', (букв.) 'дух достиг его носа' [1, с. 47]; «يري ال» 'не видит дальше своего носа' [8, с. 22]; «هفنأ ارو نم هجم ملكت» 'говорить с кем-либо свысока', (букв.) 'он разговаривал с ним из-за своего носа' [1, с. 47]; «هفنأ مزخ» 'унижать кого-либо', (букв.)

‘он нанизал, надел его нос’ [1, с. 219]; «عجب يَنْمِت» ‘он дал бы руку на отсечение’, (букв.) ‘он желал отсечением носа’ [1, с. 120]; «مَفْنَأُ فَتَحَ تَام» ‘умереть своей, естественной смертью’, (букв.) ‘он умер смертью своего носа’ [1, с. 155]. Очевидным представляется переосмысление соматизма «нос» во фразеологизмах современного арабского языка.

Такие речевые обороты могут быть осмыслены как целое, некоторым образом отличающееся от суммы значений составляющих его слов и находящихся на пути к переосмыслению. Сочетание лексем идиоматично тогда, когда «означаемое суммой не равно сумме означаемых» [11, с. 10, 14].

Соматизм «нога», также является составной частью многих фразеологизмов в современном арабском языке: «مَهْتَبِ نَم لِحْر عَطَق» ‘он к ним ни ногой, он перестал к ним ходить’, (букв.) ‘он отрезал, отделил свою ногу от их дома’ [1, с. 289]; «يَرْخِرُ رِجْلَيْهِ وَرَأْسَهُ» ‘выдвигает [некто, человек, Зейд...] одну ногу вперед, а другую отставляет назад’, т.е. ‘некто (человек, Зейд) проявляет нерешительность, колеблется в чем-либо’ [17, с. 20]; «يَلْجُرُ عِلْعَاقَهُ» ‘стать на ноги, окрепнуть’, (букв.) ‘он остановился на своих двоих ногах’ [1, с. 289]; «يَلْجُرُ نَيْبَ مَبْلَقِ حَبِصَا» ‘сердце ушло у него в пятки’, (букв.) ‘оказалось (стало) его сердце между его двух ног’ [1, с. 654]. Анализ фразеологизмов с лексемой «нога» показывает, что такие фразеологические единицы обладают меньшей степенью семантической спаянности.

Степень функционирования соматизма «глаз» также довольно высока: «نِيْعُو نِيْعَ فَلَابِ رَظَن» ‘смотреть во все глаза’, (букв.) ‘смотреть тысячу и одним глазом’ [1, с. 554]; «ان يَعْ عَفْد» ‘платить натурой’, (букв.) ‘он платил глазом’ [1, с. 554]; «يَنْيَعِبُ لَزَن» ‘он низко пал в его глазах’, (букв.) ‘он спустил, высадил из его глаз’ [1, с. 554]; «ان يَنْيَعِبُ تَلْغَز» ‘у меня разбежались глаза’, (букв.) ‘мои два глаза смотрели то на один предмет, то на другой’ [1, с. 330]; «تَجْرُخُ» ‘он очень старался’, (букв.) ‘его глаз вышел’ [1, с. 554]; «نِيْعَالُ مَيْلَعُ تَعْقُو» ‘он увидел его’, (букв.) ‘упал на него глаз’ [1, с. 904]. Указанные фразеологические единицы обладают высокой степенью общности и, с точки зрения семантической спаянности, могут быть отнесены к глагольным фразеологическим сращениям [5, с. 449].

В количественном отношении фразеологизмы с лексемой «голова» не столь многочисленны: «هَسْأَبُ قِفْفَخ» ‘клевать носом’, (букв.) ‘он бил своей головой’ [1, с. 229]; «أَبْيَشْ سُأْرَلَا لَعْمَتَشْ أَوْ» ‘и засияла голова сединой’ [17, с. 15]; «مَسْوُورُ عِلْعَاقِ أَوْسَلْفَن» ‘они упрямы, непокорны, своевольны’ [19, 21:65], (букв.) ‘они опрокинуты на своих головах’. Видимо, такое положение связано с менталитетом арабов и определяется тезисом: «Если европеец опирается на разум, то араб живет верой в Аллаха» [6, с. 14]. Отсюда можно сделать вывод, что арабы большее внимание уделяют чувственному восприятию, поэтому фразеологические единицы такого рода не столь многочисленны.

Иначе обстоит дело с компонентом «сердце», как «вместилища души». Фразеологические обо-

роты с соматизмом «сердце, грудь», по предварительным оценкам, могут занимать до 35–40% от общего числа фразеологизмов, включающих в свой состав соматизмы. Приведем некоторые из них: «أَمْرِدَصْ مَبْتَقِضْ» ‘он ей надоел’, (букв.) ‘переполнилась её грудь им’ [1, с. 465]; «لَزَن (أَيْ شَيْ) مَبْلَقِ عِلْعَاق» ‘внушить что-либо кому-либо’, ‘он низвел что-либо на чье-либо сердце’ [19, 2:97]; «مَبْلَقِ مَبْقَاضْ» ‘у него от этого сжалось сердце’, (букв.) ‘сердце его переполнилось этим’ [1, с. 465]; «لَوْلَا نَم مَبْلَقِ عِلْعَاقِنَا» ‘у него от страха душа в пятки ушла’, (букв.) ‘сердце его было смещено, вывихнуто от ужаса (страха)’ [1, с. 234]; «مَبْلَقِ قِرْحَا» ‘причинять горе’, (букв.) ‘он сжёг его сердце’ [1, с. 167]; «هَيْ مَبْلَقِ نَيْبِ مَبْلَقِ طَوْسْ» ‘сердце ушло у него в пятки’, (букв.) ‘упало его сердце между двух его стоп’ [1, с. 654]; «نِيْصِمَخْ عِلْمَا مَبْلَقِ طَبَهْ» ‘у него сердце в пятки ушло’, (букв.) ‘его сердце упало в подошвы ног’ [1, с. 238]; «مَبْلَقِ رَسَكْ» ‘надрывать сердце кому-либо’, (букв.) ‘он разбил его сердце’ [1, с. 654] и другие. Указанные фразеологизмы характеризуются высокой степенью переосмысления входящих в них компонентов.

Таким образом, компоненты, входящие в большинство арабских фразеологических оборотов, имеют вполне ясные смысловые связи с исходными значениями слов. Этот факт делает возможным размещать в толковых словарях арабского языка фразеологизмы по их компонентному составу при исходных словах. При этом в случаях многозначности исходных слов, фразеологическую единицу можно было бы подавать при соответствующем его компоненту значении.

Также, в заключении относительно состава перемещенного словосочетания необходимо отметить, что каждое слово может иметь свою собственную внутреннюю форму. Говоря же обо всем лексическом комплексе, нельзя не отметить, что он не обладает той цельностью номинации, которая присуща фразеологической единице и, как следствие, не способна дать семантического основания для нового значения, передающего нерасчлененную мысль.

## Литература

1. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь / ок. 42 000 слов. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1989. – 928 с.
2. Бекиров Р.А. Лексико-семантические и грамматические особенности глагольных фразеологизмов современного арабского языка: автореф. дисс...канд. филол. наук. – Киев, 2014. – 20 с.
3. Бекиров Р.А. Общие вопросы лексико-семантических преобразований в глагольных фразеологизмах арабского языка // Научный вестник Крыма. – № 2(2). – Симферополь: Подосинников Евгений Юрьевич, 2017. – С. 7.
4. Бекиров Р.А. Глагольные идиомы современного арабского языка // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Филология. Соци-

- альные коммуникации. – № 2, Т. 26 (65), ч. 1. – Симферополь, 2013. – С. 46–51.
5. Бекиров Р.А. Глагольные фразеологические сращения современного арабского языка // Ученые записки Крымского национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Филологические науки». – № 3, Т. 2 (68). – Симферополь, 2016. – С. 449–452.
  6. Боднар С.Н. Жанр коммерческих деловых бумаг и их языковая специфика. – М.: Муравей, 2002. – 328 с.
  7. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 140–161.
  8. Закиров Р.Р. Особенности перевода фразеологических единиц арабского языка на русский язык // Филология и культура / Казанский (Приволжский) федеральный университет. – № 1(27) – Казань, 2012. – С. 22–26.
  9. Иванова Л.П. Методы лингвистических исследований. – Киев: ІСДО, 1995. – 87 с.
  10. Исмаилова З.И. Структурно-семантическая характеристика фразеологии современного арабского литературного языка в сопоставлении с аварским и русским языками: автореф. дисс...канд. филол. наук. – М., 2011. – 19 с.
  11. Копыленко М.М. Очерки по общей фразеологии. Учебное пособие по спецкурсу для филологов. – Воронеж, 1972. – 124 с.
  12. Коран / Пер. и коммент. И.Ю. Крачковского. Изд. 2-е. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1986. – 726 с.
  13. Морозова В.С. Структурно-семантическая характеристика фразеологии современного арабского литературного языка: автореф. дисс...канд. филол. наук / В.С. Морозова. – М., 1985. – 27 с.
  14. Резван Е.А. Коран и коранистика // Ислам. Историографические очерки. – М., 1991. – С. 7–84.
  15. Рыбалкин В.С. Классическое арабское языкознание. – Киев: Стило, 2003. – 406 с.
  16. Тагиев М.Т. Глагольная фразеология современного русского языка. – Баку: Maarif, 1966. – 251 с.
  17. Ушаков В.Д. Фразеология Корана: Опыт сопоставления фразеоречений Корана и арабского классического языка. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996. – 204 с.
  18. Фавзи А.М., Шкляр В.Т. Учебный русско-арабский фразеологический словарь. – М.: Русский язык, 1989. – 616 с.
  19. فراهقا: :میرکلا نآرقا. 2000.

#### SOMATISMS AS A COMPONENTS OF VERBAL IDIOMS IN MODERN STANDARD ARABIC

**Bekirov R.A.**

Crimean Federal University V.I. Vernadsky

The article focuses on the study of verbal phraseological units of Modern Standard Arabic, which include somatisms. Among the

tasks of the study, it should be highlighted: identification, systematization and comparison of a group of verbal phraseological units that have a nominal component – somatism.

The study found that somatisms are one of the most productive sense-forming components of phraseological units of Modern Standard Arabic.

The components that make up the majority of Arabic phraseological phrases have quite clear semantic connections with the original meanings of words. This fact makes it possible to place phraseological units in the explanatory dictionaries of Modern Standard Arabic according to their component composition with the original words. Moreover, in cases of polysemy of the original words, the phraseological unit could be submitted with the meaning corresponding to its component.

**Keywords:** phraseological unit, component, somatism, verbal, Arabic.

#### References

1. Baranov Kh.K. Arabic-Russian dictionary / approx. 42,000 words. – 7th ed., Stereotype. – М.: Rus. lang., 1989. – 928 p.
2. Bekirov R.A. Lexical-semantic and grammatical features of verbal phraseological units of the modern Arabic language: abstract of dissertation of the candidate of philological sciences. – Kiev, 2014. – 20 p.
3. Bekirov R.A. General questions of lexical and semantic transformations in verbal phraseological units of the Arabic language // Scientific Bulletin of Crimea. – No. 2 (2). – Simferopol: Evgeny Yuryevich Podosinnikov, 2017. – P. 7.
4. Bekirov R.A. Verb idioms of the modern Arabic language // Scientific notes of the V.I. Vernadsky. Series: Philology. Social communications. – No. 2, T. 26 (65), part 1. – Simferopol, 2013. – P. 46–51.
5. Bekirov R.A. Verbal phraseological concatenations of the modern Arabic language // Scientific notes of the Crimean National University named after V.I. Vernadsky. Series «Philological Sciences». – No. 3, T. 2 (68). – Simferopol, 2016. – P. 449–452.
6. Bodnar S.N. Genre of commercial business papers and their language specificity. – М.: Muravei, 2002. – 328 p.
7. Vinogradov V.V. On the main types of phraseological units in the Russian language // Selected works. Lexicology and Lexicography. – М.: Science, 1977. – P. 140–161.
8. Zakirov R.R. Features of the translation of phraseological units of the Arabic language into Russian // Philology and Culture / Kazan (Volga Region) Federal University. – No. 1 (27) – Kazan, 2012. – P. 22–26.
9. Ivanova L.P. Methods of linguistic research. – Kiev: ISDO, 1995. – 87 p.
10. Ismailova Z.I. Structural and semantic characteristics of the phraseology of the modern Arabic literary language in comparison with the Avar and Russian languages: abstract of dissertation of the candidate of philological sciences. – М., 2011. – 19 p.
11. Kopylenko M.M., Popova Z.D. Essays on general phraseology. A textbook for a special course for philologists. – Voronezh, 1972. – 124 p.
12. Koran / Trans. and comments. I. Yu. Krachkovsky. Ed. 2nd. – М.: Science, Main edition of oriental literature, 1986. – 726 p.
13. Morozova V.S. Structural and semantic characteristics of the phraseology of the modern Arabic literary language: abstract of dissertation of the candidate of philological sciences. – М., 1985. – 27 p.
14. Rezvan E.A. Koran and Koranistics // Islam. Historiographic essays. – М., 1991. – P. 7–84.
15. Rybalkin V.S. Classical Arabic linguistics. – Kiev: Stilos, 2003. – 406 p.
16. Tagiev M.T. Verb phraseology of the modern Russian language. – Baku: Maarif, 1966. – 251 p.
17. Ushakov V.D. Phraseology of the Quran: An Experience of Comparing Phraseological Expressions of the Quran and the Arabic Classical Language. – М.: Publishing company “Eastern Literature” RAS, 1996. – 204 p.
18. Fawzi A.M., Shklyarov V.T. Educational Russian-Arabic phraseological dictionary. – М.: Russian language, 1989. – 616 p.
19. Al-Qur’an al-karim. – Qahira, 2000.

# Применение глоттографического анализа в лингвистике

**Вихрова Анастасия Юрьевна,**

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник,  
Институт стран Азии и Африки, МГУ им. М.В. Ломоносова  
E-mail: avikhrova@gmail.com

Глоттография как метод изучения звучащей речи – это синтез медицинских технологий и лингвистических знаний. Принцип работы глоттографа основан на изменении сопротивления токов сверхвысокой частоты подводимых к гортани. Устройство регистрирует движение голосовых связок, прикрепляется к шее в области гортани. Глоттограмма показывает фазы вибрации голосовых связок в виде их электрического аналога. Таким образом изучение речи с помощью глоттографа может дать более полное представление о работе артикуляционного аппарата и, как следствие, помочь в обучении иностранным языкам. В данном исследовании речь пойдет о современном корейском языке, о речи, звучащей на корейском языке. Эксперимент, проведенный на основе корейского языка, особенно интересен тем, что сами корейцы не часто исследуют звучащую сторону своего языка. Глоттографический анализ дает возможность более глубоко изучить корейскую речь.

**Ключевые слова:** глоттография, речь, звуки, акустика, эксперимент.

Recently, a large number of innovative approaches to the study of spoken speech have been used in linguistics. One of these approaches is the use of glottograph. A glottograph or electroglottograph is an electronic device that records the movement of the vocal cords (folds) attached to the neck in the larynx region. Glottography is a recording of speech utterances. To be more precise: recording of vocal cords during breathing and phonation – the production of vocal sounds. In the context of physics and anatomy, the term «recording» here refers to the measurement and study of such phonic expressions. Linguistically, this refers to the fixation of spoken sounds in the form of symbols or signs that define the writing system. “In principle, a writing system can be derived from glottographic and non-glottographic origins of symbols or characters [3]. In the latter case, no relation between symbols and sounds is evident. Such a writing system is called semasiographic, formerly ideographic [4]. In semasiography, symbols are constructed by humans who agree upon their meaning. The international road sign system and the ancient quipu of Inca Peru – connected, color-coded cords with tied knots – are examples” [2].

Initially, the glottograph was invented by the French physiologist F. Fabre in 1957. The principle of operation of the glottograph is based on a change in the resistance of ultra-high frequency currents supplied to the larynx. The device records the movement of the vocal folds and is attached to the neck in the larynx region. The glottogram shows the phases of vibration of the vocal folds in the form of their electrical counterpart. Glottography objectively evaluates the dynamic changes in the vocal apparatus in the process of correctional-restorative learning and after completion of it).

Thus, electronic glottography is a diagnostic research method that allows you to observe the dynamic changes in the function of the vocal folds during restorative learning and record the results achieved after its completion. The criterion for assessing the voice function is the ratio of the relative duration of the phase of maximum vocal fold opening to the duration of the contact phase, which normally approaches unity.

During the closing of the vocal folds, the current resistance decreases and vice versa when they are opened. Each such fluctuation is graphically recorded in the form of a glottogram. In a person with a healthy vocal apparatus, a clearly expressed uniform periodicity of fluctuations is observed on the graph. In cases when the patient has any problems with the vocal apparatus, instead of a uniform curve, its heterogeneity will be observed on the graph, up to the complete absence of oscillation frequency in severe forms of pathology.

In general, in order to understand the principle of operation of the glottograph and understand whether it is so necessary for the study of the sound circuit, one must start with the definition of the word "voice". According to Dmitriev's explanatory dictionary, a voice is:

1) the flow of sounds formed by the human vocal apparatus and differing in height, strength, timbre, etc., as well as the sounding speech itself;

2) the ability to speak loudly, to shout ("shout out loud", "cry out loud", "raise your voice");

3) the ability to speak ("raise a voice," "lower-raise your voice," "shouting voice");

4) the ability to sing ("piece for four voices", "voice of the flute");

5) sounds of animals ("bird voices", "sweet voice of a nightingale");

6) opinion, assessment ("the right to vote", "casting vote", "advisory vote", "voice of conscience", "voice of reason", "voice of conscience").

From a linguistic point of view, a voice is a collection of sounds of various heights, strength and timbre, arising from the oscillation of elastic vocal folds; oscillation of air particles propagating in the form of waves of thickening and rarefaction. The main acoustic characteristics (signs) are:

- Height (Hz) – subjective perception of the frequency of vibrations of the vocal folds.
- Intensity (dB) – the subjective sensation of the amplitude of the vibrations of the vocal folds.
- Timbre is a complex quality that consists of a combination of vibrations of the vocal folds and the result of the resonators.
- Duration (duration) of phonation – subjective perception of the duration of the sound of the voice.
- Pitch frequency is the vibration frequency of the vocal cords. For each speaker, the base frequency of the main tone is individual and is due to the structural features of the larynx. On average, for a male voice, it is from 80 to 210 Hz, for a female voice – from 150 to 320 Hz.

Acoustic signs are signs that quantitatively reflect the physical characteristics of speech signals, which are extracted and measured in a computer using software and mathematical software.

When studying a sounding voice, it is necessary to investigate all acoustic characteristics not separately, but in aggregate – this is the only way to obtain correct data. At the center of all studies of the voice and speech apparatus is the person – the carrier of the voice.

Whatever the researcher is interested in, no matter what features and speech deviations he would like to study, for a start it is necessary to establish the speech norm for a particular speaker, to find out what are the acoustic characteristics inherent in him. Indeed, without this it will be extremely difficult to establish what are the features and deviations in the speaker's speech. It is this process – the establishment of the speech, pronunciation norm and formed the basis of the speaker's identification by oral speech. About 70 years ago, phoneticians were first recruited as qualified experts in matters related to the analysis of audio recordings of

speech. For a long time, the practice of investigation and the identification of the speaker by oral speech were not considered parties to the same issue. Despite the fact that phonetic studies have long had an outlet in practice, the need to apply these studies, for example, in legal practice, arose only in the 60s of the XX century.

The central issue of applied speech is the identification of the speaker by oral speech. Speaker identification is the process of determining, based on the characteristics of the speech signal and the speech flow in general, whether a given utterance belongs to a particular speaker, subject to a choice from  $n$  stimuli belonging to  $n$  persons. In addition to the linguistic message, the voice and speech carry information about the speaker's territorial and social affiliation, his emotional state, his relationship to the interlocutor, the statement and the situation in general, about his physiological, mental and intellectual characteristics. Traditionally, speaker recognition is carried out in two directions: speaker identification and speaker verification.

Speaker identification is the "one out of many" recognition of the speaker based on speech characteristics. Speaker verification by speech allows you to determine whether a given voice pattern belongs to a particular he / not he speaker. In practice, the identification of a vote on an open set of standards implies the possibility of a negative decision (rejection of all standards) in the event that the available voice sample does not belong to any of the votes. Speaker verification involves a choice of two. In both cases, the main problem is to determine the similarity between the speakers, which would ensure the reliability of the classification process. It is obvious that the identification method is a more difficult task than verification.

In the 60s of the XX century, in practice, the need to identify the speaker from audio recordings was first realized. Independently of each other, two diametrically opposite approaches to this problem have arisen – in the United States and England. In the United States, speaker identification came down mainly to several forms of acoustic analysis: spectrograms of the speaker's speech fragments recorded on magnetic tape were compared with the spectrograms of another speaker's speech. This approach is called videogram or voice print. This approach is based on the assumptions that:

1) spectrographic structures of various pronunciations of the same words or sounds by one speaker have relevant similarities;

2) the speech of different speakers on the spectrogram differs significantly.

However, problems of both empirical and theoretical nature arose here. Studies show that the spectrographic patterns of various utterances by the same speaker inevitably differ from each other: first, by the duration of the segments (vowels and consonants); secondly, in terms of frequency and energy structures. At the same time, the spectrograms of utterances belonging to different people, but speaking the same regional or social dialect, can have very similar energy-frequency and temporal structures. The supporters of



the voiceprint method, who advocate the validity of this method, were unable to explain what could serve as a sufficient criterion for stating the similarity or difference of spectrograms, which is essential for making a decision. According to many phoneticians, this approach is a crude image comparison. A complete match is impossible.

However, in the 60s and 70s of the 20th century, videograms of the voice evoked great enthusiasm among phoneticians and employees of the US legal structures. However, later the method proved to be ineffective.

In parallel with the development of a purely acoustic method in the USA in the 60s-80s of the XX century, another trend developed in England: identification was carried out exclusively on the basis of auditory phonetic analysis. This method consisted of specially trained phoneticians listening to speech recordings and highlighting certain vocal and speech patterns identified by analyzing vocal samples. Auditory impressions designed with the help of International Phonetic Alphabet were compared on the basis of segment and prosodic characteristics, which served as a basis for assessing the identity of speakers. The adherents of the purely auditory method, however, have never advocated against performing acoustic analysis. The auditory analysis method was developed extensively in England and has been successfully used for many years. The disadvantage of this method is obvious: recordings of fragments of speech that are different in acoustic parameters can be perceived by ear as the same. In this case, during auditory analysis, important differences between phonograms may not be detected. Thus, each of these methods has advantages and disadvantages. The principle is legitimate, according to which, in any matter, including the identification of the speaker, a conclusion made on the basis of two forms of analysis carried out independently of each other is considered more reliable.

Even when comparing voice samples of different speakers for all possible auditory and acoustic-phonetic parameters, it is impossible to state the speaker's personality with absolute accuracy. As a form of human behavior, speech is influenced by a wide range of not yet fully understood factors. Internal factors such as fatigue, illness, alcohol in the blood and mental state can affect the speech signal at the segmental and prosodic level. Due to the influence of the speaker's emotional state on the prosodic and spectral characteristics of speech, those associated with prosodic characteristics, in the study of which, should take into account many factors, acquire a noticeable role in phonetic studies. The study of prosodic phenomena is complicated by their internal interdependence at various levels of transformation (lexical, phonetic, pragmatic). A person who perceives speech does not decode a combination of sounds, but tries to understand a communication partner. The prosodic organization of speech utterance acts as the leading pronouncing means for expressing emotional and evaluative values, in the transmission of which the elements of the prosodic structure are unequal. The

most indicative parameter is F0. The range of changes in F0, its contour and register, to a greater extent affect the listener's assessment of the state of affect or arousal by the speaker. These acoustic variables turn out to be dependent on the emotional content inherent in the text. The emotive function of tone is also associated with individual psychology, as it concerns the expression of the speaker's state. The duration parameter at the emotive level is used in most languages to increase the degree of emphasis. The pace is largely determined by the emotional content of the speech situation. An increase in emotional tension is associated with an acceleration or deceleration of the rate of speech. The expression of fear is characterized, as a rule, by a higher speed of articulation than the expression of longing and sadness. At the prosodic level, all types of emotional states are clearly contrasted as negative and positive.

The universal characteristics of negative emotional states are:

- lowering the frequency components of the melody;
- increasing the time of consonant realization;
- changing the formant structure of vowels by lowering the average value of the formants.

Positive states are noted with:

- the rise and wider range of melodies;
- a shift in the formant structure of vowels to high frequencies compared to neutral pronunciation;
- increasing duration and level of intensity.

Thus, prosodic characteristics play a huge role in the analysis of emotionally colored speech. Parameter F0 is constantly used in practice as an analyzed speech characteristic in the process of identifying a speaker by speech. Experiments confirm that the speech situation to varying degrees affects the parameters of the F0 (the average F0, the standard deviation, the maximum and minimum F0, the frequency range changed). This allows us to conclude that, as a rule, F0 does not belong to the number of stable speech characteristics of the speaker, since the range of its change in the speech of one speaker is too wide.

Difficulties associated with using the F0 parameters when identifying the speaker, were confirmed by the data of the analysis of the average values of F0, obtained on the basis of telephone conversations recorded on tape. It turned out that the average values of F0 in natural situations are much higher than the average values of F0 obtained in laboratory conditions. It was also found that this parameter varied within 30Hz for the speaker, depending on whether the voice was recorded during a natural telephone conversation or for a special spoken sample. The researchers concluded that the mean values of F0 and the standard deviation value obtained from natural recordings of conversations cannot automatically be considered as the real characteristics of the voice under normal conditions. To obtain reliable data on the normal distribution of F0 anonymous telephone speaker, it is necessary, using auditory analysis, to identify sufficiently large segments that contain speech that is not affected by abnormal psychological and or situational factors.

Returning to the application of glottographic analysis to elucidate the acoustic characteristics of sounds, it is worth giving an example of a study on Korean noisy consonants using the example of the group [t]. The study used the acoustic glottographic method.

One of the characteristic phonetic features of the Korean language is the system of noisy consonants, which are opposed to each other in the strength of pronunciation and the presence of aspiration when pronouncing them. Thus, weak, strong and aspirated consonants stand out. Weak consonants are pronounced with an insignificant explosion force (the middle sound between «k» and «g», «t» and «d»), strong ones – with a sharp explosion force (as when pronouncing «t» in the word «shade») and aspirated – pronounced aspirated (sounds «kh», «th», etc.). It is important to remember that the position of the letter on the letter determines how the sound is pronounced: loud, dull or implosive, that is, without an explosion.

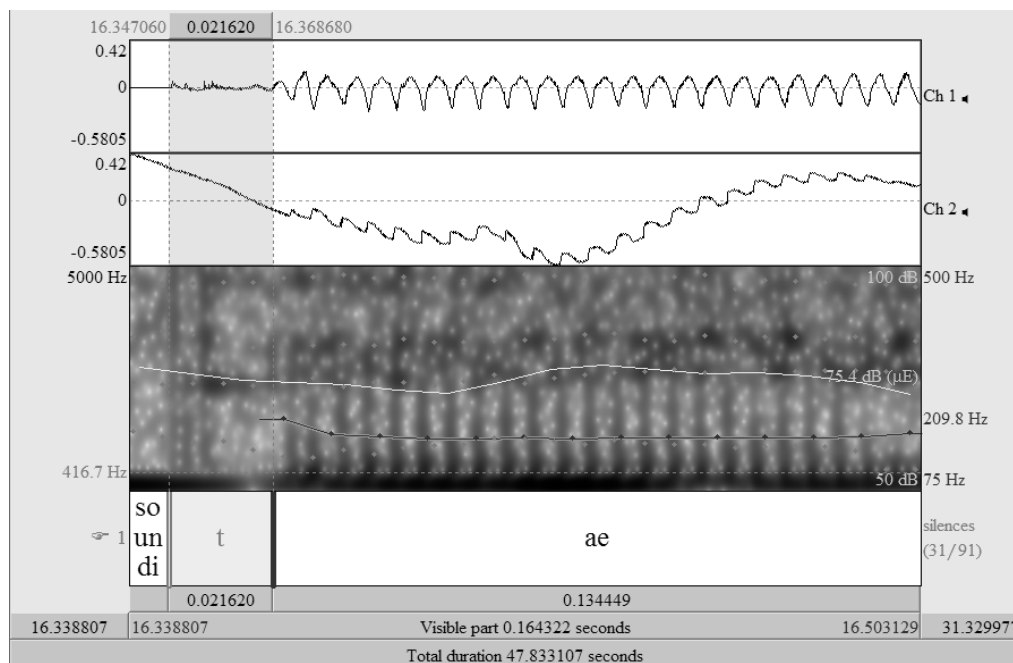
To examine these sounds, a native Korean speaker of the capital (Seoul) pronunciation standard read a short excerpt from a text written in modern Korean in front of a microphone. The recording was carried out at the Laboratory of Experimental Phonetics Institute of African and Asian studies Moscow State University using the Real-Time EGG software in two channels: a microphone signal was recorded in the first channel, and a glottographic signal in the second. All channels were processed with Praat software.

**Weak [t]**

Korean Weak Fore-Lingual [t] has three positional variants.

- Perceptually weak position  
In a perceptually weak position, this sound occurs at the beginning of a word and is realized as a voiceless, front-lingual explosive, aurally reminiscent of Russian [t] (pic. 1).

대 해 [tae-hae] proposal 'about, of'



Length msec	Fo Hz	F0 area Hz*s	lmean dB	larea dB*s	F1 Hz	F2 Hz	F3 Hz	Volume Hz*Db*s
21.6	209.85	0.55	75.4	1.63	1021	2358	3352	40.9

**Pic. 1**

The interval without oscillatory movements corresponds to the bowing phase of this sound and is 0.007 sec, then a very weak aperiodic signal is observed, which corresponds to the bow opening stage without aspiration. The force of the explosion is negligible. The glottogram shows that the vocal cords are not involved in the creation of this sound.

- Strong position

In a strong position, this sound occurs between vowels and after sonorant consonants and is realized as a voiced plosive sound reminiscent of Russian [d] (pic. 2).

The bow phase is represented by weak, but very frequency oscillations, since this sound is voiced, after

which another aperiodic stronger oscillation is seen, which corresponds to the opening of the bow. The glottogram shows that when pronouncing this sound, the vocal cords vibrate slightly, which means they are involved in the process of articulation.

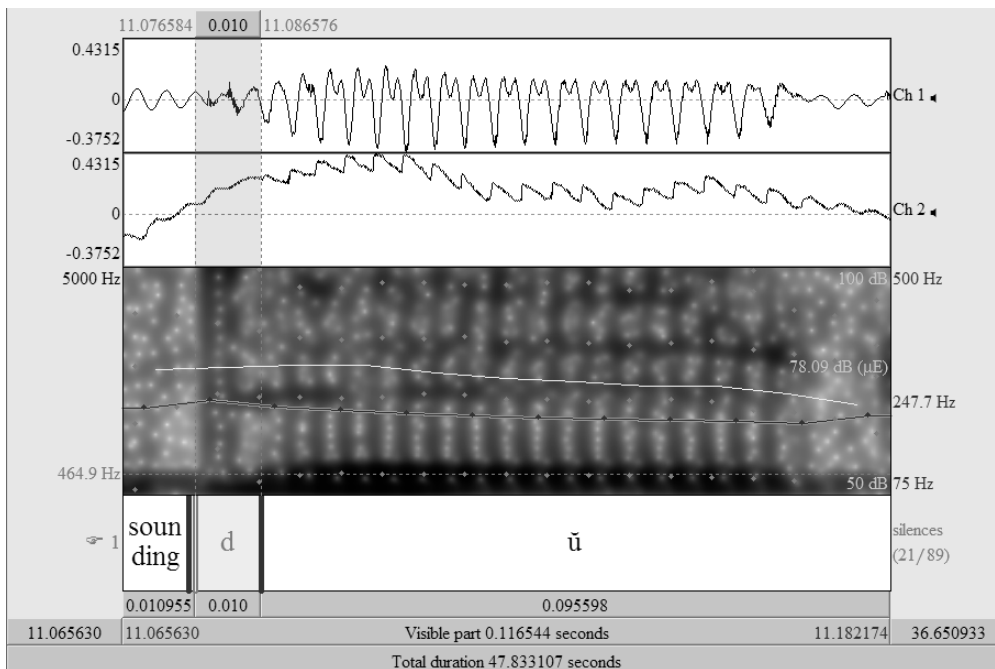
In foreign literature, to distinguish between pairs of voiced and voiceless consonants, they resort to the VOT correlate (*voice onset time*). This feature takes into account the state of the glottis at the moment of opening the bow and counts the time delay of the voice relative to the bow. It is believed that for voiced consonants this parameter is much lower than for voiceless ones [1]. This is also clearly seen on our intonograms. In fact, voiced [d] has VOT equal to zero, since

it is in the speech chain after sonorous [n], while VOT [t] = 0.001 sec.

- Neutralization position

In the position of neutralization, this sound is found at the end of words and in front of noisy consonants and is realized as a front-lingual implosive, that is, pronounced with exposure, but without an explosion (pic. 3).

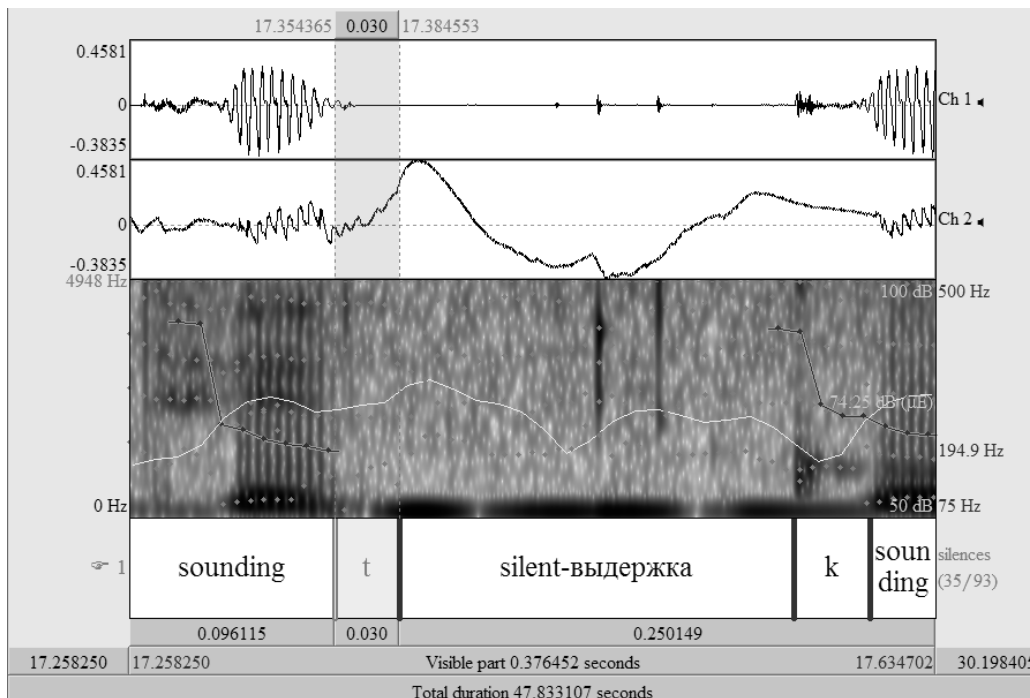
신문 들을 [sin-mun-dür-ül] Accusative 'newspaper'



Length msec	Fo Hz	F0 area Hz*s	lmean dB	larea dB*s	F1 Hz	F2 Hz	F3 Hz	Volume Hz*Db*s
10.0	247.68	2.47	78.1	0.78	851	2224	3703	193.2

Pic. 2

듣고 [tüt-ko] 'hear' the adverbial adjective



Length msec	Fo Hz	F0 area Hz*s	lmean dB	larea dB*s	F1 Hz	F2 Hz	F3 Hz	Volume Hz*Db*s
30.2	194.95	0.58	74.2	2.23	791	2089	3391	42.6

Pic. 3

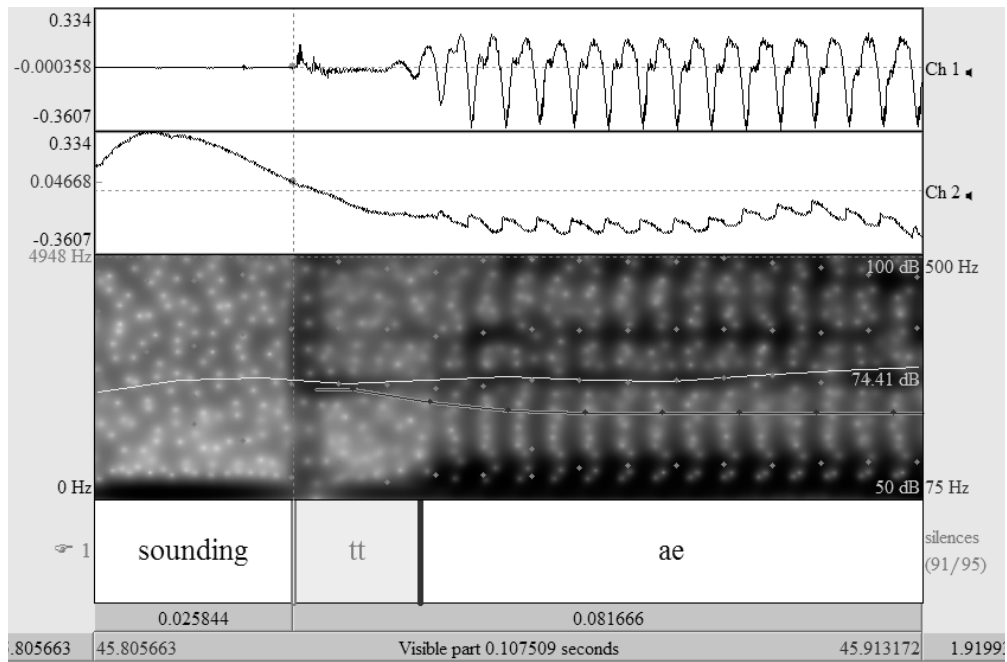
The intonogram clearly shows that the intensity does not go to zero during exposure, and the pronunciation organs are preparing to pronounce the next sound.

**Strong [tt]**

This sound occurs in all positions, except for the position at the end of a word and before voiceless consonants,

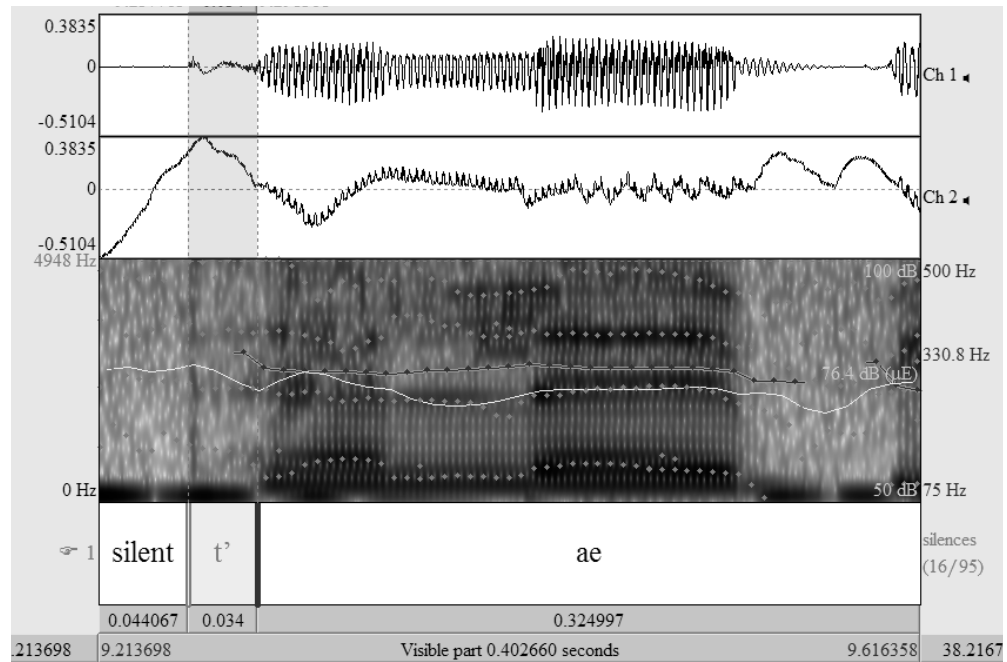
since in these positions it is neutralized and becomes implosive. In a strong position, this sound is realized as a dull front-lingual explosive, aurally reminiscent of Russian [t], but with greater endurance and intensity than a weak [t] (pic. 4).

때문입니다 [ttae-mün-im-ni-da] 'because' a formal-polite noun



**Pic. 4**

텔레비전 이나 [t'el-le-bi-jön-i-na] 'TV' with separating particle «or»



**Pic. 5**

The intonogram shows that the bow is more intense than that of the weak [t]. VOT = 0.005 sec, which also indicates a longer exposure.

#### Aspirated [tʰ]

This sound is found in all positions, except for the position at the end of the word and before voiceless consonants, since in these positions it, like the strong [t], is neutralized and becomes implosive. In a strong position, this sound is realized as an aspirated voiceless front-lingual explosive, aurally reminiscent of Russian [t] aspirated (pic. 5).

The interval without oscillatory movements corresponds to the bowing phase of this sound and is 0.006 sec. This is about the same as with weak [t] in his perceptually weak position. Then a very average aperiodic signal is observed, which corresponds to the opening stage with aspiration. On the glottogram, vibrations of the vocal cords are not visible, which indicates that they are not involved in the formation of this sound. VOT of aspirated [tʰ], as expected, turned out to be the highest – 0.03 sec.

### Conclusion

An experiment using glottographic analysis showed in which case the vocal cords are involved in pronouncing the consonants of the Korean language, and which are not. This seems to be extremely important both in theoretical and practical terms. In practice, this method makes it possible to correctly teach Korean studies students to pronounce specific sounds of the target

language. In theoretical terms, such experiments represent a fertile ground for further research in the field of phonetics and phonology.

### THE USE OF GLOTTOGRAPHIC ANALYSIS IN LINGUISTICS

**Vikhrova A. Yu.**

Lomonosov's Moscow State University

Glottography as a method for studying sounding speech is a synthesis of medical technologies and linguistic knowledge. The principle of operation of the glottograph is based on a change in the resistance of ultra-high frequency currents supplied to the larynx. The device records the movement of the vocal folds and is attached to the neck in the larynx region. The glottogram shows the phases of vibration of the vocal folds in the form of their electrical counterpart. Thus, the study of speech with the help of a glottograph can give a more complete picture of the work of the articulatory apparatus and, as a result, help in teaching foreign languages. In the present case, the work starts with the modern Korean language, the sounds of the Korean language. An experiment conducted on the basis of the Korean language is a particularly interesting topic, as the Koreans themselves do not often investigate the sound system of their language. Glottographic analysis gives the possibility to study the Korean sounds.

**Keywords:** glottography, speech, sounds, acoustics, experiment.

#### References

1. Baart, J. L. G. A Field Manual of Acoustic Phonetics. Dallas, TX: SIL International, 2010.
2. Coe M.D. Breaking the Maya Code. Thames & Hudson, New York, Revised Edition 1999; p. 18.
3. Hyman M. D., Of Glyphs and Glottography. DRAFT 2006–04–01, to appear in Language & Communication [archimedes.fas.harvard.edu/mdh/glottography.pdf].
4. Sampson G., Writing Systems [www.icosilune.com/2009/01/geoffrey-sampson-writing-systems]

# Концепт «хлеб» как константа русской языковой картины мира

Дай Пейцзюнь,

Пекинский университет иностранных языков  
E-mail: 2574194837@qq.com

Лингвистическая теория «антропоцентрическая парадигма» сформировалась в 90-е годы XX века, это междисциплинарное гуманитарное исследование на основе триединства «человек – язык – культура». Как смежная наука лингвистики и культурологии, лингвокультурология образовалась именно в рамках антропоцентрической парадигмы, задавшись целью интерпретации взаимодействия и взаимосвязи культуры и языка. В качестве одного из основных понятий этой отрасли науки, «языковая картина мира» имеет в виду отражённую в языке совокупность представлений о мире соответствующего народа, и тем самым содержит в себе национальную духовно-культурную коннотацию, систему ценностей и мировоззрение данного народа. Базовой единицей картины мира оказывается концепт культуры, обладающий значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом. Теория «языковая картина мира» и «концептологическое исследование» служат научной основой настоящей работы.

**Ключевые слова:** концепт «хлеб», русский мир, антропоцентрическая парадигма, лингвистическая теория, культура, язык

Концепт «хлеб», связанный с одной из древнейших диетических привычек русского народа, находит широкое употребление в русских идиомах, пословицах, поговорках и живой русской речи. Хлеб – самая важная вещь в жизни русских, хлеб – всему голова. С хлебом ассоциируется не только пища, но и вода, урожай, жизнь, дом, труд, бог, благодаря чему он занимает особо важное место в традиционной и современной российской общественной жизни. Основное понятие материальной жизни слова «хлеб» обогащается эмоционально-окрашенной коннотацией дружелюбия, уважения к почетным гостям, а также серии этикета и религиозных ритуалов, в чем и воплощается отчасти русский национальный дух. Концепт «хлеб», таким образом, имеет большое значение для изучения русской национальной культуры.

В данной работе анализируется одно из ядерных концептов русской языковой картины мира «хлеб» с точки зрения лингвокультурологии, выводится его значение в контексте идиом, пословиц, поговорок и других разновидностей устного творчества, на основе сопоставительного анализа с китайским словом «面包». В заключении сделаны выводы о уникальных духовно-культурных особенностях концепта «хлеб» в языковой картине мира русского народа. Исследование нашей работы имеет значимость для преподавания русского языка в Китае и межкультурного общения, помогает учащимся русскому языку в китайской аудитории в улучшении языковой компетенции и повышении речевой культуры.

## 1. Лексикографическая репрезентация концепта «Хлеб» (словарный анализ)

Словари как неограниченный в пространстве и времени источник разнообразных знаний, сохраняющих и повышающих уровень филологической эрудиции и языковой культуры пользователей, являются неисчерпаемой сокровищницей каждого национального языка. В них также представлена языковая картина мира (далее – МКС), в состав которой входят обозначения ценностей материальной и духовной культуры народа. Современная лексикография призвана охватить и систематизировать ту ценностную информацию, которая заложена в понятиях, представленных соответствующими концептами лингвокультуры.

Термин «концепт» с середины 70-х гг. XX ст. активно используется учеными, которые проводят свои научные исследования в области когнитивной лингвистики, и в которых он находит различное толкование в зависимости от признаков, лежащих в основе его дефиниции.

Обобщенное толкование лексемы *хлеб*, по Толковому словарю русского языка Ушакова, может быть представлено следующим образом:

**ХЛЕБ** (род. ед. хлѣба, мн. хлѣбы, хлебов, и хлѣба́, хлебов).

1. (только ед.). Пищевой продукт, выпекаемый из муки, растворённой в воде.

2. (мн. хлѣбы). Такой продукт в виде выпеченного изделия какой-н. определённой формы.

3. (только ед.). Зерно, из которого приготавливается этот продукт; семена злаков, размалываемые в муку. *Полны амбары огромные хлеба (Жуковский). Ссыпка хлеба в элеваторы. Заготовка хлеба. Сеять хлеб.*

4. (мн. хлѣба́). Растение, из зёрен которого изготавливается мука и крупа, злаки. *Хлеба уродились. Урожай хлебов. Уборка хлебов. Хлеба на корню.*

5. (мн. хлѣба́; перен.). Пропитание, пища; содержание, иждивение. *Зарабатывать на хлеб (на пропитание). Хлеб насущный (то, что необходимо для пропитания, существования). Свой хлеб есть (самому зарабатывать себе на жизнь; разг.).*

6. (только ед.). Средства к существованию, заработок. *Я от греха тебя избавлю и честный хлеб тебе доставлю (Крылов). Это верный хлеб (верный заработок). Легкий хлеб (легкий заработок).*

## 2. Анализ связи слов «хлеб» и «соль» в ФЕ

При просмотре фразеологической литературы со лексемой «хлеб» нами обнаружилась многократность сосуществования слов «хлеб» и «соль» в одной фразеологической единице. Проводится исследование тесной связи этих двух слов в ФЕ и выраженной русской культуры.

Следует отметить, что, являясь атрибутом ритуальных действий, отдельное слово **хлеб** также имеет особо важное значение в народном обиходе. По традиционному обычаю перед венчанием жених и невеста сравнивают испечённые караваи и решают, чей выше. Это приводит к шутивому решению, кто же будет главным в новой семье. Об этом пишет В.Н. Добровольский: «Отворяется дверь, входит отец невесты и отец жениха, на руках у них по хлебу и они начинают мерить, чей хлеб выше» [20].

## 3. Анализ фразеологических единиц, имеющих в своём составе лексему «хлеб»

Значимость исследуемого лингвоконцепта определяется тем, что в языке определяются его виды. В частотных словарях определяется 184 вида исследуемого лингвоконцепта [15].

Со словом «хлеб» в русском языке связан достаточно широкий круг устойчивых речевых оборотов, фразеологизмов, крылатых выражений. Фразеологизмы, поговорки и пословицы, в качестве устойчивого по составу и структуре, целостного по значению и лексически неделимого словосочетания или предложения, весьма важны и типичны для проводимого концептуального анализа.

Количество анализируемых величин составляет более 100 в данной работе.

**1. Продукт питания**, т.е. первоначальный смысл слова.

Хлеб на стол, так и стол престол. Не в пору обед, когда хлеба дома нет.

**2. Самое важное и необходимое в жизни (духовное и материальное).**

Русское языковое сознание, особенно крестьянское, всегда полагало, что без хлеба никак не обойтись. Считалось, что они являются главным источником жизненных сил:

Хлеб (наш) насущный. Хлеб – кормилец. Не хлебом единым. Не будет хлеба, не будет и обеда. Хлеб будет, так и всё будет. Хлеб – всему голова.

**3. Иждивение, содержание.**

Идти на хлеба к кому-н. (*на содержание, на иждивение; прост.*) Чужой хлеб горек (*Тяжело, унижительно жить на чужой счёт, быть на чьём-либо иждивении, содержании; экспрес.*) Сбыть с хлеба кого-н. (*Устар. Прост. Избавляться от забот о ком-либо, о чьём-либо пропитании*) [21]. Даром есть хлеб.

**4. Деньги, заработок, работа.**

Свой хлеб есть (*самому зарабатывать себе на жизнь; разг.*) Верный хлеб (*верный заработок*). Легкий хлеб (*легкий заработок*). На вольных хлебах (*на случайных заработках; прост.*) Отбивать хлеб у кого (*лишать кого-л. заработка, берясь за то же дело, занятие; разг. неодобр.*)

**5. Средство к существованию, пропитание.**

Хлеб является символом материальности и средства к существованию, что наглядно представлено во следующими фразеологии:

Зарабатывать на хлеб (*на пропитание*). Хлеб насущный (*то, что необходимо для пропитания, существования*). Кусок хлеба (*необходимое пропитание; средства существования*).

Здесь чётко отмечается разница по эмоционально-оценочной окраске. Хлеб в ситуации данного разряда является элементарное пропитание, что только утоляет голод, и больше ничего. В этом случае «хлеб», чаще всего в сочетании со словом «вода», служит символом уровня прожиточного минимума и носит неодобрительный оттенок, например:

Хлеб с водою, да не пирог с бедой. Хоть хлеб с водою, зато милый с тобой. Перебиваться с хлеба на квас/ воду (*жить бедно, в нужде*). Садиться на хлеб и на воду.

Таким образом, в подобном контексте «хлеб» символизирует тяжёлую жизнь, а в случаях, позже характеризованных десятым пунктом, наоборот, «хлеб» символизирует счастливую и сладкую жизнь. Можно сказать, что пункты 5 и 10 противостоят друг другу.

**6. Труд, дело, ремесло, трудолюбие.**

Следует отметить, что это специфичная черта в понятии хлеба в русской культуре. В отличие от других культур, хлеб является типичным символом трудолюбия. Человек-труженик традиционно изображается как хлеботоры, в языковых рамках

это выражается определёнными фразеологизмами, например:

Ищи дела, как хлеба. Кто без дела, тот и без хлеба. Летом дома сидеть, зимой хлеба не иметь. Не потрудиться, так и хлеб не родится. Пот на спине – так хлеб на столе. Упорно трудиться будет хлеб в закромах водиться. Горька работа, зато сладок хлеб. Хлеб бросать – труд не уважать. Потом добытый хлеб и чёрствый сладок (*хлеб, заработанный своим трудом, и черствый вкусен*).

#### 7. Дом, семья.

В одном хлебе жить (*жить одной семьёй*). Взять на хлеба (*принять кого-либо в свою семью, обеспечить ему питание вместе с другими членами семьи*). Жить на хлебах (*быть обеспеченным питанием хозяевами дома*). С хлеба долой (*говорят о дочери, которую выдают замуж*).

#### 8. Гостеприимство, угощение, дружба, добро.

Часто выражение исследуемого лингвоконцепта отождествляется с традициями гостеприимства. Например:

Хлеба нет, так и друзей не бывало. Хлеб да соль! Водить хлеб-соль с кем (*быть в дружеских отношениях; дружить*). Забывать хлеб-соль чью, какую (*проявлять неблагодарность по отношению к тому, кто оказал гостеприимство и расположение*). Хлеб-соль ешь, а правду режь.

#### 9. Божий дар, сакральный символ.

Хлеб является религиозным символом, особенно упоминаясь в молитвах:

Дай нам на сей день хлеб наш насущный. Хлеб наш насущный даждь нам днесь. Дай Бог покой да хлеб святой.

Хлеб – дар божий. Бог на стене, хлеб на столе.

#### 10. Символ счастья.

На русском языке хлебу дана ключевая роль в жизни человека, поскольку в России это хлеб, который является основой питания и экономит человека от голода, действует как символ счастливой жизни и радости. Хлеб – это показатель благополучия и богатства, и участвует в большом количестве ритуалов и ритуалов, ни одно торжественное событие не учитывается без особой ритуальной выпечки. Русские считают хлеб как символ счастья, который воплощен в таких фразеологизмах как:

Без хлеба слякося везде жажда. Хлеб будет и все будет.

Хлеб оценивается над всеми другими продуктами: «Хлеб да, вода – наша благородная еда», – это необходимо сохранить, вы не можете бросить: «Люди не шутят хлеб». Хлеб рассчитан как божественное, королевское блюдо: «Хлеб на столе – и таблица престола, а хлеб не является ни частью – и таблица доски».

Итак, мы подчеркиваем вышеупомянутый концепт хлеба в лингвокультуре русского языка. Хлеб – это не только пищевой продукт, предметом производства и потребления, физиологическую потребность, но и спокойно близко и духовно насыщенную реальность.

Пословицы: *хлеб – батюшка, водица – матушка*; *хлеб – всему голова* показывают высокую степень почитания хлеба. Пословица *хлеба край, так и под елью рай* говорит о важности хлеба в жизни русского человека, не только как продукта питания, но и как основы счастливой жизни. Фразеологизм *хлеб по воде пускать* является отражением народной мудрости: надо делать добро в ответ на добро, которое получаешь. *Не от хлеба ходят, а ко хлебу* говорит о разумном стремлении человека к лучшей, правильной жизни.

#### 4. Анализ просторечных средств, имеющих в своём составе лексику «хлеб»

Самыми же символическими смыслами обладает слово *хлеб* в составе фольклорных произведений, загадок и пословиц. Анализируемый концепт *хлеб* охватывает разные участки окружающей человека действительности.

Если мы обратимся к материалам русских народных говоров, то познакомимся с целостным фрагментом русской языковой картины, обозначаемым лексемой *хлеб*.

В отличие от литературного языка в диалектной речи *хлеб* больше всего имеется ввиду колосовых, т.е. *хлеб на корню*. Русский крестьянин сеют и выращивают хлеб, лелея каждый росток. В крестьянских говорах *рослый хлеб* обозначает зерновые, которые быстро, хорошо всходят (здесь и далее приведены данные из картотеки Словаря русских народных говоров ИЛИ РАН). *Подсечный хлеб* – зерновые, выросшие на новом, очищенном от леса поле. А *заложный хлеб* снят с целинной земли. В некоторых говорах хлебом называют любую посевную культуру. *Не один хлеб на ней (земле) сеяли, а разный хлеб* (Воронеж.). С XIX века *хлебом* в различных говорах называют урожай, например, *вывестись с хлеба* обозначает перестать получать урожай. О плохом урожае говорят *хлеб никто*. *Угорный хлеб* – недостаточно большой урожай. Следовательно, со словом *хлеб* связан широкий круг земледельческих действий, не случайно крестьянин также называется *хлеборобом*.

Кроме того, в русских народных говорах слово *хлеб* широко употребляется для обозначения процессы замешивания теста и выпекания хлебных изделий: *растворить хлеб* – затворить тесто для выпечки; *завести хлеб* – замесить тесто; *выкатывать хлеб, катать хлеб* – раскатывать тесто скалкой, придавая изделию форму и, наконец, *садить хлеб* – помещать изделие для выпекания в печь.

Таким образом, семантическая структура диалектного слова *хлеб* концентрирует в себе весь процесс из выращивания до изготовления самого важного и самого популярного в России выпечного изделия (т.е. хлеба). Словом, данное слово в русских говорах включает в себя такие значения, как 'зерновое растение', 'посевы зерновых', 'урожай', 'зерно', 'мука', 'тесто', и 'испечённое изделие'.



## 5. Виды хлеба: калач, сухарь, крендель, каравай и их употребление в ФЕ

Как уже упоминалось в предыдущем разделе, значимость Хлеба обусловила не только лексема «хлеб», но и большое количество лексем для обозначения его видов. Главным пищевым продуктом в русской культуре является хлеб, отсюда в России такое большое разнообразие хлебобулочных изделий. Дальше перечисляем четыре показательных видов хлеба, часто употребляющегося во фразеологических единицах:

Во-первых, калач – род высококачественного белого хлеба из муки высшего сорта, выпекаемый в специфической форме наподобие гири. С ним связано немало фразеологизмов и крылатых выражений:

1. Нужда заставит/научит калачи есть. *Бедность, необходимость заставит работать, промышленя, научат быть изобретательным, трудолюбивым и т.п.* В этом случае калач рассматривается как символ достатка и мечта бедных.

2. Калачом не заманишь кого. *не зазовешь никакой приманкой.*

3. Чужой и хлеб слаще калача.

4. Калач приесться, а хлеб – никогда.

5. С суконным рылом в калачный ряд. *(Прост) О человеке, пытающемся занять незаслуженно высокое положение, проникнуть в высшее общество.*

В первых пяти примерах используется атрибут калача, что это белый хлеб высшего сорта и вкусное лакомство для русских.

6. На калачи досталось (достанется) кому *(разг.) о брани, побоях.*

7. Как калач (испечь) без малой силы. в этом случае используется такое свойство калача, как легко испечь.

8. Тёртый калач *(разг.) об опытном, выдавшем виды человеке.*

9. Наречие калачиком или калачом (свернуться, спать, ...) как раз заимствует специфическую форму калача – наподобие гири.

Во-вторых, сухарь тоже неоднозначно употребляется. По Толковому словарю Ожегова сухарь имеет два значения: Засушенный кусок хлеба, а также кондитерское изделие, печенье в виде сухого ломтика. перен. Сухой, неотзывчивый, эгоистичный человек *(разг.). Терпеть не могу этого сухаря.*

В Большом словаре русских поговорок найдено следующие выражения и их значения [16]:

1. Сушить сухари. *(разг.; экспрес.)* ①Прост. Ирон. Готовиться к уголовному или политическому наказанию, к тюремному заключению (шутливый совет тому, кому не миновать тюрьмы.) ②Жарг. студ. Шутл.-ирон. Готовиться к сессии. ③Пере. Шутл. Ухаживать за девушкой.

2. Дать сухари кому *Жарг. арест. Арестовать, задерживать кого-л. без достаточных оснований.*

3. Идти на сухаря. *Жарг. угол. Пытаться избежать ответственности.*

4. Пройти (уйти, идти) за сухаря. *Жарг. арест. Имея большой срок наказания, освободиться из ИТУ с помощью подменщика.*

5. Сидеть за сухаря. *Жарг. угол. Быть осуждённым за чужое преступление.*

6. Ломать сухари. *Пск. Борьба таким образом, чтобы спины противников были вместе и, сплетаясь руками, стараться поднять противника на спину.*

7. Сладкий сухарь. *Жарг. мол. Сладкое, полусладкое, полусухое шампанское.*

8. Сухой сухарь. *Жарг. мол. Шутл. Сухое вино.*

9. Вывести из сухаря кого. *Арх. Пригласить на танец, оказать внимание девушке.*

Приходим к выводу, что в основном значения слова «сухарь» в ФЕ делятся на две категории: первые употребляются в уголовных контекстах и означают арест; а прочие символизируют вино.

В-третьих, крендель напоминает своим видом букву «В», и это воплощаются в большинстве ФЕ со лексемой «крендель»:

1. Под крендель. *Под руку (взять, ходить и т.п.).*

2. Выдавать/выкидывать кренделя. *Прост. Азартно плясать, отплясывать.*

3. Выделявать/выписывать (ногами) кренделя. *Прост. Шутл.-ирон. Идти нетвёрдой походкой, шатаясь (о пьяном).*

4. Сверни-ка ушко крендельком. *Слушай внимательно[13].*

В конце концов, каравай в качестве ритуального, прежде всего свадебного хлеба у славян, представляет собой свадьбу или крайне ценную вещь.

1. Кидать/класть на каравай. *Дарить что-л. на свадебном пиру молодым.*

2. Устойчивое сочетание «На чужой каравай рот не разевай/ глаза не подымай.» образно выражает то, что на чужое добро не надо рассчитывать. Эта пословица учит никому не завидовать.

Итак, вышеперечисленные виды хлеба как обозначающие концепт «хлеб» лексемы имеет общее свойство. Например, легко заметить, что почти все лексемы, обозначающие концепт «хлеб», связаны с категорией «свой и чужой». Анализируя фразеологические единицы, имеющие в своём составе концепт «хлеб», мы приходим к выводу, что русские люди очень ценят свой хлеб, а не чужой. Недостойно, стыдно и неприлично есть чужой хлеб. Такое сознание подтверждается следующими фразеологическими единицами:

*Свой сухарь лучше чужих пирогов. Чужой хлеб горек. Чужим хлебом веку не прожить. На чужой каравай рта не разевай. Свой хлеб сытнее. Свой хлеб есть. Жить на чужих хлебах.*

У каждой лексемы, безусловно, существует и индивидуальность, чаще всего вызванную по ассоциации по специфичной форме этого вида хлеба.

## 6. Сопоставление слова «Хлеб» и его китайского аналога «面包»

Язык – это инструмент для общения, а также отражение национальной культуры. Слово является

наиболее активной и динамичной частью различных элементов языка, поэтому он может наилучшим образом отражать особенности культуры. Из-за культурных различий соответствующие значения одного и того же слова в русском и китайском языках не обязательно совпадают, одно слово может вызывать различные ассоциации в разных национальных психологиях и может даже иметь разные эмоциональные оценки. Тем самым представляется разная «языковая картина мира» одним из основных фрагментов которой является картина пищевой культуры.

В русской пищевой культуре слово «хлеб» занимает особое место. Он имеет различные от своего китайского аналога «面包» значения. В дополнение к своему основному значению слово «хлеб» приобретает богатую культурную коннотацию, не характерную для «面包». «面包» в китайском языке обладает единственным значением «Испеченный пищевой продукт из муки, воды и др., с помощью дрожжей (食品, 把面粉加水等调匀, 发酵后烤制而成)» [22]. Вспомним, что в 1917 году партия большевиков под руководством Ленина выдвинула лозунг «Мир народам! Земля крестьянам! Хлеб голодным!», в котором хлеб – это «хлеб насущный», это жизненно важные вещи: продукты питания, воду, лекарство и прочие вещи, без которых не обойтись. По сравнению с русским хлебом, таким жизненно важной вещью в азиатских регионах и странах считается рис.

На основе обобщенного толкования лексемы *хлеб*, который даётся в первом разделе второй главы, слово «хлеб» в русском языке имеет такие значения (перевод на китайский язык прилагается): 1. Пищевой продукт хлеб. 面包(统称). 2. Продукт хлеб какой-н. определённой формы. 各种形状的面包. 3. Зерно; семена злаков. 谷物, 粮食. 4. Колосовые; посеvy. 谷类作物, 庄稼. 5. Пропитание, пища; содержание, иждивение. 食物; 赡养, 抚养. 6. Средства к существованию, заработок. 生计, 工资.

Отсюда следует, что слово «хлеб» в русском языке не совсем соответствует слову «面包» в китайском языке, последнее на самом деле соответствует лишь второму значению первого. Кроме того, как уже проанализировано в четвёртом разделе второй главы путём фразеологического исследования, «хлеб» имеет уникальное символическое значение в картине мира русского народа и содержит множество культурных дополнительных сведений, таких, как: самое важное и жизненно необходимое: деньги; труд, дело, ремесло, трудолюбие; дом; гостеприимство, дружба, добро; божий дар, сакральный символ; символ счастья.

Таким образом, приходим к заключению, что семантическое и культурное содержание многозначного слова «хлеб» намного шире своего китайского аналога «面包». Это в большой степени зависит от того, что испокон веку у китайцев принято считать рис за основной продукт питания, а «面包» исключительно за дополнительный продукт питания, так как «面包» как продукт питания был

заимствован из европейской кухни только после Опиумной войны [8].

## Заключение

На специфику концептов в сфере культуры указывает Ю.С. Степанов, утверждающий, что концепты по-разному реальны для носителей той или иной культуры. Ученый настаивает на невозможности отождествления понятия и концепта, ведь последний не только содержит информацию о определенном фрагменте знания, как это характерно и для понятия, но и – что очень важно – о сфере употребления. Выступая фрагментом национальной культуры, концепт в содержательном плане шире понятия, так как он отражает любые признаки объекта, в то время как понятие, которое всегда социальное и наиндивидуальное, всегда связано лишь с наличием набора необходимых и достаточных логических признаков для его идентификации. То есть, в отличие от понятий, концепты могут быть и индивидуальными, поэтому в зависимости от индивидуального и социального опыта люди воспринимают и реагируют на один и тот же концепт неодинаково.

В современном лингвокультурологическом анализе концептов исследователи признают важность и необходимость использования лексикографического материала, в частности толковых словарей. Поскольку последние являются своеобразным отражением картины мира, могучим орудием языковой реализации, адекватным отражением имеющейся культуры и одновременно ее продуктом. Итак, толковые словари становятся объективным источником для лингвокультурологического описания языка и позволяют выделить и описать ценности материальной и духовной культуры каждого народа.

Базовым понятием лексикографии и основной структурной единицей словаря является его статья как достаточно надежный способ получения не только лингвистической, но и лингвокультурологической информации; это краткая, концентрированная репрезентация результатов усвоения тем или иным этносом объективного и субъективного мира. Словарная статья призвана выполнять целый ряд задач: разносторонне охарактеризовать слово информировать о разнотипности его дистрибуции, демонстрировать его деривационные возможности, представить слово в его фразеологическом поле. По нашему мнению, этот элемент лексикографического источника предстает своеобразным коммуникативным феноменом, цель которого заключается в двойном кодировании речевой и экстралингвальной информации.

Структура словарной статьи всегда зависит от типа и концепции лексикографического источника. В нашем исследовании мы предлагаем новый тип учебного толкового лингвокультурологического словаря (далее – НТЛС) культурно специфической лексики американского варианта (далее – АВ) английского языка, каждая статья в котором является своеобразным портретом слова, содер-

жащий информацию о сущности фрагмента картины мира, представлен опыт и знания ее носителей.

Многочисленные языковые явления и выражения, которые имеют концепцию «хлеба» в их составе, от разных сторон отражают специфику национального менталитета и выражают мировоззрение русского народа. Он открыт в нем с русским языком: тяжелая работа, жизнеспособность, мужество, сердечность, гостеприимство, принцип, а также самосознание.

Сопоставляя слово Хлеб с китайским словом «面包», которое имеет единственную сему «Испеченный пищевой продукт из муки, воды и др., с помощью дрожжей», приходим к выводу, что семантическое содержание и культурная коннотация слова «хлеб» намного шире своего китайского аналога «面包», которому не свойственна такая концептуальная значимость в языковой картине мира китайского народа, какая свойственна концепту Хлеб в картине мира русского народа.

## Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы) [М]. М.: Российский университет дружбы народов, 1997
2. Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелёв А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира [М]. М.: Языки русской культуры, 2005.
3. Колоско Е.В. Семантика слова ХЛЕБ в устойчивых сочетаниях и фразеологизмах русских народных говоров [М]. Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2016
4. Маслова В.А. Лингвокультурология [М]. М.: Издательский центр «Академия», 2004
5. Похлебкин В.В. Занимательная кулинария [М]. М.: Центрполиграф, 2003
6. Синячкин В.П. Концепт хлеб в Русском языке лингвокультурологические аспекты описания [Д]. М.: Российский университет дружбы народов, 2002
7. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е. [М]. М.: Академический Проект, 2001
8. 杜翔. 面包在中餐中的应用[J]. 中国食品, 1989 (07)
9. 郭淑芬. 俄罗斯面包类食物集锦 [J]. 俄语学习, 2007 (4)
10. 韩艳丽, 李越. хлеб-соль探源 [J]. 俄语学习, 2008 (1)
11. 汪磊. 面包——上帝的恩赐 [J]. 俄语学习, 2013 (3)
12. Даль В.И. Толковый словарь русского языка [М].: Эскмо, 2010
13. Елистратов В.С. Словарь русского аргю [М].: ГРАМОТА.РУ. 2002
14. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок [М]. 2000
15. Засорина Л.Н. Частотный словарь русского языка [М]. 1977
16. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок [М].: Олма Медиа Групп. 2007
17. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [М]. 1992
18. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е [М].: Академический Проект, 2001
19. Словарь русских народных говоров ИЛИ РАН [М].
20. Добровольский В.Н. Смоленский областной словарь [М]. Смоленск, 1914.
21. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка [М]. Астрель, 2008
22. 现代汉语词典. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 [М]. 北京商务印书馆, 2016(7)

## THE CONCEPT OF “BREAD” AS A CONSTANT OF THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

Dai Peijun

Beijing University of Foreign Studies

The linguistic theory “anthropocentric paradigm” was formed in the 90s of the twentieth century, it is an interdisciplinary humanitarian research based on the trinity of “man – language – culture”. As a related science of linguistics and cultural studies, cultural linguistics was formed precisely within the framework of the anthropocentric paradigm, with the goal of interpreting the interaction and relationship between culture and language. As one of the basic concepts of this branch of science, the “linguistic picture of the world” means the set of ideas about the world of the corresponding people reflected in the language, and thus contains the national spiritual and cultural connotation, value system and worldview of the given people. The basic unit of the picture of the world is the concept of culture, which is significant both for an individual linguistic personality and for the linguocultural community as a whole. The theory “linguistic picture of the world” and “conceptological research” serve as the scientific basis of this work.

**Keywords:** concept “bread”, Russian world, anthropocentric paradigm, linguistic theory, culture, language

## References

1. Vorobiev VV Linguoculturology (theory and methods) [M]. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia, 1997
2. Zaliznyak Anna A., Levontina IB, Shmelev AD Key ideas of the Russian language picture of the world [M]. M.: Languages of Russian culture, 2005.
3. Kolosko EV Semantics of the word BREAD in stable combinations and phraseological units of Russian folk dialects [M]. St. Petersburg: Institute for Linguistic Research RAS, 2016
4. Maslova VA Linguoculturology [M]. M.: Publishing Center “Academy”, 2004
5. Pokhlebkina V.V. Entertaining cooking [M]. M.: Tsentrpoligraf, 2003
6. Sinyachkin V.P. The concept of bread in the Russian language linguocultural aspects of the description [D]. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia, 2002
7. Stepanov Yu.S. Constants: Dictionary of Russian Culture: Ed. 2nd. [M]. Moscow: Academic Project, 2001
8. Du Xiang. The application of bread in Chinese food [J]. China Food, 1989 (07)
9. Guo Shufen. A collection of Russian bread food [J]. Russian Language Learning, 2007 (4)
10. Han Yanli, Li Yue. Exploration of Bread and Salt [J]. Russian Language Learning, 2008 (1)
11. Wang Lei. Bread-a gift from God [J]. Russian Language Study, 2013 (3)
12. Dal V.I. Explanatory Dictionary of the Russian Language [M].: Eskmo, 2010
13. Elistratov V.S. Dictionary of Russian argo [M].: GRAMOTA.RU. 2002

14. Zhukov V.P. Dictionary of Russian proverbs and sayings [M]. 2000
15. Zazorina L.N. Frequency dictionary of the Russian language [M]. 1977
16. Mokienko VM, Nikitina TG Big dictionary of Russian sayings [M].: Olma Media Group. 2007
17. Ozhegov S.I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language [M]. 1992
18. Stepanov Yu.S. Constants: Dictionary of Russian Culture: Ed. 2nd [M]: Academic Project, 2001
19. Dictionary of Russian folk dialects ILI RAS [M].
20. Dobrovolsky V.N. Smolensk Regional Dictionary [M]. Smolensk, 1914.
21. Fedorov A.I. Phraseological dictionary of the Russian literary language [M]. Astrel, 2008
22. Modern Chinese Dictionary. Dictionary Editing Office, Institute of Linguistics, Chinese Academy of Social Sciences [M]. Beijing University, 2016 (7)

# Смена аспектов в прозе с различными формами отчуждения

**Имаева Елена Зайнетдиновна,**

к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО  
«Государственный университет управления»  
E-mail: imaeva-elena@mail.ru

**Имаева Гульнара Зайнетдиновна,**

д.ф.н., профессор кафедры русского языка и литературы,  
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный  
университет «Синергия»»  
E-mail: imaevagulnaraz@mail.ru

Рассматриваемая тема посвящена концептуальным резервам формы в прозе. Авторы прослеживают преобразование эпизода в стиливую гармонию, бытования – в событие, и все это формируется неуловимо и малозаметно для читателя. Описывается модель, способная изменять модальность – смена аспектов. Традиционно формализм критикуется, однако сегодня наблюдаем более реалистическое отношение к форме. Одним из замечательных находок модернизма является допустимость думать формой. Утверждается, что таким образом можно думать гораздо напряженнее, ярче и сильнее, чем с помощью понятий. У формы – другое происхождение. Смысл формируется и создается самой формой. Форма – это отдельное (а не общее), исключительное взаиморасположение элементов. При интерпретации текста с различными формами отчуждения построение смысла идет совершенно иначе; главное для реципиента – усмотреть эффект смысла в локальности, исключительности его явления.

**Ключевые слова:** смысл, смена аспектов, чужое слово, чужая речь, текст с различными формами отчуждения, геометризм.

В филологической герменевтике задача исследователя состоит с тем, чтобы представить универсальные средства текстопостроения, помогающие раскрыть тот или иной смысл фрагмента. В модернистской литературе средства текстопостроения оказываются единичными и уникальными.

М. Фуко [5, с. 73] при сравнении дискурса и языка приходит к выводу, что анализ дискурса ориентирован на то, чтобы усмотреть высказывание в уникальности его события. В этом случае исследователю важно пошагово ответить на следующие вопросы, причем важно не пропустить ни одного элемента.

Итак, первое, на что следует обратить внимание, это определить условия существования такого высказывания. В основе реалистической прозы, основанной на принципе вчувствования в объект, лежит доверие к миру, положительное отношение к нему. Человек не боится мира, становления, движения и развития в меняющемся живом мире. Не случайно, основными смыслами текста усиленного типа являются любовь, жизнь, смерть, истина, добро, зло, Бог, совесть, красота, кротость, вера, свобода, милосердие. Проза с чужим словом выражает отрицательное отношение к миру. Здесь мир враждебен человеку.

Вторым пунктом является требование точно зафиксировать границы высказывания. В тексте с различными формами отчуждения присутствует ключ – скрытый текст, и он не является отдельным словом, а поддающейся прочтению инструкцией по пониманию текста. Здесь следует подчеркнуть, что эта инструкция не является привилегированной с точки зрения смысловой значимости. Функция семантического данного состоит в вовлечении реципиента в поиск смысла текста, такое ничем не примечательно и лишено всякого интереса. Повторим, содержание ключа может быть незначительным и малосущественным, но оно необходимо, чтобы процесс понимания состоялся.

Для текста с чужим словом характерно искажение и перекошение пространства, так называемый геометризм. Здесь мы встречаем образность, связанную с искажением, деформацией, игрой нескольких форм предмета. Предмет рифмуется сам с собой, изображается в виде чего-то корявого, вогнутого, перекошенного, неправильной формы, разбалансированного и несогласованного. Здесь уместно вспомнить слова Е.И. Замятина о музыке Скрябина, которая кажется автору неправильной, аномальной, состоящей из разноголосицы и какофонии, но тем не менее великолепной [1, с. 102].

Для текста с чужой речью крайней и пограничной темой повествования является процесс за-

рождения, создания произведения. Однако этот момент должен быть одновременно и завершенным, обособленным, изолированным.

Музиль Р. [2, с. 373] дает следующее описание нашего отношения с миром (оно является краевым камнем его поэтики): мир определяется не столько мышлением, понятийным аппаратом, способностью усмотрения идей, культурой, идеологией. Самое важное в нашем отношении с миром – это форма, которая способна создавать связи, объединять вещи, производить предметы и сущности, выворачиваться из внешнего во внутреннее. Музиль приходит к выводу, что человек осваивает мир формами.

Интересно отметить, что здесь форма звучит синонимичной смыслу, как его определяет Г.П. Щедровицкий. Смысл, по Щедровицкому, это конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения [6, с. 44].

Подробнее остановимся на форме, которая может переходить очень быстро и неожиданно для реципиента от ощущения к сверхчувственному. Речь идет о смене аспектов. Чужое слово, чужая речь, текст с различными формами отчуждения способны к моментальному выворачиванию. Очень пронзительно четко и точно Музиль дает описание столкновения с таким выворачиванием видимого мира. Герой романа «Человек без свойств» [3, с. 113–114] Ульрих так описывает эту метаморфозу окружающего мира: во-первых, мир смыкается вокруг человека, во-вторых, не ощущается более никаких связей, человек находится в пустоте, в-третьих, замкнутость эта характеризуется мерцающим характером.

В качестве предметного образца обратимся к фрагменту из романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». В эпизоде знакомства Ника с Гэтсби [7, с. 41] на вечеринке рассказчик разговаривал с женщиной его лет. В ходе беседы оказалось, что они служили во время войны в одной и той же Третьей дивизии. Затем Ник посетовал, что все еще незнаком с хозяином дома, просто Гэтсби прислал приглашение с шофером. И вот эта часть разговора, которая заканчивается словами Гэтсби, что ведь это он – Гэтсби, и представляет переход выпуклого (все начало разговора – разглядывание снаружи) в вогнутое (когда видим пребывание внутри чего-то).

В другом отрывке [7, с. 16], описывающем первый визит Ника к Дэйзи, ситуация представлена глазами рассказчика. Он внимательно слушает Дэйзи, которая сравнивает его с розой, настоящей розой. В следующую минуту мисс Бейкер открывает тайну о какой-то особе Тома в Чикаго. И Ник моментально перемещается в совершенно другое пространство. Теперь уже слова Дэйзи о романтическом саде, где в кустах поет птица, по ее мнению, соловей, наверное, прибыл с последним трансатлантическим рейсом, понимаются им со-

вершенно по-другому. Ее обращение к Тому согласиться с ней, что это очень романтично, раскрывает Нику всю драматичность события. Перемещение из одного пространства в другое неощутимо для читателя, модальность меняется молниеносно. Происходит смена взгляда, изменение видения читателя.

Или еще один из пронзительнейших фрагментов, завершающих книгу [7, с. 143], являющийся украшением всего романа. Рассказчик думает о Гэтсби, вспоминает, с каким восхищением воспринял он зеленый огонек дома, где жила Дэйзи. Ведь он прошел долгий путь к мечте, думал, что она здесь совсем близко, протяни руку – и можно поймать ее. В данном отрывке герой думает о жизни Гэтсби. Однако, уже в следующем высказывании мы наблюдаем мгновенную смену модальности, переход выпуклого в вогнутое, и состояние героя меняется от схватывающего к схватываемому: «Он не знал, что она навсегда осталась позади, там, где раскинулись неоглядные земли Америки» [7, с. 143].

Для Музиля образцом работы формы является поэзия Рильке. Автор иронически разбирает пример сравнения бархатистого нежного платка с осенним ласковым вечером. В этом случае сравнение основывается на малосущественных, неглубоких, упрощенных личных параллелях. У поэта не олицетворение, когда цветы, камни становятся людьми (это различие между живым и безжизненным всегда использовалось в поэзии) является идеальным приемом выразительности и максимальным выражением эффективности передачи смысла. У Рильке люди становятся предметами и безликими созданиями, и только поэтому обретают последнюю человечность. Так, в стихотворении Рильке «На грани ночи» [4, с. 50] герой становится голосом струны скрипки. Здесь скрипка уподобляется метафоре, так как она трансформирует содержание в звучащую речь.

У Рильке нет характерной для поэзии задушевности, камерного пространства индивидуальности. Читая его стихотворения, читатель становится свидетелем события, когда поэт заполняет структуру. Все, что присутствовало изначально, вдруг преобразуется под воздействием глубокого смысла. Читатель в этом случае видит создание формы посредством внутреннего формирования и становления. Все сравнения Рильке приобретают серьезность.

Таким образом, смена аспектов является наглядным примером самой эффективной работы формы.

## Литература

1. Замятин Е.И. О языке // Новый журнал. – 1964. – № 77. – С. 97–103.
2. Музиль Р. Литератор и литература и попутные размышления по этому поводу // Малая проза. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2. – М.: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 1999. – 466 с.

3. Музиль Р. Человек без свойств. Роман. Кн. 2. – М.: RUGRAM / Агентство ФТМ, 2020. – 440 с.
4. Рильке Р.М. На грани ночи // Ман П. де. Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 367 с.
5. Фуко М. Археология знания. – СПб: Гуманитарная Академия, 2004. – 416 с.
6. Щедровицкий Г.П. Смысл и значение // Проблемы семантики. – М.: Гл. ред. вост. лит. изд-ва «Наука», 1974. – С. 30–53.
7. Fitzgerald F. Scott. The Great Gatsby. – L.: Harper Collins Publishers, 2010. – 320 с.

### CHANGING THE ASPECT IN PROSE WITH VARIOUS FORMS OF ALIENATION

Imaeva E.Z., Imaeva G.Z.

State University of Management, Moscow Financial and Industrial University  
"Synergy"

The topic under consideration is devoted to the conceptual reserves of form in prose. The authors trace the transformation of an episode into stylistic harmony, existence into an event, and all this is formed imperceptibly and unobtrusively for the reader. A model is described that can change the modality – the change of aspects. Traditionally, formalism is criticized, but today we observe a more realistic attitude to form. One of the remarkable findings of modernism is thinking by

form. It is argued that in this way one can think much more intensely, brighter and stronger than with the help of concepts. The form has a different origin. The sense is formed and created by the form itself. A form is a separate (and not a general), exclusive arrangement of elements. When interpreting a text with various forms of alienation, the construction of sense goes completely differently; the main thing for the recipient is to see the effect of sense in the locality, exclusivity of its phenomenon.

**Keywords:** sense, change of aspects, someone else's word, someone else's speech, text with various forms of alienation, geometrisism.

### References

1. Zamyatin E.I. About language // Novy zhurnal. – 1964. – № 77. – P. 97–103.
2. Musil R. Writer and literature and passing reflections on this subject // Malaya proza. Selected works: in 2 vol. Vol. 2. – Moscow: Canon-Press-Ts; Kuchkovo field, 1999. – 466 p.
3. Musil R. A man without characteristics. Novel. Book 2. – Moscow: RUGRAM/ FTM Agency, 2020. – 440 p.
4. Rilke R.M. On the verge of night // Man P. de. Allegories of Reading: The Figurative Language of Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust. – Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 1999. – 367 p.
5. Foucault M. Archeology of knowledge. – St. Petersburg: Humanities Academy, 2004. – 416 p.
6. Shchedrovitsky G.P. Sense and meaning // Problems of semantics. – M.: Science, 1974. – P. 30–53.
7. Fitzgerald F. Scott. The Great Gatsby. – L.: Harper Collins Publishing House, 2010. – 320 p.

## **Карымшакова Татьяна Геннадьевна,**

к. филол.н, старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»  
E-mail: vipkt@mail.ru

## **Семенова Эржена Васильевна**

к. филол.н, доцент; кафедра перевода и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»  
E-mail: semenerzh@yandex.ru

В работе показано, что переводческая скоропись – это единственное средство оптимизации работы устного переводчика, призванное уменьшить его когнитивную нагрузку и улучшить качество последовательного перевода. Поэтому, при увеличении спроса на услуги перевода возникает вопрос о методах обучения переводческой скорописи. На сегодняшний день не выработана единая стратегия обучения переводческой скорописи, однако есть несколько классификаций инструментария техники скорописи. В работе проанализированы наиболее распространенные методы скорописи, выявлены возможности и ограничения их применения. Кроме того, проанализирована вертикально-диагональная запись, при которой переводчик не «привязан» к синтаксису исходного языка, а записанная конструкция воспринимается как гештальт, отражающий структуру исходного сообщения без привязки к языку. В заключении сделан вывод о том, что вертикальная (ступенчато-диагональная) переводческая запись – это умение, дисциплинирующее и структурирующее восприятие и порождение текста перевода.

**Ключевые слова:** переводческая скоропись, вертикально-диагональный принцип записи, устный последовательный перевод, когнитивная нагрузка.

Новые форматы и ситуации устного перевода ужесточают требования к умению точно и быстро переводить достаточно крупные сегменты входящего текста. Временные и технические характеристики устного последовательного перевода предполагают использование скоростной фиксации поступающего сообщения, особенно в случае, если оно достаточно длительное, и, если докладчика невозможно/нежелательно перебивать для дробления сообщения на более мелкие сегменты. В устном переводе восприятие исходного текста на слух, его осмысление и понимание представляют собой единый, неразделимый во времени процесс, который синхронизирован с процессом речепорождения. Переводческая скоропись (далее ПС), начавшая свою историю более века назад, по определению Е.В. Аликиной – «... (семантография) это профессиональная письменная смысловая фиксация информации в процессе восприятия, осмысления и понимания длительно звучащего отрезка устной речи с целью порождения равноценного по точности и полноте сообщения на языке перевода» [1, 16].

Средства ПС достаточно разнообразны, и их выбор для каждого переводчика, и для каждого проекта индивидуален. В распоряжении у специалиста есть обычная запись словами (рекомендуется для слов из четырех, и менее букв), сокращенная запись только согласными (т.н. арабское/консонантное письмо), аббревиатурами, пиктограммами или символами, заимствованными из других знаковых систем, физики, математики, или индивидуально созданными. Соглашаясь с позициями Д.С. Кузнецовой и Т.Я. Заглядкиной, и на основе личного опыта преподавания скорописи приходим к выводам о том, что:

«1. оптимальный принцип записи входящего сообщения – ступенчато-диагональная запись, при которой более рациональные движения руки по листу бумаги сокращают время фиксации сообщения;

2. переводчик может вести запись либо на языке исходного сообщения, либо на переводном, по своему усмотрению;

3. ведение записи с помощью символов индивидуально. Можно использовать общепринятые знаки» [5.147], для кого-то удобнее создать свои.

Принцип вертикально-диагональной записи (далее ВДЗ), предложенный Ж.Ф. Розаном и Ж. Эрбером в 1956 году считается наиболее оптимальным способом ПС, так как он наглядно показывает предикативную связь между элементами и увеличивает эргономичность движения руки по горизонтальной поверхности. При этом сама запись образует так называемый «гештальт» –



единицу зрительного восприятия, объединяющую все объекты визуального поля.

О.С. Жаркова считает, что «вертикальную запись удобно вести ступеньками: каждую новую смысловую группу помещать ниже и правее предыдущей. Р.К. Миньяр-Белоручев предлагает при записи всегда использовать прямой порядок слов: подлежащее-сказуемое-дополнение. Таким образом, при смысловом анализе в исходном сообщении выделяются смысловые элементы, в записи они располагаются, следуя прямому порядку слов, а при создании выходного сообщения смысловые элементы занимают места, соответствующие правилам порядка слов языка перевода. Промежуточный этап прямого порядка слов позволяет структурировать смысловые доминанты исходного сообщения, кроме того, позволяет избежать калькирования структуры предложения одного языка в высказывание на другом языке» [2, 261].

При использовании вертикального принципа записи деятельность переводчика более экономна и состоит из всего двух этапов, за счет объединения восприятия и осмысления на обоих этапах:

1-й этап – восприятие и осмысление входящего текста с параллельной записью его как четко организованной логико-семантической структуры;

2-й этап – восприятие и осмысление сделанной записи, и собственно формулирование переводного текста.

**За счет фиксированного места расположения основных компонентов такая запись наглядно отражает структуру, воспринимается как единое целое, и на ее основе переводчик формирует план порождаемого переводного высказывания.** При этом переводчик не привязан к синтаксису исходного текста, он имеет возможность менять последовательность элементов структуры, не нарушая нормы языка перевода и логическую структуру представления материала.

Как утверждают А.А. Чеснокова и Г.Н. Замараева, «...при вертикальном расположении записей один раз написанное слово может быть повторно несколько раз путем проведения линии-сноски от написанного слова (выражения) к месту, где оно повторяется» [8, 390], что также экономит время и ресурсы переводчика.

Устный переводчик И.В. Зубанова в своем теоретическом и практическом пособии предлагает «систему переводческого анализа и переводческой скорописи – как инструмента фиксации промежуточных результатов этого анализа...» [3, 6], и также уделяет большое внимание ПС в практической части пособия. В теоретической части своей работы автор утверждает, что: «... каждый предикативный отрезок, как правило, состоит из субъекта, предиката и второстепенных членов – одного или нескольких дополнений и/или обстоятельств. Предикация может быть распространена и за счет определений к любому из членов, и за счет однородных членов. Второстепенные члены могут отсутствовать или, наоборот, быть многочисленными

и разнородными; субъект может подразумеваться, то есть быть невыраженным, но в целом структура предикативного отрезка выявляется достаточно четко. Это позволяет отказаться от традиционной записи в строку.

Новая предикация, даже не образующая грамматически независимого предложения, в записи начинается с левого края столбца и заканчивается к его правому краю. Таким образом, предикативная информация высказывания передается не при помощи грамматических флексий (падежных окончаний, суффиксов и окончаний глагольных форм), а лишь посредством размещения компонентов высказывания на определенных местах записи» [3, 45].

На наш взгляд именно с вертикально-диагональной записи наиболее эффективно начать обучение переводческой скорописи. При этом «удобнее избрать рабочей единицей предпереводческого анализа отрезок текста, соответствующий одной предикации (ср. англ. *a clause*): это простое предложение, либо являющееся самостоятельным, либо входящее в состав сложного предложения любого структурного типа» [3, 45].

В связи с этим необходимо «... обратить внимание студентов на различия порядка слов в паре языков, а также на факторы, которые могут на него повлиять: актуальное членение предложения, и в связи с ним – функцию предложения в тексте, стилистическую нагрузку и т.д. Для этого студентам можно предложить следующие упражнения: составление предложений из разрозненных слов или абзацев из разрозненных предложений, объяснения различий между фразами, состоящих из одинаковых лексических единиц, расставленных в разном порядке и т.д.» [2, с. 261].

Далее, по освоении ВДЗ, логично приступить к изучению других способов ПС. Их техники и приемы достаточно хорошо изучены и существует несколько классификаций инструментария. Для улучшения качества преподавания и соответственно, оптимизации использования такого широкого ассортимента техник необходимо его творческое осмысление и классификация. Е.В. Аликина считает, что «все приемы переводческой записи можно разделить на три группы: лексические, грамматические и структурно-композиционные» (табл. 1).

Таблица 1. Классификация способов переводческой скорописи (по Е.В. Аликиной)

Инструмент	Объект	Описание объекта
Лексические инструменты		
Консонантное письмо	Слова из 4 и более букв	Сокращение гласных (в середине слова)
	Слова со сдвоенными буквами	Сокращение до одной буквы
	Слова высокой частотности	Телескопическое сокращение

Инструмент	Объект	Описание объекта
Индексы верхнего регистра	Заимствованные слова с аффиксами	Замены аффиксов индексами верхнего регистра (математический символ)
Аббревиация	Организации, компании	Общепринятые английские сокращения
	Страны, регионы	Аббревиации автоиндустрии, интернета, отдельных наук, спорта и т.д.
Цифровое обозначение	Количественные числительные	Тысяча – К, миллион – М, миллиард – В, триллион – Т
	Порядковые числительные	Арабская цифра с запятой, скобкой и др.
	Месяцы	Англоязычное трехбуквенное сокращение или римские цифры
	Дни недели	Англоязычное двухбуквенное сокращение или арабские цифры обведенные в круг
Символизация	Процессы, время, действия, эмоции, ключевые понятия предметных областей	Определенный символический словарь как база, в дальнейшем индивидуальное творчество переводчика
	Науки, термины, частотная лексика	Определенный символический словарь как база, в дальнейшем индивидуальное творчество переводчика
	Абстрактные и обобщающие понятия	Определенный символический словарь как база, в дальнейшем индивидуальное творчество переводчика
Грамматические инструменты		
Индексация в верхнем регистре	Множественное число	Индекс 2
	Сравнительная и превосходная степень сравнения прилагательных	Индексы 2 и 3
	Прошедшее и будущее времена глагола	Индексы ed – для прошедшего времени, ll– для будущего времени
Структурно-композиционные инструменты		
Расположение	Вертикально-диагональная запись	Ступенчатая запись

Как видно из приведенной таблицы, арсенал средств ПС достаточно велик. Структура языка записей не повторяет структуру языка исходного текста, она индивидуальна и самобытна. В практической работе ПС реализуется очень индивидуально. Поэтому наработка собственной системы ПС – важная задача периода профессионального становления будущего переводчика.

Как утверждает Д.Б. Мукашева, «при профессиональной подготовке переводчиков не существует единой стратегии и изучения скорописи. Наи-

более целесообразным представляется дать студентам информацию об уже существующих системах скорописи и основных положениях, чтобы, учитывая высоко индивидуальный характер переводческих записей, каждый мог использовать только то, что считает нужным и эффективным. Упражнения на тренировку кратковременной памяти также являются подспорьем в обучении скорописи, т.к. память играет одну из важнейших ролей в устном последовательном переводе» [7, 35]. ПС, при оптимальном использовании может стать одним из главных инструментов устного последовательного перевода.

## Литература

1. Аликина, Е.В. Переводческая семантография: запись при устном переводе / Е.В. Аликина // М.: АСТ; Восток – Запад, 2006. 158 с.
2. Жаркова, О.С. Переводческая скоропись: проблемы преподавания / О.С. Жаркова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2007. – № 1. – С. 258–264.
3. Зубанова, И.В. Скоропись в последовательном переводе. Английский язык (с аудио- и видеоприложением) / И.В. Зубанова // М.: Р. Валент, 2013, с. 216
4. Курбакова, С.Н. Развитие системы знаков в последовательном переводе / С.Н. Курбакова // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2019. – Т. 1. – № 3. – С. 50–71. – DOI 10.24833/2687–0126–2019–1–3–50–71.
5. Кузнецова, Д.С. Переводческая скоропись и ее роль в работе переводчика / Д.С. Кузнецова, Т.Я. Заглядкина // Terra Linguae: Сборник научных статей. – Казань: Издательство Казанского университета, 2018. – С. 145–148.
6. Миньяр-Белоручев, Р.К. Записи в последовательном переводе / Р.К. Миньяр-Белоручев. М.: ООО «Изд. дом «Перспектив-АП», 2005. 176 с.
7. Мукашева Д.Б. Влияние использования переводческой скорописи на процесс и результат устного последовательного перевода: дипломная работа (проект) специалиста по направлению подготовки: 45.05.01 – Перевод и переводоведение / Мукашева, Даяна Бахытовна – Томск: [б.и.], 2020. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:12100>
8. Чеснокова, А. А., Замараева, Г.Н. Сравнительный анализ системы сокращенной переводческой скорописи представителей различных переводческих школ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-sistemy-sokraschennoy-perevodcheskoy-skoropisi-predstaviteley-razlichnyh-perevodcheskih-shkol> (дата обращения: 04.09.2021).

## TRANSLATION NOTE-TAKING MEANS IN CONSECUTIVE TRANSLATION

**Karymshakova T.G., Semenova E.V.**

Banzarov Buryat State University

The work shows that shorthand is the only way to optimize the work of an interpreter, designed to reduce his cognitive load and improve the quality of consecutive translation. Therefore, with an increase in demand for translation services, the question arises about the methods of teaching translation cursive writing. To date, a unified strategy for teaching interpreter cursive writing has not been developed, however, there are several classifications of the instrumentality of the technique of cursive writing. The paper analyzes the most common methods of cursive writing, identifies the possibilities and limitations of their application. In addition, a vertical-diagonal notation is analyzed, in which the translator is not "tied" to the syntax of the source language, and the recorded construction is perceived as a gestalt, reflecting the structure of the original message without reference to the language. In conclusion, it is concluded that the vertical (stepped-diagonal) translation notation is a skill that disciplines and structures the perception and generation of the translation text.

**Keywords:** translator's note-taking, vertical-diagonal writing principle, consecutive interpretation, cognitive burden.

### References

1. Alikina, E.V. Translation semantography: recording during interpretation / E.V. Alikina // M.: AST; East – West, 2006. 158 p.
2. Zharkova, O.S. Translator's note-taking: teaching problems / O.S. Zharkova // Bulletin of the Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University. – 2007. – No. 1. – S. 258–264.
3. Zubanova, I.V. Translator's note-taking in consecutive translation. English (with audio and video application) / I.V. Zubanov // M.: R. Valent, 2013, p. 216
4. Kurbakova, S.N. Development of the system of signs in consecutive translation / S.N. Kurbakova // Discourse of professional communication. – 2019. – T. 1. – No. 3. – S. 50–71. – DOI 10.24833 / 2687–0126–2019–1–3–50–71.
5. Kuznetsova, D.S. Translator's note-taking and its role in the work of a translator / D.S. Kuznetsova, T. Ya. Zaglyadkina // Terra Linguae: Collection of scientific articles. – Kazan: Kazan University Publishing House, 2018. – S. 145–148.
6. Minyar-Beloruhev, R.K. Consecutive translation records/ R.K. Minyar-Beloruhev. M.: OOO "Publishing house "Prospect-AP", 2005. 176 p.
7. Mukasheva D.B. The influence of the use of translator's note-taking on the process and result of consecutive interpretation: thesis (project) of a specialist in the field of training: 05/45/01 – Translation and translation studies / Mukasheva, D.B. – Tomsk: [b.i.], 2020. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:12100>
8. Chesnokova, A.A., Zamaraeva, G.N. Comparative analysis of the system of abbreviated translator's note-taking of representatives of various translation schools // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2019. No. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-sistemy-sokraschennoy-perevodcheskoy-skoropisi-predstaviteley-razlichnyh-perevodcheskih-shkol> (date of access: 09/04/2021).

# Развитие навыков делового письма у студентов с продвинутым уровнем владения английским языком

## **Виноградова Татьяна Владимировна,**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
E-mail: vinogradova-tv@ranepa.ru

## **Сумина Виктория Валентиновна,**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
E-mail: sumina-vv@ranepa.ru

## **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

## **Советов Иван Михайлович,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
E-mail: sovetov-im@ranepa.ru

## **Удовика Татьяна Владимировна,**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
E-mail: udovika-tv@ranepa.ru

Данная работа направлена на развитие у студентов навыков письма ВЕС Higher, таких как логическое мышление, умение грамотно строить переходы между смысловыми единицами, умение хорошо формулировать содержание и уверенное владение английским языком. Специализация «Преподавание в рамках подготовки к экзамену» считается довольно сложной и в то же время чрезвычайно полезной для преподавания, размышлений и написания работ, особенно когда необходимо вывести этот процесс на новый уровень. Работа основана на исследовании группы из 11 студентов, получающими степень бакалавра, которые собираются сдавать экзамен «C1 Business Higher». Этот экзамен включен в образовательную программу студентов потому, что он принимается многими российскими и европейскими университетами при поступлении в магистратуру. Кроме того, многие компании доверяют качеству оценки Cambridge.

**Ключевые слова:** коммуникация, деловое письмо, навыки письма, деловой контекст, электронное письмо.

## **Importance of Business Correspondence**

Business correspondence helps companies contact partners, customers, and shareholders. Everything the staff write must be tailored in a proficient, comprehensive, and informative way. Thus, the receivers will clearly understand the message.

Business writing is a type of communication that is used almost every day in the corporate world. It comes in the form of emails, memos, reports, new policies and instructions to client presentations, research and development, and marketing campaigns. Poor business writing may be costly and lead to disastrous consequences.

Writing skills ensure effective business communication. Good writing skills have always been important, but in today's age of state-of-the-art technology even more so. Being able to accurately and succinctly convey what one is trying to say is an invaluable skill, especially when your audience is busy and has limited time.

With endless resources, making simple spelling and grammar mistakes can indicate much more than it did before today's innovative technologies. Careless mistakes can give the impression that one doesn't care enough to double-check the writing. Technology has made everyone a writer, and writing is a very visible skill that should represent one's professional goals.

The author needs to be able to hold the reader's interest with a piece of writing. Most people are not willing to put in the time to sit down and read through a novel-length email, so whatever one writes needs to grab the reader's attention in the first couple of lines.

The challenge with making things more concise is preserving the clarity of the message that one is trying to convey. When trying to make the text as short as possible, the true meaning of what is being said can easily be lost.

But the most obvious reason that good business writing is important is that it will give the company credibility. If one lacks good writing skills, they may seem less intelligent or less qualified, and if a piece of writing has obvious mistakes, potential customers will not feel confident in paying money for such services. Good business writing inspires confidence in the author and his business. That's why each piece of writing must be well-written and properly constructed.

It's clear that business students should be taught business writing to acquire the necessary skills for their future career. Though emails are a slower and longer form of communication than face-to-face conversations, emailing gives students an opportunity to focus deeply on language and structure. Writing emails

helps them practice composing natural-sounding English. Emails are still everywhere in business, job applications, and the social world.

Emails can also help cover a number of different teaching points with students, such as:

- the difference in personal and professional language;
- they reinforce the grammar of conditional versus present simple, thus, teaching rapport and friendly tone;
- they offer flexible context for multiple grammar points, such as forming questions, teaching perfect tenses, etc.

## Relevance

Language competency, i.e. awareness of the lexical system, grammar structure, choice of words depending on the purpose of communication, is the key issue in formal business correspondence because it demonstrates skills of the person who is writing an e-mail as well as sends a message of the company the employee works for.

E-mails are one of the most commonly used forms of communication as it is cheap, fast and effective. The language there should be simple, concise, and professional [7, p.18–19].

Style or register here is one of the key issues because business is all about reaching its goal, being efficient. There are two types of business e-mails: formal or semi-formal.

Formal e-mails are used when writing somewhere outside the company or to superiors, whereas semi-formal e-mails are used for “in-house” correspondence, between colleagues.

Planning any e-mail includes:

- 1) Purpose
- 2) Audience
- 3) Paragraphing
- 4) Functional phrases

The major difference between formal and semi-formal e-mails lies in a functional language, opening, and closing phrases: *Hi, Hello, Dear* all are common greetings in semi-formal correspondence while *Dear Sir/Madam, Messers* are for formal openings.

Closing phrases are different as well: *Should you have any queries, please do not hesitate to contact me, Yours sincerely* –for formal e-mails and correspondingly: *Best wishes, regards* –for a semi-formal closure.

It is commonly accepted that teaching essential letter phrases is rather easy but teaching collocations is quite challenging because collocations are all about “how we speak it here”.

And students very often refer to L1 word for word translation and wonder why it is not relevant in the context.

As Lewis M. claims, “The reason so many students are not making any perceived progress is simply that they have not been trained to notice which words go with which. They may know a lot of individual words which they struggle to use, along with their grammatical knowledge, but they lack the ability to use those

words in a range of collocations which pack more meaning into what they say or write” [5, p. 14].

In our teaching strategy we, first of all, draw students’ attention to words that always go together, highlight them and analyze the type of the collocation (noun+noun, adverb+ adjective, verb + noun, noun+verb).

Secondly, apart from reading, doing vocabulary exercises can be a valuable source of having a collocation competence, i.e. mistakes correction in the sentences with a wrong collocation, matching exercises (L1 vs L2), drilling collocations can also prove to be very useful. The latter can be turned into a captivating game: after the students have been provided with the support material, they are able to voice a movie clip using as many good collocations as possible. Another challenging game may be a team competition: a teacher provides his/her students with a text, highlights the keywords, and asks them to find the words that go with them. The fastest team is the winner.

Speaking of the support material, besides our textbooks, there are such sources as English Collocations in Use Advanced. [6]

Moreover, we provide the students with collocations for their formal/semi-formal writing. See Appendix 1.

The purpose of studying collocations is not to learn specific collocations but to understand the mechanism that leads to the formation of these collocations. The concept of words collocations must be studied in certain contexts, these being the key factors in studying individual words. Thus, collocations have to be taught in the wider situational context they appear in [1, p. 267].

To conclude the present chapter, we would like to say that attainable goals in teaching business language competence must be set, motivational factors triggering self-study approach to be launched, situational context to be provided.

## Coherence

A lot of emails are sent daily in business. Unfortunately, many of them are not effective: the recipient is unclear on how to reply or act. Making emails coherent, that is consistent, clear, and easy to understand, is in the foreground of business communication.

The most important rule in email writing is to supply an email with a strong structure. The sender should follow it in strict succession to reach the recipient.

Here come more particular recommendations on how to make your email coherent.

1. Use the subject line.

Many people don’t do this.

The subject line is the mini-summary of your email. It provides the biggest opportunity to ensure your email gets read. The goal of the subject line is to get your reader to open the email without tricking them. It should be a 3-to-8-word overview of the content.

2. Start with an appropriate greeting.

Your greeting should be professional and concise, such as “Dear Bob”.

If you are on formal terms with the reader, use his/her family name: "Dear Mrs. Jackson".

You can simply write "Hi, Doris" if your relationship is friendly. If you don't know the name of the person you are forwarding the email to, use: "To whom it may concern" or "Dear Sir/Madam".

### 3. Brief pleasantry.

If you are emailing someone for the first time, your opening line could be a short pleasantry connecting you and the recipient. One sentence should be enough. Indicate how you are connected. This reminder will give the reader context for the following information.

"It was great to meet you at the last night's networking event."

If you've received something from the recipient, offer your thanks. Wordy politeness often can be overlooked in efforts to be brief in emails. However, please and thank you should be included any time it is appropriate. It could be a thank you for assistance, an interesting piece of content, or even for simply reading the email.

"I appreciate you taking the time to help me with this project."

"Thank you for contacting Greenhouse Company."

If you want to keep it general, warm well-wishes will do.

"I hope you are well."

Phrases of the above kind will make you appear more polite.

### 4. Indicate your purpose.

Sometimes it may be impossible to include a line of thanks in the email.

Choose the alternative stating your purpose. Let the reader get the purpose of the email from the very beginning and then move into the main text of your email. This task should be presented clearly and directly after the pleasantry. Be concise and direct. Don't hide your request or it can easily be overlooked or ignored.

"I am writing to enquire about..."

"Please provide your feedback on the budget."

"Did you have any revisions to the final report?"

### 5. Additional information.

It could be clarification on the task, a link to resources or examples, or other helpful information. Only directly relevant content should be added.

### 6. Add your closing remarks.

It simply indicates that the email is complete. While it is not a requirement in modern email writing, a brief, polite phrase will nicely round out your email.

Professional closing is "Best regards", "Sincerely", "Thank you".

Avoid "Best wishes" or "Cheers" unless you are good friends with the reader.

### 7. Sign-off and signature.

The phrasing should match the formality of the email.

### 8. Take a moment to review your email.

Check it for grammatical and spelling errors. Mind that people tend to read emails quickly, so keep your sentences short and clear. Your careful attention to grammar, spelling, and punctuation is very important;

it contributes to a professional image of yourself and your company.

All participants of business communications are interested in writing and receiving effective emails. Structure your email according to the above recommendations to make it concise and clearly convey the information and request to the reader.

## Spelling

Most students of English are well aware of the difficulties of spelling English, because, sometimes, there is no correspondence between sounds and their graphic representation. The prime example of this is the mute "e" at the end of the words ("plane", "fame"), mute consonants also contribute to difficulties (know, climb, knight).

The history of English sounds and spelling accounts for all these peculiarities. Initially, writing in the 7<sup>th</sup> century was phonemic and the spelling of words became fixed, but sounds kept on changing. As a result, spelling and pronunciation began to diverge. Even today some modern spellings show how words were pronounced centuries ago (knight with a 'k').

It is known that English vocabulary contains about eighty percent of borrowed words. Mainly they are words of Romanic origin (e.g. French). Other languages donated many lexical elements to English, so words of foreign origin have special rules of letter spelling (e.g. cenotaph, prophesy, schizophrenia). Besides, there are about 160 Latin and Greek roots in English (e.g. anim-, cred-, nov-, neo-).

Many words possess similar spellings and that is why similar pronunciation (e.g. allude-elude, proceed-precede). Double consonant letters are pronounced with one sound as a rule, and even in most morphemic junctures a double letter stands for one sound (e.g. immense [i'mens]; illegal [i'li: gl]).

There are many varieties of English in the world. Noah Webster compiled a dictionary that fixed the language to American tastes. Webster asserted American individuality and the difference from Britain by introducing spelling reforms. Some of these, like the French-looking "medicin" for "medicine", didn't catch on. But others did, and have been linguistic markers between two countries ever since. Webster was responsible for such US forms as "theater" and "center" as well as "check" (instead of British cheque), "tire" (tyre), "defense" (defence), and the dropping of the useless "u" in words like "color" and "honor". One of the motives was to encourage American printing businesses since, for both financial and cultural reasons, books with these spellings were not being produced in Britain [4, p. 153–154].

Bearing in mind all the above-mentioned difficulties, students should focus on building huge business vocabulary that is a natural part of their general English word-stock. Besides, it is necessary that students should take into account the register and the language variant they are using (i.e. American, English, Australian and etc.).

In class, we usually devote much of our time to various exercises aimed at increasing the number of lexi-

cal units that students will wield on a regular basis. Another important thing is to write as much as possible in order to improve writing skills and eradicate the most common spelling errors. The ultimate goal is to be able to spell even complicated words flawlessly.

So, building profound spelling skills should be done simultaneously with developing a wide range of vocabulary which can be used in writing as well as in speaking.

### Setting Real Business Context. Learner Problems and Teacher Suggestions

A regular undergraduate student who has no experience of working for a business company in the real world faces a number of challenges while writing a business e-mail. To put the student into the business context we suggest the following lesson plan.

Level B2

The task is the follow-up class based on [2]  
Active vocabulary Appendix 2.

Objectives:

- preparing to write
- identifying the elements of effective writing
- creating a well-structured e-mail

Procedure.

1. Think before you write. Ask yourself:

- Why am I writing?
- Who is my reader?
- What do I want my reader to know, feel and do?

2. Providing context.

You received the following e-mail. You need to write an answer.

Dear Mr. Brown,

Invoice #101555 for consultancy services

Today I receive in error an invoice #101555 for services you claim to have performed on September 14. Please note that no agreement for paid services was made between us and no prior discussion of potential fees for your services occurred.

I am grateful for your understanding in this matter and can assure you that if I am in need of professional services in the future, I shall gladly entertain negotiations with your firm regarding your services and attendant fees which I could expect to pay.

With best regards,

Marc Bashaw

3. Brainstorming

- What is the problem?
- What do I want my client to do?
- If I want the client to pay, what should be the tone of my response?

4. Students write an e-mail to reply using active vocabulary.

5. Evaluation and feedback.

6. Providing students with a model answer, comparing their e-mails with the model answer.

Below we provide a B2-level student's writing. Analyzing this e-mail, we can conclude that mistakes do not impede communication, the tone of the e-mail is positive, a wide range of active vocabulary is used.

Therefore, the student met the criteria of writing an effective e-mail.

Mr. Bashow

Apple

Prospect Vernadskogo

113054 Moscow

2 Feb 2020

Dear Mr. Bashow,

I am glad to receive your e-mail. It's a pleasure to have negotiations in the near future. But I tend to think that you misunderstood the situation. Actually, you've been provided with services and you have to pay for them in a tight deadline. Otherwise, there will be punitive charges.

Thank you for your understanding, and I hope to receive a prompt payment. You can visit us for any detail.

With best regards,

Mr. Issa

### Appendices

#### Appendix 1

Business collocations:

attainable goal	meaningful way
breach of contract	meet criteria
bulk purchase	mutual understanding
careful consideration	mutually beneficial
cause for concern	narrow margin
cautiously optimistic	parent company
chair a meeting	pleasantly surprised
clearly defined	rough estimate
comparative advantage	root cause
compelling argument	run smoothly
corrective measures	run the risk
deep thought	settle a dispute
deeply regret	sincerely hope
detailed information	sound advice
face the facts	sound judgement
fighting chance	steady income
file for bankruptcy	stiff competition
first-hand account	strictly forbidden
fully appreciate	straight answer
further discussion	tangible results
growing concern	technological advances
harsh criticism	unsolicited advice
heated debate	unsubstantiated claim
hidden agenda	utter disbelief
immediate impact	vaguely familiar
irreparable damage	voice someone's opinion
issue a statement	waive a fee
kindly provide	welcome change
lengthy process	

#### Appendix 2

Balance sheet	Bookkeeping
Assets and liabilities	Creditworthiness
Fixed and current assets	Shortfall
Depreciation	Factoring
Turnover	Overdue invoice
Debtors	Feasibility study
To set off, reimburse	Tight deadlines

Bank charges  
Overdraft  
Punitive charges

To pay upfront  
Sound procedures  
Prompt payment [2]

## Conclusion

In the present article, the authors considered the problems of writing an effective business e-mail as well as solutions for a B2-level student of English. A range of suggested activities focusing on relevance, cohesion, spelling, and putting the student into the business context will, undoubtedly, result in more effective writing. As a result, students will be able to master essential elements of writing, such as logical development of ideas, clear transitions, well-articulated content, and better control of the language.

## DEVELOPING HIGH-LEVEL LEARNERS' BUSINESS WRITING SKILLS

**Vinogradova T.V., Sumina V.V., Lipina A.A., Sovetov I.M., Udovika T.V.**  
Russian Academy of National Economy and Public Administration

The following paper is aimed at developing students' BEC Higher writing skills, such as logical development of ideas, clear transitions, well-articulated content, and better control of the language. "Teaching exam classes" specialism is believed to be rather challenging and at the same time extremely rewarding to teach, think and write about, especially if you want to bring this process to a new level. The

group of students under consideration is represented by 11 young adults obtaining bachelor degree who are going to take "C1 Business Higher" exam. This exam is included in the students' educational program because it is accepted by many Russian and European universities if one wants to enroll to a master degree program. Moreover, many companies trust Cambridge assessment quality knowing that the test results are trustworthy.

**Keywords:** communication, business writing, writing skills, business context, email writing.

## References

1. Abrudan C.-L., Romania, 2017. Teaching Business English collocations – an interesting challenge to face. Department of International Business, Faculty of Economic Sciences, University of Oradea
2. Brook-Hart G., UK, 2007, Business Benchmark Advanced. Student's book, First edition. Cambridge University Press
3. Engvid. Online resource. Available at: <https://www.engvid.com/english-resource/speak-like-a-manager-100-business-english-collocations/> (Accessed 10 September 2021)
4. Gooden P., 2011. The story of English: How the English language conquered the world. Quercus
5. Lewis M., 2000. Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach. Thomson Heinle Language Teaching Publications ELT
6. O'Dell F., McCarthy M. UK, 2014. English Collocations in Use Advanced. Online resource. Available at: <https://www.businessenglishresources.com/business-collocations/> (Accessed 10 September 2021)
7. Trappe T., Tullis G., 2007. Intelligent business. Style guide. Pearson. The Economist



# Анализ содержания образа ценности *tolerance* (толерантность) в языковом сознании американцев

**Матюшина Василиса Валерьевна,**  
доцент кафедры английского языка № 2 МГИМО МИД РФ  
E-mail: vas-matyushina@yandex.ru

В статье проводится анализ содержания образа ценности *tolerance* в языковом сознании американцев. Акцент делается на рассмотрении аксиологического аспекта значения ценности, поскольку сознание не только отражает окружающую действительность, но и служит инструментом оценивания явлений и предметов действительности. Содержание языкового знака – овнешнителя содержания образа ценности *tolerance* – изучается при помощи психолингвистических методов, в частности, метода компонентно-дефиниционного анализа. Формулируется исследовательская задача, заключающаяся в том, чтобы проанализировать содержание образа ценности *tolerance*, определить компоненты ее значения. В рамках исследования используется материал энциклопедических и толковых словарей английского языка, а также материал корпуса текстов английского языка. Проводится обзор разработки проблемы ценностей, языковое сознание при этом понимается как сознание ценностно-ориентированное. В статье уделено внимание объяснению феномена формирования значения и содержания понятия, которые представлены как многоаспектная и многогранная структура, состоящая из разных компонентов. Проводится экспериментальное исследование содержания образа ценности *tolerance* при помощи метода компонентно-дефиниционного анализа.

**Ключевые слова:** образ мира, сознание, языковое сознание, овнешнение, ценность, компонентно-дефиниционный анализ.

Статья представляет результаты экспериментального психолингвистического исследования и анализа содержания образа ценности *tolerance* в языковом сознании американцев.

Объектом в экспериментальном исследовании выступает языковое сознание американцев, доступ к изучению которого стал возможен, благодаря психолингвистическому эксперименту.

Предметом экспериментального исследования послужило содержание образа ценности *tolerance* и формы ее овнешнения.

Ценности обладают формирующей и нормирующей функциями. *tolerance*, как одна из базовых ценностей, нацелена на обеспечение возможности мирного сосуществования разных, иногда противоречивых, социумов. По мнению В.М. Золотухина, «толерантность способствует оптимальной адаптации человека к существующим общественным отношениям» [Золотухин 1998: 56].

При написании статьи была поставлена цель определить объем содержания ценности *tolerance* в языковом сознании американцев, проанализировав и исследовав данную ценность при помощи психолингвистических методов.

В ходе экспериментального исследования содержания образа сознания ценности *tolerance* были решены следующие задачи: изучен процесс формирования и развития образа ценности; языковое сознание определено как сознание аксиологическое; выбран метод для анализа содержания ценности и отобраны компоненты для анализа ассоциативного поля понятия-ценности *tolerance*.

Для реализации и решения целей и задач, определенных темой данной статьи, был выбран метод компонентно-дефиниционного анализа. Согласно определению И.М. Кобозевой, компонентно-дефиниционный анализ заключается в исследовании «содержательной стороны значимых единиц языка, где разложение значения на минимальные семантические составляющие является целью метода» [Кобозева 2012: 15].

Материалом для экспериментального исследования послужили словарные статьи, выбранные из общенаучных и лексикографических источников, из художественных и публицистических произведений.

Поскольку экспериментальное исследование ценностей в языковом сознании невозможно без анализа тесной связи языка и сознания, автором статьи принимается постулат о том, что сознание индивида не только отражает окружающую действительность, но и служит инструментом оценивания явлений и предметов действительности.

Определяющей научной базой при написании статьи явилось положение А.А. Леонтьева о том, что сознание (образ мира) связан с языковым сознанием. Картина мира в сознании субъекта отражает объективный предметный мир, где образы предметов реального мира закрепляются в языковой форме. Ценности как явления действительности представлены в сознании образами, а образы могут овнешняться при помощи языковых знаков. Таким образом, языковое сознание играет ключевую роль в оценивании предметов реальной действительности и является ценностно-ориентированным. Человеческое сознание аксиологично, поскольку субъект принимает выработанные обществом ценности, а образ мира в целом и есть система ценностей. Сформированные ценности субъектов представлены в виде овнешненных языковых знаков (слов). Сознание при этом открыто для изучения именно через овнешнители, которыми, в частности, могут служить языковые знаки.

В этом же самом смысле понимает языковое сознание Е.Ф. Тарасов, когда пишет о том, что «языковое сознание есть факт овнешнения сознания языком, совокупность психологических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, языковое сознание – это только компонент когнитивного сознания» [Тарасов 2000:46].

В силу того, что сознание возможно изучать исключительно в материальных формах его выражения, т.е. через языковые знаки, одним из методов для изучения сознания является семический анализ, или компонентно-дефиниционный анализ.

Ученые-психолингвисты выделяют разные уровни фиксации ценностного (или аксиологического) сознания. Обычно эти уровни подразделяются на: официальный уровень общественного сознания, который находит свое отражение в научных и энциклопедических источниках; промежуточный уровень общественного сознания, описание единиц которого содержится в толковых словарях; уровень обыденного общественного сознания, представленный сознанием так называемых профанных носителей языка. [Тарасов, Ильина: 2015].

При помощи метода компонентного анализа можно наглядно представить место ценности на уровне официального общественного сознания и на промежуточном уровне общественного сознания.

Следует отметить, что примеры приведены и выводы сделаны на основе анализа словарных статей, взятых из энциклопедических и лексикографических источников.

### Анализ официального уровня общественного сознания

В процессе исследования ценности *tolerance* первоначально решено было обратиться к официальному уровню общественного сознания, который, как пра-

вило, представлен в энциклопедических словарях по различным областям знаний, отражающих научную картину мира носителей англоязычной (американской) культуры.

В результате компонентно-дефиниционного анализа определений, содержащихся в словарных статьях социологических и философских словарей, были произведены обзор и обработка словарных определений с целью описания структурных компонентов значения слова.

В современных энциклопедических словарях *tolerance* определяется как «recognition and respect of the beliefs or practices of others; endurance of hardships; resistance to a toxin; the ability to digest or metabolize food; acceptance of a transplant tissue; a fair and permissive attitude toward those who are different; liberal and undogmatic viewpoint». *Tolerance* может выступать в следующих формах: 1) the capacity for or the practice of recognizing and respecting the beliefs or practices of others; 2) leeway for variation from a standard; 3) the permissible deviation from a specified value of a structural dimension often expressed as a percent; 4) the capacity to endure hardship or pain; 5) physiological resistance to a toxin; 6) the ability to digest or metabolize food; 7) acceptance of a transplant tissue; 8) the ability of an organism to resist or survive infection; 9) a fair and permissive attitude toward those who are different; 10) liberal and undogmatic viewpoint.

Далее на основе анализа предложенных выше дефиниций был выделен ряд семантических компонентов содержания ценности *tolerance*, выделенные семантические компоненты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Семантические компоненты содержания ценности «tolerance»

Наименование семантических компонентов содержания ценности <i>tolerance</i>	Интерпретация семантических компонентов содержания ценности <i>tolerance</i>
recognition	The practice of recognizing the beliefs or practices of others
respect	The capacity to respect the beliefs or practices of others
variation	Deviation from a standard; difference and change
endurance	The capacity to endure hardship or pain
resistance	Physiological ability not to accept a toxin
acceptance	Non-resistance to a transplant tissue; agreeing
permissiveness	Indulgence and forgiveness of those who are different
liberality	Undogmatic viewpoint; understanding and respect

## Анализ промежуточного уровня общественного сознания на материале, представленном в лексикографических источниках

При проведении исследования репрезентации ценности *tolerance* на промежуточном уровне общественного сознания были просмотрены авторитетные лексикографические источники английского языка, отражающие картину мира специалистов-лексикографов. Использовался метод компонентного анализа. Следует отметить, что *tolerance* определяется в лексикографических источниках как “the ability to be fair and understanding to other people; the capacity to endure smth (pain or hardship); the permitted variation in some measurement; endurance (the power to withstand hardship or stress; permissiveness; acceptance; indulgence; willingness to respect the beliefs of others; broad-mindedness; liberality; sympathy; patience; forbearance; open-mindedness; resistance; stamina; resilience; non-susceptibility)”

При анализе дефиниций ценности *tolerance* выделяются следующие семы: «fairness; understanding; endurance; permissiveness; acceptance; indulgence; broad-mindedness; liberality; sympathy; patience; forbearance; open-mindedness; resistance; stamina; resilience; non-susceptibility» (табл. 2).

Таблица 2. Семантические компоненты содержания ценности *tolerance*

Наименование семантических компонентов содержания ценности <i>tolerance</i> , репрезентированных в лексикографических источниках	Интерпретация семантических компонентов содержания ценности <i>tolerance</i>
fairness	The ability to be fair and understanding to other people
endurance	Capacity to endure smth (pain or hardship)
permissiveness	The permitted attitude toward others
acceptance	The approval of others; agreeing
Indulgence	forgiveness
Broad-mindedness	Acceptance and approve; respect
liberality	Broad-mindedness; understanding; respect
sympathy	Approval; support; understanding
patience	Cold-blooded; acceptance
forbearance	Being patient; forgiveness
Open-mindedness	Acceptance; approval
resistance	Non-acceptance
stamina	Mental strength
resilience	Strong; successful
Non-susceptibility	unimpressiveness

Далее, сравнивая семы, выявленные при анализе энциклопедических и лексикографических

источников английского языка, мы приходим к выводу о наличии определенных расхождений в представлениях об исследуемой ценности, отраженных в научной и наивной картинах мира, что находит свое отражение в нижеприведенной таблице 3.

Таблица 3. Сопоставительный анализ семантических компонентов содержания ценности *tolerance*, репрезентированных в энциклопедических и лексикографических источниках английского языка

Энциклопедические источники английского языка	Лексикографические источники английского языка
recognition	
respect	
variation	
endurance	endurance
resistance	resistance
acceptance	acceptance
permissiveness	permissiveness
liberality	liberality
	fairness
	understanding
	indulgence
	broad-mindedness
	sympathy
	patience
	forbearance
	open-mindedness
	stamina
	resilience
	non-susceptibility

С целью формирования развернутого представления о возможных способах репрезентации ценности *tolerance* в наивной картине мира носителей американского языкового сознания рассмотрим компоненты его семантического поля *endurance* и *liberality*, представленные в ряде толковых словарей. Рассмотрим, как раскрывается содержание ценности *endurance* в толковых словарях, при помощи ее определения как «patience, stamina, toleration (tolerance)» (табл. 4).

Таблица 4. Семантические компоненты содержания ценности *endurance*

Наименование семантических компонентов содержания ценности <i>endurance</i> , представленного в филологических источниках английского языка	Интерпретация семантических компонентов содержания ценности <i>endurance</i>
patience	Endurance, toleration
stamina	Endurance, resilience
Toleration (tolerance)	Permissiveness, endurance

В результате компонентного анализа дефиниций номинанта *liberality*, указанных в филологических источниках, был выделен целый ряд сем, представленных ниже в таблице, с опорой на такие дефиниции данной ценности, как «*broad-mindedness, permissiveness, toleration*». Результаты анализа содержания семантических компонентов ценности *liberality* представлены в таблице 5.

Таблица 5. Семантические компоненты содержания ценности *liberality*

Наименование семантических компонентов содержания ценности <i>liberality</i>	Интерпретация семантических компонентов содержания ценности <i>liberality</i>
Broad-mindedness	Permissiveness, toleration
permissiveness	Liberality, toleration
toleration	Permissiveness, endurance

Соответствия выявленных сем наглядно может быть представлена в виде таблицы. В таблице 6 рассматриваются семантические компоненты, выделенные при анализе номинантов *endurance* и *liberality*.

Таблица 6. Сопоставительный анализ сем, выделенных при компонентно-дефиниционном анализе ценностей *endurance, liberality* в англоязычных филологических источниках

Семы, выделенные при компонентно-дефиниционном анализе ценности <i>endurance</i> в английских филологических источниках	Семы, выделенные при компонентно-дефиниционном анализе ценности <i>liberality</i> в английских филологических источниках
patience	Broad-mindedness
stamina	permissiveness
Toleration (tolerance)	toleration

Далее были сопоставлены семы, выделенные при дефиниционном анализе компонентов семантического поля исследуемой ценности *tolerance* и семы, выделенные при дефиниционном анализе самой ценности в англоязычных филологических источниках. Результаты оформлены в виде таблицы. Ценность – *tolerance*, а компоненты – *endurance* и *liberality*. Сопоставим их с целью выявления общих сем.

Таблица 7. Общие семантические признаки компонентов семантического поля ценности *tolerance*

<i>tolerance</i> и компоненты семантического поля данной ценности	Общие семантические признаки	Комментарии
Endurance, liberality	Permissiveness, patience, stamina, broad-mindedness, toleration (tolerance)	Наличие общей семы <i>tolerance</i> является следствием того, что <i>endurance</i> и <i>liberality</i> являются компонентами семантического поля <i>tolerance</i> , так как в их содержании выделяется общая сема

Далее рассматриваем общие и релевантные семантические признаки, позволяющие нам описывать *tolerance, endurance* и *liberality* как компоненты одного семантического поля, что находит свое отражение ниже в таблице 7.

### Анализ промежуточного уровня общественного сознания на материале, представленном в корпусном фонде текстов английского языка

Были проанализированы примеры контекстуального употребления ценности *tolerance* в английском языке с опорой на корпус текстов (табл. 8).

Таблица 8

Примеры контекстуального употребления ценности <i>tolerance</i> в корпусном фонде текстов английского языка	Комментарии
In America, there are still several important things you can do which will promote tolerance of Islam and Muslim-Americans.	acceptance
From the very beginning, Amazon has been committed to equal rights, tolerance and diversity – and we always will be	Broad-mindedness
There has to be zero tolerance of any such behaviour in any walk of life	permissiveness
If she overprescribed, Dr. Nichols told the state board she believed patients developed a tolerance and that they wanted more narcotics instead of waiting several months to see a pain	endurance
Cultivation and cooperation to grow this crop – as well as the fertilizer of mutual tolerance and camaraderie	resistance
“School of Rock,” a bossy, prissy, budding control-freak with no tolerance for those who bend the rules.	Patience, understanding
“Diversity is our strength, and religious tolerance is a value that we, as Canadians, hold dear	Respect, recognition
Where they were to announce plans for a benefit concert to promote international harmony and tolerance	liberality
Dogs with very short coats have the least tolerance for cold	endurance
Their bodies have low tolerance for the drug	resistance

Сопоставляем семантические компоненты содержания исследуемой ценности *tolerance*, репрезентированные в лексикографических источниках английского языка и в корпусе текстов. Это дает возможность сравнить объем значения слова, который заключен в словарной статье, и те зна-

чения, в которых они употребляются профанными носителями культуры. Как правило, значения могут не совпадать или просто быть шире объема значений в словарных статьях. Полученные результаты оформлены в таблицу 9. Проводим анализ контекстов компонентов семантического поля исследуемой ценности *tolerance*.

Таким образом, подводя промежуточные итоги, рассмотрим сводную таблицу сем, выделенных при анализе дефиниций, а также в результате анализа контекста употребления ценности *tolerance* в корпусе текстов, и отметим, что наряду с семами, которые были ранее выявлены на основе филологических источников, был описан ряд специфических сем с опорой на метод контекстуального анализа.

Таблица 9. Сопоставительный анализ сем, выделенных при компонентно-дефиниционном анализе номинантов ценности *tolerance* в англоязычных филологических источниках и в корпусе текстов

Семы, выделенные при компонентно-дефиниционном анализе номинантов ценности <i>tolerance</i> в английских филологических источниках	Семы, выделенные при контекстуальном анализе номинантов ценности <i>tolerance</i> в английском корпусе текстов
endurance	Endurance
resistance	Resistance
acceptance	Acceptance
permissiveness	Permissiveness
liberality	Liberality
understanding	understanding
fairness	
indulgence	
Broad-mindedness	Broad-mindedness
sympathy	
patience	patience
forbearance	Respect, recognition
Open-mindedness	
stamina	
resilience	
Non-susceptibility	

Таким образом, все выявленные семы можно условно назвать синонимичными, а также отметить примерное соответствие между определением ценности *tolerance* в лексикографических источниках и ее пониманием на уровне обыденного языкового сознания обычными носителями английского языка. И в том и в другом случае *tolerance* понимается как “endurance, resistance, acceptance, permissiveness, liberality, understanding, broad-mindedness, patience”.

## Литература

1. Золотухин В.М. В книге «Дефиниции культуры». Томск.: Изд-во Томского ун-та, 1998. – С. 55–60.

2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: URSS, 2012. – 352 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл/СПБ: Лань, 2003. – 288 с.
4. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания. // В сб. Языковое сознание и образ мира. Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: ИЯз РАН, 2000. – С. 24–33.
5. Тарасов Е.Ф., Ильина В.А. Общечеловеческие ценности в рамках триангуляционного подхода. // Лингвокультурные ценности в полиэтничном обществе: коллективная монография. // Отв. ред. В.И. Карасик, Е.А. Журавлева. Волгоград: Парадигма, 2015. – 390 с.
6. Academic American Encyclopedia. English Language Encyclopedia, 21 vol. 1980
7. The Encyclopedia Americana. I (1 ed.). Philadelphia: Carey, Lea @ Carey. 1829. Retrieved 24 February 2017 – via Internet Archive.
8. Essential American English Dictionary. – dictionary.cambridge.org
9. The Dictionary by Merriam Webster. – Merriam-Webster. Com
10. New Oxford American Dictionary, Third Edition, Angus Stevenson and Christine A. Linberg (editors), 2096 pages, August 2010, Oxford University Press.
11. American National Corpus (ANC)
12. Corpus of Contemporary American English (COCA)

## THE CONTENTS ANALYSIS OF THE REFLECTION OF THE VALUE TOLERANCE IN AMERICAN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

Matjushina V.V.

MGIMO under the Ministry of Foreign Affairs of Russia

The article analyzes the content of the tolerance value image in the linguistic consciousness of Americans. The emphasis is on considering the axiological aspect of the meaning of value, since consciousness not only reflects the surrounding reality, but also serves as a tool for assessing the phenomena and objects of reality. The content of the linguistic sign – the externalizer of the content of the tolerance value image – is studied using psycholinguistic methods, in particular, the method of component-definitional analysis. A research task is formulated, which consists in analyzing the content of the tolerance value image, to determine the components of its value. The study uses material from encyclopedic and explanatory dictionaries of the English language, as well as material from the corpus of English texts. A review of the development of the problem of values is carried out, while linguistic consciousness is understood as a value-oriented consciousness. The article focuses on explaining the phenomenon of the formation of the meaning and content of a concept, which are presented as a multifaceted and multifaceted structure, consisting of different components. An experimental study of the content of the image of the value of tolerance is carried out using the method of component-definition analysis.

**Keywords:** the image of the world, consciousness, linguistic consciousness, linguistic projection, value, semantic analysis.

## References

1. Zolotukhin V.M. In the book “Definitions of Culture”. Tomsk: Publishing house of Tomsk University, 1998. – S. 55–60.
2. Kobozeva I.M. Linguistic semantics. M.: URSS, 2012. – 352 p.
3. Leontiev A.A. Fundamentals of Psycholinguistics. – M.: Smysl / SPB: Lan, 2003. – 288 p.
4. Tarasov E.F. Actual problems of the analysis of linguistic consciousness. // On Sat. Linguistic consciousness and the image

- of the world. Resp. ed. N.V. Ufimtseva. M.: INaz RAN, 2000. – S. 24–33.
5. Tarasov E.F., Ilyina V.A. Human values in the framework of the triangulation approach. // Linguocultural values in a multiethnic society: a collective monograph. // Resp. ed. IN AND. Karasik, E.A. Zhuravleva. Volgograd: Paradigma, 2015. – 390 p.
  6. Academic American Encyclopedia. English Language Encyclopedia, 21 vol. 1980
  7. The Encyclopedia Americana. I (1 ed.). Phyladelphia: Carey, Lea @ Carey. 1829. Retrieved 24 February 2017 – via Internet Archive.
  8. Essential American English Dictionary. – dictionary.cambridge.org
  9. The Dictionary by Merriam Webster. – Merriam-Webster. Com
  10. New Oxford American Dictionary, Third Edition, Angus Stevenson and Christine A. Linberg (editors), 2096 pages, August 2010, Oxford University Press.
  11. American National Corpus (ANC).
  12. Corpus of Contemporary American English (COCA).

# Идентификационный анализ эмоционально-оценочной лексики в аспекте стилистической маркированности (на основе словаря русских говоров Приамурья)

**Приходько Виктория Константиновна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Русский язык и издательское дело», Тихоокеанский государственный университет  
Email: ulius-viktori@mail.ru

В статье раскрываются проблемы идентификационного исследования эмоционально-оценочной лексики на основе Словаря русских говоров Приамурья, Фразеологического словаря русских говоров Приамурья, рассматриваются критерии присвоения стилистических помет диалектным словам и фразеологизмам с коннотативной окрашенностью. Статистическим методом делается также количественный анализ стилистических помет, представленных в Словаре русских говоров Приамурья. Описывается экспрессивно-стилистический план словаря, выявляются наиболее уязвимые и наименее разработанные его места в области стилистической маркированности и в аспекте присвоения помет, представлены основные признаки распознавания и типизации эмоционально-оценочной лексики. Коннотативные значения чрезвычайно трудно описать и оформить, поскольку они тесно связаны с экстралингвистическими факторами и субъективизмом исследователей, поэтому в статье предлагается авторская методика присвоения помет эмоциональной и эмоционально-экспрессивной лексике, а также диалектным фразеологическим единицам.

**Ключевые слова:** эмоционально-экспрессивная лексика, фразеологизм, оценочность, коннотация, маркированность.

Проблема идентификационного анализа эмоционально-оценочной лексики на основе исследования различных лексикографических источников в настоящее время продолжает оставаться **актуальной** и трудной. Вопрос квалификационной стилистической маркировки коннотативной лексики встает перед лингвистами постоянно и решается неоднозначно. Однако приходится признать, что на сегодняшний день отсутствует единая система главных объективных критериев выявления и типизации эмоционально-оценочной лексики. **Целью** данной статьи является авторское описание критериев присвоения стилистических помет образным словам: *эмоциональное* и *эмоционально-экспрессивное*, то есть описание методики присвоения эмоционально-оценочной лексике и фразеологии стилистических помет на материале Словаря русских говоров Приамурья (далее – СР-ГП) и Фразеологического словаря русских говоров Приамурья (далее – ФС). Некоторые предложения по присвоению стилистических помет коннотативно-окрашенной лексики нами уже излагались в монографии «Лексические средства репрезентации базовых эмоций в русских говорах Приамурья (лингвокультурологический подход)» [4]. Но проблема является настолько важной с точки зрения **теоретической и практической значимости** для современной лексикографии, что необходимость привлечения внимания к нему научного сообщества и конструктивного ее обсуждения не вызывает сомнения.

Согласно утверждению Е.А. Шаминой, основными критериями распознавания и типизации эмоционально-оценочной лексики (ее идентификации) являются: 1) общепринятые словарные пометы, содержащиеся в начале словарной статьи, выделенные курсивом и условными сокращениями, относительно особенностей употребления лексемы или фразеологические единицы; 2) использование в дефиниции оценочных лексем, например: *хороший, плохой, отличный, ужасный, скверный*; 3) употребление оценочных слов с семами одобрения / неодобрения (например: *лодырь – это ленивый человек, кто не любит трудиться*); 4) наличие слов-интенсификаторов, реализующих сему «очень» и гипербола в семантике: *очень, сплошь, всецело, совершенно*. Например: *дождь сплошь стеной, ливень как из ведра* (очень сильный дождь, ливень), *как снег на голову* (очень неожиданно) [8, с. 68–69].

Эмоционально-оценочную лексику тяжело квалифицировать в силу ее семантической и стили-

стической неоднородности, многогранности, способности к «мерцанию значений»: эксплицитности / имплицитности. Следует также учитывать вероятностные и потенциальные минимальные смыслы (семы) в словах.

Некоторые исследователи предлагают выделять 1) лексические маркеры эмоциональной оценки и 2) дескрипторы общего плана [1, с.141].

Под лексическими маркерами эмоциональной оценки понимаются слова, называющие эмоции, эмоциональное состояние и/или эмоциональное отношение, например, *отталкивающий (омерзительный) – крайне неприятный, настолько, что заставляет почувствовать вас больным*. Дескрипторы общего плана – это лексемы, прямо не оценивающие и не называющие эмоцию, но имеющие в семном составе эмотивную сему и оценочной компонент положительной или отрицательной характеристики кого-либо или чего-либо. [1, с. 141]. Например: *уловка – умный и нечестный способ обмана кого-то для получения преимущества*.

Существуют и другие мнения относительно типизации эмоционально-оценочной лексики. Так, например, М.А. Ягубова предлагает разграничивать эмоционально-оценочные слова на 1) эмотивы-номинативы, которые обладают деннотативным оценочным компонентом, неразрывным с эмоциональным и 2) потенциально оценочные слова, которые «обладают лишь неким ореолом эмоциональной оценочности» [9, с. 112–113].

Важным является критерий однозначности и многозначности эмоционально-оценочных слов. Однозначные эмоционально-оценочные слова, несмотря на прямолинейно выраженную эмоциональную оценку, все же несколько лимитированы и ограничены в круге своего употребления и сочетаемости. Многозначные слова по своей яркой метафорической природе в употреблении приобретают зачастую неожиданную, образную эмоционально-оценочную окрашенность.

Если к лексикографическим источникам подходить критически, то, по мнению Ф.П. Ивановой, экспрессивно-стилистический план СРГП является наиболее уязвимой и наименее разработанной областью словаря. Объясняется это отчасти тем, что коннотативные значения трудно определить, описать и оформить, поскольку они тесно связаны сами по себе экстралингвистическими факторами и субъективизмом исследователей.

Учитывая всю сложность идентификации коннотативных значений в слове, подчеркнем, что в настоящее время назрела необходимость в разработке единой системы помет и методики их присвоения.

Ситуация значительно усложняется еще и потому, что эмоционально-оценочные слова часто подвергаются разным модификациям, усилением категоричности с помощью экспрессивности.

Основные трудности выявления коннотации, ее описания и маркировки в словаре состоят в основном в том, что исследователям в области лек-

сикографии и составителям диалектных словарей приходится руководствоваться главным образом собственной интуицией, кроме того, имеющиеся в их распоряжении диалектные материалы не всегда обладают нужной полнотой сведений, как и не всегда в ходе экспедиций собраны исчерпывающие цитатные материалы. Также бывает сложно избежать абстрактного схематизма и некоторых «разночтений» в определении коннотативных значений (эмоциональность, экспрессивность, оценочность, окраска) и, соответственно, трудно идентифицировать слово в экспрессивно-стилистических пометах.

Необходимо особо отметить, что появление и усиление изобразительно-выразительного эффекта, создаваемого неким высказыванием, нередко достигается способом употребления в нем эмоционально-оценочных слов с присвоенной им стилистической маркировкой (пометой): *бранное, грубое, ироничное, шутливое, эмоциональное, экспрессивное, шутивно-ироничное и т.д.* Экспрессивность маркированных лексем обусловлена традицией их употребления и особым специфическим узусом данной лексики.

В СРГП выявлено две группы помет, которые можно назвать 1) «условно-положительными» и 2) «условно-отрицательными», их в СРГП примерно равное количество и еще некоторое число «гибридов».

**I. Условно-положительные пометы** (всего ок. 350 слов):

*ласк.* – ласкательное – 186 слов, *уменьш.-ласк.* – уменьшительно-ласкательное – 128 слов, *уменьш.* – уменьшительное – 38 слов, *нар.-поэт.* – народно-поэтическое – 5 слов;

**II. Условно-отрицательные пометы** (всего ок. 330 слов)

*бран.* – бранное – 4 слова, *груб.* – грубое – 28 слов, *ирон.* – ироническое – 21 слово, *неодобр.* – неодобрительное – 163 слова, *презр.* – презрительное – 9 слов, *пренебр.* – пренебрежительное – 106 слов, *снисх.* – снисходительное – 4 слова, *уничиж.* – уничижительное – 3 слова, *шутл.* – шутовское – 12 слов, *шутл.-ирон.* – шутивно-ироническое – 6 слов.

Под «гибридами» мы понимаем пометы типа «уменьшительно-уничижительное», «грубо-пренебрежительное» и т.д. – их около 25.

Отдельно около 250 слов – с пометой «*экспр.*» ставится сама по себе только в четырех случаях, соседствуя с другими. Такое несистематическое и немотивированное присвоение помет вызывает недоумение и кажется довольно странным, поскольку, например, все *бранные* слова являются экспрессивными уже изначально по своей стилистической природе. Бранная лексема, как правило, заряжает все высказывание мощным эмоционально-экспрессивным оценочным зарядом. В СРГП зафиксировано всего одно слово с пометой «*эмоц.*», причем эта помета не фигурирует в списке сокращений и больше ни разу



не встречается. Следует также отметить, что некоторые слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами почему-то остались в СРГП без помет. Примерные подсчеты (например, «ок. 330 слов») обусловлены тем, что в СРГП наблюдается диффузия помет: «чистые» пометы трудно разграничить от дефиниций, в которых помета «гибридная», так в цифровом воплощении могут повторяться примеры: один пример с «*груб. неодобр.*» будет и в «*груб.*», и в «*неодобр.*»). Кроме того, некоторым словам, заслуживающим, на наш взгляд, той или иной пометы, авторы словаря таких помет не присвоили, и, наоборот, в отдельных случаях с постановкой помет трудно согласиться. Это подтверждают и сами составители: «В некоторых случаях эмоционально-оценочная помета неоправданно отсутствует: *Жадовать...* скупиться, жадничать: Тот вечно *жаду*ет, скупой такой.

Очень часто эмоционально-оценочные компоненты переплетаются в одном и том же слове с экспрессивными компонентами, поскольку в живой речи трудно мыслить степень признака без эмоционально-оценочной окраски: *Нажогаться* – напитокся. Экспрессивный компонент – очень, чрезмерно, эмоциональный компонент – презрительное, оценочный компонент – отрицательное: Как попы *нажогаются*... Добрался до спирту и *нажогался*» [2, с. 28–29]. Ф.П. Иванова справедливо утверждает, что «необходимо придерживаться единообразия в обозначении в словаре коннотативной окрашенности», и предлагает ввести следующие корректировки: «Можно внести помету *экспр.-эмоц.* с уточнением в скобках эмоциональной характеристики слова: *экспр.-эмоц. (презрит. или др.)*» [2, с. 28–29].

Поддерживая данное предложение Ф.П. Ивановой: ввести помету *экспр.-эмоц.* с уточнением эмоциональной характеристики слова, считаем целесообразным также введение пометы *эмоц.* (эмоциональное) с указанием на эмоцию, то есть можно указывать не только эмоцию презрения, как это делалась ранее в словарях, но и указывать другие базовые и высшие эмоции, даже в ряде случаев отмечать полиэмоциональность слов. Далее мы попытались дать образец словарных статей с указаниями на эмоции. По К. Изарду, выделяют 11 фундаментальных (базовых) эмоций: радость, удивление, тоска, гнев, отвращение, презрение, горе, стыд (смущение), интерес, вина, страх [3, с. 464].

СРГП дает уникальные примеры диалектных эмотивов, представленных разными частями речи, на все перечисленные базовые эмоции, причем литературный язык не знает таких слов, что в условиях вытеснения говоров актуализирует внимание к диалектизмам. К ним мы и предлагаем в качестве образца пометы, отмечающие эмоцию, содержащуюся в значении слова. В русских говорах Приамурья также зафиксированы уникальные примеры диалектных фразеологизмов на все перечисленные базовые эмоции. Ср.: 1) **ДУШЕРАДНО**, *эмоц. (радость)*, нареч.

*Приятно. душемерно вас накормить, напоить* [6, с. 122]; **ПРОПАСТЬ СЪ СМЕХУ** – *экспр.-эмоц.* радость (смех). *Смеяться чрезмерно. А сейчас скажи орогдашка – пропадут все со смеху. Ой, да с них пропала со смеху я, так потешно рассказывали* [6, с. 352]; 2) **ПОДИКОВАТЬ**, *эмоц. (удивление)*. *Удивиться. А мы подиковали, да и ушли. Я, гыт, девка, подиковала-подиковала, ничё не поняла. А отец подиковал, как он гребёт, не как раньше* [6, с. 113]; 3) **ЗАГОРИТЬСЯ**, *эмоц. (тоска)*. *Затосковать, запечалиться. Схоронил брат жену и загорился* [6, с. 140]; 4) **ЗАСБУРИТЬ**, *эмоц. (гнев)*. *Рассердиться. Засбурил – смотрит исподлобья. Ой, говорит, засбуривала, осердилась* [6, с. 153]; **ЗУБЫ ЩЕРИТЬ** – *экспр.-эмоц.* (гнев). *Злиться, сердиться на кого-либо, насмеяться над кем-либо. Ну и че ты зубы щеришь? Че здесь смешного? Только и знат, что зубы щерить, а сам как анчутка* [7, с. 152]; 5) **МОРГОВАТЬ**, *эмоц. (отвращение)*. *Брезговать. Если не моргуешь, возьми эту дерюжку. Ешш м ир православный меня не моргуют. А в ванне-то я морговала мыться Нов.-Даур.* [6, с. 244]; 6) **ИВАНИТЬСЯ, ИВОНИТЬСЯ**, *эмоц. (презрение)*. *Неодобр. Зазнаваться, кичиться. Она ходит иванится, задаётся. И чё ты иванишься? Я ведь никогда не ивонилась, хоть на работе была в большом уважении* [6, с. 163]; **КУДА ЛЮДИ, ТУДА И МАРЬЯ СЛЕПАЯ** – *экспр.-эмоц.* (презрение). *Пословица. Не иметь собственного мнения, делать так, как делают другие. Один дурень пошел в карьер купаться, и другие пошли. Куда люди, туда и Марья слепая. Вот так и говорят* [7, с. 77]; 7) **ГОРЯ ПРИНЯТЬ**, *экспр.-эмоц. (горе)* *Испытать много горя. Который прикочевой народ, ох, оне горя приняли. Ну, горя принял, гыт, и всё в свои руки* [6, с. 90]; **ОРАТЬ ДУРНИНОЙ** – *экспр.-эмоц.* (горе). *Кричать. Плакать очень громко дурным голосом. Кода похоронка-то пришла, я неделю дурной орала* [7, с. 93]; 8) **СТРАМНО**, *эмоц. (стыд)*. *Стыдно. На гулянки страмно смотреть. Нов.-Даур.* [6, с. 423]; 9) **БИТЬ КОНТАКТ** – *эмоц. (интерес)*. *Проявлять интерес к чему-либо. Она большинство бьёт контакт на химию* [6, с. 34]; 10) **СКОЩАТЬ**, *эмоц. (вина)*. *Прощать. У нас сейчас всё скощают человеку* [6, с. 400]; 11) **ДРЕФИТЬ**, *эмоц. (страх)* – *трусить, бояться, терять решимость. Он только я да я, а как до дела дошло, дак дрефить* [5, с. 64]; **ЁЧЕНЬКИ-ЁЧЕНЬКИ!** *экспр.-полиэмоц.* (удивление, страх). *Для выражения удивления, испуга. Ой, ёченьки, это чё ж такó, заболéшь, наверно? Ой, ёченьки, испугалась как! Чё-нибудь такó испугаются или удивятся, говорят: ой, ёченьки!* [6, с. 127].

Таким образом, вопрос о критериях присвоения стилистических помет эмоционально-оценочной лексики может решить ориентированность лексикографов на выявление в семантике или сопутствующем контексте эмотивного значения, компонента или фона, в которых обнаруживаются базовые эмоции: 1) радость, 2) удивление, 3) интерес; 4) гнев; 5) страх; 6) стыд; 7) вина; 8) презрение; 9) отвращение; 10) тоска; 11) горе. Данные эмоции репрезентированы в СРГП эксплицитно и импли-

цитно. Предлагаем лексемам, с четко выраженным эмоциональным значением или компонентом значения, присваивать помету эмоциональное *эмоц.* с указанием в скобках эмоции: *эмоц. (страх)*; *эмоц. (радость)* и т.д. или с указанием на полиэмоциональность: *эмоц. (удивление, страх)*. При наличии экспрессивности, которая определяется семейной чрезмерности, интенсивности, значением «очень», указывать пометой *экспр.-эмоц.*

## Литература

1. Будниченко, Л.А. Смысловые функции emotивных знаков препинания / Л. А. Будниченко // Вестник СПбГУ. Сер. 2, 2003, вып.3 (№ 18). – С. 140–143.
2. Иванова, Ф. П. К вопросу о коннотативной характеристике слова в региональных словарях (в связи с подготовкой к переизданию «Словаря русских говоров Приамурья») // Народное слово Приамурья: Сборник статей, посвященный 20-летию публикации «Словаря русских говоров Приамурья». – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2004. – 141 с.
3. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 464 с.
4. Приходько В.К. Лексические средства репрезентации базовых эмоций в русских говорах Приамурья (лингвокультурологический подход) / В.К. Приходько. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. – 250 с.
5. Словарная картотека Г.С. Новикова-Даурского. Подгот. к печати Л. В. Кирпиковой, В.В. Пирко, И.А. Стринадко. Вступ. ст. и ред. Л. В. Кирпиковой. Благовещенск, 2003. – 1999 с.
6. Словарь русских говоров Приамурья / О.Ю. Галуза, Ф.П. Иванова, Л.В. Кирпикова, Л.Ф. Путьятина, Н.П. Шенкевец. – Изд. 2-е, испр. и доп. Благовещенск, 2007. – 544 с.
7. Фразеологический словарь русских говоров Приамурья / авт.-сост. Л.В. Кирпикова, Н.П. Шенкевец. – Благовещенск: Изд-во Благовещ. гос. пед. ун-та, 2009. – 155 с.
8. Шамина, Е.А. Из опыта идентификации пейоративных и мелиоративных наименований в английском языке // Вестник Ленинградского Университета. 1988. Вып. 4., С. 68–69.
9. Ягубова, М.А. Основные проблемы исследования оценки / М.А. Ягубова // Филология. Саратов, 1996. – С. 112–113.

## IDENTIFICATION ANALYSIS OF EMOTIONAL-EVALUATIVE LEXICONS IN THE ASPECT OF STYLISTIC MARKING (BASED ON THE DICTIONARY OF RUSSIAN SPEAKS OF THE AMUR REGION)

Prikhodko V.K.  
Pacific National University

The article reveals the problems of identification research of emotional-evaluative vocabulary based on the Dictionary of Russian dialects of the Amur region, the Phraseological dictionary of Russian dialects of the Amur region, considers the criteria for assigning stylistic labels to dialect words and phraseological units with connotative coloration. A statistical method is also used to perform a quantitative analysis of stylistic marks presented in the Dictionary of Russian Dialects of the Amur Region. The expressive-stylistic plan of the dictionary is described, its most vulnerable and least developed places in the field of stylistic marking and in the aspect of labeling are identified, the main signs of recognition and typing of emotional-evaluative vocabulary are presented.

Connotative meanings are extremely difficult to describe and formalize, since they are closely related to extralinguistic factors and the subjectivism of researchers; therefore, the article proposes the author's method of assigning labels to emotional and emotionally expressive vocabulary, as well as dialect phraseological units.

**Keywords:** emotionally expressive vocabulary, phraseological unit, evaluativeness, connotation, marking.

## References

1. Budnichenko, L.A. Semantic functions of emotive punctuation marks / L.A. Budnichenko // Bulletin of St. Petersburg State University. Ser. 2, 2003, issue 3 (No. 18). – S. 140–143.
2. Ivanova, F.P. To the question of the connotative characterization of a word in regional dictionaries (in connection with the preparation for the republishing of the "Dictionary of Russian dialects of the Amur region") // Narodnoe Slovo Priamurye: Collection of articles dedicated to the 20th anniversary of the publication of the "Dictionary of Russian dialects of the Amur region". –Blagoveshchensk: BSPU Publishing House, 2004. – 141 p.
3. Izard, KE Psychology of emotions / KE Izard. – SPb.: Publishing house "Peter", 1999. – 464 p.
4. Prikhodko VK Lexical means of representation of basic emotions in Russian dialects of the Amur region (linguoculturological approach) / V.K. Prikhodko. – Khabarovsk: Pacific Publishing House. state University, 2016. – 250 p.
5. Dictionary card index GS. Novikov-Daursky. Prepare to print L. V. Kirpikova, V.V. Pirko, I.A. Strinadko. Entry. Art. and ed. L. V. Kirpikova. Blagoveshchensk, 2003. – 1999 p.
6. Dictionary of Russian dialects of the Amur region / O. Yu. Galuzha, F.P. Ivanov, L.V. Kirpikova, L.F. Putyatina, N.P. Shenkevets. – Ed. 2nd, rev. and add. Blagoveshchensk, 2007. – 544 p.
7. Phraseological dictionary of Russian dialects of Priamurye / auth.-comp. L.V. Kirpikova, N.P. Shenkevets. – Blagoveshchensk: Annunciation Publishing House. state ped. University, 2009. – 155 p.
8. Shamina, E.A. From the experience of identifying pejorative and ameliorative names in English // Bulletin of the Leningrad University. 1988. Issue. 4., S. 68–69.
9. Yagubova, M.A. The main problems of the assessment study / MA Yagubova // Philology. Saratov, 1996. – S. 112–113.

# Влияние западной литературы на китайскую культуру

Сюй Ян,

доцент кафедры английского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета  
E-mail: 1846708098@qq.com

Большое количество западных литературных теорий было введено в Китай в начале прошлого века. Элементы западной культуры, представленные в литературных произведениях, оказали глубокое влияние на развитие китайской культуры. Исследовательский институт иностранной литературы Академии общественных наук КНР рассматривает статус и роль иностранной литературы в развитии духовной культуры как важную исследовательскую задачу. В статье показано, что тысячелетняя история Китая сформировала глубокое содержание китайской культуры и расширила возможности ассимиляции идей и концепций других культур. В постоянном взаимодействии теорий китайских и западных культур необходимо воспринимать проникновение западной культуры с точки зрения диалектики, ограничивать прямое заимствование парадигмы развития, стремиться к взаимодействию китайской и западной культур для того, чтобы китайская культура постепенно получала распространение в мире и служила инструментом «культурной дипломатии» трансформируя отношения к китайцам как носителям великой культуры.

**Ключевые слова:** литература, культура, проникновение, сочетание.

Статья издана в рамках фонда «Проект финансирования научных исследований Министерства образования КНР в 2021 году» по теме «Исследование влияния группового сотрудничества на улучшение навыков чтения и письма на английском языке у студентов на онлайн-занятиях» № 202101396001

## Introduction

### 1. Significance

Early representative western literary works that poured into China include *Jane Eyre*, *Wuthering Heights*, *Pride and Prejudice*, *Aesop's fables*, *The Arabian Nights*, *Hamlet*, *Romeo and Juliet*, *Crime and Punishment*, *A tale of Two Cities*, *Don Quixote*, *Grimm's Fairy Tales*, and *Metamorphosis*, etc. The cultural connotation contained in the works permeates and affects all ages people's lives, including behavior, social occasions, diets, festivals, entertainment, study, world views and mental health, etc., which plays a leading role in emancipating people's minds and provides cultural support for China's reform and opening to the outside. The excessive inclusiveness of Chinese culture makes the infiltration of foreign cultures more natural and their development smoother.

### 2. Task and Purpose

This paper aims to study the positive and negative impacts of the western literary elements on Chinese culture and even the extent of those impacts in people's daily life after the influx of the western literature into China. Three aspects are concerned: the influences on Chinese literature, on youth's values and on Chinese traditional festivals. This analysis will guide Chinese people to recognize the respective essences and connotations of both cultures, and thus keep the mainstream status of our own civilization in China and promote its future development in the world.

### 3. Novelty

At the initial stage of the massive influx of western literary works, we immersed ourselves in mindlessly receiving their theories and were committed to promoting China's integration with the world, and we seldom slowed down to consider whether this infiltration is likely to lead to the final loss of the connotation and essence of our own national culture. As a matter of fact, the thriving and recession of westernization thinking has close relationship with our perspective on the assimilation of western culture. We should take a dialectical point of view of the friction and collision between Chinese and western cultural theories, properly learning and accepting their essence and connotation while resisting their invasion to seek the final orient-dominated integration.

## The Influence of Western Literature on Chinese Culture

### 1. Influence on Chinese Literature

The great differences between Chinese and western cultural backgrounds have formed two completely different novel ideas and writing styles. Chinese culture

bound by a rigid code of ethics pursues the mode of social initiative and personal passive acceptance, and then generates a certain social order, while western culture characterized by science advocates individual freedom and social harmony, and thus establishes a corresponding social structure on the basis of individuals. [1] Chinese literature adheres to a concept from the beginning to the end, and the characters' emotions in literary works are usually compressed and bound, and seldom expressed at will. Western literature concentrates on the expression of people's real emotion, and encourages the characters to pursue self-value realization and emotional liberation.

Early Chinese literary works were ideologically committed to pursuing the enlightenment and liberation of their own nation, which was a process of their own continuous progress in literature. Under the background of global cultural diversity, the western modern ideological trend shown in foreign literary works has an all-round and multilevel penetration into Chinese literature. On the basis of the internal characteristics of traditional literature, Chinese literature has absorbed many beneficial elements of western literature, promoted the multiple transformation of Chinese literary works, formed a diversified and complex creation trend, and ultimately realized the integration of Chinese and western literature. The establishment of the concept of Chinese novels is finally achieved by introducing and referring to the western concept system, which has played an important role in the forming process and even in Chinese literature's modern and contemporary development. [2]

Western literature gathers many advanced ideas in the content, and high artistry in writing skills as well, which is sometimes far better than the ideological connotation. In the 20th century, many famous Chinese writers tried to use the expression forms of western literary works to show Chinese traditional themes. For example, Mr. Lu Xun used a variety of writing techniques integrating realism with western symbolism and romanticism in his masterpiece *Call to Arms*; Guo Moruo used romantic express to show a unique connotation in his *Goddess*; Tian Han had a preference for Schiller's writing skill of dealing with struggle and highlighting character; Yu Hua's short stories are deeply influenced by Kafka's writing skill of absurdity; Zhou Zuoren introduced and advocated essay— an analytic or interpretive literary composition— in *Beautiful Articles*; Bing Xin also formed her own style under the influence of western prose writers. The most representative writer is Mo Yan, who won the Nobel Prize for literature in 2012. Influenced by Marquez and Faulkner, he endowed many of his works with the color of magic realism. China, as a large literary country, has long been eager for the Nobel Prize for literature because of its century-old reputation and authority. Since this prize symbolizes a worldwide achievement, Mo Yan's award in 2012 was of more practical significance, which won China the status of a literary power in the world. Western literary works put a new era core into Chinese literature, and open up a new way for Chinese literary creation.[3]

## 2. Influence on Youth's Values

Before China's reform and opening up, youth's values were relatively monotonous, with selflessness, serving the people wholeheartedly, collectivism and communism as the fundamentals. In daily life, we are proud of frugality and ashamed of waste, taking engagement and enthusiasm as the evaluating standards in work, which is completely different from the current model of measuring success or failure with wealth. Selflessness, dedication and sacrifice are the highest moral standards advocated by the society, while pursuing personal interests and enjoying life are defined as decadent bourgeois ideology and lifestyle. Social ethics and personal morality are highly consistent with each other, and collectivism, as a profound political and moral tradition, has long existed in people's ideological and spiritual realm.

With the inflow of a large number of foreign literary works, western cultural elements have almost made a reversal of Chinese youth's values. They broke through the barriers of traditional ideas and began to pay attention to their sense of worth and the realization of self-value. Western philosophical thoughts such as Nietzsche's encouraged the political enthusiasm of young people and set off an upsurge of young people's participation in politics. At the same time, the youth boldly and widely read and imitate the subject consciousness and competition consciousness presented in foreign literary works, which led the original value system to be reconstructed and explained. The original social ethical values of sanctification, unification and collectivism have changed to secularization, diversification and individualism. And the imitation of interests, styles and tastes in daily life is not only the embodiment of individualism, but also the transformation of the times.[4]

## 3. Influence on Chinese Traditional Festivals

Most of our traditional festivals are from ancient times, carrying the primitive beliefs and natural power of the whole Chinese nation, with diverse forms and rich contents. The origins of Spring Festival, Tomb Sweeping Day, Dragon Boat Festival and Mid Autumn Festival, also known as the four traditional festivals in China, are closely related to ancient beliefs, sacrificial culture, astrology, calendar and other humanistic and natural cultures, reflecting the worship of ancient people to the natural power and the unity of heaven and man. The long history of 5000 years endows Chinese traditional festivals with rich and colorful social heritage as well as broad and profound historical connotation. Their passing down is a process of long-term accumulation of Chinese civilization and also is the final cohesion of the human history and this nation's culture.

The introduction of western literary works into China has brought the popularity of Christmas, Easter Day, Halloween and St. Valentine's Day, most of which have the religious origins. Christmas, the first of western festivals, was originally a day for Christians to commemorate the birth of Jesus Christ. Later, it gradually evolved into a national holiday with national characteristics. Easter Day, the first Sunday after the full moon every year, is a Christian festival commemorat-

ing the resurrection of Jesus on the third day after he was crucified. Valentine's day, one of the most popular festivals in Britain and America, also originated from Christianity. There are many versions of its origin, most of which can not be verified. The most popular saying is that it was set up in honor of the Roman Christian St. Valentine, who sacrificed himself for justice and pure love. The circulation of those festivals brought plenty of knowledge about religions, Jesus Christ, Bible and biblical stories to China, which conversely promotes the fertilization of western literary theories in Chinese civilization.

The increasing influx of the western literary works makes the cultural exchange between China and the West unstoppable, and therefore the integration of Chinese and western traditional festivals becomes a matter of course. Influenced by western cultural ideas, more and more young people prefer to spend the Spring Festival with families while celebrate Christmas and Valentine's Day with friends. Lots of shopping malls will hold a large number of promotional activities to push these two festivals' atmosphere to a climax, which attracts more young people to join, forming the current situation of emphasizing Jesus and neglecting Confucius.[5] Most of the celebrations of western festivals are based on irrational consumption, which is inconsistent with the overall level of our national production. While we continue to overdraw the limited consumption capacity of society, it is bound to have a great impact on China's economic development.

But as many young people attach importance to Christmas and Valentine's day, they also learn to offer a blessing or presents to their parents on Mother's and Father's day, which meanwhile provides an opportunity for family reunion, and virtually promotes the emotion between parents and children. The acceptance of western festivals proves that there must be some characteristics worthy of absorption and dissemination. Therefore, faced with the infiltration of the western culture, we need to take a dialectical view to selectively absorb their essences and reject a whole westernization. This study aims to switch Chinese people's focus back on our traditional festivals, inspire people to comprehend the ancient cultural heritage given by thousands of years of history, and call on our nation to restore the mainstream status of our traditional festivals in the coexistence of multiple cultures.

## Conclusion

Under the background of cultural globalization, the influx of a large number of western literary works has brought the elegant artistic elements and mysterious religious atmosphere to China. Our broad and profound traditional civilization has been injected with a western open and romantic trend of thought. The influences of western literary works on Chinese literature, youth's values and Chinese traditional festivals have been studied.

By summarizing their positive and negative effects, we learned of its active role in the promotion of Chinese civilization as well as the challenging aspects. We need to critically absorb the essence of western culture while keep our own oriental characteristics.

From another perspective, only when we broaden our horizons, refer to a variety of cultural systems, accumulate in thought for a long time, and break through the boundaries of cultural differences between China and the west, can we endow our traditional culture with national characteristics and human spiritual specialty. After totally understanding the essence of our own, we can take in the cream of western culture to develop our national civilization, realize cultural innovation, improve the subjectivity of culture, and promote the modernization process of national civilization.

Culture, as the spiritual wealth of mankind, is the basis for the development of human society. In the process of global cultural integration, we shoulder the missions of inheriting Chinese traditional culture, selectively assimilating the external culture, raising the status of national culture to the same height with core competitiveness, so as to show the world the oriental civilization with Chinese characteristics.

## THE INFLUENCE OF WESTERN LITERATURE ON CHINESE CULTURE

**Xu Yang**

Shenyang Ligong University

A large number of Western literary theories were introduced to China at the beginning of the last century. Elements of Western culture presented in literary works have had a profound impact on the development of Chinese culture. The Research Institute of Foreign Literature of the Academy of Social Sciences of the PRC considers the status and role of foreign literature in the development of spiritual culture as an important research task. The article shows that the thousand-year history of China has shaped the deep content of Chinese culture and expanded the possibilities for assimilating ideas and concepts from other cultures. In the constant interaction of theories of Chinese and Western cultures, it is necessary to perceive the penetration of Western culture from the point of view of dialectics, to limit the direct borrowing of the development paradigm, to strive for the interaction of Chinese and Western cultures so that Chinese culture gradually spreads in the world and serves as instruments of "cultural diplomacy" transforming attitude towards the Chinese as bearers of a great culture.

**Keywords:** literature, culture, infiltration, integration.

## References

1. Chi Dahong, Tan Suchin. A Review of American Literary Studies in China in the Past Five Years [J]. *The Study of Foreign Literature*. 2002 (04): 56
2. Zhao Xueying. Comparison of Chinese and Western literature in Foreign Literature Teaching [J]. *Journal of Luoyang University*, 1997 (1): 75
3. Jiang Ningkan, Bai Yun. An Analysis of the Current Situation of Foreign Literary Studies [J]. *Foreign Literary Criticism*. 2006 (03): 125.
4. Cheng Shuang. Dialogue and Contention: A Multidimensional View of Contemporary Foreign Literature-A Review of the 2008 Symposium on Contemporary Foreign Literature. *Contemporary Foreign Literature*. 2009 (02): 86.
5. Ren Hujun. Domestic Research Hotspot of American Literature in the New Century [J]. *Foreign languages*. 2009 (03): 108.

# Введение культурного компонента в содержание обучения переводу китайских студентов-русистов

**Ян Фан,**

канд. филол. наук, профессор кафедры русского языка  
института иностранных языков Шэньянского политехнического  
университета  
E-mail: yangfang2010@yandex.ru

С углублением межкультурных коммуникаций и растущей потребностью в профессиональных кадрах для модернизации Китая большое значение придается исследованиям культурного компонента в сравнительной лингвистике и переводе. Объединение передовых педагогических идей и практики преподавания иностранных языков для создания наиболее эффективной модели обучения является актуальной темой. Данное исследование направлено на использование нового метода обучения письменному переводу китайских студентов-русистов – использование культурного компонента в содержании преподавания, чтобы овладение языком было тесно связано с овладением культурой. Новый метод обучения способствует гармоничному сочетанию языковых навыков с культурной компетентностью студентов, и одновременно формированию их языкового сознания. Таким образом, применение и распространение новой модели обучения станет хорошей попыткой для обучения письменному переводу в китайских вузах.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, обучение письменному переводу, культурный компонент, китайские вузы.

## 1. Введение

Обучение переводу является не только ключевым элементом в подготовке будущих высококвалифицированных переводческих кадров для международной и межкультурной коммуникации, но и важной частью процесса преподавания русского языка в китайских вузах [1].

В последние годы укрепление культурно-нравственного воспитания студентов стало основным требованием образовательной политики Китая, а также основой для подготовки инновационных и универсальных специалистов [2]. Введение культуры в обучение письменному переводу способствует выработке высоких моральных качеств и воспитанию патриотизма у студентов.

## 2. Культурный компонент и перевод

Культурный компонент – своего рода символ наименьшей единицы измерения, используемый для различения разных этнических культур. Они в основном включают этику, искусство, религиозные убеждения, философию, ценности, архитектурную культуру, обычаи и нормы поведения людей.

Перевод как культурное и когнитивное явление играет очень важную роль во взаимодействии культур, взаимопонимании между народами, в обогащении родной культуры духовным опытом другого народа, в сближении людей разных национальностей, в развитии международных отношений и мн. др. [3].

Фоновые культурные знания занимают важное место в процессе обучения иностранному языку. В процессе обучения письменному переводу мы не можем недооценивать влияние различий в культурных факторах на перевод. Языковые обмены между людьми из разных культур на самом деле являются культурными обменами между различными этническими группами. Только уделяя внимание культурным коннотациям и культурным различиям, можно преодолеть языковые барьеры в процессе перевода, чтобы достичь цели культурного обмена.

## 3. Введение культурного компонента в содержание обучения письменному переводу по специальности русского языка

Использование языка неотделимо от понимания культурного контекста страны. В преподавании письменного перевода введение знания культуры России и Китая необходимо для студентов-филологов.

### **3.1. Понятие введения культурного компонента**

Введение культурного компонента в содержание преподавания русского языка подразумевает, что при обучении общим структурным законам, знаниям и навыкам языка дать учащимся возможность понять и даже приобрести культурные коннотации (фоновые знания), содержащиеся в изучаемом языке, и культурные правила, которым следует следовать, чтобы полученные учащимися знания, в определенной степени могли быть превращены в коммуникативные навыки [4].

### **3.2. Содержание введения культурного компонента**

По различным компонентам способностей к межкультурной коммуникации – языковой способности, прагматической способности и поведенческой способности, введение культурного компонента можно разделить на три типа:

1) Культура языковой структуры – национальные культурные особенности, воплощенные в структуре слов, словосочетаний, предложений, абзацев и даже текстов. Из-за различий в культурной психологии и образе мышления разных этнических групп формируются различные модели этнической структуры разных языков.

2) Семантическая культура – национальная культура, содержащаяся в системе значений каждого элемента языковой единицы, и воплощенные в ней культурные фоновые знания. Например, слова, как основа языка, имеют в своей основе семантику, а семантика включает не только концептуальное значение, грамматическое значение и контекстуальное значение, но и значение культурного фона и культурную коннотацию.

3) Прагматическая культура – определенные национальные культурные нормы, которым следуют в процессе использования языка, то есть правилам, которые следует соблюдать при сочетании самого языка с внеязыковыми факторами (такими как социальная среда, межличностные отношения и т.д.).

4) Стилиевая культура – национально-культурные факторы, которые влияют на выбор и использование стиля языка. Стиль языка – это разновидность языка, различный способ говорения.

### **3.3. Методы введения культурного компонента в содержание обучения письменному переводу в китайской аудитории**

На занятиях используются традиционные методы обучения, таких как метод грамматики-перевода и метод стиля, с точки зрения культурного перевода направляем студентов на сознательное обнаружение культурных компонентов в процессе перевода и внедряем уникальные культурные компоненты китайской нации в практику перевода, чтобы перевод действительно стал инструментом, позволяющим осуществлять взаимодействие между разными культурами.

В соответствии с особенностями преподавания письменного перевода мы также используем коммуникативный метод, метод доместикации, метод

форенизации и когнитивный метод, чтобы усилить взаимодействие между преподавателями и студентами и полностью мобилизовать студентов для участия в обучении переводу на занятиях, чтобы достичь цели объединения традиционных методов с современными мультимедийными методами обучения.

Чтобы сформировать систему введения культурного компонента в содержание преподавания русского языка, необходимо решить вопрос о том, как ввести. Метод выбора введения должен, во-первых, варьироваться в зависимости от цели обучения, объекта обучения и этапа обучения; во-вторых, прагматическая культура должна быть в центре внимания обучения.

В учебном процессе нужно следовать следующим аспектам;

1) Одновременно применять языковые знания, культурные фоновые знания и другие профессиональные знания в каждом учебном звене;

2) Обращать внимание на культурный перевод, изучать контекст, национальные обычаи, языковые варианты и культурные варианты;

3) Преподаватель должен играть ведущую и связующую роль на занятиях;

4) Уделять внимание практике и создавать атмосферу общения. В обучении только при активизации культуры может быть реализована функция культуры в образовании.

## **4. Заключение**

Вопрос о том, как использовать культурные компоненты в содержании обучения письменному переводу, по-прежнему требует процесса углубления понимания и теоретического исследования, а также обширной и углубленной педагогической практики. Язык и культура взаимозависимые и взаимосвязаны. В обучении мы не можем и не должны игнорировать ни одного из них. Взаимосвязь между языком и культурой выдвигает более высокие требования к нашим преподавателям.

Таким образом, в обучении письменному переводу преподаватель должен не только обратить внимание на объяснение языковых знаний, но и ввести соответствующую культуру [5]. Включение китайских и русских культурных компонентов в содержание преподавания обеспечивает органическое сочетание языковых навыков и культурной подготовки студентов-филологов, что способствует формированию у них языкового сознания и повышению точности речи. В то же время это также показал хороший пример другим университетам.

## **Литература**

1. Цун Япин. Обучение переводу студентов-русистов в вузах Китая // Межвузовский сборник научных трудов. Под редакцией М.П. Котуровой. – Пермь, 2012. – С. 219–222.
2. Фу Юньхун. Обучение переводу и уверенность в собственной культуре на фоне идейно-

политического воспитания // Хэйлуцзянское образование. – 2021. – № 6. – С. 21–22

3. Рябцева Н.К. Прикладные проблемы перевода: Лингвистический аспект: учеб. пособие / – М., 2018. – 224 с.
4. Ян Фан. Введение культуры в обучение чтению по специальности русского языка//Вестник Хубэйского университета радиовещания и телевидения. – 2013. – № 2. – С. 113–114
5. Лю, Цзюань. Фактор культуры в преподавании русского языка как иностранного /– Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2015. – № 5. – С. 65–68. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/18/494/> (дата обращения: 26.10.2021).

## RESEARCH ON CULTURAL TRANSFER IN RUSSIAN TRANSLATION TEACHING

**Yang Fang**

Shenyang Ligong University

With the deepening of intercultural communication and the growing need for professional personnel for the modernization of China, great importance is attached to the study of the cultural component in comparative linguistics and translation. Combining advanced pedagogical ideas and practice of teaching foreign languages to

create the most effective teaching model is a hot topic. This study aims to use a new method of teaching translation to Chinese students of Russian studies – the use of a cultural component in the content of teaching so that language acquisition is closely related to cultural acquisition. The new teaching method contributes to the harmonious combination of language skills with the cultural competence of students, and at the same time the formation of their language consciousness. Thus, the application and dissemination of the new teaching model will be a good attempt for teaching translation in Chinese universities.

**Keywords:** cross-cultural communication, translation training, cultural factors, Chinese universities.

## References

1. Cong Yaping. Teaching translation of Russian students at universities in China // Intercollegiate collection of scientific papers. Edited by M.P. Kotyurova. Perm, 2012: 219–222.
2. Fu Yunhong. Teaching translation and confidence in one's own culture against the background of ideological and political education // Heilongjiang education. (6) 2021: 21–22.
3. Ryabtseva N.K. Applied problems of translation studies: Linguistic aspect: studies. the manual /– М., 2018. 224 p.
4. Yang Fang. Introduction of culture in teaching reading in the specialty of the Russian language // Bulletin of the Hubei University of Radio and Television. (2) 2013:113–114.
5. Liu Juan. The factor of culture in teaching Russian as a foreign language / Text: direct // Education and upbringing. (5) 2015: 65–68. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/18/494/> / (accessed: 10/26/2021).



# К вопросу формирования личности посредством развития музыкального мышления

**Дмитриев Владислав Алексеевич,**

кандидат педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования факультета искусств и дизайна, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»  
E-mail: dmitriev1802@mail.ru

**Сулейманова Лиана Илдусовна,**

культурный организатор БУ «Нижевартовский многопрофильный реабилитационный центр для инвалидов», магистрант, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»  
E-mail: liana81nv@yandex.ru

В данной статье рассматривается значение музыкального искусства в формировании всесторонне развитой личности человека. Авторы изучают музыкальное мышление не только как психическую функцию, но и как процесс организации музыкальной деятельности. Подчеркивается, что эффективное руководство развитием музыкального мышления возможно только на основе личностного подхода, подкрепленного наиболее результативными методиками музыкального образования. Авторы обосновывают вывод, что степень развития музыкального мышления является одним из важнейших показателей культуры и наполненности личности в целом. Систематическая и правильно организованная работа по совершенствованию музыкального мышления способна открыть неограниченные возможности для развития творческих способностей и формирования высокого общего уровня духовной культуры. В статье предлагаются методы и приемы педагогической деятельности, нацеленной на развитие музыкального мышления, и отмечается значение, как теоретических знаний, так и практических умений и навыков успешной организации этой работы.

**Ключевые слова:** мышление, музыка, искусство, личность, процесс.

Из всех известных человеку видов искусств именно музыка является наиболее тонким и глубоко трогаящим душу человека инструментом художественного отражения действительности. В широком значении музыкальное искусство является способом отображения реальностей предметного мира, воспроизводимых через звук. Его возможности в создании звуковых «отпечатков» окружающей жизни практически не имеют границ, а некоторые существующие пределы носят не объективный, а субъективный характер, так как связаны с характером музыкальной мысли.

Определяющее значение в обучении искусству музыки придается развитию музыкального мышления через восприятие интонации. Правильно воспринимаемая интонация, обучающийся сможет осознать взаимосвязь явлений окружающего мира с музыкой, и параллельно выработать собственное суждение, которое будет служить ему ориентиром в жизни и творчестве. Таким образом, интонационное восприятие музыки способно стать надежным фундаментом формирования у обучающегося базовых способностей, которые пригодятся ему во всех направлениях музыкальной деятельности.

Признанные музыкальные педагоги Б.Л. Яворский и Б.В. Асафьев считали, что фундаментальной основой педагогического процесса должны стать не только задачи развития у одаренных личностей слуха, но и формирования у них зрелого музыкального мышления [1, с. 24]. Научный педагогический поиск в рамках данной проблемы ставит своей задачей совершенствование методов и приемов, способных интенсифицировать развитие музыкального мышления. Успех этой работы позволит сделать человека духовно богатым, эмоционально тонким и отзывчивым, научит его видеть красоту в природе и в жизни, слышать и понимать музыку, и в результате сформирует в нём стойкую потребность в общении и восприятии произведений искусства.

«К музыкальному мышлению следует отнести все те процессы интеллектуальной сферы, в которую попадает человек в процессе любой музыкальной деятельности. Будь то сочинение, исполнение, слушание или просто мысленное представление, «воспоминание» музыки. Музыкальное мышление всегда продуктивно. Его «продуктом», результатом является познание художественного смысла музыки – конкретного произведения, его отдельного исполнения, либо целого музыкального стиля. Причем для одного и того же человека в одном и том же произведении не бывает двух

одинаковых смыслов. Каждый раз музыкальный смысл трансформируется, преобразуется, обрастает новыми оттенками значений» [2, с. 215].

В исполнительском классе работа строится в форме индивидуального обучения, которое подразумевает взаимодействие между педагогом и учеником, направленное на восприятие музыкального материала и выражение своего отношения к нему, а также осознание вызываемых музыкой чувств и умение делиться этими эмоциями. Доктор искусствоведения А.Д. Алексеев писал, что успех практикующего педагога во многом зависит от умения подобрать индивидуальный подход к каждому своему ученику. Для этого он должен систематически изучать личность учащегося, знать круг его интересов и среду, которая его окружает... Примером и результатом правильного подхода к индивидуальности ученика является большой и ценный опыт, накопленный педагогами общеобразовательной школы... Многие проблемы и даже самые сложные воспитательные задачи удавалось успешно решить за счет правильно найденного индивидуального подхода, основанного на одном и том же принципе – «зацепить» лучшую «струнку» в ученике, найти в нём самые ценные качества, определить то, к чему у него имеется наибольший интерес, и при помощи этого важного звена вытянуть всю цепь» [3, с. 21].

Педагог должен использовать разнообразные способы, приемы и методы воздействия, суметь выстроить драматургию, в том числе направленность заданий и смену видов деятельности. Так, «одним из определяющих принципов музыкального мышления является структурирование музыкального процесса, обличение его в музыкальную форму. Форма это не только конструктивная схема – это организация, закономерное распределение во времени музыкального материала, организация музыкального движения. Музыкальное формообразование – есть качественный принцип музыкального мышления человека и общества как субъектов музыкальной деятельности» [4, с. 2]. Безусловно, выбор педагогом того или иного метода зависит от индивидуальности ученика и от конкретной ситуации на занятии. Применяя те или иные приемы и методы, необходимо четко представлять главную задачу музыкальной педагогики, стимулирующей самостоятельное мышление и развитие способностей и навыков. Так, основным методом обучения должно стать постоянное обращение к слуху обучающегося, максимальная активизация его слуховых представлений, чему способствует педагогический показ. При этом большое значение имеет метод словесных пояснений, который может применяться как самостоятельно (когда педагог пополняет историко-теоретические знания ученика), так и выступать в паре с методом демонстрации. Педагог должен владеть словом, уметь найти для каждого ученика то объяснение, ту аналогию и тот образ, которые помогут достигнуть правильного звучания именно ему. Речь педагога о музыке должна быть образной, увлекатель-

ной, при этом не следует перегружать ее обилием замечаний о его исполнении, достаточно обратить внимание на основные недостатки. Рекомендуется внедрять в практику проблемно-поисковые методы, например, метод наведения (педагог вопросами и сравнениями подводит обучающегося к нужному результату). «Возможность внедрения в практику проблемных форм работы обусловлена объективными факторами познавательной деятельности, отражающими противоречивый характер процесса познания, и специфическими чертами музыкального обучения. Анализ занятий с точки зрения развивающего воздействия проблемного обучения, позволяет выявить диалогическую взаимосвязь приемов музыкальной деятельности и основных структурных элементов проблемного обучения. И те, и другие предполагают активную аналитико-синтезирующую работу. Это позволяет говорить о возможности внедрения проблемно-аналитической системы освоения музыкального материала, которая включает в себя всю совокупность воздействий на личность обучающихся, характеризуется целенаправленным использованием умственных действий при постижении музыкального содержания и создает условия для самостоятельного усвоения приемов музыкального познания» [5, с. 141].

Музыкальное мышление есть показатель культуры, наполненности личности в целом. Возможность расширения музыкального и в целом умственного кругозора, который способствует развитию музыкального мышления, является приоритетом для начинающего музыканта, поскольку развитие музыкального мышления является основанием роста его профессиональных возможностей. Музыкальное мышление воспитывает в человеке высокие эстетические чувства, что является неотъемлемой составляющей общего гармоничного развития личности.

## Литература:

1. Дмитриев В.А., Швецова О.Ю. Воспитание музыкального слуха и культура интонирования музыканта-исполнителя // Культура и искусство. – 2017. – № 8. – С. 23–33.
2. Сулова Н.В. Концепция структурной модели музыкального мышления // Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина): Сб. научных статей / Под науч.ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: МПГУ, 2007. – 332 с. С. 2013–224.
3. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
4. Швецова О.Ю. Взаимодействие музыкального и поэтического ритма в хоровой музыке: проблема анализа // Культура и искусство. – 2017. – № 8. – С. 1–12.
5. Дмитриев В.А., Швецова О.Ю. Проблемно-аналитический подход при освоении содержания музыкальных произведений // Культу-

ра, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Нижневартовск, 12 ноября 2019 года) / отв.ред. Д.А. Погоньшев. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019. 720 с. С. 141–143.

## ON THE ISSUE OF PERSONALITY FORMATION THROUGH THE DEVELOPMENT OF MUSICAL THINKING

Dmitriev V.A., Suleymanova L.I.  
Nizhnevartovsk State University

This article examines the importance of musical art in the formation of a comprehensively developed human personality. The authors study musical thinking not only as a mental function, but also as a process of organizing musical activity. It is emphasized that effective management of the development of musical thinking is possible only on the basis of a personal approach, supported by the most effective methods of music education. The authors substantiate the conclusion that the degree of development of musical thinking is one of the most important indicators of culture and fullness of personality as a whole. Systematic and properly organized work to improve musical thinking can open unlimited opportunities for the development of creative abilities and the formation of a high general level of spir-

itual culture. The article suggests methods and techniques of pedagogical activity aimed at the development of musical thinking, and notes the importance of both theoretical knowledge and practical skills and skills of successful organization of this work.

**Keywords:** thinking, music, art, personality, process.

## References

1. Dmitriev V.A., Shvetsova O. Yu. Education of a musical ear and the culture of intonation of a musician-performer // Culture and Art. – 2017. – No. 8. – P. 23–33.
2. Suslova N.V. The concept of the structural model of musical thinking // Methodology of pedagogy of musical education (Scientific school of E.B. Abdullin): Collection of articles. scientific articles / Under scientific ed. E.B. Abdullina. – Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2007. – 332 p. S. 2013–224.
3. Alekseev, A.D. Methods of teaching to play the piano / A.D. Alekseev. – M.: Muzyka, 1978. – 288 p.
4. Shvetsova O. Yu. The interaction of musical and poetic rhythm in choral music: the problem of analysis // Culture and Art. – 2017. – No. 8. – P. 1–12.
5. Dmitriev V.A., Shvetsova O. Yu. Problem-analytical approach in mastering the content of musical works // Culture, science, education: problems and prospects: materials of the VII All-Russian scientific and practical conference with international participation (Nizhnevartovsk, November 12, 2019) / ed. YES. Pogonyshv. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University, 2019.720 p. S. 141–143.

## Роль детско-родительских отношений в формировании агрессивного поведения

**Кобазова Юлия Владимировна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри, заместитель директора ЦПППД Нерюнгринского района  
E-mail: kobazov@mail.ru

**Мамедова Лариса Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

В статье рассматривается влияние детско-родительских отношений в формировании агрессивного поведения подростков, как актуальная тема в современном обществе. Показано, что современное психолого-педагогическое сообщество уделяет особое внимание негативным социальным последствиям агрессивного поведения подростков, проявляет интерес к выявлению его причин и предикторов. Агрессивное поведение несовершеннолетних приводит не только к прямым негативным психологическим последствиям для жертв насилия, но и для всех членов общества в виду того, что негативная среда увеличивает уровень стресса и снижает субъективное социальное благополучие.

Данное исследование влияния детско-родительских отношений на агрессивное поведение подростков выявило, что деструктивные детско-родительские отношения в семье играют ключевую роль в формировании у подростков склонности к агрессивному поведению. Стиль материнского воспитания имеет большее влияние на определение деструктивного поведения подростков, чем отцовский, особенно когда стиль воспитания отца – «либеральный стиль» и «индифферентный стиль». Внимание родителей к своим детям и конструктивный диалог между ними положительно влияет на развитие эмоциональной сферы подростков.

**Ключевые слова:** агрессия несовершеннолетних, подростковый возраст, стили родительского воспитания, детско-родительские отношения, отклонения в поведении.

Агрессивное поведение подростков является актуальной темой в современном обществе. Современное психолого – педагогическое сообщество уделяет особое внимание негативным социальным последствиям агрессивного поведения подростков, проявляет особый интерес к выявлению его причин и предикторов. Агрессивное поведение несовершеннолетних приводит не только к прямым негативным психологическим последствиям для жертв насилия, но и для всех членов общества в виду того, что негативная среда увеличивает уровень стресса и снижает субъективное социальное благополучие. Это социальное неблагополучие создает и распространяет импульс среди подростков, которые копируют стиль поведения, основанный на проведении агрессии и видя зачастую безнаказанность, имитируют такой поведение.

Теоретический обзор показывает, что западные и отечественные исследователи изучения причин формирования агрессивного поведения, сходятся во мнении, что деструктивное и агрессивное поведение чаще всего встречается в подростковом возрасте и имеют в своей основе биологическую и социальную причину возникновения агрессии (А. Басс, А. Бандура, П.А. Ковалев, К.С. Лебединская, К. Лоренц, М.М. Райская, Т.Г. Румянцева, А.А. Реан, В.Г. Степанова, Г. Селье, Л.М. Семенюк, З. Фрейд, И.А. Фурманов). (А. Бандура, А.А. Реан, Г. Селье, К.С. Лебединская, М.М. Райская, Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов). Изучали взаимосвязь личностных характеристик и стилей семейного воспитания, нарушений в воспитании А.Я. Варга, А.И. Захаров, А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, Г.Т. Хоментаскас, В. Юстицкис. Исследованием взаимосвязи агрессивного поведения и личностных характеристик занимались А. Бандура, Л. Берковец, П.А. Ковалев, С.Н. Ениполов, А.А. Реан.

Понимание механизмов развития агрессивного поведения подростков способствует разработке эффективных мер по предотвращению такого поведения. Причины развития агрессивного поведения подростков кроются в их семейном воспитании. Исследователи, изучающие факторы девиантного и агрессивного поведения подростков, отмечают, что семейное воспитание является доминирующим фактором. Отношения между родителями и детьми становятся моделью и средством построения отношений между личностью ребенка и окружающей средой [2].

Семейное воспитание формирует восприятие ребенка в пространстве социальных отношений между полюсами активности и пассивности; открытость и эмоциональная замкнутость; сочувствие и безразличие; личные ценности и нормы. По мнению С.Л. Сибирякова, который исследовал подростков с девиантным поведением и обнаружил, что основными причинами такого поведения в семейной сфере являются отсутствие эмоционального контакта с обоими родителями или одним из них, а также низкий уровень взаимопонимания и сотрудничества между родителями. Отказ родителей от своих детей и отсутствие родительской любви, тепла и привязанности к своим детям часто являются причинами различных психических проблем. Данные эмпирических российских исследований выявляют устойчивую связь между агрессивным поведением детей и деструктивной семейной атмосферой: агрессивностью, регулярными конфликтами и чрезмерной строгостью [5].

Актуальность исследования состоит в практической направленности изучения влияния детско-родительских отношений в семьях с детьми подросткового возраста, влияния разных стилей семейного воспитания на склонность подростка к агрессивному поведению.

Цель: исследование взаимосвязи детско-родительских отношений в формировании агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Гипотеза исследования. Деструктивные детско-родительские отношения способствуют формированию агрессивного поведения подростков, повышению уровня негативизма, стимулируют проявление вербальной и невербальной агрессии, способствуют формированию внутри личностного конфликта.

## Методы исследования

Теоритический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, интервью, психолого-педагогическая диагностика, методы математической статистики. Статистическая обработка проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics V.19. Выбор статистических методов определялся логикой нашего исследования.

Типичные формы агрессивного поведения для подростков изучались с помощью методики Басса – Дарки и методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев). Стили родительского поведения, поведенческие стереотипы родителей, особенности восприятия родителями своих детей изучались с помощью «Опросника родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) и опросника «Стили родительского поведения (С. Степанова). [3].

## Результаты

В рамках исследования нами проведено теоретическое и эмпирическое исследование взаимосвязи детско-родительских отношений в формировании

агрессивного поведения в подростковом возрасте. В исследовании приняли участие 28 семей (N = 42, из них 66% женщин и 44% мужчин, возраст родителей – от 34 до 53 лет), из них 14 полных и 14 неполных семей. Все семьи имели детей в подростковом возрасте. Мы разделили данные на четыре группы. Благополучные полные семьи (N = 14), благополучные неполные семьи (N = 7), неблагополучные полные семьи (N = 14) и неблагополучные неполные семьи (N = 7).

В процессе исследования принимали участие 28 подростков (из них 18 мальчиков и 10 девочек) в возрасте от 12 до 14 лет состоящие на учете Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и не состоящие.

Применяя метод таблиц сопряженности, мы исследовали взаимосвязь между количеством родителей в семье; социальным благополучием в семье и склонностью подростков к агрессивному поведению. Результаты выявили, что подростки с высокой склонностью к агрессивному поведению чаще происходят из неблагополучных полных семей ( $V = 0,657$ ;  $p = 0,001$ ) и неблагополучных неполных семей (критерий Крамера  $V = 0,314$ ;  $p = 0,020$  и  $\chi^2 = 5,545$ ;  $p = 0,035$ ). Показатели склонности подростков агрессивному поведению высоки в основном в неблагополучных семьях с двумя родителями. Подростки из благополучных семей (как полных, так и неполных) не выявляют в своем большинстве высокий уровень склонности к агрессивному поведению.

Семейное благополучие позволяет родителям выбирать более эффективный общий родительский стиль воспитания, который дает подростку больше возможностей для формирования конструктивного поведения и достижения социального благополучия. Подростки из благополучных семей имеют низкий уровень проявления агрессивного поведения ( $r = 0,552$ ,  $p = 0,01$ ). Только у 14% подростков из полных благополучных полных семей выявлен высокий уровень физической агрессии, косвенной агрессии, вербальной агрессии. Результаты методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) выявили высокий уровень агрессии у 18% подростков из благополучных полных семей по критериям «Склонность к косвенной вербальной агрессии», «Склонность к прямой физической агрессии».

Подросток из благополучной семьи воспринимает непоследовательный стиль родительского воспитания своей матери («либеральный стиль» и «индифферентный стиль»), как провокацию к деструктивным действиям. Непредсказуемость ее эмоциональных реакций и действий, а также неоднозначность ситуаций, за которыми следуют наказания и поощрения, приводят к напряженным ожиданиям того, что она будет делать. Подростки в этой ситуации считают отсутствие активного участия отца фактором, способствующим его собственному деструктивному поведению.

У 24% подростков из благополучных неполных семей выявлен высокий уровень физической

агрессии, косвенный агрессии, высокий уровень негативизма. У 54% подростков из благополучных семей выявлены низкий уровень физической, вербальной агрессии и негативизма независимо от количества родителей в семье. Результаты методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) выявили высокий уровень агрессии у 18% подростков из благополучных неполных семей по критериям «Склонность к прямой вербальной агрессии», «Склонность к прямой физической агрессии». Высокий общий уровень агрессии подростков коррелирует с критериями «либеральный стиль» и «индифферентный стиль» ( $r = 0,726$ ,  $p = 0,01$ ). У подростков из неблагополучных неполных семей выявлен высокий уровень по критериям: физическая агрессия (39%), косвенная агрессия (42%), вербальная агрессия (44%), склонность к раздражению (56%), негативизм (48%). Результаты методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) у 48% подростков из неблагополучных неполных выявили высокий уровень по критериям «Склонность к прямой вербальной агрессии», «Склонность к прямой физической агрессии».

Подросток из неблагополучной семьи весьма положительно воспринимает воспитательные усилия матери. Мы предполагаем, что склонность подростка к агрессивному поведению в данном случае связана с детско-родительскими отношениями. Ребенок привлекает внимание родителей посредством непослушания и других агрессивных моделей поведения [1].

Результаты исследования выявили, что подростки из неблагополучных семей с двумя родителями имеют наибольший уровень агрессии, позволяет нам сделать вывод, что характер взаимоотношений между родителями и стиль семейного воспитания более важны, чем количество родителей в семье. Родители подростков из неблагополучных полных семей по результатам «Опросника родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) выявили высокие показатели критериям: «Принятие-отвержение» у 27% родителей, «Авторитарная гиперсоциализация» – 36% родителей. По результатам линейного регрессионного анализа ( $R = 0,389$ ;  $R^2 = 0,156$ ;  $F = 4,041$ ;  $p < 0,001$ ), можно сделать вывод, что в неблагополучных семьях склонность подростков к агрессивному поведению формируется под влиянием чрезмерных санкций незнания потребностей детей ( $\beta = 0,215$ ), ( $\beta = 0,176$ ), требований матери ( $\beta = 0,154$ ). Внимание матери к своим детям может не иметь положительного эффекта, если интересы ребенка не принимаются во внимание. Они воспринимают подростков как взрослых и подсознательно заставляют их быть независимыми и самостоятельными. Подросток перегружен чрезмерным списком обязанностей, выполнение которых всегда контролируется его родителями, и санкции никогда не смягчаются. Авторитарный стиль воспитания, строгий контроль со стороны матери ( $R^2 = 0,166$ ) приводит к агрессивному поведению ребенка ( $\beta = 0,275$ ), негативизму ( $\beta = 0,162$ ) Строгость матери можно

объяснить проекций ее собственных нежелательных черт на ребенка и устойчивой системой стереотипов о женских и мужских чертах. Мать может спровоцировать подростка на деструктивные действия, повышая требования, ограничивая свободу подростка и независимость. Отец в неблагополучных семьях играют формальную, незначительную роль в родительском воспитании. У них выявляется «индифферентный стиль» воспитания подростков. Они, как правило, не интересуются развитием ребенка, и не участвуют в воспитании ребенка. Регрессионный анализ не выявил какой-либо существенной корреляции между отношением подростка к стилю воспитания своего отца и склонностью подростка агрессивному поведению ( $\beta = -0,241$ ), что можно объяснить следствием формального участия отца в жизни подростка.

Результаты корреляционного анализа с помощью критерия Пирсона показали большую склонность к агрессивному поведению у подростков из неблагополучных семей с двумя родителями с «либеральным» и «индифферентным» стилем воспитания ( $r = 0,379$ ,  $p = 0,01$ ). Жестокое отношение в семье представляют собой значительный фактор, формирующий склонность подростка к агрессивному поведению ( $r = 0,567$ ,  $p = 0,01$ ). Эти результаты подтверждают исследования других исследователей о том, что неэффективный стиль воспитания является основным фактором, вызывающим аномальную социализацию подростков [4].

Результаты методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) выявили у 49% подростков высокий уровень агрессии по критериям «Склонность к прямой вербальной агрессии», «Склонность к прямой физической агрессии». У подростков из неблагополучных полных семей выявлен высокий уровень физической агрессии (45%), косвенный агрессии – (36%), вербальной агрессии (42%), склонности к раздражению (28%), негативизм (34%). У подростков агрессия проявляется в основном физическими и вербальными действиями. Они используют агрессию как деструктивную тактику, чтобы изменить окружающую среду и сделать ее более комфортной для себя.

На основе статистических данных нашего исследования можно сделать вывод, что деструктивные детско-родительские отношения в семье играют ключевую роль в формировании у подростков склонности к агрессивному поведению. Стиль материнского воспитания имеет большее влияние на определение деструктивного поведения подростков, чем отцовский, особенно когда стиль воспитания отца – «либеральный стиль» и «индифферентный стиль».

## Заключение

Результаты выявили значимую корреляцию между склонностью подростка агрессивному поведению и атмосферой в семье. Показано, что количество родителей в семье – значительный фактор в формировании агрессивного поведения. Резуль-

таты исследования выявили значимую корреляцию между склонностью подростка к агрессивному поведению и стилем воспитания в семье и детско-родительскими отношениями. Анализ стилей родительского воспитания как предикторов склонности подростков к агрессивному поведению выявил типы материнского и отцовского поведения и отношений с ребенком, способствующих склонности подростка агрессивному поведению. Основные факторы склонности подростков агрессии можно найти в стилях родительского воспитания, при отцовский и материнский стили воспитания по-разному влияют на развитие склонности подростков к агрессии. Строгий контроль, формальные отношения, «индифферентный стиль» и «либеральный стиль» воспитания со стороны родителей может привести к агрессивному поведению ребенка. Материнское воспитание оказывает наибольшее влияние на деструктивное поведение подростков, особенно когда стиль воспитания отца «индифферентный».

Внимание родителей к своим детям и конструктивный диалог между ними положительно влияет на развитие эмоциональной сферы подростков. Материнский и отцовский стиль воспитания по-разному влияет на поведение подростков, как в неблагополучных, так и в благополучных семьях. В любом случае эмоциональный контакт между родителями и подростком оказывает влияние на эмоционально личностную сферу подростка.

Реализация комплексных превентивных мер против агрессивного поведения подростков, дифференцированный подход к помощи родителям, направленный на коррекцию индивидуальных стилей воспитания родителей, приведет к снижению склонности подростков не только к агрессивному поведению, но и ко всем формам девиантного поведения.

## Литература

1. Богданова М.В., Русяева И.А., Вылегжанина А.О. Гендерные и возрастные аспекты психологической защиты ребенка в отношениях ребенок-мать. / М.В. Богданова, И.А. Русяева, А.О. Вылегжанина // Психология в России: современное состояние. 2016. – № 9 (3). С. 141–158. <https://doi.org/10.11621/pir.2016.0310>
2. Богданова, М.В., Игошина, Н.С. Роль матери в формировании психологических защит у часто и длительно больных детей. Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования / М.В. Богданова, Н.С. Игошина // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 232–240.
3. Диагностика выявления проблем в детско-родительских отношениях: методическое пособие. – Ангарск – Иркутск: УМЦ РСО, 2017. – 104 с.
4. Истратова, О.Н. Семейное несчастье как социально-психологическая проблема. Известия Южного федерального университета.

Технические науки / О.Н. Истратова // Новости Южного федерального университета. Технические науки. – 2013. № 10. С 242–249.

5. Конева О.Б. Неблагополучная семья и девиантное поведение: социально-психологические признаки. Вестник Челябинского государственного университета / О.Б. Конева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 14 (152). – С. 44–50.
6. Коренева А.А. Факторы, обуславливающие развитие агрессивного поведения / А.А. Коренева // Сб.: Научные труды МПГУ. Серия: психолого-педагогические науки. – М.: Прометей, 2004. – С. 274–276.

## ROLE OF CHILD-PARENTAL RELATIONSHIP IN THE FORMATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

**Kobazova Yu.V., Mamedova L.V.**

Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of M.K. Ammosova" in Neryungri

The article examines the influence of parent-child relations in the formation of aggressive behavior in adolescents, as an urgent topic in modern society. It is shown that the modern psychological and pedagogical community pays special attention to the negative social consequences of aggressive behavior of adolescents, shows interest in identifying its causes and predictors. Aggressive behavior of minors leads not only to direct negative psychological consequences for victims of violence, but also for all members of society, since the negative environment increases the level of stress and reduces subjective social well-being.

This study of the influence of parent-child relationships on the aggressive behavior of adolescents revealed that destructive parent-child relationships in the family play a key role in the formation of a tendency towards aggressive behavior in adolescents. The parenting style has a greater influence on the definition of the destructive behavior of adolescents than the father's, especially when the parenting style of the father is "liberal style" and "indifferent style". Parents' attention to their children and constructive dialogue between them have a positive effect on the development of the emotional sphere of adolescents.

**Keywords:** juvenile aggression, adolescence, parenting styles, parent-child relationships, behavioral deviations.

## References

1. Bogdanova M.V., Rusyaeva I.A., Vylegzhanina A.O. Gender and age aspects of the psychological protection of the child in the child-mother relationship. / M.V. Bogdanova, I.A. Rusyaeva, A.O. Vylegzhanina // Psychology in Russia: current state. 2016. – No. 9 (3). S. 141–158. <https://doi.org/10.11621/pir.2016.0310>
2. Bogdanova, M. V., Igoshin, N.S. The role of the mother in the formation of psychological defenses in often and long-term sick children. Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian research / M.V. Bogdanova, N.S. Igoshina // Bulletin of the Tyumen State University. – 2011. – No. 9. – S. 232–240.
3. Diagnostics of identifying problems in parent-child relationships: a methodological guide. – Angarsk – Irkutsk: UMC RSO, 2017. – 104 p.
4. Istratova, O.N. Family misfortune as a socio-psychological problem. Bulletin of the Southern Federal University. Technical sciences / O.N. Istratova // News of the Southern Federal University. Technical science. – 2013. No. 10. P 242–249.
5. Koneva O.B. Dysfunctional family and deviant behavior: social and psychological signs. Bulletin of the Chelyabinsk State University / O.B. Koneva // Bulletin of the Chelyabinsk State University. – 2009. – No. 14 (152). – S. 44–50.
6. Koreneva A.A. Factors conditioning the development of aggressive behavior / A.A. Korenev // Collection: Scientific works of the Moscow State Pedagogical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. – M.: Prometheus, 2004. – S. 274–276.