

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

- Бузуева Ю.С., Карнаухова Е.Е., Сахно А.А.* Политическая роль высшего образования в современном мире ..... 4
- Гинзбург Д.А.* Формирование экспертных компетенций и подготовка экспертов в сфере образования ..... 9
- Колесников Д.И., Опритова Л.В.* Совершенствование кадровых и образовательных процессов в условиях развития цифровой экономики РФ ..... 13
- Рыбак А.В., Данилов Р.М.* К вопросу информационно-психологической безопасности образовательных учреждений России ..... 16
- Эльмуразаева Р.А.* Организационно-педагогические условия реализации модели развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования ..... 23

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Гужеля Д.Ю.* Методическое сопровождение системы обучения граждан арабских стран русскому языку ..... 27
- Гуреева А.В.* Моделирование ситуации общения как одно из средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых вузов ..... 35
- Мищенко И.Е., Маркина Т.В.* Взаимодействие профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных профессионально важных качеств курсантов – будущих авиационных штурманов ..... 39
- Хоу Юньлун.* Изучение древней китайской музыки посредством голографического мышления ..... 46

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Белоусенко М.И.* Роль вокальной музыки в формировании чувства патриотизма у подрастающего поколения РФ ..... 49
- Вахабова С.А.* Педагогическая стратегия формирования профессиональной устойчивости у студентов – будущих бакалавров социальной работы ..... 52
- Кутын И.В., Андропова Е.М., Шиманский О.В., Голушко Т.В., Колганова Е.Ю.* Формирование универсальной компетенции на занятиях физической культурой у студентов специальной медицинской группы непрофильного университета ..... 57

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Ежова Ю.М., Ронжина Н.А.* Лингвообразование студентов-медиков на основе контекстно-компетентностного подхода ..... 60
- Емельянова О.Б.* Повышение мотивации студентов аграрных специальностей к совершенствованию культуры речи через анализ произведений живописи ..... 65
- Карпов В.В.* Организационно-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов-международников ..... 68
- Козилова Л.В.* Теоретические и методологические основы формирования профессиональной культуры педагога в условиях образовательной среды педагогического университета ..... 73
- Коротяева М.С.* Психолого-педагогические особенности рефлексивности у будущих юристов как основа развития личностной саморегуляции ..... 78

### НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Гурдаева Н.А., Кобякова Г.Н.* Особенности понимания художественных текстов младшими школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием ..... 83

Учредитель: ООО «Русайнс»

Свидетельство о регистрации СМИ  
П/И № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016

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

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Гаджиев Гаджиев Магомедович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ОБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фурьева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихабиева Тамара Шихгагановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российской академии 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-олимпийских технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абрига Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., 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; **Шлюв 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 государственных и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 01.09.2019 Цена свободная

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

<i>Зеленская Т.А.</i> Целевая составляющая гуманитаризации процесса обучения математике в школе.....	<b>88</b>
<i>Евстафьева Н.С.</i> Технология проектной деятельности как средство формирования экологической культуры школьников .....	<b>92</b>
<i>Паршутина Л.А., Иванова Н.Н., Попова Г.М., Никифоров Г.Г.</i> Научный метод познания на уроках биологии как качественно новый инструмент организации деятельности учеников на уроках.....	<b>98</b>
<i>Казанская Н.В.</i> Изучение синтаксиса в связи с морфологией как основной лингводидактический принцип при освоении грамматики в условиях полиэтнической школы.....	<b>103</b>

### **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

<i>Курбатов А.В., Курбатова Л.А.</i> Ценностно-смысловая коррекция и профилактика компьютерной зависимости.....	<b>108</b>
<i>Максимов Ю.Г.</i> Применение индивидуального подхода в обучении детей с задержкой психического развития.....	<b>114</b>
<i>Сунагагуллина И.И., Пустовойтова О.В., Яковлева Л.А.</i> Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов.....	<b>119</b>
<i>Ибрагимова А.Р., Хайбуллаева Ф.Р.</i> Инновационные технологии в специальном образовании.....	<b>124</b>

### **ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

<i>Анохина В.С., Потураева Л.Н.</i> Дискурс сетевого маркетинга как объект лингвистического исследования: к постановке вопроса.....	<b>129</b>
<i>Антонова К.Н.</i> Диахронический лингво-когнитивный анализ интермедийального дискурса: к уточнению методики ....	<b>133</b>
<i>Годунова Е.В.</i> Особенности словообразования в социальных диалектах.....	<b>136</b>
<i>Головня М.В.</i> Антитеза как средство выражения экспрессивности в поэзии А.Т. Твардовского .....	<b>140</b>
<i>Карпенко С.Ю.</i> Особенности отражения объектных признаков в английском языке .....	<b>143</b>
<i>Либина Р.Б.</i> Происхождение названия Британия и топонимическая модель Северной Европы .....	<b>147</b>
<i>Мухаммад Л.П., Лися Ван.</i> Обучение иностранных учащихся творческому восприятию художественного текста на основе опорных единиц .....	<b>149</b>
<i>Пермякова Т.Н.</i> Лексико-семантическая характеристика якутских женских эпических имен в Олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» .....	<b>154</b>
<i>Попов А.С.</i> Лексико-семантическая характеристика японских социальных сетей.....	<b>158</b>
<i>Саримсакова Н.К.</i> Формирование орфоэпической компетенции у курсантов при обучении русскому языку.....	<b>163</b>
<i>Ся Сяодун.</i> Социальная этика в комедии «Двенадцатая ночь» Шекспира .....	<b>167</b>
<i>Башлуева Н.Н., Темняков Д.А.</i> Дидактика процесса обучения курсантов в образовательных организациях системы МВД России на примере иностранного языка.....	<b>169</b>

### **ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<i>Лихачева С.А.</i> Авторский подход к созданию современной концепции детства.....	<b>174</b>
---	------------

# Contents

## CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Buzuyeva Yu.S., Karnaukhova E.E., Sakhno A.A.</i> A political role of the higher education in the modern world.....	4
<i>Ginzburg D.A.</i> Formation of expert competences and training of experts in education.....	9
<i>Kolesnikov D.I., Opritova L.V.</i> Improvement of personnel and educational processes in the conditions of development of digital economy of the Russian Federation.....	13
<i>Rybak A.V., Danilov R.M.</i> To a question of information and psychological safety of educational institutions of Russia.....	16
<i>Elmurzayeva R.A.</i> Organizational and pedagogical conditions of realization of model of development of scientific and methodical culture of the teacher of establishment of additional professional education.....	23

## TECHNIQUE OF TRAINING AND EDUCATION

<i>Guzhelya D. Yu.</i> Methodical maintenance of a system of training of citizens of the Arab countries in Russian.....	27
<i>Gureeva A.V.</i> Modeling of situations of communication as one of means of formation of foreign-language communicative competence of students of language higher education institutions.....	35
<i>Mishchenko I.E., Markina T.V.</i> Interaction of the faculty and the staff of military higher education institution in development of intellectual professionally important qualities of cadets – future aviation navigators.....	39
<i>Hou Yunlong.</i> Studying of ancient Chinese music by means of holographic thinking.....	46

## MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Belousenko M.I.</i> A role of vocal music in formation of feelings of patriotism at younger generation of the Russian Federation.....	49
<i>Vakhobova S.A.</i> The pedagogical strategy of formation of professional stability at students – future bachelors of social work.....	52
<i>Kutyin I.V., Andropova E.M., Shimansky O.V., Golushko T.V., Kolganova E. Yu.</i> Formation of universal competence on occupations physical culture at students of special medical group of the non-core university.....	57

## PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Ezhova Yu.M., Ronzhina N.A.</i> Lingvoobrazovaniye of medical students on the basis of contextual and competence-based approach.....	60
<i>Yemelyanova O.B.</i> Increase in motivation of students of agrarian specialties to improvement of the standard of speech through the analysis of works of painting.....	65
<i>Karpov V.V.</i> Organizational and pedagogical conditions of formation of professional identity of students foreign affairs specialists.....	68
<i>Kozilova L.V.</i> Theoretical and methodological bases of formation of professional culture of the teacher in the conditions of the educational environment of the pedagogical university.....	73
<i>Korotayeva M.S.</i> Psychology and pedagogical features of reflexivity at future lawyers as a basis of development of personal self-control.....	78

## PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Gurdayeva N.A., Kobaykova G.N.</i> Features of understanding of art texts by younger school
--

students with the normal and broken speech development.....	83
<i>Zelenskaya T.A.</i> A target component of humanitarization of process of training in mathematics at school.....	88
<i>Evstafyeva N.S.</i> Technology of design activity as means of formation of ecological culture of school students.....	92
<i>Parshutina L.A., Ivanov N.N., Popova G.M., Nikiforov G. G.</i> A scientific method of knowledge at biology lessons as qualitatively new tool of the organization of activity of pupils at lessons.....	98
<i>Kazanskaya N.V.</i> Studying of syntax in connection with morphology as the basic linguo-didactic principle at development of grammar in the conditions of multi-ethnic school.....	103

## SPECIAL PEDAGOGICS

<i>Kurbatov A.V., Kurbatova L.A.</i> Valuable and semantic correction and prevention of computer dependences.....	108
<i>Maximov Yu.G.</i> Application of individual approach in training of children with a delay of mental development.....	114
<i>Sunagatullina I.I., Pustovoytova O.V., Yakovleva of L.A.</i> Problem of formation of communicative skills at children with frustration of an autistic range with use of game receptions.....	119
<i>Ibragimova A.R., Haybullayeva F.R.</i> Innovative technologies in vocational education.....	124

## LINGUISTICS AND LITERARY CRITICISM

<i>Anokhina V.S., Poturayeva L.N.</i> Diskurs of network marketing as object of a linguistic research: to formulation of the question.....	129
<i>Antonova K.N.</i> Diachronic linguo-cognitive analysis of an intermedialny discourse: to specification of a technique.....	133
<i>Godunova E.V.</i> Features of word formation in social dialects.....	136
<i>Golovnya M.V.</i> An antithesis as means of expression of expressivity in A.T. Tvardovsky's poetry.....	140
<i>Karpenko S. Yu.</i> Features of reflection of object signs in English.....	143
<i>Libina R.B.</i> Origin of the name Britain and toponymic model of Northern Europe.....	147
<i>Muhammad L.P., Lixia Wang.</i> Training of foreign pupils in creative perception of the art text on the basis of basic units.....	149
<i>Permyakova T. N.</i> Lexico-semantic characteristic of the Yakut woman's epic names in Olonkho "Nyurgun Bootur Stremitelny".....	154
<i>Popov A. S.</i> Lexico-semantic characteristic Japanese social networks.....	158
<i>Sarimsakova N.K.</i> Formation of orthoepic competence at cadets when training in Russian to language.....	163
<i>Xia Xiaodong.</i> Social ethics in the comedy "The Twelfth Night" by Shakespeare.....	167
<i>Bashluyeva N.N., Temnyakov D.A.</i> Didactics of process of training of cadets in the educational organizations of a system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation on the example of a foreign language.....	169
<i>Likhacheva S.A.</i> Author's approach to creation of the modern concept of the childhood.....	174

# Политическая роль высшего образования в современном мире

## **Бузуева Юлия Сергеевна**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвокультурологии Института международных отношений и мировой истории, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, julide2@yandex.ru

## **Карнаухова Елена Евгеньевна**

кандидат политических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвокультурологии Института международных отношений и мировой истории, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского karnau-elena@yandex.ru

## **Сахно Анна Александровна**

преподаватель кафедры иностранных языков и лингвокультурологии Института международных отношений и мировой истории, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского puchova-sachno@mail.ru

В статье рассматривается политическая роль высшего профессионального образования в современном мире. Данная проблема стала особо актуальной в эпоху глобализации и интеграции мирового сообщества. В сложившихся условиях наряду с традиционной функцией подготовки высоко квалифицированных кадров в различных сферах деятельности высшее образование становится фактором возникновения политических и социальных изменений как на уровне мирового сообщества, так и на уровне локальных образований, являясь своего рода «мягкой силой» на мировой арене.

Расширяя доступ студентов к политическим знаниям и конституционным нормам, высшее образование поддерживает плюрализм, обеспечивает соблюдение прав и свобод человека, а также формирует активную гражданскую позицию населения. Посредством диалога образовательной и научной деятельности высшее образование способствует интеграции и взаимопониманию представителей различных национальностей, политических взглядов и ценностей.

**Ключевые слова:** высшее образование, профессиональное образование, мягкая сила, вовлеченность в политическую жизнь, познавательная компетенция, активная гражданская позиция, демократическое общество, диалог культур.

В настоящее время мировое сообщество в своём развитии находится выше, чем когда-либо, и не последнюю роль в этом сыграло усовершенствование системы высшего профессионального образования, начавшееся во второй половине прошлого века. В результате развития как научно-технической, так и информативно-коммуникационной сферы институт высшего образования становится своеобразной отправной точкой для дальнейшего совершенствования мира, в целом и человека, в частности.

В свою очередь, XXI век ознаменовался развитием процесса глобализации, вследствие чего образование начинает выполнять не только просветительскую функцию, но также становится фактором возникновения политических и социальных изменений как на уровне мирового сообщества, так и на уровне локальных образований. Как следствие, институт высшего профессионального образования помимо своей основной функции приобретает так называемую политическую функцию. Другими словами, влияние государства больше не сводится исключительно к силовому доминированию, так как образование становится своего рода мягкой силой на мировой арене.

Несмотря на это, исследователи в области международных отношений и мировых интеграционных процессов до сих пор не уделяют должного внимания институту высшего образования как политико-социальному явлению, вследствие чего понимание роли высшего образования в современном мире является ограниченным и неполным.

Таким образом, возникает необходимость изучения политической функции высшего образования в современном мире, его развития в международном разрезе и влияния на мировое сообщество в целом и внутреннюю ситуацию в отдельно взятой стране, в частности, а также гражданскую позицию населения в отдельно взятой стране.

Одной из основных задач данного исследования является изучение феномена высшего образования как мягкой силы в современном мире, а также в качестве средства формирования гражданской и патриотической позиции молодых людей.

Для анализа политической роли института высшего профессионального образования на современном этапе развития международного взаи-

модействия были использованы системный и исторический подходы. В качестве методов можно, в частности, назвать описание и анализ.

В эпоху глобализации всё большее влияние на международную жизнь оказывают неполитические факторы, важное место среди которых принадлежит институту высшего образования. Прежде всего, стоит обозначить причины, приведшие к повышению роли высшего образования как нового инструмента влияния. Сам по себе феномен глобализации привёл к тому, что институт высшего профессионального образования в конкретно взятой стране потерял свою обособленность от мировой системы высшего образования: в настоящее время ВУЗы различных государств не только широко применяют разработанные зарубежными коллегами методики, но и налаживают системы обмена студентами между партнёрскими учебными заведениями [1, с.57]. Второй причиной, приведшей к росту влияния высшего образования, стало явление научно-технической революции (НТР), поскольку новые знания, полученные в ходе технического прогресса, поставили перед мировым сообществом вопрос о формировании квалифицированных кадров в той или иной сфере, что является непосредственной задачей любого учебного заведения. Третья причина кроется в постепенном переходе общества от индустриальной к постиндустриальной модели, что, как следствие, сопровождается развитием так называемой «экономики знаний», служащей базой нового информационного общества, высшей ценностью которого являются знания и информация. В таком обществе знания – это ресурс общественно-политической, экономической и идеологической власти [2, с.272-274].

Таким образом, в настоящее время количественные и качественные показатели значимости института высшего образования для общества возросли, доказательством чему могут служить современные тенденции развития этой сферы.

Прежде всего стоит отметить быстрые темпы роста количества поступающих в образовательные учреждения высшего звена. Согласно статистике, число обучающихся в ВУЗах студентов по всему миру возросло в 11 раз в сравнении с аналогичными показателями для конца прошлого столетия [3, с.25]. При этом количество учащихся, получающих образование в одном из элитных университетов мира (Гарвардский университет, Принстонский университет, Оксфордский университет, Кембриджский университет и др.), увеличился с 25% до 80%. Немаловажной тенденцией является диверсификация направлений подготовки и учебных программ, многие из которых возникают на стыке уже существующих дисциплин, что ведёт к последовательному расширению и обогащению образовательной сферы. Наконец, в настоящее время активно ведётся процесс создания и обеспечения функционирования единого европейского образовательного пространства на основе Болонской декларации 1999 года, что приводит к повышению социально-политической роли высшего об-

разования не только в рамках одного государства, но и на уровне международного сообщества в целом [4, с.67]. Таким образом, мы можем говорить о постепенной интернационализации и массовости института высшего образования, что, как следствие, выводит его влияние на новый социальный и политический уровни.

Наличие престижной и развитой системы высшего образования в стране не только способствует увеличению количества квалифицированных специалистов и, как следствие, общественному прогрессу, но и служит одним из факторов силы, определяющих положение государства на международной арене. В различных странах возможность получения высшего образования варьируется, что, с одной стороны, ведёт к ослаблению престижа и росту социальной напряженности в одних странах и, с другой стороны, способствует укреплению влияния государств с более развитым институтом высшего образования.

То есть, согласно мнению Дж. Ная, в условиях современности высшее образование становится не только одним из факторов, определяющих международное положение страны, но и инструментом «мягкой силы» в проводимой государством политике [5, с. 55]. Позиционирование страны на международной арене напрямую зависит от экспорта образования и распространения национальных культурных ценностей путём обучения. Влияние как на свою страну, так и на соседние государства определяется способностью формирования новой экономики знаний, поэтому в настоящее время особое внимание уделяется развитию и интернационализации института высшего образования.[5, с.75] Отвечающая всем требованиям система высшего образования не только повышает конкурентоспособность страны в общем образовательном пространстве, но и позволяет привлекать в страну иностранных специалистов, которые в перспективе способны вывести страну на новый уровень международной кооперации. По возвращении на родину, обучавшиеся за рубежом студенты начинают активно пропагандировать престиж конкретной страны, становясь проводниками не только языка и культуры, но и системы определённых ценностей и ориентиров, присущих стране обучения [6, 771-786].

В результате роста международной мобильности студентов и увеличения количества образовательных программ обмена особо заметным стало усиление социальной и политической роли университетов. В настоящее время повсеместно используется модель глобального научно-исследовательского университета, которая характеризуется активным участием высших учебных заведений не только в производстве новых знаний, но и в их применении посредством инновационной деятельности. Таким образом, государства, раньше остальных осознавшие действенность института высшего образования в качестве «мягкой силы» (США, Великобритания, Франция), сейчас имеют возможность проецировать собственную систему ценностей на другие страны изнутри благодаря

высокому количеству иностранных студентов, выпускаемыми американскими, британскими и французскими ВУЗами соответственно [7, с.89].

Другим доказательством усиления политической и социальной ролей высшего образования в условиях современности является создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) на основе Болонского процесса 1999 года. Целью Болонского процесса стало сближение систем высшего образования всех государств Европы с последующим созданием общего информационно-образовательного пространства, что являлось ответом на современные вызовы и проблемы, назревающие в образовательной сфере [8, с.97].

При сохранении самостоятельности всех европейских учебных заведений Болонская декларация положила начало стандартизации института высшего образования, что значительно облегчило адаптацию иностранных студентов к требованиям и особенностям зарубежных университетов. Само же создание ЕПВО стало беспрецедентным случаем международной кооперации в сфере образования, что также говорит о высокой роли института высшего образования в развивающемся мире.

При усиливающейся роли высшего образования в формировании имиджа страны на международной арене и в качестве «мягкой силы», высшее профессиональное образование также играет первостепенную роль в формировании гражданской позиции и патриотическом воспитании граждан в отдельно взятой стране. Исторически сложилось так, что основным обоснованием огромных государственных инвестиций в образование является содействие воспитанию добросовестной гражданской позиции, ни раз были высказаны призывы к педагогам сделать все возможное для повышения гражданской активности своих учеников. Существует сочетание причин, связывающих высшее образование и вовлеченность населения в политическую жизнь. Образование может привести к расширению привычных границ сознания, что разрушает барьеры для участия общественности. Более того, оно способно прививать нормы, поощряющие гражданское участие, и обучающие гражданским навыкам.

Также следует отметить, что через социально-образовательный процесс приобретаются познавательная и коммуникативная компетентности, необходимые для становления активной гражданской позиции, воспитание которой, по сути, напрямую оказывает влияние на расширения прав и возможностей личности. Это означает, прежде всего, развитие критических способностей и умений граждан принимать взвешенные решения посредством обучения, которое позволит им анализировать и понимать обстоятельства своей жизни и проводить сравнения с другими людьми и группами. Антропология может предложить определенные навыки для содействия развития этой идеи, в частности, те, которые практикуются в современной этнографии или развиваются через межкультурное образование. Эти навыки включа-

ют в себя способность делать незнакомое известным; способность переключаться между точками зрения и позициями идентичности, а также между эмпатическим и критическим слушанием; использование различных методов для роста наблюдательно-аналитических способностей и т. д. Таким образом, становление гражданской позиции активно происходит посредством обучения в университетах, но не только в лекционных залах, но и за их пределами, через студенческие организации, союзы и т.д. [9, с.58 ]

Высшее образование также находит свое отражение в формировании открытого и достойного гражданского общества. Оно не является ни государством, ни рынком, а представляет собой область, связывающую государственные и частные цели. Например, позиция Группы Всемирного Банка в этом вопросе сводится к тому, что высшее учебное заведение, воплощая нормы социального взаимодействия и поощряя участие в политической жизни, задает необходимый импульс к созданию современного гражданского общества. [10, с.5682-5686]

Каким образом высшее образование может влиять на политическое поведение? Либо за счет повышения качества участия определенной подгруппы граждан в политических и общественных процессах, либо за счет более широкого участия граждан. Первый канал важен, если образование дает гражданам когнитивные навыки, необходимые для эффективного участия в представительной демократии. В этом случае образование повышает способность граждан выбирать способных лидеров; понимать аспекты политических программ, опираясь на которые, они будут голосовать; замечать следы коррупции в лидерских кругах. Второй канал важен, так как образование повышает интерес граждан к политическим вопросам, их вовлеченность в политический процесс и, в конечном счете, эффективность их политического участия. Экономисты обычно утверждают, что образование обеспечивает важные социальные выгоды за счет расширения гражданского участия.

Более образованные взрослые, скорее всего, будут следить за избирательными кампаниями в средствах массовой информации, обсуждать политику с другими, общаться с политическими представителями и работать над проблемами общества. В целом американской исследовательской группой было обнаружено, что в Соединенных Штатах более образованные граждане с большей вероятностью примут участие в голосовании. Эти результаты свидетельствуют о том, что образование способствует активному участию не только в количественных показателях явки избирателей, но и в более широких масштабах. При опросах люди с высшим образованием чаще общаются, что они заинтересованы в проведении и результатах выборов, не против обязанности присяжных, что они с большей вероятностью доверяют федеральному правительству и с меньшей вероятностью думают, что федеральные чиновники некомпетентны. Выпускники ВУЗов чаще реги-

стрируются, проводят кампании на телевидении или во всемирной сети Интернет, становятся волонтерами, следят за общественными делами, посещают политические встречи и местные собрания сообщества.

По какому механизму высшее образование стимулирует более высокие темпы голосования? В изученной литературе по взаимосвязи между образованием и явкой было предложено несколько возможных посреднических факторов. Смысл первой гипотезы заключается в том, что образование дает навыки для обсуждения бюрократических препятствий, связанных с голосованием. Вторая возможность представляет собой идею о том, что образование увеличивает общий интерес к политике и понимание ее основных процессов. В третьих, возможно, что повышение уровня образования расширяет социальную сеть и, следовательно, вероятность участия в общинных и политических усилиях. Высокообразованные люди с большей долей вероятности будут иметь политически вовлеченных людей среди своих друзей и коллег, а также будут становиться основными объектами и субъектами политических кампаний. Исходя из этого, образование может привести не только к изменениям в мировоззрении, но и к изменениям в том, как человек вовлечен в общественно-политическую среду. Опять же, опросы агентств Perry и IHAD дают некоторые наводящие доказательства в пользу этой гипотезы, поскольку бывшие выпускники университетов в большинстве случаев чаще сообщают о принадлежности к общественным организациям (34,6% против 33,9% для Perry; 52,6% против 31,6% для IHAD). [11, с.174-182]

Эти три объяснения никоим образом не исчерпывают список потенциальных причинно-следственных путей, связывающих образовательные достижения с голосованием. Другие возможности включают в себя повышенное чувство ответственности избирателей, силу привязанности к Родине или просто накопление состояния и сопутствующие экономические интересы

Подводя итоги, следует обратить внимание на то, что политическая значимость высшего образования в современном мире не сводится только лишь к повышению уровня правовой культуры граждан посредством их обучения, но также является значимым инструментом влияния и фактором силы государства на международной арене. В условиях глобализации высшее образование не только не теряет своей роли, но и приобретает новые функции, противостоя вызовам современности, что способствует повышению его роли для всех сфер общественной жизни. Грамотное использование института высшего образования и развитие образовательной системы того или иного государства позволяет повысить престиж этого государства не только в образовательной сфере, но также и в сфере международных отношений, а также ведёт к поступательному развитию общества и его демократизации. Таким образом, политическая роль высшего образования может быть

недооценена политическими акторами, но это несколько не умаляет его значимости для развития и нормального функционирования как государств, так и мирового сообщества в целом.

## Литература

1. Altbach Ph., Knight J. The Internationalization of Higher Education: motivations and realities // *Journal of Studies in International Education*. – 2007 – Vol. 11.
2. Solodovnikova O., Tsoy G. The top questions of the higher education: openness, availability, elitism // *Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 166. – P. 472-474.
3. Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // *Вестник МГИМО-Университета*. – 2012 – №4.
4. Zgaga P. Looking out: the Bologna Process in a Global Setting/P. Zgaga. – Bruxelles: BFUG, 2006. [Электронный ресурс].
5. Nye Jr. Soft Power and Higher Education // *Report at the Forum for Higher Education*, 2005. – 130 p.
6. Campbell, D.E. Civic engagement and education: An empirical test of the sorting model // *American Journal of Political Science*. – October 2009. – Vol.53. – P. 771-786.
7. Melissen J. The new public diplomacy: soft power in International Relations / J. Melissen - Palgrave Macmillan, 2007.
8. Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery / Tomusk V. (ed.). - Springer, 2007.
9. Fernandez O. Towards European Citizenship through Higher Education? // *European Journal of Education*. – Vol. 40.
10. Jalaliyoon N., Taherdoost H. Performance Evaluation of Higher Education // *Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol.46. – P. 5682-5686.
11. Sondheimer R.M., Green D.P. Using experiments to estimate the effects of education on voter turnout // *American Journal of Political Science*. – January 2010. – Vol.54. – P. 174-189.
12. Никулин Л.Ф., Сулимова Е.А. Влияние современных технологий на парадигму менеджмента // *Инновации и инвестиции*. 2018. № 2. С. 125-131.
13. Политические учения XX-XXI вв / Егоров В.Г., Абрамов А.В., Алексеев Р.А., Алябьева Т.К., Березкина О.С., Вититнев С.Ф., Козьякова Н.С., Лавренов С.Я., Синчук Ю.В., Федорченко С.Н. Москва, 2015.
14. Янковская В.В. Свойства и основной принцип формирования профессионально-педагогического потенциала // *Экономика и предпринимательство*. 2017. № 1 (78). С. 741-745.

### Political role of higher education in modern world Buzueva Yu.S., Karnauhova E.E., Sakhno A.A.

Nizhny Novgorod State University after N.I.Lobachevsky  
The article deals with the political role of higher education in modern world. The problem became especially acute in the epoch of globalization and international integration. In modern conditions along with the function of preparing skilled specialists in different spheres of activity higher education has become a

reason for political and social changes both on the international and local levels.

Extending students' access to political knowledge and constitutional norms, higher education supports pluralism, provides the respect for human rights and freedoms and forms the active civic position of the population. Through the dialogue of educational and scientific activities higher education contributes to integration and mutual understanding among the representatives of different nations, political views and values.

Key words: higher education, professional education, soft power, involvement in political life, cognitive competence, active civic position, democratic society, dialogue of cultures.

#### References

1. Altbach Ph., Knight J. The Internationalization of Higher Education: motivations and realities // *Journal of Studies in International Education*. – 2007 – Vol. 11.
2. Solodovnikova O., Tsoy G. The top questions of the higher education: openness, availability, elitism // *Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 166. – P. 472-474.
3. Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // *Вестник МГИМО-Университета*. – 2012 – №4.
4. Zgaga P. Looking out: the Bologna Process in a Global Setting/P. Zgaga. – Bruxelles: BFUG, 2006. [Электронный ресурс].
5. Nye Jr. Soft Power and Higher Education // *Report at the Forum for Higher Education*, 2005. – 130 p.
6. Campbell, D.E. Civic engagement and education: An empirical test of the sorting model // *American Journal of Political Science*. – October 2009. – Vol.53. – P. 771-786.
7. Melissen J. The new public diplomacy: soft power in International Relations / J. Melissen - Palgrave Macmillan, 2007.
8. Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery / Tomusk V. (ed.). - Springer, 2007.
9. Fernandez O. Towards European Citizenship through Higher Education? // *European Journal of Education*. – Vol. 40.
10. Jalaliyoon N., Taherdoost H. Performance Evaluation of Higher Education // *Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol.46. – P. 5682-5686.
11. Sondheimer R.M., Green D.P. Using experiments to estimate the effects of education on voter turnout // *American Journal of Political Science*. – January 2010. – Vol.54. – P. 174-189.
12. Nikulin L.F., Sulimova E.A. The influence of modern technology on the management paradigm // *Innovations and Investments*. 2018. No. 2. P. 125-131.
13. Political exercises of the XX-XXI centuries / Egorov V.G., Abramov A.V., Alekseev R.A., Alyabyeva T.K., Berezkina O.S., Vititnev S.F., Kozyakova N.S., Lavrenov S.Ya., Sinchuk Yu.V., Fedorchenko S.N. Moscow, 2015.
14. Yankovskaya V.V. Properties and the basic principle of the formation of professional and pedagogical potential // *Economics and Entrepreneurship*. 2017. No. 1 (78). S. 741-745.



# Формирование экспертных компетенций и подготовка экспертов в сфере образования

**Гинзбург Денис Александрович**

преподаватель, кафедра психологии, Открытый гуманитарно-экономический университет, 89160116111@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования экспертных компетенций и подготовки экспертов в различных сферах образования и управления. В работе исследуется структура модели педагогической компетентности педагога средней школы, в том числе определено, что ее составляют 12 видов компетенций, каждую из которых возможно измерить посредством совокупности методик. На основании эмпирического исследования, проведенного на базе средней школы г. Москвы, было показано, что с увеличением опыта улучшаются компетенции, однако после 5 лет их уровень снижается из-за эмоционального выгорания и профессиональной деформации. В результате апробации программы формирования профессиональных компетенций педагогов в области коммуникативных навыков и современных технологий, которая улучшила компетенции педагогов, особенно в части показателей мотивационно-ценностного и познавательного компонентов профессиональной деятельности, повышение профессионального интереса. Данный результат выразился в повышении у педагогов интереса к научной литературе по психолого-педагогическому сопровождению детей, предложении идей по совершенствованию образовательного процесса, повышению мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию в данной области.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, формирование экспертности, модель компетенций, измерения компетентности.

Глобальные изменения экономики характеризуются повышением роли знаний, внедрением современных информационных технологий, повышением требований к компетентности работников образования. Современный педагог должен не только обладать знаниями, но и уметь применять их в практической деятельности, в совершенстве владеть информационными технологиями, обладать навыком саморазвития, стремлением к компетентности, быть готовым к работе в группе, уметь адаптироваться к меняющимся ситуациям [1, 171].

Это обуславливает необходимость разработки компетентностной модели специалиста, в которой будут отражены качественные характеристики образовательного процесса, выраженные в компетенциях.

Модель специалиста может разрабатываться с позиций двух различающихся методологических подходов:

1) Аксиологический (ценностный) подход - рассматривает лично значимые, нравственные и социальные ценности, а также ценности профессиональной деятельности (в т.ч. образовательного процесса) [3, 80];

2) Компетентностный подход - определение профессиональных компетенций и личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Ввиду практической значимости и применимости следует уделить внимание компетентностному подходу.

Специалисты (Байденко В.И., Оскарссон Б., Шелтон А., Зеер Э.Ф., Новиков А.М., Хуторской А.В.) различают понятия «компетенции» и «компетентности» [4, 11-15].

Компетенция - качество личности, необходимое для реализации профессиональной деятельности, а также знания и умения, необходимые в любой профессиональной деятельности.

Компетентность – владение сотрудником соответствующим комплексом компетенций. Профессиональная компетентность сотрудников образования выражается в следующих аспектах:

- готовность и способность к результативному выполнению деятельности, постоянному усвоению информации;
- готовность к овладению новыми способами деятельности;
- способность объективно оценивать результаты своей деятельности;
- умение принимать быстрые и конструктивные решения профессиональных проблем;
- умение сотрудничать с коллегами, адаптироваться в профессиональной межличностной среде [10, 43].

Анализ исследований [2, 5, 6] позволяет выделить комплекс компетенций, составляющих педа-

гогическую компетентность. Данный перечень представлен в таблице 1.

Таблица 1  
Компетенции, входящие в педагогическую компетентность

№	Компетенция	Составляющие компетенции
1	Общекультурная (ОК)	- личностная зрелость; - высокий уровень культуры; - готовность к личностному и профессиональному росту; - адекватная сформированная самооценка; - эмоциональная зрелость.
2	Правовая (ПР)	- система знаний законодательства образования; - умение применять знания в деятельности.
3	Гностическая (ГН)	- знание истории образовательных систем и технологий; - знания возрастной психологии, педагогики; - знание законов и принципов дидактики.
4	Технологическая (ТХ)	- знание методов работы с подопечными; - умение организовывать образовательное взаимодействие; - способность организовывать игровую деятельность воспитанников; - навык организации самостоятельной деятельности.
5	Информационная (ИН)	- умение находить, обрабатывать и структурировать информацию; - способность применять в работе информационные технологии.
6	Коммуникативная (КМ)	- развитые речевые и коммуникативные навыки; - знание закономерностей семейных и родительско-детских взаимоотношений; - умение общаться с детьми, навык создания и поддержания дружелюбной атмосферы с группой воспитанников; - навык создания и поддержания деловой атмосферы с коллективом образовательного учреждения.
7	Социально-личностная (СЛ)	- готовность к повышению качества образовательного процесса; - навыки партнерства и взаимодействия в образовательном процессе; - способность проявлять инициативу; - готовность брать ответственность за результаты деятельности.
8	Проектировочная (ПР)	- навык оценки собственной профессиональной деятельности; - умение прогнозировать процесс образования; - умение определять пути развития воспитанника; - способность проектировать развивающую среду ДОО; - навыки планирования.
9	Мотивационная (МТ)	- понимание собственных мотивов профессиональной деятельности; - целенаправленное формирование профессиональных качеств.
10	Когнитивно-творческая (КТ)	- умение творчески приобретать знания, умения, навыки; - наличие творческого потенциала саморазвития; - способность к успешной творческой деятельности.
11	Психологическая (ПС)	- способность к рефлексивному осознанию собственного опыта; - умение преодолевать эмоциональное выгорание и стресс; - навык преодоления профессиональной деформации личности; - понимание границ деятельности, экспертных компетенций.
12	Контентная (КН)	- совмещение педагогических и предметных знаний в индивидуальную стилевую систему преподавания; - поведенческая гибкость, содействующая эффективной деятельности независимо от характеристик учеников (ученической группы). - осознание мотивации учеников, их отношения к предмету, процессу обучения, преподавателю.

Правовая, гностическая, информационная и технологическая компетенции относятся преимущественно к блоку «hard skills» - профессиональным навыкам, связанным с технической стороной деятельности. Данный вид навыков успешно определяется тестами знаний.

Общекультурную компетенцию можно отнести к трудноразвиваемой (в зрелом возрасте) личностной компетенции.

Коммуникативная, социально-личностная, проектировочная, мотивационная, когнитивно-творческая и психологическая компетенции следует относить к блоку «soft skills» - навыкам, не зависящим преимущественно от полученного образования и зависящим от характера человека, его темперамента, личного опыта [7, 86]. Данные компетенции являются центром данного исследования.

Контентная компетенция является интегральной характеристикой педагогической компетентности. Эмпирически можно определить её как среднее арифметическое всех оценок педагогических компетенций.

Для определения уровня развития коммуникативной, социально-личностной, проектировочной, мотивационной, когнитивно-творческой и психологической компетенций была использована методика самооценки уровня квалификации педагогических работников Демидова П., Карпова А., Кузнецовой И., Шадрикова В. [8]. Респондентам предлагалось заполнить лист самооценки профессиональной деятельности, состоящий из 72 вопросов.

При обработке результатов самооценки учитывалось, что в методике использовались прямые и обратные шкалы. Прямые шкалы предполагали, что значение параметра находится в прямой зависимости от уровня проявления соответствующей компетентности (чем больше значение оценки, тем более выражена данная компетентность у респондента). Обратные параметры, напротив, находились в противоположной зависимости с уровнем развития соответствующей компетентности.

Для оценки уровня сформированности компетенций целесообразно использовать 4-уровневую шкалу оценки, широко применяемую консалтинговой компанией «Smart Business Solutions» ([www.sbsc.ru](http://www.sbsc.ru)). К достоинствам данной шкалы относится универсальность, понятное описание каждого уровня развития компетенции, широкая практическая применимость.

Характеристики каждого уровня развития компетенции приведены в таблице 2.

Оценка специалиста по модели компетенций (модель компетенций – системное описание важных для профессиональной-деятельности компетенций педагогов) применяется для адекватной и унифицированной оценки сотрудников. При этом предполагается всестороннее и длительное наблюдение за работой специалиста, его оценка различными методами.

Исследование осуществлялось на базе Департамента образования города Москвы, Южный административный округ. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы "Школа № 544" Выборка: 30 педагогов.

Первый этап диагностики развития компетенций состоял в прохождении комплексного тестирования (методики были приведены ранее).

Второй этап диагностики заключался в проведении ассессмент-центра (собеседование с группой экспертов), в результате которого делалось заключение об уровне сформированности компетенций педагогов.

Таким образом, комплексное тестирование и экспертный метод оценки позволяли получить взвешенные выводы об уровне компетентности [9, 87].

При высоком уровне компетентности (контекстная компетенция выше либо равна «3,0»), присваивается статус эксперта.

Таблица 2

Характеристики уровня развития компетенций

Уровень	Характеристика уровня
4	<p><b>Уровень развития выше ожидаемого</b> (дополняет уровень опыта. Предполагает особо высокую степень владения компетенцией)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Сотрудник уверенно владеет компетенцией, проявляя ее как в стандартных, так и в новых, сложных ситуациях.</li> <li>- Сотрудник помогает другим людям эффективно проявлять компетенцию.</li> </ul>
3	<p><b>Ожидаемый уровень развития компетенции</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Сотрудник успешно использует компетенцию для решения стандартных рабочих задач.</li> <li>- В новых, нестандартных ситуациях компетенция проявляется в виде отдельных фрагментов, нестабильно.</li> </ul>
2	<p><b>Уровень развития ниже ожидаемого</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Сотрудник владеет компетенцией ограниченно, в виде отдельных элементов. Компетенция проявляется в простых или знакомых ситуациях.</li> <li>- Компетенция не проявляется в новых, сложных ситуациях.</li> </ul>
1	<p><b>Уровень некомпетентности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Сотрудник не владеет компетенцией.</li> <li>- Сотрудник не понимает важности компетенции, не пытается ее применять и развивать.</li> </ul>



Рисунок 1. Уровень развития компетенций педагогов, где: ОК – общекультурная, ПР – правовая, ГН – гностическая, ТХ – технологическая, ИН – информационная, КМ – коммуникативная, СЛ – социально-личностная, ПР – проектировочная, МТ – мотивационная, КТ – когнитивно-творческая, ПС – психологическая.



Рисунок 2. Показатели комплексной оценки компетентности

Таблица 3

Взаимозависимость уровня компетенции и опыта работы

Опыт работы	Количество преподавателей	Показатели комплексной оценки компетентности	Количество экспертов
До 1 года	9	2,0; 2,2; 2,4; 2,5; 2,5; 2,5; 2,5; 2,9; 3,0	1
От 1 года до 3-х лет	5	2,5; 2,6; 2,8; 2,8; 2,9	0
От 3-х до 5 лет	7	2,0; 2,3; 2,4; 2,5; 2,5; 2,7; 3,1	1
Свыше 5 лет	9	1,7; 1,9; 2,0; 2,2; 2,5; 2,6; 2,7; 2,7; 2,8	0

Полученные в ходе исследования результаты (рис. 1, 2) показывают, что 66% педагогов (20 из

30) обнаружили уровень развития компетенций, соответствующий уровню опыта (уверенного владения компетенциями – от 2,5 и выше).

Проведена корреляция между опытом работы и уровнем компетентности (таблица 3).

Среди преподавателей с опытом работы до года характерен уровень развития компетенции в пределах от 2 до 3. Для преподавателей с опытом от 1 года до 3-х лет и от 3-х до 5-и лет выражен более высокий общий уровень компетентности. У преподавателей с опытом более 5 лет наблюдается сниженный уровень компетентности – видимо, сказывается эмоциональное выгорание и профессиональная деформация.

Таким образом, несмотря на достаточный уровень компетентности педагогов, имеется недостаток экспертов в исследуемом образовательном учреждении.

На основе результатов диагностического исследования была разработана программа формирования профессиональных компетенций педагогов в области коммуникативных навыков и современных технологий.

После серии организованных мероприятий (тренинги успешной коммуникации, круглые столы по обсуждению проблем образовательной деятельности, балинтовские группы для профилактики эмоционального выгорания) отмечается положительная динамика в показателях мотивационно-ценностного и познавательного компонентов профессиональной деятельности, повышение профессионального интереса.

Педагоги стали больше интересоваться научной литературой по психолого-педагогическому сопровождению детей, стали предлагать идеи по совершенствованию образовательного процесса, обнаружили мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию в данной области.

Таким образом, разработанная программа по формированию профессиональных компетенций и экспертности педагогов имеет практическую ценность в практике профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов.

## Литература

- Алехин И. А., Казаков И. С., Казакова У. А. Педагогический инструментальный формирования компетенций в высшей школе // Мир образования - образование в мире. – 2018. - №1 (69). – С.171.
- Бордовская Н. В., Кошкина Е. А., Тихомирова М. А. Социально-психологические факторы развития терминологической компетентности в области дидактики у школьных учителей // Известия Российской академии образования. Научный журнал. – 2018. - №3 (47). – С.140.
- Волошина Л., Шинкарева Л., Панасенко К. Точки роста профессионализма будущего педагога дошкольного образования // Профессия - педагог. - 2018. - № 11. - С. 79-85.
- Дохолян А. М. К вопросу о «компетенции» и «компетентности» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 26. – С.11 – 15.
- Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы международной заочной научнопрактической конференции. Часть I и II. — Новосибирск: Изд. «СИБАК», 2012. - 182 с.
- Мусатов А.А., Миронова Я.С. - Анализ компетенций и квалификации научных сотрудников-

экспертов в научно-технической сфере // Власть. – 2018. – №5. – С.85 – 91.

7. Рогожин В.М., Елагина В.С. Современная модель подготовки специалистов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6.

8. Соломенникова О., Гладкова Ю. Профессиональная компетентность современного педагога. Вопросы формирования и непрерывного совершенствования // Профессия - педагог. – 2018. С.86 – 92.

9. Феоктистова С. В., Васильева Н. Н. Совершенствование компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии». – 2019. - №1 (50).

10. Мидова В.О., Минасян Е.Т., Пономарев М.А. Мотивация и стимулирование персонала для повышения продуктивности деятельности предприятий // Инновации и инвестиции. 2016. № 6. С. 64-67.

11. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5-1 (59). С. 151-153.

12. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенций студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

13. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : коллективная монография / Адамова Я.Б., Батова А.С., Бахнова Ю.А., Бельшева Т.В., Брискина Е.В., Бутылов Н.В., Васильева Н.В., Ганюшина М.А., Григорьева И.В., Долгова Е.Г., Забазнова Н.М., Ишханова Н.И., Казиминова И.С., Карасев А.Б., Конде П.А., Короткова Л.А., Кузнецова Ю.А., Макарова Т.Г., Мамукина Г.И., Маркелова А.А. и др. / Центр гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 3. - 4-е изд., испр. и доп. - Саранск, 2019

14. Межкультурная бизнес-коммуникация и инновационные проекты в обучении: монография. / Буханцева Ю.В., Бычкова Н.В., Волкова Н.С., Голубева Т.И., Кудряшова Н.В., Дудник Л.В., Ефанова Л.Д., Кайдалова Т.А., Маркова Т.С., Морозова А.В., Невская М.В., Павлюк Л.В., Павлюк Е.С., Паудяль Н.Ю., Пигасова И.В., Путиловская Т.С., Салынская Т.В., Тартынских В.В., Тучкова И.Г., Филиндаш Л.В. и др. Москва, 2015.

15. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков // Вестник университета. 2012. № 8. С. 270-275.

16. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы управления - 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. 2015. С. 231-236.

17. Путиловская Т.С. Тестирование как фактор формирования коммуникативной компетенции // Вестник университета. 2012. № 6. С. 274-280.

18. Янковская В.В. Свойства и основной принцип формирования профессионально-

педагогического потенциала // Экономика и предпринимательство. 2017. № 1 (78). С. 741-745.

**Organization of expert competencies and training of experts in education**

**Ginzburg D.A.**  
Open University of Humanities and Economics  
In this article issued the process of formation of expert competencies and the training of experts in various fields of education and management. In this article constructed the structure of the pedagogical competence model for a secondary school teacher. It's defined that it consists of 12 types of competencies, each of which can be measured combination of techniques using. Based on an empirical study of one secondary school in Moscow, it was show, that with an increase in experience, improve the pedagogy competencies, but after 5 years their level decreases due to emotional burnout and professional deformation. As a result of approbation the program of teacher's professional competencies formation in the field of communication skills and contemporary technologies, which improved the competencies of teachers, especially in terms of indicators of motivational-value and cognitive components of professional activity, and increasing professional interest. This result was expressed in increasing interest among teachers in scientific literature on the psychological and pedagogical support of children, suggesting ideas for improving the pedagogy process, increasing motivation for self-development and self-improvement in this area.

**Key words:** professional competence, formation of expertise, competency model, measurement of competence.

#### References

1. Alekhin I. A., Kazakov I. S., Kazakova W. A. Pedagogical tools for the formation of competencies in higher education // World of Education - Education in the World. - 2018. - No. 1 (69). - S. 171.
2. Bordovskaya N. V., Koshkina E. A., Tikhomirova M. A. Socio-psychological factors for the development of terminological competence in the field of didactics in school teachers // Bulletin of the Russian Academy of Education. Science Magazine. - 2018. - No. 3 (47). - S. 140.
3. Voloshina L., Shinkareva L., Panasenko K. Points of growth of professionalism of the future teacher of preschool education // Profession - teacher. - 2018. - No. 11. - S. 79-85.
4. Dokhoyan A. M. On the issue of "competence" and "competence" // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2015. - T. 26. - S.11 - 15.
5. Personality and society: actual problems of pedagogy and psychology: materials of the international correspondence scientific-practical conference. Part I and II. - Novosibirsk: Publishing House SibAK, 2012. - 182 p.
6. Musatov A.A., Mironova Ya.S. - Analysis of the competencies and qualifications of scientific experts in the scientific and technical field // Power. - 2018. - No. 5. - S.85 - 91.
7. Rogozhin V.M., Elagina V.S. The modern model of training // Modern problems of science and education. - 2017. - No. 6.
8. Solomennikova O., Gladkova Yu. Professional competence of a modern teacher. Issues of formation and continuous improvement // Profession - teacher. - 2018. -- P.86 - 92.
9. Feoktistova S. V., Vasilieva N. N. Improving the competence of teachers in the field of psychological and pedagogical support for the development of visual perception in preschool children with visual impairment // Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology. - 2019. -- No. 1 (50).
10. Midova V.O., Minasyan E.T., Ponomarev M.A. Motivation and stimulation of personnel to increase the productivity of enterprises // Innovations and Investments. 2016. № 6. P. 64-67.
11. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // International Research Journal. 2017. No. 5-1 (59). S. 151-153.
12. Danko O.A., Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual model of teaching as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2018.No 6-2. S. 98-101.
13. Actual problems of linguistics and linguodidactics: a collective monograph / Adasova Ya. B., Batova AS, Bakhnova Yu.A., Belysheva T.V., Briskina EV, Butylov NV, Vasilyeva N. V., Ganyushina M.A., Grigoryeva I.V., Dolgova E.G., Zabaznova N.M., Ishkhanova N.I., Kazimirova I.S., Karasev A.B., Conde P.A., Kоротkova L.A., Kuznetsova Yu.A., Makarova T.G., Mamukina G.I., Markelova A.A. and others. / Center for humanitarian training of REU them. G. V. Plekhanova, Department of Foreign Languages No. 3. - 4th ed., Rev. and add. - Saransk, 2019
14. Intercultural business communication and innovative projects in training: a monograph. / Bukhantseva Yu.V., Bychkova N.V., Volkova N.S., Golubeva T.I., Kudryashova N.V., Dudnik L.V., Efanova L.D., Kaydalova T.A., Markova T.S., Morozova A.V., Nevskaya M.V., Pavlyuk L.V., Pavlyuk E.S., Paudyal N.Yu., Pigasova I.V., Putilovskaya T.S., Salynskaya T. V., Tartinsky V.V., Tuchkova I.G., Filindash L.V. et al. Moscow, 2015.
15. Putilovskaya T.S. Principles of developing control measuring materials for assessing speech and language skills // University Herald. 2012. No. 8. S. 270-275.
16. Putilovskaya T.S. Leveling as one of the principles of the formation of foreign language communicative competence // Actual problems of management - 2015 Materials of the 20th International Scientific and Practical Conference. 2015.S. 231-236.
17. Putilovskaya T.S. Testing as a factor in the formation of communicative competence // University Herald. 2012. No. 6. S. 274-280.
18. Yankovskaya V.V. Properties and the basic principle of the formation of professional and pedagogical potential // Economics and Entrepreneurship. 2017. No. 1 (78). S. 741-745

# Совершенствование кадровых и образовательных процессов в условиях развития цифровой экономики РФ

**Колесников Дмитрий Иванович**,  
начальник отдела кадров, Московский городской университет  
управления Правительства Москвы, kolesnikovdi@edu.mos.ru

**Опритова Людмила Владимировна**  
магистрант Института законодательства и сравнительного пра-  
воведения при Правительстве Российской Федерации,  
oprivotalv@edu.mos.ru

В статье рассмотрен вариант совершенствования кадровых и образовательных процессов в соответствии реализацией национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации". Освещены проблемы по использованию источников для определения показателей для целей развития цифровизации в РФ. Сделан вывод, что новые технологические решения для создания системы управления подготовкой кадров характеризуются определением неединых модельных компетенций, интегрироваться по критериям соответствия национальным целям и стратегическим задачам развития цифровых преобразований экономики, определяться различными видами и способами модельных компетенций, реализации технологических изменений путем эксперимента.

**Ключевые слова:** цифровая экономика, цифровизация, кад-  
ровые и образовательные процессы, модельные компетенции.

Стремительное развитие цифровой экономики в России предопределило совершенствование кадровых и образовательных процессов в условиях технологического прогресса.

В связи с подписанием Указа Президента РФ от 07.05.2018г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» одним из пунктов структуры национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации" является Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики». Разработка концепции базовой модели компетенций цифровой экономики Минэкономразвития РФ предполагает не только определения критериев для создания некоего гипотетического инструментария данной модели, но и способов ее апробации и актуализации внедрения в российское общество для наиболее полного соответствия разным уровням образования и текущим вопросам. Актуальность проблемы обусловлена динамичным развитием цифровизации всех государственных процессов, требующих кадрового обеспечения соответствующего уровня.

Сейчас государство является основным инициатором при внедрении новых цифровых разработок в работу государственных образований, процесса оказания услуг со стороны государства, в системе закупок для нужд государства, в научных исследованиях и др.

Цифровое перерождение в сфере государственного управления в России началось в 2008 году, после подписания общей стратегии по дальнейшему развитию информационного общества в стране. Для развития актуальных направлений была разработана программа под названием «Информационное общество», рассчитанную до 2020 г. Основной задачей этой программы было создание единой системы применения новейших технологических разработок в государственном секторе. Эта программа является первой государственной программой, ознаменовавшей перестройку государства к программной парадигме составления бюджета. Программа актуальна для всех сфер деятельности и основной задачей видится увеличение уровня прозрачности управления, высокий уровень конкурентности и устойчивость экономической системы государства.

Одной из основных целей программы «Информационное общество» является получение жителями страны и негосударственными компаниями ряда преимуществ при использовании коммуникационных и информационных систем, максимальная эффективность и оперативность взаимодействия государственных образований с частными организациями и населением. Данная программа делится на четыре основных направления:

- Информационное государство
- Информационная среда
- Информационная структура общества и услуги, которые оказываются на её базе
- Информационная безопасность.



Информационное государство ставит своей основной задачей плавный переход к цифровому функционалу управления в государственной сфере на базе (рис 1.):

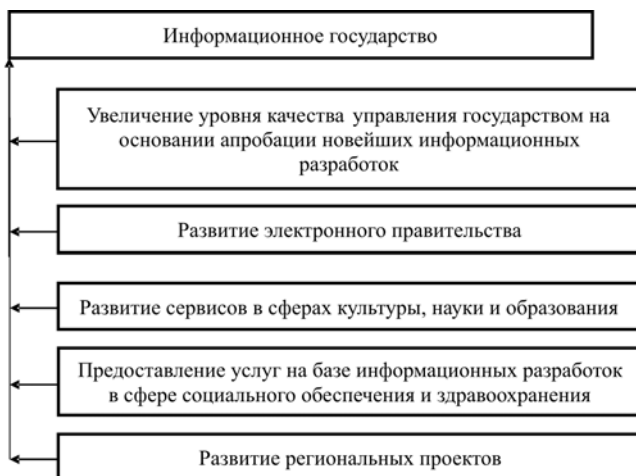


Рис. 1. Составляющие информационного правительства

С 2008 до 2018 г. Российская Федерация достигла достаточно глубокого прогресса в апробации идеи электронного правительства, которая в свою очередь дала возможность развить систему предоставления государством услуг в электронном формате. Расширился Единый портал государственных услуг, начала создаваться система электронного взаимодействия между различными ведомствами, была создана Единая информационная система закупок для нужд государства, появились государственные базы данных. В общем, степень удовлетворённости населения уровнем услуг, предоставляемых государством, на 2018 г., выросла до значения в 87%.

Организация Объединённых Наций каждые два года публикует информацию об Индексе развития электронного правительства, в список которого включены 193 страны. При составлении этого индекса учитывается такая информация, как электронные сервисы и услуги государства, коммуникационная и информационная структура страны, уровень потенциала государства. Россия получила оценку «Высокий».

Создание системы электронного правительства в Российской Федерации основывается на всестороннем внедрении коммуникационных и информационных технологий в области оказания услуг со стороны государства. Среди основных проблем последующего развития можно назвать разрыв между технологическими достижениями и институциональным фундаментом. Сейчас остро стоит вопрос взаимодействия между различными структурными элементами системами электронного правительства, что, в первую очередь, вызвано текущими изменениями в процедурах управления, происходящим на фундаменте ранее принятых регламентов, которые содержат в себе значительное число вариантов предоставления услуг со стороны государства в бумажном виде. Дальнейший эволюционный путь электронного правительства подразумевает переход к системе цифрового правительства. Изменение, которые появились во время создания системы электронного правительства, являются крепким фундаментом для плавного перехода услуг со стороны государства на цифровые платформы

абсолютно на всех этапах (от обращения гражданина до выполнения его заявки). К примеру, правительство Франции провело большую аналитическую работу, на основании которой стало понятно, что цифровая система в пятьдесят раз дешевле, чем приём заявок в уполномоченных органах в физическом формате, в тридцать раз дешевле приёма заявок через почтовые службы и в двадцать раз дешевле приёма заявок по телефону. Столь значимая экономия бюджетных средств позволяет увеличивать эффективность предоставляемых услуг и снижает их стоимость во Франции. Данная система даёт возможность прекратить снижать траты средств из государственного бюджета за счёт уменьшения количества или ограничения услуг со стороны государства.

Безусловно, цифровая трансформация всех сфер жизнедеятельности тесно связана с подготовкой кадров, готовых успешно решать новые задачи

В утверждённых федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по гуманитарным направлениям подготовки не предусматривается решение профессиональных задач с учетом целей нацпрограммы<sup>1</sup> страны по векторному направлению цифровизации. Образование и подготовка кадров для этих целей сегодня относится к дополнительным образовательным программам, в основном к программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Позиции по показателям<sup>2</sup>, содержащиеся в федеральных паспортах нацпроектов (исключение - проект 01 «Нормативное регулирование» - соответствующие цели и показатели не определены на уровне нацпрограммы) предполагают некоторую вольность в разработке методик образования из-за отсутствия какой либо информации в нормативно-правовых актах. Информационные ресурсы могут дать предпосылки к сведению критериев на уровень арифметического вычисления, использованию источников исключительно статистических данных различных ведомств. Цифровые технологии для высшего образования пока играют вспомогательную роль, несмотря на то что, цифровые трансформации затронули практически все отрасли современного общества.

Анализируя нормативно-правовую составляющую развития законодательства в рамках реализации программ цифровой экономики профессор Пашенцев Д.А. справедливо замечает прогрессирующее отставание правовых норм от потребностей реальной жизни и нарастание такого отставания говорит о том, что право неминуемо должно измениться, стать более гибким.<sup>3</sup>

Такие изменения вероятно возможны в рамках предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на реализацию отдельных мероприятий федерального проекта "Кадры для цифровой экономики"

<sup>1</sup> Паспорт национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации" (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16)//СПС «консультантПлюс».

<sup>2</sup> "Об утверждении методик расчета показателей для мониторинга целевых показателей национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации" (Приказ Росстата от 29.03.2019 N 182)//СПС «консультантПлюс».

<sup>3</sup> Пашенцев Д.А. К вопросу о влиянии цифровых технологий на правотворчество и правоприменение (постановка проблемы) //Российское государствоведение. 2018. №4

ки" национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации".<sup>4</sup>

Новые технологические решения для создания системы управления подготовкой кадров, одновременное достижение целей во всех образовательных учреждениях и на всех уровнях образовательной системы страны возможны путем нестандартных законодательных приемов, определения неединичных модельных компетенций, видов и способов мониторинга и эффективности цифровой трансформации, реализации технологических изменений путем эксперимента и т.п. Все эти методики конструирования нового цифрового будущего необходимо начинать с описания уже сформировавшихся отношений, пробовать актуализировать регулирование текущих процессов в рамках модели «Цифрового Университета» с применением цифровых технологий. Формирование «нового дошкольника, школьника, студента, исследователя» необходимо в постоянно меняющихся условиях цифровой экономики. «Новый педагог» должен быть призван стать «цифровым куратором» в обучении всех поколений российского социума, в интернете вещей современной реальности.

Таким образом, кадровые и образовательные процессы должны интегрироваться по критериям соответствия национальным целям и стратегическим задачам развития цифровых преобразований экономики, определяться различными видами и способами модельных компетенций, реализации технологических изменений путем эксперимента.

#### Литература

1. Постановление Правительства РФ от 03.05.2019 N 552 "Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на реализацию отдельных мероприятий федерального проекта "Кадры для цифровой экономики" национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации" // "Собрание законодательства РФ". 13.05.2019. N 19. ст. 2308

2. "Об утверждении методик расчета показателей для мониторинга целевых показателей национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации" (Приказ Росстата от 29.03.2019 N 182)/СПС «КонсультантПлюс», дата обращения 27.05.2019г.

3. Паспорт национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации"

4. Гладилина И.П. Основы цифровой экономики и кадровое обеспечение сферы закупок // Современное педагогическое образование. - 2018. - №4. - С.98 – 100

5. Пашенцев Д.А. К вопросу о влиянии цифровых технологий на правотворчество и правоприменение (постановка проблемы) // Российское государственное образование. 2018. №4

6. Путиловская Т.С. Тестирование как фактор формирования коммуникативной компетенции // Вестник университета. 2012. № 6. С. 274-280.

7. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуника-

тивной компетенции // Актуальные проблемы управления - 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. 2015. С. 231-236.

8. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков // Вестник университета. 2012. № 8. С. 270-275.

9. Межкультурная бизнес-коммуникация и инновационные проекты в обучении: монография. / Буханцева Ю.В., Бычкова Н.В., Волкова Н.С., Голубева Т.И., Кудряшова Н.В., Дудник Л.В., Ефанова Л.Д., Кайдалова Т.А., Маркова Т.С., Морозова А.В., Невская М.В., Павлюк Л.В., Павлюк Е.С., Паудяль Н.Ю., Пигасова И.В., Путиловская Т.С., Салынская Т.В., Тартынских В.В., Тучкова И.Г., Филиндаш Л.В. и др. Москва, 2015.

10. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : коллективная монография / Адасова Я.Б., Батова А.С., Бахнова Ю.А., Бельшева Т.В., Брискина Е.В., Бутылов Н.В., Васильева Н.В., Ганюшина М.А., Григорьева И.В., Долгова Е.Г., Забазнова Н.М., Ишханова Н.И., Казимирова И.С., Карасев А.Б., Конде П.А., Короткова Л.А., Кузнецова Ю.А., Макарова Т.Г., Мамукина Г.И., Маркелова А.А. и др. / Центр гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 3. - 4-е изд., испр. и доп. - Саранск, 2019

11. Minasyan E.T., Midova V.O. Grammar as one of key competences of language acquisition // Russian linguistic Bulletin. 2016. № 3 (7). С. 107-108.

12. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенции студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

13. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5-1 (59). С. 151-153.

14. Янковская В.В. Свойства и основной принцип формирования профессионально-педагогического потенциала // Экономика и предпринимательство. 2017. № 1 (78). С. 741-745.

#### Improving personnel and educational processes in the context of the development of the digital economy of the Russian Federation

Kolesnikov D.I., Opritova L.V., Moscow Metropolitan Governance University, Institute of Legislation and Comparative Law under the Government of the Russian Federation

The article considers the option of improving personnel and educational processes in accordance with the implementation of the national program "Digital Economy of the Russian Federation". The problems of using sources to determine indicators for the development of digitalization in the Russian Federation are highlighted. It is concluded that new technological solutions for creating a management system for personnel training are characterized by defining non-unit model competencies, integrating criteria for meeting national goals and strategic objectives for developing digital transformations of the economy, determined by various types and methods of model competencies, implementing technological changes through experiment.

**Key words:** digital economy, digitalization, personnel and educational processes, model competencies.

recement (problem statement) // Russian State Law. 2018. №4

<sup>4</sup> Постановление Правительства РФ от 03.05.2019 N 552 "Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на реализацию отдельных мероприятий федерального проекта "Кадры для цифровой экономики" национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации" // "Собрание законодательства РФ". 13.05.2019. N 19. ст. 2308

# К вопросу информационно-психологической безопасности образовательных учреждений России

**Рыбак Александр Владимирович,**

кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры информационного и технического обеспечения органов внутренних дел, Дальневосточный юридический институт МВД России, rybak\_2908@mail.ru

**Данилов Роман Михайлович,**

кандидат технических наук, доцент кафедры информационного и технического обеспечения органов внутренних дел, Дальневосточный юридический институт МВД России, Danilovroman@mail.ru

В статье рассматривается проблема информационно-психологической безопасности в образовательных учреждениях России.

В условиях, когда наши геополитические противники активизируют работу по проведению так называемых «информационных операций» в молодежной среде противодействие им в образовательных учреждениях России носит разрозненный и несистемный характер.

На основании проведенного анализа состояния нормативной базы информационно-психологической безопасности и собственного опыта преподавания в вузе авторы предлагают сместить акцент в организации противодействия угрозам информационно-психологической безопасности с оборонительного на наступательный и сосредоточится на пяти основных сегментах этой работы, придав ей системный характер.

**Ключевые слова:** Интернет, социальная сеть, информационная безопасность, информационно-технологическая безопасность, информационно-психологическая безопасность, информационный терроризм.

В соответствии с Доктриной информационной безопасности Российской Федерации, утвержденной Президентом Российской Федерации 5 декабря 2016 года №646 (далее Доктрина) под информационной безопасностью Российской Федерации следует понимать «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальная целостность и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации, оборона и безопасность государства» [1].

Предыдущая Доктрина информационной безопасности была принята в 2000 году, в совершенно иных условиях, и действовала 16 лет. С тех пор мир кардинально изменился. Глобальное информационное пространство и возможности скрытого трансграничного оборота информации все чаще используются для достижения отдельными государствами и организациями геополитических, военно-политических, а также террористических, экстремистских и криминальных целей в ущерб стратегической стабильности и международной безопасности.

Территориальное распределение пользователей национальных доменных зон в Интернете выходит за рамки государственных границ, что позволяет преступникам избегать преследования и наказания за противоправные действия. «Киберпреступники» и «кибертеррористы» в некоторых странах создают больше проблем, чем традиционный криминал.

В информационном пространстве развернулись широкомасштабные войны, где информация используется как оружие нападения и защиты. При непосредственном использовании социальных сетей и технологий информационно-психологического воздействия в ряде стран были организованы государственные перевороты. В противостоянии идеологических систем возникли такие модели межгосударственного развития, как «англо-саксонский мир», «арабский мир», «русский мир», «европейская цивилизация» и т.д.

Защита информационного суверенитета и национальных интересов в информационной сфере стала одной из важнейших функций государства, что отражено в новой Доктрине. По сравнению с предыдущей Доктриной приведенные в документе национальные интересы более глубоко и конкретно отражают стремление России стать открытым



равноправным партнером в глобальном информационном пространстве, но при этом готовым отстаивать свой суверенитет и национальные ценности всеми доступными средствами.

Следует обратить внимание, что в Доктрине впервые в качестве угрозы информационной безопасности наряду с информационно-технологическим воздействием рассматривается информационно-психологическое воздействие. На этом основании, можно представить информационную безопасность как сложное образование, состоящее из двух частей: информационно-технологической безопасности и информационно-психологической безопасности.

*Понятие информационно-технологической (кибернетической) безопасности* связывают с безопасностью материальных и информационных объектов техносферы, их защищенностью от угроз, реализуемых посредством применения специальных информационных технологий для разрушения либо для недопустимого использования этих объектов [3]

Следует отметить, что этому направлению информационной безопасности в России уделяется достаточно много внимания. В нормативном плане хорошо отрегулированы многие вопросы: защиты информационных ресурсов от несанкционированного доступа; обеспечение безопасности информационных и телекоммуникационных систем; вопросы СМИ; защиты персональных данных и пр.

Дополнительно в июле 2017 года был принят федеральный закон №187-ФЗ «О безопасности критической информационной инфраструктуры Российской Федерации», который регулирует отношения в области обеспечения безопасности критической информационной инфраструктуры Российской Федерации в целях ее устойчивого функционирования при проведении в отношении ее компьютерных атак.

*Под информационно-психологической безопасностью* любого социума принято понимать его защищенность от угроз, реализуемых посредством информационного воздействия (информационных операций) на сознание образующих его индивидумов [3].

Нормативное регулирование этого направления информационной безопасности, к сожалению, по настоящее время осуществляется лишь фрагментарно. Можно назвать лишь несколько федеральных законов, посвященных этой проблематике. Это, например Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 №436-ФЗ и Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 №149-ФЗ.

В Доктрине, принятой в 2016 году, вопросы информационно-психологического воздействия впервые получили должное освещение. Но в соответствии со статусом документа они носят общий программный характер. Отражения проблематики информационно-психологической безопасности в Доктрине и в ведомственных правовых базах на настоящий момент нет.

В то же время, наши геополитические противники придают гораздо большее значение роли психологического воздействия. Это можно оценить по определению, которое дано информационным операциям в «Директиве Министерства обороны США № О-3600.01 еще от 2003 года. «Информационные операции (ИО) - совместное использование основных возможностей (средств) радиоэлектронной борьбы (РЭБ), компьютерных сетевых операций (КСО), психологических операций (ПсО), военного обмана и обеспечения безопасности (секретности) операций в сочетании с определенными обеспечивающими и сопутствующими средствами для влияния на процесс принятия решений противником, (человеком или автоматизированной системой), нарушения, порчи или использования в своих целях этого процесса при защите своего собственного процесса» [5].

Основной целью психологических операций является дезинтеграция противоборствующего социума на неуправляемые его руководством, враждующие подсоциумы и недирижаемое внешнее управление ими.

Для этого применяются самые разнообразные методы: использование оценочных фреймов, комплексное моделирование психологических операций в рамках социометрического подхода, так называемые «фейковые вбросы» в социальных сетях и пр.

1. Использование оценочных фреймов применяется для разжигания вражды между социумами, разных политических взглядов, вероисповедания, национальностей. Например, организуется дискуссия: Сталин – он герой или нет? При этом обеспечивается возможность обмена мнениями между сторонами дискуссии, донесение взаимных оценок друг друга от третьих лиц, удерживается в поле зрения разрушающие суждения.

2. Целью комплексного моделирования психологических операций в рамках социометрического подхода является системное разрушение социумов, их дефрагментацию и недирижаемое управление ими.

Технология достаточно проста. Представляется матрица: по вертикали – граждане, по горизонтали – институты государства. Предлагается оценить свое отношение к институтам власти в виде двух оценок: «-»; «+». В итоге подсчитываются нормированные суммы (рис. 1) .

Кого выбирает	Отдает голос											Σ		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+		-	
1	1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	0	9
2	+	1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	2	2	0
3		+	1	+	+	+	+	+	+	+	+	3	3	0
4			+	1	+	+	+	+	+	+	+	1	1	0
5				+	1	+	+	+	+	+	+	1	4	-3
6					+	1	+	+	+	+	+	4	4	0
7						+	1	+	+	+	+	2	3	-1
8							+	1	+	+	+	0	6	-6
9								+	1	+	+	4	0	4
10									+	1	+	6	0	6
Голосов														
+	3	5	4	1	1	3	4	4	4	1				
-	4	0	1	6	5	1	1	2	1	2				
Σ	-1	5	3	-5	-4	2	3	2	3	-1				

Рис. 1. Матрица социологического опроса.

Но для опроса подбирается такая схема проведения опроса (время – место – обстоятельства), которая позволяет выполнить заказ.

В качестве примера можно привести данные «Левада-центра» (рис.2, 3). Обращает на себя внимание противоречие между диаграммами за 2014 и 2017 годы. По диаграмме 2014 года доверие к президенту уменьшилось к 2013 году по сравнению с 2009 почти на 15 %, в то время как на диаграмме



Рис. 2. Графики, опубликованные «ЛЕВАДА - ЦЕНТРОМ» в 2014 году

2017 года за период 2012-2013 годов доверие наоборот увеличилось на 5 %. И так почти по каждой переменной.

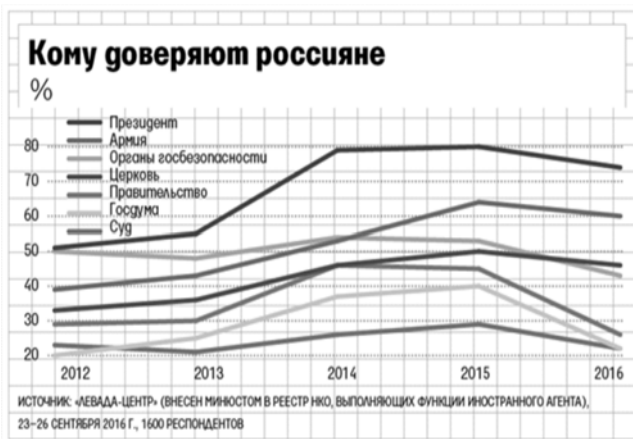


Рис. 3. Графики, опубликованные «ЛЕВАДА - ЦЕНТРОМ» в 2017 году

Главное задача показать, что в момент, когда публикуются результаты, доверие граждан России к основным институтам власти уменьшается, тем самым внося неопределенность и психологическую неустойчивость в социум.

3. Социальные сети – это оружие! Настоящее оружие массового поражения, способное в очень краткие сроки посеять в обществе панику, направить народные массы в нужное русло, влиять на психическое состояние пользователей с высокой долей эффективности.

При этом следует отметить, что наиболее слабым звеном здесь, безусловно, является молодежь образовательных учреждений, которые в силу своего возраста и отсутствия сформировавшихся жизненных принципов, являясь при этом приверженниками активной жизненной позиции и достаточно квалифицированными пользователями социальных сетей, легко поддаются негативному влиянию. Кроме этого, интернет, как единое информационное пространство, оказывает влияние на формирование нового психотипа современного студента, что требует системного реформирования воспитательно-образовательного процесса.

Анализ материалов, посвященных вопросам воздействия интернета на человека, а также значительный опыт преподавания в вузе МВД России позволяет нам выделить ряд особенностей, которые оказывают деструктивное влияние не только на курсанта или слушателя, на профессорско-преподавательский состав, администрацию образовательных учреждений, но и на весь образовательный процесс в целом.

1. Интернет расширил диапазон свобод человека, дал ему возможность получить недоступную по другим каналам информацию и открыто высказать свое мнение, когда это невозможно сделать через газету, радио, телевидение. Это, безусловно, новый этап организации жизнедеятельности человека на более высоком уровне. Он дает ему дополнительную степень свободы. Но это одна сторона. Вторая – бесконтрольное распространение детской порнографии, экстремистских идей, фашистской идеологии. Сегодня без труда можно найти в Интернете сайты, где подробно описана технология создания самодельного взрывного устройства, получить ответы на вопросы как расправиться с людьми иной веры или содержащие материалы прослушивания разговоров видных политиков, деятелей культуры, священников.

Все это оказывает негативное влияние на духовные ценности, моральные принципы и жизненную позицию российских граждан и особенно молодежи. Они становятся удобными мишенями для внедрения в их сознание чуждых российскому обществу идеалов.

2. Безграничные возможности интернета в сфере доступа к мировым информационным ресурсам привели к ликвидации для большинства людей дефицита информации, который в свою очередь является двигателем интеллектуального развития человека.

Отсутствие необходимости при неполных данных выстраивать логическую цепочку рассуждений для принятия решения снижает потребность человека в развитии своих индуктивных и дедуктивных способностей. Доступность информации в интернете лишает его мотивации запоминать большие объемы информации, а тем самым тренировать и развивать свою память, формировать способность к критическому мышлению. Эта проблема наиболее остро проецируется на системе высшего образования.

С одной стороны интернет делает доступными материалы учебных заведений и отдельных пре-

подавателей всем студентам вне зависимости от их трудоспособности, а также географического положения и времени обращения к этим материалам: значение дистанционных образовательных технологий, информационно-образовательной среды для решения этой задачи переоценить трудно.

С другой стороны формируется весомая угроза классической системе высшего образования, основанной на запоминании материала.

Действительно, уже сейчас большая часть курсантов при подготовке к учебным занятиям, занятиям и экзаменам в основном пользуются материалом из интернета. У них пропала мотивация конспектировать и запоминать материал. Зачем - если всегда можно найти ответ в гаджете через Google. Но отсутствие у курсантов мотивации запоминать и анализировать большие объемы информации ведет к дистрофии их памяти, к невозможности самостоятельной оценки больших информационных массивов и тем более к развитию критического отношения к поступающей информации и творчества в процессе подготовки и принятия решения.

Сложилось противоречие между изменившейся технологией изучения учебного материала курсантами и слушателями и традиционным, основанном на запоминании больших объемов информации, процессом обучения в высшей школе. И если в ближайшее время это противоречие не будет устранено, то мы будем выпускать по большей части не специалистов, а биороботов с клиповым мышлением, способными воспринимать лишь небольшие информационные массивы для формирования поискового запроса в интернет. О творческом подходе к принятию решения говорить не приходится, потому что в течение пятилетнего процесса обучения *такая компетенция* не формируется или формируется частично лишь только по отдельным специализациям. Полная зависимость таких курсантов от интернета может сделать их послушным орудием в руках организаторов различных информационных атак и поставить под вопрос возможность добросовестного выполнения гражданского и служебного долга.

3. Доступность многоаспектной информации в интернете («проклятье многомерности») сталкивается с неспособностью человека, не вооруженного специальными знаниями и технологиями, ее обработать, осмыслить и принять правильное решение. Следствие этому - его психологическая неустойчивость. То есть, априори современный молодой человек, студент, курсант в информационном обществе находится в психологически неустойчивом состоянии и достаточно легко при помощи апробированных информационных технологий создать ситуацию социального бунта («арабская весна», «революция роз», «майдан» и т.д.).

4. Лавинообразное расширение доступа общества к информационным ресурсам привело к закономерному следствию – интенсификации процесса специализации и разделения труда. Это, в свою очередь, сопровождается ростом в геометриче-

ской прогрессии потоков обмена информацией между элементами единой системы. Действительно, если разделить одну функцию на две, что является обязательным следствием специализации, обмен данными возрастёт в 4 раза, если на 3, то в 9 раз, на 4 – в 16 раз, на 10 – в 100 раз. [4]

Именно поэтому в современном обществе наблюдается неуправляемый, непомерный и не объяснимый, на первый взгляд, рост бюрократии. Современный преподаватель высшего учебного заведения вынужден тратить все большую часть своего рабочего времени на решение бюрократических задач, связанных с необходимостью обмена информацией между элементами системы управления вузом, в ущерб своей основной профессиональной деятельности. Огромный, постоянно увеличивающийся поток планов, программ, отчетов и справок практически сводит к нулю живую образовательную и воспитательную работу. Это предоставляет неопределимую возможность западным технологам заполнить эту свободную нишу и эффективно влиять на обучающихся, когда они только формируют свою гражданскую позицию.

Таким образом, сложилась парадоксальная ситуация: интернет, современные информационные технологии, являющиеся источником и двигателем образовательного процесса, в то же время тормозят его развитие, безмерно увеличивая бюрократическую составляющую управленческих отношений в образовательных учреждениях, тем самым уничтожая мотивацию всякого в них воспитания и творчества.

Таким образом, анализируя этот далеко не полный перечень новых качеств современного информационного общества, привнесенных интернетом, можно сделать вывод о наличии центрального противоречия между стремительно возрастающими возможностями современных информационных технологий по внедрению в сознание людей чуждых им скреп и не менее стремительно снижающегося порога противодействия им у современного молодого человека.

Такое положение вещей создает реальные угрозы информационно-психологической безопасности России. И здесь, с учетом лавинообразного развития социальных сетей следует обратить внимание на важнейшую угрозу информационно-психологической безопасности - информационный терроризм.

На сегодняшний день нет четкого и однозначного определения информационного терроризма. Чаще всего под информационным терроризмом понимают прямое воздействие на психику и сознание людей в целях формирования нужных мнений и суждений, определенным образом направляющих поведение людей. Как правило, при этом осуществляется такое насильственное воздействие на психику пропагандой, которое не оставляет возможности человеку критически оценивать получаемую информацию [3].

Чаще всего инициаторы этих информационных атак меньше всего обращают внимание на каче-

ство этого воздействия, а добиваются своих целей объемом информации. Кроме использования официальных средств массовой информации информационный терроризм опирается на распространение определенного типа слухов через социальные сети и мессенджеры. Как правило, они многократно усиливают ту атмосферу страха и ужаса, на создание которой направлены усилия террористов.

Преступники всех мастей и террористы, отстаивающие конкретную политическую повестку, всё активнее используют современные социальные сети для своих действий. Фактически, сегодня большая часть социальных онлайн-механизмов из средств коммуникации превращается в разветвленную сеть пропаганды ненависти или нетерпимости к определённым группам, в источник распространения страха и паники среди населения.

В последнее время террористы стали активно использовать популярные социальные сети как инструмент для внесения множества деструктивных элементов в жизнь современного общества. Прежде всего, это запугивание и внесение неуверенности в своей безопасности населения, пропаганда своей идеологии и координация своих действий, отвлечение работы спецслужб от решения основных служебных задач.

Любой человек, зарегистрированный в социальной сети, превращается в элемент «взрывной сети», которая может «взорвать» весь мир за несколько минут.

Такого рода информация, получившая название «фейковый вброс» представляет собой видео или аудио-нарезку или высококачественный фотоколлаж. Выявить в нем подделку могут только профессионалы. Основная цель – вызвать у пользователей эмоциональный всплеск и заставить сделать единственное действие – нажать кнопку «Отправить друзьям». Подобный контент сбивает с толку, ввергает в большие сомнения, рушит логические цепочки пользователей. Особую опасность такие информационные атаки приобретают в судьбоносные периоды государства: выборы Президента, Государственной думы и других законодательных органов.

В качестве противодействия можно «зачищать» контент, можно удалять авторов этого контента. Но если репосты по нему сделали от 50 до 100 000 пользователей, а то и больше - противодействие требует очень значительных ресурсов и, скорее всего, проблематично. Это все равно, что бороться с глобальной эпидемией методом уничтожения населения.

Конечно, возможна точечная блокировка аккаунтов. Но эту масштабную операцию невозможно провести за несколько часов. Оперативно остановить медиа-вирус, носителями которого являются обычные пользователи социальных сетей, практически невозможно.

Таким образом, информационно-технологические методы обеспечения противодействия информационному терроризму являются здесь не эффективными. Решение этого вопроса

надо искать в другой плоскости – плоскости *контрпропаганды*. Т.е., речь должна идти, прежде всего, о необходимости смены акцентов в противодействии угрозам информационно-психологической безопасности и информационному терроризму в частности, в сторону отхода от оборонительной тактики к наступательной.

Низкая эффективность оборонительной тактики в информационной войне (по иному современное противодействие в медиапространстве назвать трудно) хорошо просматривается при оценке информационного противоборства начиная с грузино-югоосетинского вооруженного конфликта до наших дней. Колоссальные имиджевые и морально-психологические потери от информационных компаний против Российской Федерации ("Справедливость для Сергея Магнитского", "ограничения в правах" представителей ЛГБТ, Пусси-Райт, коррупционные скандалы, последние события на Украине, движение Навального, Олимпиада в Южной Корее и, наконец, дело Скрипалей) демонстрируют, что система обеспечения информационно-психологической безопасности России не в полной мере отвечает современным требованиям.

Одной из причин такого положения вещей является отсутствие нормативного обеспечения не только наступательной, но и оборонительной тактики в области обеспечения информационно-психологической безопасности России. Кроме вышеупомянутой Доктрины, где рассмотрены наиболее общие вопросы информационной безопасности России, правовых норм, регулирующих вопросы противодействия угрозам информационно-психологической безопасности нет.

Изучение документов ежегодных Национальных форумов информационной безопасности России «ИНФОФОРУМ» с 2014 г. по 2018 г. позволяет сделать вывод, что содержательной работы по направлению информационно-психологической безопасности не ведется. Информации (в том числе и статистической) о нарушении информационно-психологической безопасности в общественном доступе нет. Этими вопросами занимается только ФСБ России. Но на настоящем этапе противостояния России и части западного мира пришло время отойти от локализации этих вопросов в ведении только одного института. Тем более, что вопросами пропаганды и контрпропаганды он в принципе заниматься не может. Подключение к этой работе других общественных и государственных институтов при условии получения ими доступа к соответствующей информации придаст этому направлению деятельности научный, системный характер.

В рамках этой задачи имеет смысл вернуться к рассмотрению закона «О социально-психологической защите граждан Российской Федерации», снятому с обсуждения ГосДумой в 2003 году.

Задача организации информационного противодействия в образовательных учреждениях России требует системного подхода к этой проблематике.

Слабым звеном здесь, безусловно, являются обучаемые, которые в силу своего возраста и отсутствия сформировавшихся жизненных принципов, являясь при этом активными пользователями социальных сетей, легко поддаются негативному влиянию.

При этом надо иметь в виду, что перечень угроз информационно-психологической безопасности молодежи в социальных сетях достаточно велик: от сайтов, групп, блогов с откровенной ксенофобской направленностью до сайтов, на которых пропагандируются особые субкультуры (дрифтеры, руферы), сайтов с откровенно пошлым контентом (дебилы.ru), сайтов, где моделируются асоциальные и опасные квесты типа «Синий кит». Все эти проявления информационного терроризма направлены на формирование асоциальных ценностей, корректируют онтологические приоритеты, оглушают, отпляют, проагандируют девиантное поведение.

В этой связи требуется организация системы мер, которые должны отражать как оборонительную так и наступательную тактику противодействия угрозам информационно-психологической безопасности.

В первом приближении следует сделать упор на пять основных сегментов этой деятельности, требующих особого внимания:

1. Регулирование входящих информационных потоков. Регулирование, в частности, ограничение информационных потоков, используется в ограниченные промежутки времени, в специфических условиях или по отношению к определенным источникам и информационным каналам. Например, ограничение доступа обучаемых с вузовских информационных ресурсов на определенные сайты; запрет приносить сотовые телефоны и другие гаджеты в учебные аудитории и т.п.

2. Организация выходящих (встречных) информационных потоков.

Второй сегмент связан с организацией информационных потоков, направленных либо на распространение общечеловеческих ценностей, морально-этических принципов, патриотических взглядов, либо на парирование (в первую очередь, упреждающее) и нейтрализацию воздействия определенных информационных факторов, которые могут психологически негативно воздействовать на людей. На практическом уровне это может реализовано в двух вариантах:

- организация пропагандистской работы обучаемых через официальные сайты образовательного учреждения, либо через месенджеры, с целью продвижения вопросов профессиональной этики, социокультурных ценностей, традиций;

- организация пропагандистской и контрпропагандистской работы обучаемых под руководством преподавателей путем «репостирования» страниц сайтов или блогов, распространяющих деструктивную информацию. В сети «Интернет» в настоящее время работают около 200 только русскоязычных сайтов, поддерживающих идеи терроризма и экстремизма [1]. Как отмечают специалисты по противодействию экстремизму и терроризму в

сети «Интернет», следует активнее использовать возможности социальных сетей для проведения на регулярной основе активных пропагандистских и контрпропагандистских акций. Данный вид борьбы очень важен наравне с работой компетентных органов по выявлению и устранению/блокировке различных сайтов, аккаунтов и групп.

3. Распространение социокультурных ценностей, традиций, социальных норм через систему образования, подготовки и переподготовки кадров,

Любая дисциплина, преподаваемая в вузе, является мощнейшим инструментом для привития студентам общечеловеческих ценностей, моральных принципов, патриотических взглядов, и психологической устойчивости к воздействию негативных факторов медиа пространства.

4. Формирование коллективной или групповой социально-психологической защиты.

Этот сегмент связан с формированием коллективной психологической защиты, которая основывается на механизме идентификации человека с определенной социальной группой. Это определяет его возможность при отборе и анализе информации придерживаться групповых оценок и норм поведения.

Для организации групповой психологической защиты обучаемых образовательных учреждений необходимо создать соответствующие условия, при которых отдельный курсант мог бы идентифицировать себя частью социальной группы, ее норм, принципов и целей деятельности.

Одним из вариантов решения этой задачи может быть организация общественного движения (дискуссионных центров), где обсуждаются основные проблемы и тренды социальных сетей, вырабатывается коллективная оценка различных событий в медиапространстве, определяются основные проблемные зоны информационно-психологической безопасности коллектива образовательного учреждения.

5. Формирование индивидуальной психологической защиты обучаемого.

Этот сегмент работы направлен на привитие обучаемым психологической устойчивости к воздействию информационных атак через медиа пространство. Решение этой задачи может быть реализовано по двум направлениям:

- обучение с использованием специализированных форм психологической подготовки, проведение тренинговых занятий по специально разработанным методикам;

- мотивация обучаемых на формирование своей психологической самозащиты, чтобы они не стали послушными марионетками в руках многочисленных манипуляторов и рабами информационных ловушек современного общества.

Таким образом, в условиях развернувшейся в современном обществе информационной войны за головы людей вопросы информационно-психологической защиты выходят на передний план. Крайне важно в ближайшее время развернуть планомерную, нормативно обусловленную деятельность по созданию системы эффективного

противодействия угрозам информационно-психологической безопасности по обозначенным выше пяти направлениям. Эта работа должна иметь постоянный и системный характер.

### Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 года №646 «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации» // Правовая справочная информационная система «Гарант».

2. Березина, Т.Н. Воспитание добра как психолого-педагогическая проблема высшей школы [Текст] / Т.Н. Березина // *Almamater* (Вестник высшей школы). – 2013. – № 2. – С. 62-66.

3. Шеремет, И.А. Угрозы техносфере России и противодействие им в современных условиях [Текст] / И.А. Шеремет // *Вестник Академии военных наук*. – 2014. – №1. – С. 27-34.

4. Лукашов, Н.В. Теоретические, организационные, правовые основы информационного обеспечения управления органами внутренних дел Российской Федерации: монография [Текст] / – Н.В. Лукашев. – М.: Академия управления МВД России, 2017. – 113 с.

5. Материалы 5-ой Межрегиональной конференции по информационной и региональной безопасности «Инфофорум – Дальний Восток» [Электронный ресурс]. Владивосток, 24-25 апреля 2014 года: сайт. URL: [https:// infoforum.ru/ conference/ conference/ view/ id/ 8](https://infoforum.ru/conference/conference/view/id/8).

6. Янковская В.В. Свойства и основной принцип формирования профессионально-педагогического потенциала // *Экономика и предпринимательство*. 2017. № 1 (78). С. 741-745.

### To the question of information-psychological security of educational institutions of Russia

Rybak A.V., Danilov R.M.

East Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article discusses the problem of information and psychological security in educational institutions of Russia.

At a time when our geopolitical opponents are stepping up efforts to conduct so-called "information operations" among young people, countering them in Russian educational institutions is fragmented and unsystematic.

Based on the analysis of the state of the regulatory framework of information and psychological security and their own teaching experience at the university, the authors propose to shift the focus in organizing counteraction to threats of information and psychological security from defensive to offensive and focus on the five main segments of this work, giving it a systemic character.

**Keywords:** Internet, social network, information security, information and technological security, information and psychological security, information terrorism.

### References

1. Decree of the President of the Russian Federation dated December 5, 2016 No. 646 "Doctrine of the information security of the Russian Federation" // Legal information system "Garant".
2. Berezina, T.N. The education of good as a psychological and pedagogical problem of higher education [Text] / T.N. Berezina // *Almamater* (Bulletin of higher education). - 2013. - No. 2. - S. 62-66.
3. Sheremet, I.A. Threats to the technosphere of Russia and opposition to them in modern conditions [Text] / I.A. Sheremet // *Bulletin of the Academy of Military Sciences*. - 2014. - No. 1. - S. 27-34.
4. Lukashov, N.V. Theoretical, organizational, legal foundations of information support for the management of internal affairs bodies of the Russian Federation: monograph [Text] / - N.V. Lukashov. - M.: Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2017. -- 113 p.
5. Materials of the 5th Interregional Conference on Information and Regional Security "Infoforum - Far East" [Electronic resource]. Vladivostok, April 24-25, 2014: website. URL: [https:// infoforum.ru/ conference / conference / view / id / 8](https://infoforum.ru/conference/conference/view/id/8).
6. Yankovskaya V.V. Properties and the basic principle of the formation of professional and pedagogical potential // *Economics and Entrepreneurship*. 2017. No. 1 (78). S. 741-745.

# Организационно-педагогические условия реализации модели развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования

**Эльмурзаева Румиса Абуязидовна**

проректор по научно-методической работе, Чеченский институт повышения квалификации работников образования, metod-08@mail.ru

В статье обосновывается необходимость учета существующих в педагогической практике реалий при разработке стратегии развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования. В рамках данной стратегии была разработана модель педагогических воздействий. Обосновано, что персонификация повышения квалификации, использование командной работы, вовлечение в педагогическое проектирование вариантов решения конкретных проблем, способствует развития умений преподавательской, методической и научной работы. На этом основании выделены и охарактеризованы организационно-педагогические условия развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования: поддержка создания персонифицированных программ повышения квалификации; вовлечение преподавателей в работу проектных групп, обеспечивающих научно-методическую поддержку проектов; организационное содействие участию преподавателей в методическом сопровождении исследовательских проектов, осуществляемых в образовательных организациях разных видов. Новизна этих условий состоит в обосновании применения акмеологического, андрагогического, системно-деятельностного, культурологического подхода к развитию научно-методической культуры преподавателя в условиях учреждения дополнительного профессионального образования. Практическая значимость состоит в возможности применения данных условий в практике повышения квалификации преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** организационно-педагогические условия; преподаватель; дополнительное профессиональное образование; научно-методическая культура; персонификация повышения квалификации, командная работа, проектирование.

Как показывают многочисленные исследования и педагогическая практика, любой результат, полученный на этапе теоретического исследования требует практической апробации. В соответствии с системным подходом к исследованию, элементы модели описывают объективное педагогическое явление и позволяют описать те воздействия, которые будут способствовать качественным положительным изменениям. При этом, разработанная модель, проект или стратегия представляют общий план организации педагогической деятельности. Этот план может быть по-разному реализован в зависимости от тех условий объективной реальности, которые существуют в практике образования. Поэтому целесообразно учитывать эти условия для эффективной реализации, разрабатываемых моделей.

Организационно-педагогические условия в педагогической науке практике выступают как некоторые объективные обстоятельства функционирования образовательной организации: используемые формы, методы и средства, особенности взаимодействия субъектов дополнительного профессионального образования [1; 2]. Следовательно, такие условия будут хорошо отражать специфику реализации разработанной нами модели развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования. Модель включает в себя целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты. Она построена в соответствии с положениями культурологического, андрагогического, акмеологического и системно-деятельностного подходов. Модель отражает отражающая цель, задачи, содержание, этапы, формы, методы, средства и результаты осуществляемой деятельности. Модель также предполагает получение качественного результата: положительные изменения в процессе развития научно-методической культуры преподавателей дополнительного профессионального образования.

В аспекте нашего исследования, можно говорить о наличии таких объективных условий, связанных в первую очередь с особенностями деятельности учреждения дополнительного профессионального образования. Как мы уже отмечали в деятельности преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования инте-

гируется преподавательская, методическая и научная работа. Сами учреждения дополнительного профессионального образования не только курируют повышение квалификации, но и осуществляют научную и методическую поддержку инноваций, реализующихся в региональной образовательной системе. Это обстоятельство обуславливает включение преподавателя в различные виды деятельности образовательной организации. Следовательно, развитие научно-методической культуры преподавателя стоит согласовывать с целями и задачами развития учреждения профессионального образования. Эти задачи согласуются с государственной политикой в сфере образования и приоритетами развития региональной образовательной системы. Соответственно, такое согласование обеспечит инновационный вектор развития самой образовательной организации и ее сотрудников. Кроме того, цели и задачи, актуальные для развития образовательной организации можно рассматривать в качестве ценностных ориентаций, которые являются одним из компонентов научно-методической культуры. Это является основанием для выделения организационно-педагогических условий развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования.

Другим основанием, влияющим на условия профессионального роста педагога, является тот факт, что у преподавателей естественно существуют потребности в сфере профессионального роста. Необходимо получать знания и осваивать дополнительные умения для осуществления новых видов деятельности, реализации образовательных инициатив. Потребность в самореализации стоит учитывать при выборе форм, методов и средств развития научно-методической культуры. Имеет смысл поддерживать и сопровождать эту деятельность при условии, что она согласуется с целями и задачами развития образовательной организации.

Вместе с тем достигнуть качественного результата можно только в рамках системно организованной деятельности. Такой организацией, можно считать реализацию персонифицированных программ повышения квалификации, которые реализуются без отрыва от производства в реализации профессиональных действий в повседневной работе. Использование такой формы дополнительного профессионального образования отражает тенденцию к персонализации повышения квалификации. Также в этом случае используется потенциал неформального образования.

При учете целей и задач развития образовательной организации и персонификации самореализации преподавателя может возникнуть необходимость апробировать инновационные инициативы на базе муниципальных общеобразовательных организаций. Этому может способствовать использование возможностей сетевого взаимодействия субъектов образовательной системы.

Выделенные основания дают возможность сформулировать условия, в которых разработан-

ная нами модель будет реализована наиболее эффективно. Первым условием будет поддержка создания персонифицированных программ повышения квалификации для преподавателей с разным уровнем развития научно-методической культуры. Вторым условием можно считать вовлечение преподавателей в работу проектных групп, обеспечивающих научно-методическую поддержку проектов, реализуемых учреждением дополнительного профессионального образования. Третье условие можно сформулировать как организационное содействие участию преподавателей в методическом сопровождении исследовательских проектов, осуществляемых в образовательных организациях разных видов.

Комментируя первое условие можно сказать, что оно основано на реализации персонифицированного подхода к проектированию системы повышения квалификации специалистов социальной сферы. Данный подход обоснован в исследованиях Т.Е. Галкиной [3], Н.И. Никитиной [3] В.В. Обухова [4], В.В. Афанасьева, С.М. Куницыной, В.В. Лебедевой [5] и др. Авторы анализируют возможности профессионального саморазвития личности в рамках самообучающейся организации и внутриорганизационного обучения.

Персонифицированная программа повышения квалификации учитывает стадии профессионального развития преподавателя. Для начинающего работника такая программа поможет создать условия для его скорейшей адаптации на рабочем месте. Для опытного сотрудника, который занимается диссертационным исследованием такая программа будет способствовать систематизации необходимых знаний и умений, средством организации деятельности, стимулирующим фактором. Для работников, которые хорошо разбираются в педагогической науке и практике, персонифицированные программы могут служить средством поддержки самореализации, поддержки в рамках реализации научно-прикладного проекта.

Смысл выделения данного условия – уточнение субъектной позиции и выявление потребностей преподавателя в аспекте развития элементов научно методической культуры. Проектирование персонифицированной программы предполагает учет потребностей преподавателя, уровень развития методических, научных и преподавательских умений, особенности и направленность их практической деятельности, актуальные задачи развития учреждения дополнительного профессионального образования.

Говоря о втором условии следует подчеркнуть, что оно учитывает один из самых распространенных методов реализации методической работы – педагогическое проектирование. Использование этого метода в повышении квалификации исследовали В.И. Сахарова [6], Р.С. Бондаревкая [7], Г.И. Смирнова [8]. В исследованиях наглядно показано, что именно коллективная проектная деятельность может выступать основой развития компетентности педагогов, носит творческий, рефлексивный характер. Т.е. такая деятельность органи-



зационно поддерживает развитие элементов научно-методической культуры в практической работе. Педагог получает возможность наблюдать за действиями более опытных коллег, взаимодействовать с ними, получать признание собственных результатов. Это обуславливает влияние такой формы работы на принятие педагогических ценностей, творческую самореализацию и удовлетворенность результатами работы. Вовлечение преподавателей в работу проектных групп предполагает нормативно-методическую поддержку работы проектных групп, обеспечение профессиональной коммуникации, стимулирование преподавателей, использование экспертных методов. Таким образом, проектная деятельность является существенным организационно педагогическим условием развития научно методической культуры преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования.

Сетевое взаимодействие специалистов организаций разных видов активно развивается в современной образовательной практике. Осуществление такого взаимодействия непосредственно влияет на развития умений научной и методической деятельности. Это наглядно показано в исследованиях, посвященных организации взаимодействия специалистов образовательных организаций различного уровня в рамках различных организационных форм научной и методической работы [9, 10]. Задачами такого взаимодействия может являться разработка проектов основных образовательных программ учреждений; моделирование внеурочной деятельности обучающихся; выстраивание системы оценки достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ и т.д. Вполне очевидна эффективность привлечения преподавателей к сопровождению исследовательских проектов, осуществляемых в образовательных организациях. В рамках такой работы преподаватели получают возможность апробировать результаты научно-методической работы, реализовывать инновационные инициативы. Совершенно очевидно, что в рамках данной работы совершенствуются элементы научно-методической культуры, в первую очередь умения профессиональной коммуникации. Происходят положительные изменения личностной позиции педагога по отношению к способам осуществления научно-методической деятельности. Преподаватель приобретает уверенность в своих силах, убежденность в достоверности научных данных и эффективности разрабатываемых методик.

Итак, выделенные нами три организационно-педагогические условия отражают специфику интеграции научной, методической и преподавательской работы и тенденции, характеризующие процесс повышения квалификации специалистов. Эти основания обуславливают акцент в реализации нашей модели развития научно-методической культуры преподавателей на персонализацию данного процесса, приоритет внутриорганизационных командных форм повышения квалификации, обеспечивают потребность самореализации. Воз-

можность реализации данных условий поддерживается положениями методологических подходов, представлениях об устойчивости влияния различных факторов на процесс профессионального развития, педагогических теориях и идеях. В этом смысле, организационно-педагогические условия можно рассматривать как элемент педагогической стратегии, отражающий реалии деятельности преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования, как среды, в которой происходит развитие научно-методической культуры.

## Литература

1. Галкина, О.В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования / О.В. Галкина // Известия Самарского научного центра РАН. – 2008. – №6-2. – С.30-36.
2. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – С. 143-152.
3. Галкина, Т.Э. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации / Т.Э. Галкина, Н.И. Никитина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – №2 (7). – С.40-45.
4. Обухов, В.В. Современные вариативные модели персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования, ориентированных на новые модели аттестации / В.В. Обухов, М.П. Войтеховская, И.В. Осипова // Вестник ТГПУ. – 2013. – №13(141). – С. 93-98.
5. Афанасьев, В.В. Персонифицированное дополнительное профессиональное образование: модель, стратегия проектирования программ повышения квалификации / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, В.В. Лебедев // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2017. – №1. – С. 45-59.
6. Сахарова, В.И. Проектная деятельность взрослых обучающихся в системе дополнительного профессионального образования / В.И. Сахарова // Научные исследования в образовании. – 2007. – №2. – С. 173-178.
7. Бондаревская, Р.С. Становление проектной деятельности педагога на основе акмеологического подхода: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р.С. Бондаревская. – СПб., 2011. – 203 с.
8. Смирнова, Г.С. Коллективная творческая деятельность педагогов как фактор развития их профессиональной компетентности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.С. Смирнова. – СПб., 2000. – 198 с.
9. Сликишина, И.В. Сетевое взаимодействие педагогов как средство формирования профессиональных компетенций в дополнительном профессиональном образовании / И.В. Сликишина, Ю.В. Коровина // Вестник ТГПУ. – 2018. – №8 (197). – С. 144-148.
10. Швецов, М.Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального

образования в регионе / М.Ю. Швецов, А.Л. Дугаров // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. – 2012. – №5. – С. 33-38.

11. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенций студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

12. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : коллективная монография / Адасова Я.Б., Батова А.С., Бахнова Ю.А., Бельшева Т.В., Брискина Е.В., Бутылов Н.В., Васильева Н.В., Ганюшина М.А., Григорьева И.В., Долгова Е.Г., Забазнова Н.М., Ишханова Н.И., Казиминова И.С., Карасев А.Б., Конде П.А., Короткова Л.А., Кузнецова Ю.А., Макарова Т.Г., Мамукина Г.И., Маркелова А.А. и др. / Центр гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 3. - 4-е изд., испр. и доп. - Саранск, 2019

13. Путиловская Т.С. Овладение иностранным языком в современной парадигме нелингвистического образования // В сборнике: Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки бакалавров и магистров. Москва, 2018. С. 39-52.

14. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков // Вестник университета. 2012. № 8. С. 270-275.

15. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы управления - 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. 2015. С. 231-236.

16. Янковская В.В. Свойства и основной принцип формирования профессионально-педагогического потенциала // Экономика и предпринимательство. 2017. № 1 (78). С. 741-745.

**Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the model of development of scientific and methodical culture of a teacher of additional professional education institution**

**Elmurzaeva R.A.**

Chechen Institute for Advanced Training of Educators

The article substantiates the necessity of taking into account the existing realities in pedagogical practice in the development of the strategy of development of scientific and methodical culture of a teacher of additional professional education institution. This strategy has developed a model of pedagogical impact. It is grounded that personification of professional development, use of teamwork, involvement in pedagogical designing of variants of concrete problems solution, promotes development of skills of teaching, methodical and scientific work. On this basis, the organizational and pedagogical conditions for the development of scientific and methodological culture of a teacher of the institution of additional professional education were identified and characterized: support for the creation of personalized professional development programs; involvement of teachers in project teams work that provide scientific and methodological support for projects; organizational support for the participation of teachers in the methodological support of research projects car-

ried out in educational institutions of various types. The novelty of these conditions consists of substantiation of the use of the akmeological, andragogical, system-activity, culturological approaches to the development of scientific and methodological culture of the teacher in the conditions of establishment of additional professional education. Practical importance lies in the possibility of applying these conditions in the practice of professional development of teachers of institutions of additional professional education.

**Keywords:** organizational and pedagogical conditions; teacher; additional professional education; scientific and methodical culture; personalization of advanced training, teamwork, design.

**References**

1. Galkina, O.V. Organizational and pedagogical conditions as a category of scientific and pedagogical research / O.V. Galkina // Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. - 2008. - No. 6-2. - S.30-36.
2. Volodin, A.A. Analysis of the content of the concept of "Organizational and pedagogical conditions" / A.A. Volodin, N.G. Bondarenko // Bulletin of the TulsU. Humanitarian sciences. - 2014. - No. 2. - S. 143-152.
3. Galkina, T.E. A personalized approach in the continuing education system / T.E. Galkina, N.I. Nikitina // Scientific support of the system of advanced training of personnel. - 2011. - No. 2 (7). - S. 40-45.
4. Obukhov, V.V. Modern variable models of personified and individualized advanced training of educators focused on new certification models / V.V. Obukhov, M.P. Voitekhovskaya, I.V. Osipova // Bulletin of TSPU. - 2013. - No. 13 (141). - S. 93-98.
5. Afanasyev, V.V. Personified continuing education: model, design strategy for continuing education programs / V.V. Afanasyev, S.M. Kunitsyna, V.V. Lebedev // Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education. - 2017. - No. 1. - S. 45-59.
6. Sakharova, V.I. Project Activities of Adult Students in the System of Continuing Professional Education / V.I. Sakharova // Scientific research in education. - 2007. - No. 2. - C. 173-178.
7. Bondarevskaya, R.S. The formation of the project activities of the teacher based on the acmeological approach: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / R.S. Bondarevskaya. - St. Petersburg, 2011. -- 203 p.
8. Smirnova, G.S. The collective creative activity of teachers as a factor in the development of their professional competence: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / G.S. Smirnova. - St. Petersburg, 2000. -- 198 p.
9. Silikishina, I.V. Network interaction of teachers as a means of forming professional competencies in additional professional education / I.V. Silikishina, Yu.V. Korovin // Bulletin of TSPU. - 2018. -- No. 8 (197). - S. 144-148.
10. Shvetsov, M.Yu. Network interaction of educational institutions of vocational education in the region / M.Yu. Shvetsov, A.L. Dugarov // Scientific notes of ZabSU. Series: Pedagogical Sciences. - 2012. - No. 5. - S. 33-38.
11. Danko O.A., Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual model of teaching as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2018.No 6-2. S. 98-101.
12. Actual problems of linguistics and linguodidactics: a collective monograph / Adasova Ya. B., Batova AS, Bakhnova Yu.A., Belysheva TV, Briskina EV, Butylov NV, Vasilyeva N. V., Ganyushina M.A., Grigoryeva I.V., Dolgova E.G., Zabaznova N.M., Ishkhanova N.I., Kazimirova I.S., Karasev A.B., Conde P.A. , Korotkova L.A., Kuznetsova Yu.A., Makarova T.G., Mamukina G.I., Markelova A.A. and others. / Center for humanitarian training of REU them. G. V. Plekhanova, Department of Foreign Languages No. 3. - 4th ed., Rev. and add. - Saransk, 2019
13. Putilovskaya T.S. Mastering a foreign language in the modern paradigm of non-linguistic education // In the collection: Linguistic and cultural education in the system of university training of bachelors and masters. Moscow, 2018.S. 39-52.
14. Putilovskaya T.S. Principles of developing control measuring materials for assessing speech and language skills // University Herald. 2012. No. 8. S. 270-275.
15. Putilovskaya T.S. Leveling as one of the principles of the formation of foreign language communicative competence // Actual problems of management - 2015 Materials of the 20th International Scientific and Practical Conference. 2015.S. 231-236.
16. Yankovskaya V.V. Properties and the basic principle of the formation of professional and pedagogical potential // Economics and Entrepreneurship. 2017. No. 1 (78). S. 741-745.

# Методическое сопровождение системы обучения граждан арабских стран русскому языку

**Гужеля Дмитрий Юрьевич**

соискатель кафедры лингводидактики и тестологии, Российский университет дружбы народов, d\_guzhelya\_9@mail.ru

В статье анализируется сущность методического сопровождения обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде, определяются его основные признаки (интерактивность, субъект – субъектная направленность; личностная ориентированность; национально-культурная обусловленность; межкультурная и поликультурная природа; системность и целенаправленность; пролонгированность, непрерывность; открытость). На примере анализа методического сопровождения системы обучения граждан арабских стран выявляется его специфика: определяются основные мотивы и демотиваторы к изучению русского языка в арабских странах, наиболее актуальные сферы использования русского языка в регионе, профили обучения русскому языку. Материалы аналитических докладов, отчетов Россотрудничества, изученные автором, также позволяют установить основные проблемы в сфере преподавания русского языка, связанные с методическим сопровождением в регионе (слабая представленность русского сегмента языковой среды региона; отсутствие или недостаток практики общения на русском языке; обеспечением программами, учебниками и учебными пособиями; основные проблемы в сфере преподавания русского языка, типичные для образовательного пространства этого региона). В статье также представляются основные направления по решению возникших проблем: создание специализированного ресурса дистанционного методического сопровождения (ДМС), который будет включать необходимые компоненты.

**Ключевые слова:** русский язык, методика преподавания русского языка как иностранного, лингводидактика, зарубежная образовательная среда, методическое сопровождение, арабские страны.

## Введение

Гуманистическая природа современной педагогики диктует необходимость поиска новых форм взаимодействия, основанных на признании ценности личности, приоритете субъект – субъектных отношений, учете мотивов, ценностных установок, потребностей человека. В течение долгого времени отношения в педагогических системах выстраивались преимущественно как отношения воздействия субъекта на объект. В контексте гуманистической парадигмы современной педагогической науки эти отношения приобретают характер сотрудничества, со-творчества, совместной деятельности людей, в которой одинаково важны цели и интересы каждого из них.

Особую актуальность обновление вектора и природы этих отношений приобретает в условиях межкультурного профессионального диалога – трансграничного, межнационального взаимодействия в мировом сообществе преподавателей РКИ. В зарубежных странах русский язык преподают наши соотечественники и иностранные специалисты, которые работают в национальных академических системах с различными культурными и профессиональными традициями. Эти преподаватели обладают уникальным этнокультурным педагогическим опытом, решают специфические, весьма непростые профессиональные задачи, нередко в условиях недостатка эффективных средств обучения и необходимого уровня профессиональной подготовки. Методическая помощь, в которой нуждаются эти специалисты, не может быть «навязана», предложена в императивной форме. Эта помощь должна быть организована на основе принципов профессионально-педагогического диалога с учетом межкультурной и поликультурной природы взаимодействия российских методистов и зарубежных преподавателей русского языка как иностранного.

Методическое сопровождение системы обучения русскому языку имеет свою специфику и осуществляется во многих зарубежных регионах, включая арабские страны. Рассмотрим подробнее специфику методического сопровождения на конкретном примере данного региона.

**Методическое сопровождение: сущность и основные признаки методического сопровождения обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде**

Категория «*сопровождение*» в полной мере отвечает целям и природе современного межкультурного педагогического диалога. Понятия *поддержки, тьюторства, фасилитации, супервизии* первыми начали разрабатывать в 90-х гг. прошлого столетия зарубежные ученые. Эти термины появились в исследованиях, посвященных «недирективным» технологиям и приемам психолого-педагогической работы (М. Герберт, Д. Коньяртс, К. Роджерс и др.). Практически в этот же период в отечественной науке были обоснованы *концепции педагогики свободы* (в противовес «педагогике необходимости»), *педагогики поддержки* (О.С. Газман, А.В. Мудрик), *теория педагогического сопровождения* (Е.И. Казакова). Перспективные идеи этих ученых были поддержаны российским педагогическим сообществом и получили дальнейшее развитие в исследованиях, посвященных проблемам сопровождения *обучающихся* [Беседина, 2012; Вязанкова, 2015; Вязанкова, Медведев, 2017; Киселева, 2014 и др.], *обучающих* [Адольф, 2007; Алексеев, 2015; Бригинец, 2005; Брицкая, 2016; Голиков, 2004; Демьянчук, 2016; Земскова, 2011; Кирдянкина, 2011; Решетников, 2013; Снегурова, 2005; Соловьева, 2005; Стародубцева и др.], *педагогических процессов* [Богословский 2000; Бережнова, 2005; Горовая, 2008; Тарита, 2000; Уша, Никулина, 2014 и т.д.], *педагогических систем* [Елинская и др., 2017; Ларина, 2008; Немова, 2014; Шушалова, 2010 и др.].

Проблематика методического сопровождения профессионального развития и педагогической деятельности российских преподавателей активно разрабатывается в трудах таких известных педагогов, как В.П. Беспалько, В.И. Богословский, О.М. Зайченко, В.А. Сластенин, О.С. Газман, А.В. Мудрик, Е.В. Бондаревская, Е.И. Казакова, М.Н. Певзнер, М.С. Полянский и др. Категориальный статус этого понятия убедительно доказан С.А. Усковой, В.И. Богословским, Л.Н. Бережновой, С.В. Алексеевым [Ускова, 2013; Алексеев, Ускова, 2015; Богословский, 2000; Бережнова, Богословский, 2005 и др.]. В лингводидактике проблемы методического содействия профессиональному развитию преподавателей РКИ, в том числе работающих в зарубежных странах, пути и средства оптимизации обучения русскому языку в иноязычной среде анализируются в трудах Л.А. Вербицкой; в известных научно-методических работах и учебных монографиях А.Н. Шукина, одна из которых непосредственно адресована зарубежным филологам-русистам [Шукин, 1990, 2017 и др.]; в докторской диссертации, монографиях и многочисленных статьях Т.М. Балыхиной [Балыхина, 2000а, 2007 и др.]; в трудах В.В. Молчановского [Молчановский, 1999, 2002 и др.]; Л.В. Московкина [Московкин, 2012 и др.]; научных исследованиях О.П. Быковой, Н.Ю. Бойко и др., в специализированных методических изданиях [Методика, 1981 и др.].

Этапной в методике преподавания РКИ стала диссертационная работа В.В. Молчановского (1999 г.), посвященная изучению состава и содержания профессионально-деятельностной компетенции

преподавателя РКИ. Ученым разработана целостная, системная концепция профессиографирования специальности «Преподаватель РКИ». На основе изучения модели деятельности педагога: его основных функций, стадий и профессионально-педагогических задач, ученый разработал модель профессиональной личности преподавателя РКИ. Эту концепцию успешно применила Н.Ю. Бойко [Бойко, 2004], модифицировав ее к условиям курсового обучения РКИ в зарубежных странах. Т.М. Балыхиной создана теория непрерывного профессионального образования преподавателя русского языка: прослежен путь его профессионального развития от школьного образования до становления педагога-профессионала. Ученым исследовано профессиональное поле педагога-филолога, выявлены подходы к обновлению его профессиональной компетентности. Т.М. Балыхина подчеркивает значимость непрерывной методической помощи педагогу-филологу в его профессиональном росте и саморазвитии. Важным для нас также является сформулированное Т.М. Балыхиной положение о диалоговой природе профессионально-педагогического взаимодействия, о его понимании как сотрудничества, сотворчества [Балыхина, 2000а]. Специфика преподавания русского языка в различных образовательных средах исследуется в работах Л.В. Московкина. Ученый характеризует основные категории изучающих русский язык за рубежом, выявляет факторы, оказывающие негативное влияние на их мотивацию.

Специфика обучения РКИ в иноязычной среде рассматривается в диссертационных исследованиях О.П. Быковой [Быкова, 2011], Н.Ю. Бойко [Бойко, 2004], Н.В. Брагиной [Брагина, 2011], О.В. Варгановой [Варганова, 2010], Т.В. Кудояровой [Кудоярова, 2008], Чжао Юйцзяна [2008], В.В. Кытиной [Кытина, 2018], Д.Ю. Цотовой [Цотова, 2017], О.А. Беженарь [Беженарь, 2017] и др., в статьях Е.А. Хамраевой [Хамраева, 2012 и др.], Л.Н. Федотовой [Федотова, 2016 и др.] и других российских и зарубежных ученых. На примере южнокорейских университетов О.П. Быкова исследует особенности иноязычной среды обучения РКИ, проблемы адаптации и роль русскоязычного преподавателя в зарубежном вузе, направления подготовки современных этнически и методически компетентных преподавателей русского языка как иностранного. Специфику деятельности и профессионально-педагогической компетенции преподавателя РКИ, работающего на зарубежных курсах, анализирует в своем диссертационном исследовании Н.Ю. Бойко. В кандидатской диссертации О.В. Варгановой обобщен опыт курсового обучения РКИ за рубежом (которое автор квалифицирует как методическую макротехнологию), предложены научные основы его организации, структуры и содержания, разработаны методические рекомендации для зарубежных преподавателей русского языка. В диссертациях В.В. Кытиной, Д.Ю. Цотовой, О.А. Беженарь анализируется специфика обучения русскому языку в европейской академической системе. Н.Ю. Бойко, Чжао Юйцзян и др. исследуют своеобразие

национальных лингводидактических традиций восточного образования на примере академической культуры Японии и Китая, анализируют психолого-педагогическую готовность преподавателя РКИ к работе в зарубежном образовательном пространстве. Таким образом, мы можем констатировать, что отечественная педагогика, лингводидактика, методика преподавания РКИ обладают существенным научным и научно-практическим потенциалом, необходимым для создания системы методического сопровождения обучения русскому языку как иностранному в условиях иноязычной среды.

В настоящее время отсутствует общепринятое определение методического сопровождения. Расхождения в дефинициях начинаются с установления таксономического признака этого понятия. Сопровождение интерпретируется как 1) *стратегия* [Адольф, Ильина, 2015, с. 17; Игнатова, 2010; Ильина, 2013 и др.]; 2) *процесс* [Голиков, 2004, с. 216; Стародубцева, 2011, с. 44; Ускова, 2013, с. 84 и т.д.]; 3) *технология* [Решетников, 2013, с. 175; Алексеев, Ускова, 2015, с. 3807 и др.]; 4) *метод* [Казакова, 1995, с. 3; Тарита, 2000, с. 5]; 5) *особая сфера деятельности педагогического сообщества* [Битянова, 1997, с. 38; Мудрик, 2000 и др.]; 6) *гибкое управление процессом решения профессиональных задач* [Методическое сопровождение..., 2018]; 7) *совокупность взаимодействующих структурных компонентов* – образовательных организаций и органа управления образованием [Ларина, 2008, с. 26]; 8) *механизм реализации стратегии развития* образовательной организации [Горова, Петрова, 2008]; 9) *система методических мер* [Винтер, 2008, с. 85]; 10) *методическая услуга* [Шувалова, 2010] и т.д. Как нам представляется, множественность трактовок родового понятия МС вызвана тем, что методическое сопровождение может быть рассмотрено в разных аспектах: с позиции применения в педагогической практике – как технология, с точки зрения структуры – как совокупность взаимодействующих компонентов и т.д. В объяснении природы методического сопровождения мы поддерживаем позицию ученых, квалифицирующих его как *взаимодействие* субъектов: сопровождающих и сопровождаемых. В организационно-содержательном аспекте сопровождение, по нашему мнению, целесообразно рассматривать как систему методических мероприятий. Среди исследователей нет единства и в выборе существенных признаков (атрибутов) анализируемого нами понятия. Нам близка позиция ученых, которые в качестве таких признаков выделяют нацеленность МС на оптимизацию деятельности сопровождаемых (образовательной, учебной, профессиональной и т.д.) [Винтер, 2008, с. 85; Снегурова, 2009, с. 70 и др.]; на развитие значимых для этой деятельности компетенций [Бережнова, Богословский, 2005, с. 111; Решетников, 2013, с. 175 и др.].

Как отмечают Л.Н. Бережнова и В.И. Богословский, в роли сопровождаемого могут выступать «человек, процесс, система (образовательная, пе-

дагогическая, социальная и т.д.)» [Бережнова, Богословский, 2005, с. 109]. В этот ряд, по мнению С.А. Усковой, следует также включить педагогические коллективы и социальные среды [Ускова, 2013, с. 86]. Педагогическая практика подтвердила верность этих наблюдений: в последнее десятилетие разработаны эффективные модели сопровождения систем обучения (С.А. Алексеев и др.), образовательных учреждений (В.П. Ларина, О.Н. Щербаненко и др.), педагогов и педагогических коллективов различного уровня (Т.К. Волкова, Я.Л. Горшенина, О. И. Логашенко, И.П. Соловьева, О.В. Тулупова и др.), обучающихся (Т.В. Глазкова, Р.И. Егорова, Е.В. Лестева и т.д.), образовательных процессов и образовательной деятельности (В.И. Богословский, В.В. Вязанкова, Г.М. Земскова, Л.Г. Тарита и др.).

Вместе с тем, анализируя различные категории сопровождаемых, Л.Г. Тарита [Тарита, 2000] приходит к справедливому заключению о том, что проблемы, возникающие в развитии системы, это всегда проблемы ее субъектов, т.к. основа любой педагогической системы – ее субъекты [Там же, с. 87]. Поэтому методическое сопровождение любой педагогической системы или педагогического процесса всегда направлено на ее основных субъектов – обучающихся и обучающихся: «методическое сопровождение системы, по сути, сводится к методическому сопровождению ее субъектов» [Там же, с. 60]. В этой связи к существенным признакам МС ученые также относят индивидуализированность, личностную направленность [Гедгафова, 2014, с. 9; Брицкая, 2016, с. 12 – 13 и др.].

Проведенный анализ позволяет определить методическое сопровождение обучения РКИ в иноязычной среде как комплексное, системное, непрерывное межкультурное педагогическое взаимодействие, направленное на оптимизацию обучения РКИ в иноязычной среде посредством создания необходимых условий для эффективного формирования и совершенствования знаний, навыков, умений его основных субъектов – зарубежных учащихся и преподавателей.

Объем и содержание МС определяются актуальными потребностями и проблемами его целевой аудитории, специфика реализации – особенностями региональных / национальных систем обучения русскому языку как иностранному. Методическое сопровождение обучения РКИ в иноязычной среде как педагогическое взаимодействие осуществляется в различных формах:

— образовательной (которая является центральной), ее суть заключается в поддержке образовательной деятельности субъектов МС: лингвообразовательной – зарубежных учащихся, профессионально-образовательной – зарубежных преподавателей РКИ;

— ресурсно-методической: методическое сопровождение предусматривает обеспечение целевой аудитории всеми необходимыми ресурсами для успешной образовательной деятельности: учебными, учебно-методическими, справочными, дидактическими и т.д., представляемыми в разных

форматах и с учетом целей и образовательных потребностей зарубежных учащихся и преподавателей русского языка как иностранного;

— консультативно-методической: МС как вид педагогического взаимодействия предусматривает системную, непрерывную консультативную помощь как учащихся, овладевающих РКИ в условиях отсутствия русской языковой среды самостоятельно, под руководством педагога и т.д., так и преподавателей, работающих в зарубежных образовательных организациях, в выборе и реализации образовательных траекторий, в непрерывном развитии и совершенствовании необходимых навыков, умений, компетенций;

— информационно-методической: система МС включает постоянное информирование целевой аудитории о перспективных технологиях, новых средствах изучения и обучения РКИ.

Как следует из определения, методическое сопровождение каждой из региональных зарубежных систем обучения РКИ комплексно, что проявляется в интеграции всех перечисленных выше форм при выделении сопровождения образовательной деятельности субъектов в качестве основной. Содержание и объем методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде определяются на основании установления актуальных потребностей его субъектов, проблемных и лакунарных зон зарубежной системы преподавания русского языка и всестороннем методическом содействии в реализации выявленных образовательных потребностей, решении актуальных проблем, восполнении лакун.

Структура МС интегрирует два основных компонента. Первый компонент – методическое содействие зарубежным ученикам и студентам в овладении русским языком как иностранным. Объем и «интенсивность» методического сопровождения этой категории субъектов варьирует в зависимости от того, изучается ли русский язык самостоятельно или под руководством преподавателя, однако его содержание в каждом из этих вариантов формируется с привлечением новейших технологий и средств культурно-языкового образования. Второй компонент системы – методическое содействие зарубежным преподавателям РКИ в их профессиональном развитии с целью повышения качества педагогической деятельности.

Условия обучения РКИ в иноязычной среде, в зарубежном образовательном пространстве определяют специфику МС как педагогического взаимодействия. Первое значимое отличие – территориальная удаленность сопровождаемых, что обуславливает необходимость поиска эффективных технологий и средств реализации методических мероприятий по оптимизации обучения РКИ. Его вторая отличительная характеристика заключается в том, что обучение русскому языку как иностранному в каждом макрорегионе мира проводится в контексте содержательных и организационных особенностей региональных и национальных академических систем, традиций обучения иностранным языкам, потребности в русском языке и, соот-

ветственно, мотивов его изучения и т.д. В этой связи система МС реализуется в виде вариативных разновидностей, обладающих существенной спецификой, что диктует необходимость выявления всех значимых факторов, которые оказывают влияние на обучение русскому языку как иностранному в конкретных макрорегионах мира.

Обобщая изложенное, выделим основные признаки методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде. В число таких признаков мы включили:

— *интерактивность, субъект – субъектную направленность*. Как отмечалось, МС представляет собой взаимодействие сопровождающих и сопровождаемых, в организации и реализации которого значимы цели, мотивы, интересы всех категорий субъектов, вовлеченных в этот процесс;

— *личностную ориентированность*: как было отмечено выше, в фокусе методического сопровождения обучения РКИ – ее основные субъекты, что делает необходимым поиск стратегий выявления их индивидуальных проблем и разработки личностно ориентированных траекторий их преодоления;

— *национально-культурную обусловленность*. Методическое сопровождение адресно и конкретно: его эффективность зависит от того, насколько полно и точно учтены специфика обучения РКИ в том или ином макрорегионе мира, национально- и этнокультурные особенности учебной деятельности иностранцев, изучающих русский язык, профессиональные потребности зарубежных преподавателей;

— *межкультурную и поликультурную природу*: в систему методического сопровождения вовлечены представители профессионально-педагогических сообществ разных стран мира – носители различных культурных традиций, в том числе академических;

— *системность и целенаправленность*: методические мероприятия, направленные на оказание содействия зарубежным преподавателям и обучающимся, должны быть системно организованы и объединены общей целью – оптимизацией процесса обучения русскому языку как иностранному;

— *продолгованность, непрерывность*: разрозненные, единичные, «разовые» методические акции не обеспечивают устойчивого улучшения качества обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде, положительная динамика в этой сфере возможна лишь при наличии продолгованной, непрерывной методической работы со стороны как российской методической общности, так и региональных / национальных профессионально-педагогических сообществ;

— *открытость*: методическое сопровождение как профессионально-педагогическое взаимодействие постоянно изменяется и совершенствуется. С одной стороны, оно открыто всем педагогическим новациям, с другой – чутко реагирует на изменения социально-политического, социокультурного и образовательного контекста: региональной

языковой политики, национальных академических систем, мотивов, целей, интересов обучающихся и обучающихся.

### **Специфика методического сопровождения системы обучения русскому языку граждан арабского региона**

Как показал анализ «русского сегмента» языковой среды региона, в настоящее время в странах региона русским языком в той или иной степени владеют: около 18 000 граждан Туниса; до 12 000 жителей Египта (ежегодно его изучает не менее 1200 чел.); более 10 000 граждан Ливии; более 20 000 – Алжира.

В их число входят выпускники советских и российских вузов (по оценкам различных источников в регионе их более 100 000 чел.); выпускники национальных учебных заведений, получившие специальность филолога-русиста; члены русскоязычных диаспор: в странах региона проживает уже третье поколение граждан с унаследованным русским языком. К наиболее влиятельным организациям российских соотечественников в регионе можно отнести: Ассоциацию русской культуры (Турция); Ассоциацию русскоязычной молодежи Сирии; Координационный совет российских соотечественников в Сирии и др.

Основные мотивы к изучению русского языка в арабских странах таковы: профессиональные перспективы (Сирия, Иран, Турция, Египет, Марокко, Тунис, Ливан). При этом, в частности, иранские студенты среди приоритетных мотивов в этой сфере назвали желание стать преподавателем, переводчиком, гидом, устроиться на работу в России или работать в ирано-российской фирме. Студенты из Египта, Марокко, Туниса на первое место поставили желание работать в туристическом бизнесе. В Саудовской Аравии выпускников и студентов Университета имени короля Сауда, владеющих русским языком, Министерство по делам ислама и вакуфов активно привлекает для работы гидами с российскими паломниками во время хаджа. В Сирии в настоящее время есть большой спрос на учителей и преподавателей РКИ – выпускников Дамасского университета; поддержка РЯ со стороны правительства и государства. Как отмечалось, в Сирии оказывается всемерная поддержка русскому языку, его изучению и преподаванию: школьники, освоившие РЯ на достаточном уровне, имеют хорошие перспективы для получения высшего образования в Дамасском университете или российских вузах. В Иране знание русского языка облегчает поступление в магистратуру; интерес к культуре России (Иран, Сирия, Ливан); перспективы поступления в российский вуз (Иран, Сирия, Ливан, Саудовская Аравия).

Основными демотиваторами являются сложность русского языка, недостаточный уровень профессиональной квалификации педагогических кадров.

В странах региона преподавание РКИ ведут как российские, так и национальные образовательные организации. В первую группу входят Российские

центры / дома науки и культуры (Русские дома), образовательные организации (работающие в том числе в дистанционном формате), неправительственные фонды и коммерческие организации, курсы русского языка при РПЦ. Вторую группу составляют национальные школы, университеты, организации дошкольного образования, коммерческие языковые центры.

В регионе увеличивается число школьников, изучающих русский язык. В Сирии в 2017 г. их количество составило около 11 000 чел., а число школ в 12 сирийских городах возросло до 105. Лидерами по количеству учащихся являются школы Тартуса и Латакии. РКИ в сирийских школах преподают, как правило, выпускники советских вузов и соотечественницы – носители русского языка. Увеличилось (до 1400 чел.) число изучающих РКИ в лицеях и школах Туниса. В Турции инициирован пилотный проект по введению РКИ в программы многих средних школ.

Однако, как показывают данные мониторингов, существующая в настоящее время поддержка преподавания РКИ в иноязычной среде со стороны российской методической общественности оценивается как недостаточная.

Наиболее остро стоит вопрос с обеспечением программами, учебниками и учебными пособиями. Зарубежные преподаватели не удовлетворены их качеством, отсутствием учета специфики региональных / национальных академических систем, особенностей и образовательных потребностей зарубежных обучающихся. Основное решение этой проблемы преподаватели видят в создании интернациональных коллективов разработчиков программ и учебников по РКИ. Вместе с тем этот вариант требует большого количества согласований, временных и, возможно, финансовых затрат. Более эффективный способ решения проблемы видится в создании сетевого ресурса-коллекции учебных материалов, что позволит преподавателям формировать необходимые комплекты с учетом конкретных целей и иных характеристик обучения. Необходимо представить эти материалы в таком формате, чтобы зарубежные преподаватели могли их скачивать, вносить изменения, комбинировать в нужной последовательности, распечатывать. Кроме этого, в программы MOOC необходимо включить лекции, вебинары, тренинги, направленные на обучение зарубежных педагогов разрабатывать необходимые учебные материалы и программы по РКИ.

Еще одна важная проблема – отсутствие или недостаток практики общения на русском языке. Ее вторая сторона – слабая представленность русского сегмента языковой среды региона. Помощь в решении этой проблемы окажет насыщение специализированного ресурса ДМС материалами, позволяющими конструировать русскоязычную среду обучения РКИ.

С целью повышения мотивации к изучению РКИ необходимо представить в специализированном ресурсе ДМС материалы лингвокультурного, социокультурного характера, шире использовать воз-

возможности учебной игры, методов и приемов эдтейнмента и т.д.

Необходимо в специализированном ресурсе ДМС предусмотреть раздел, позволяющий улучшить информационное методическое и социокультурное сопровождение зарубежных педагогов.

Для укрепления связей между российским и зарубежными сообществами целесообразно включить в ресурс ДМС разделы, обеспечивающие не только формальное, но и неформальное педагогическое общение, возможность обсудить профессиональные проблемы и т.д.

К актуальным направлениям следует также отнести помощь в разработке андрагогических моделей обучения РКИ, моделей обучения русскому языку как второму, третьему, четвертому иностранному языку, учебно-методического обеспечения обучения русскому языку билингов, в том числе детей дошкольного возраста.

### Литература

1.Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина [Текст]. Красноярск: Полицом, 2007. 190 с.

2.Алексеев, С. В. Сопровождение профессионально-педагогической деятельности учителя: понятийное поле и сущностные характеристики / С. В. Алексеев, С. А. Ускова [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (часть 17). С. 3807 – 3811. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37862> (дата обращения: 08.06.2018).

3.Балыхина, Т. М. Структура и содержание российского филологического образования: методологические проблемы обучения русскому языку : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Т.М. Балыхина [Текст]. М., 2000а. 476 с.

4.Беседина, О. А. Развитие системы педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов в университетах России и Великобритании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Беседина [Текст]. Белгород, 2012. 200 с.

5.Бережнова, Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 109 – 123.

6.Бойко, Н. Ю. Преподаватель русского языка как иностранного в системе курсового обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Ю. Бойко [Текст]. М., 2004. 453 с.

7.Богословский, В. И. Теоретические основы научного сопровождения образовательного процесса в педагогическом университете: дисс. ... докт.пед.наук (13.00.08) / В. И. Богословский [Текст]. СПб., 2000. 370 с.

8.Бригинец, Е. Б. Формы методической поддержки профессионального развития педагога дополнительного образования художественной направленности / Е. Б. Бригинец [Текст]. Кемерово, 2015.

9.Брицкая, Е. О. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников: дисс. ...канд.пед.наук (13.00.08) / Е. О. Брицкая [Текст]. Омск, 2016. 271 с.

10.Вязанкова, В. В. Дидактическое сопровождение формирования информационной компетентности студентов технического вуза / В. В. Вязанкова : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2015. 237 с.

11.Голиков, Н. А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога: условия, способы, технологии реализации / Н. А. Голиков [Текст] // Вестник Тюменского государственного университета. 2004. № 2. С. 210 – 219.

12.Горовая, В. П. Научно-методическое сопровождение преподавания как фактор совершенствования образовательного процесса / В. П. Горовая, Н. Ф. Петрова [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. 2008. № 2. С. 35 – 40. URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=9418> (дата обращения: 01.08.2018).

13.Демьянчук, Р. В. Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов: антропологический подход / Р. В. Демьянчук [Текст] // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 4. С. 157 – 168.

14.Елинская, Я. А. Модель научно-методического сопровождения и опыт реализации программ дополнительного профессионального образования (взрослых) / Я. А. Елинская, Е. Л. Сорокина, Н.А. Шушакова, А. С. Новоселова [Текст] // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». М., 2017. С. 217 – 233.

15.Земскова, Г. М. Модель методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в условиях информатизации образования / Г. М. Земскова [Текст] // Методист. 2011. № 9. С. 42 – 48.

16.Кирдянкина, С. В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя : автореф. дис. ... канд.пед.наук : 13.00.08 / С. В. Кирдянкина [Текст]. Хабаровск, 2011. 24 с.

17.Киселева, П. В. Организация образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов (на материале обучения иностранному языку) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / П. В. Киселева [Текст]. Томск, 2014. 179 с.

18.Ларина, В. П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования : автореф. дис. ... докт.пед.наук : 13.00.01 / В. П. Ларина [Текст]. Самара, 2008. 54 с.

19.Молчановский, В. В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / В.В. Молчановский [Текст]. М., 1999. 415 с.

20.Московкин, Л. В. Русский язык как иностранный и актуальные проблемы его преподавания / Л.



В. Московкин [Текст] // Foreign Language Teaching. 2012, Vol. 39. № 4. С. 353 – 372.

21. Немова, Н. В. Модели методической поддержки общеобразовательных организаций Московской области, реализующих проекты обновления содержания и технологий общего образования / Н. В. Немова [Текст]. М.: ФГАУ ФИРО, 2014.

22. Решетников, В. Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования / В. Г. Решетников [Текст] // Омский научный вестник. 2013. № 5 (122). С. 174 – 177.

23. Снегурова, В. И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы дистанционного обучения математике / В. И. Снегурова [Текст] // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 10. С. 68 – 75.

24. Соловьева, И. П. Научно-методическое сопровождение деятельности педагогического коллектива как условие реализации личностного подхода: На примере системы образования Таймырского округа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. СПб., 2005. 18 с.

25. Стародубцева, Е. В. Консультационное сопровождение инновационной деятельности педагогов как фактор профессионального развития / Е. В. Стародубцева [Текст] // Образование и саморазвитие. 2011. Т. 5. № 27. С. 42 – 47.

26. Тарита, Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01. СПб., 2000. 21 с.

27. Уша, Т. Ю. Моделирование учебно-методического сопровождения средств обучения в поликультурной школе / Т. Ю. Уша, С. С. Никулина [Текст] // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: материалы IV Международной научно-методической конференции (Москва, 16 мая 2014 г.) / Редкол.: М. С. Барсенева [и др.]. Вып. 4. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 32 – 40.

28. Цотова, Д. Ю. Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.Ю. Цотова [Текст]. М., 2017. 294 с.

29. Чжао, Ю. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования (на примере китайских учащихся) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. Чжао. М., 2008. 21 с.

30. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы управления - 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. 2015. С. 231-236.

31. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков // Вестник университета. 2012. № 8. С. 270-275.

32. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5-1 (59). С. 151-153.

33. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенций студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

#### Teaching Russian in West European countries: content and organizational specifics, directions of methodical support Guzhelya D.Yu.

Peoples' Friendship University of Russia

The article analyzes the essence of methodological support of teaching Russian as a foreign language in a foreign language environment, defines its main features (interactivity, subject – subject orientation; personal orientation; national-cultural conditionality; intercultural and multicultural nature; consistency and focus; prolongation, continuity; openness). The Russian language teaching system in the Arab countries is analyzed as an example of its specificity: the main motives and demotivators for the the Russian language learning in the Arab countries, the most relevant areas of the Russian language usage in the region, the profiles of the Russian language teaching are determined. The Russian language analytical reports studied by the author also allow to identify the main problems in the field of Russian language teaching related to methodological support in the region (poor representation of the Russian segment of the language environment in the region; lack of Russian language communication practice; provision of programs, textbooks and teaching materials; the main problems in the field of teaching Russian, typical for the educational space of the region). The article also presents the main directions for solving the problems: the creation of a specialized resource of remote methodological support, which will include the necessary components.

**Key words:** Russian language, methods of teaching Russian as a foreign language, language education, foreign educational environment, methodical support, Arab countries.

#### References

1. Adolf, V. A. Innovative activity of a teacher in the process of his professional development / V. A. Adolf, N. F. Ilyina [Text]. Krasnoyarsk: Polycom, 2007. 190 s.
2. Alekseev, S. V. Maintenance of the teacher's professional and pedagogical activity: conceptual field and essential characteristics / S. V. Alekseev, S. A. Uskova [Electronic resource] // Fundamental research. 2015. No. 2 (part 17). S. 3807 - 3811. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37862> (accessed: 06/08/2018).
3. Balykhina, T. M. The structure and content of Russian philological education: methodological problems of teaching the Russian language: diss. ... doctor. ped Sciences: 13.00.02 / T.M. Balykhina [Text]. M., 2000a. 476 p.
4. Besedina, O. A. Development of a system of pedagogical support for distance learning students at universities in Russia and the UK: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / O. A. Besedina [Text]. Belgorod, 2012. 200 s.
5. Berezhnova, L. N. Support in education as a technology for resolving development problems / L. N. Berezhnova, V. I. Bogoslovsky [Text] // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. 2005. Vol. 5. No. 12. P. 109 - 123.
6. Boyko, N. Yu. Teacher of Russian as a foreign language in the system of course education: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.02 / N.Yu. Smartly [Text]. M., 2004. 453 p.
7. Bogoslovsky, V. I. Theoretical Foundations of the Scientific Support of the Educational Process at the Pedagogical University: Diss. ... Doctor of Pedagogy (13.00.08) / V. I. Bogoslovsky [Text]. St. Petersburg, 2000. 370 s.
8. Briginets, E. B. Forms of methodological support for the professional development of an additional education teacher of an artistic orientation / E. B. Briginets [Text]. Kemerovo, 2015.
9. Britskaya, E.O. Methodological support of the professional activities of teachers in distance learning of students: diss. ... Ph.D. (13.00.08) / E.O. Britskaya [Text]. Omsk, 2016. 271 s.

10. Vyazankova, V.V. Didactic support for the formation of information competence of students of a technical university / V.V. Vyazankova: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.08. Krasnodar, 2015. 237 s.
11. Golikov, N. A. Socio-psychological support of the teacher: conditions, methods, implementation technologies / N. A. Golikov [Text] // Bulletin of the Tyumen State University. 2004. No. 2. P. 210 - 219.
12. Gorovaya, V.P. Scientific and methodological support of teaching as a factor in improving the educational process / V.P. Gorovaya, N.F. Petrova [Electronic resource] // Successes in modern science. 2008. No. 2. P. 35 - 40. URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=9418> (accessed: 08/01/2018).
13. Demyanchuk, R.V. Psychological support of professional and personal development of teachers: an anthropological approach / R.V. Demyanchuk [Text] // Russian Psychological Journal. 2016.V. 13. No. 4. P. 157 - 168.
14. Elinskaya, Ya. A. Model of scientific and methodological support and experience in implementing programs of additional professional education (adults) / Ya. A. Elinskaya, E. L. Sorokina, N.A. Shushakova, A. S. Novoselova [Text] // Materials of the All-Russian scientific-practical conference "Science and society". M., 2017.S. 217 - 233.
15. Zemskova, G. M. Model of methodological support for professional activities of teachers in the context of informatization of education / G. M. Zemskova [Text] // Methodist. 2011. No. 9. P. 42 - 48.
16. Kirdyankina, S.V. Scientific and methodological support for professional growth of a teacher: author. dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / S.V. Kirdyankina [Text]. Khabarovsk, 2011. 24 s.
17. Kiseleva, P.V. Organization of educational support for the development of the subjective position of students (on the basis of teaching a foreign language): dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / P.V. Kiseleva [Text]. Tomsk, 2014. 179 s.
18. Larina, V.P. Scientific and methodological support of the innovative activity of educational institutions as a means of developing the regional education system: author. dis. ... doctor of pedagogy: 13.00.01 / V.P. Larina [Text]. Samara, 2008. 54 s.
19. Molchanovsky, V.V. Composition and content of professional and activity competence of a teacher of Russian as a foreign language: dis. ... doctor. ped Sciences: 13.00.02 / VV Molchanovsky [Text]. M., 1999. 415 s.
20. Moskovkin, L. V. Russian as a Foreign Language and Actual Problems of its Teaching / L. V. Moskovkin [Text] // Foreign Language Teaching. 2012, Vol. 39. No. 4. P. 353 - 372.
21. Nemova, N. V. Models of methodological support for educational institutions of the Moscow Region implementing projects for updating the content and technologies of general education / N. V. Nemova [Text]. M.: FGAU FIRO, 2014.
22. Reshetnikov, V. G. Organizational and methodological support and methodological support for the activities of teachers in the context of modernization of education / V. G. Reshetnikov [Text] // Omsk Scientific Bulletin. 2013. No. 5 (122). S. 174 - 177.
23. Snegurova, V. I. Designing a system for the methodological support of a network teacher as a subsystem of distance learning mathematics / V. I. Snegurova [Text] // Scientific problems of humanitarian studies. 2009. No. 10. P. 68 - 75.
24. Solovieva, I. P. Scientific and methodological support of the activities of the teaching staff as a condition for the implementation of a personal approach: On the example of the education system of the Taimyr district: author. dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01. St. Petersburg, 2005. 18 s.
25. Starodubtseva, E. V. Consulting support of innovative activities of teachers as a factor in professional development / E. V. Starodubtseva [Text] // Education and self-development. 2011. Vol. 5. No. 27. P. 42 - 47.
26. Tarita, L. G. Methodological support of innovative processes in the management of the district educational system: author. dis. ... cand. ped sciences. : 13.00.01. SPb., 2000. 21 s.
27. Usha, T. Yu. Modeling of educational and methodological support of teaching aids in a multicultural school / T. Yu. Usha, S. S. Nikulina [Text] // Russian as a step-home language: new in theory and methodology: materials of the IV International Scientific Methodical Conference (Moscow, May 16, 2014) / Editorial Board: M. S. Barseneva [et al.]. Vol. 4. Cheboksary: Central nervous system "Interactive plus", 2015. S. 32 - 40.
28. Tsotova, D. Yu. Teaching Russian as a foreign language at courses outside the language environment using linguistic techniques: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.02 / D.Yu. Tsotova [Text]. M., 2017. 294 s.
29. Zhao, Yu. Linguodidactic foundations of ethno-oriented teaching of the Russian language and testing (on the example of Chinese students): abstract. dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.02 / Yu. Zhao. M., 2008. 21 p.
30. Putilovskaya T.S. Leveling as one of the principles of the formation of foreign language communicative competence // Actual problems of management - 2015 Materials of the 20th International Scientific and Practical Conference. 2015.S. 231-236.
31. Putilovskaya T.S. Principles of developing control measuring materials for assessing speech and language skills // University Herald. 2012. No. 8. S. 270-275.
32. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // International Research Journal. 2017. No. 5-1 (59). S. 151-153.
33. Danko O.A., Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual model of teaching as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2018.No 6-2. S. 98-101.

# Моделирование ситуаций общения как одно из средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых вузов

**Гуреева Анна Витальевна,**

к.п.н., доцент, кафедра преподавания английского языка, Московский государственный институт международных отношений, anvitgur@yandex.ru

В статье описывается моделирование многоступенчатых ситуаций общения как одного из эффективных средств формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов языковых ВУЗов. Автор приводит различные классификации ситуаций общения на занятиях по английскому языку, рассматривает наиболее успешные приемы, используемые при моделировании ситуаций общения, описывает способы повышения мотивации обучающихся, делает акцент на индивидуализации процесса обучения.

**Ключевые слова:** моделирование ситуаций общения, компетенция, ситуативная речь, проблемная ситуация, говорение

Общение, в первую очередь, опирается на язык как средство общения. Язык обеспечивает коммуникацию между общающимися, потому что его понимает, как тот, кто сообщает информацию, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, так и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, то есть, расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение [1, с. 167].

Г.В. Рогова выделяет важнейшие условия рождения и стимулирования речи: наличие мотива высказывания, ситуативность, личностная ориентация. Все это в совокупности придает речи коммуникативный характер [2, с. 91].

Аналогичную позиции в отношении ситуативности речи поддерживают Т.Г. Бортникова, Н.В. Мирза, Т.Ю. Айкина. Они отмечают, что необходимым при формировании навыков говорения является формирование установки на общение, то есть мотивации коммуникативной функции, которая и обусловлена ситуативным характером. При этом мотив деятельности реализует себя через установку как направляющее, регулирующее, начало деятельности.

В методике различают стандартные и свободные ситуации общения. Стандартные предполагают четкую закреплённость ролей - на бытовую тему, выражения которого лучше выучить [3, с. 127]. Свободные ситуации бывают следующих типов: интервью, расспрос, беседа, дискуссия. В центре обучения находится процесс общения (диалог – беседа, полилог), поскольку именно данный тип характерен для учебной деятельности. В связи с этим формирование коммуникативной компетенции предполагает решение следующих двух задач в процессе обучения: обучение умению разворачивать одну из реплик диалога в связное высказывание, в микромонолог и обучение коммуникативному взаимодействию.

Овладение коммуникативными навыками может происходить в разных ситуациях. В них успешно развивается навык запроса информации, одновременно осваивается большой пласт словарного и грамматического материала. В этой связи моделирование ситуаций общения приобретают огромное значение. Моделирование ситуаций представляет собой деятельность, в которой объект и субъект объединяются для достижения общей цели и взаимодействуют совместно.

Из сказанного вытекает, что при формировании иноязычной коммуникативной компетенции большое место принадлежит моделированию ситуаций общения, стимулирующих речемыслительную деятельность обучающихся. Предлагаемые ситуативные условия должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям обучающихся.

Обучение ситуативной речи является сложным процессом, который объединяет в себе как систему языка и речи, так и взаимодействие преподавателя и обучающиеся, которое происходит в специально созданных условиях в отсутствие языковой среды.

При обучении коммуникативной компетенции на иностранном языке важным является отбор практико-ориентированного материала, с учетом лингвистических особенностей диалогической речи, и выбор методов, которые необходимо использовать. Отбирая лингвистический материал, необходимо использовать тот речевой материал, который будет отличать ситуативную речь практической направленности от других форм речевой деятельности. Речевой материал необходимо понимать не как определенные грамматические, фонетические и лексические явления, а как речевые образцы, формулы и клише, свойственные определенной ситуации, например, при обсуждении экскурсии или похода целесообразно придерживаться алгоритма: предложение поехать куда-либо, выбор идеи пойти в поход, обсуждение места (куда именно поехать), планирование, распределение ответственных и т.д.

Рассмотрим различные ситуации общения и особенности их моделирования.

Е.И. Пассов выделяет следующие типы ситуаций.

Ситуации социально-статусных взаимоотношений (обсуждение, беседы, диалоги с представителями стран изучаемого языка).

Ситуации ролевых взаимоотношений (проигрывание неформальных ситуаций, ролевые игры).

Ситуации отношений совместной деятельности (обмен опытом, групповая работа, дискуссии) [4].

Коммуникативное обучение строится на основе ситуаций, которые понимаются как система взаимоотношений. Главный акцент здесь ставится не на воспроизведении с помощью средств наглядности или словесное описание фрагментов действительности, а на создание ситуации как системы взаимоотношений между обучаемыми. Обсуждение ситуаций, построенных на основе взаимоотношений обучаемых, позволяет сделать процесс обучения иноязычной культуре максимально естественным и приближенным к условиям реального общения.

Коммуникативная компетенция также включает и овладение такими невербальными средствами общения, как жесты, мимика, позы, дистанция, что является дополнительным фактором при запоминании лексического и любого другого материала. Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции выступает в качестве

сложного многопланового процесса, который тесно связан с развитием и становлением всех психических процессов и функций человека.

Моделирование ситуаций общения заключается в том, что искусственно создаются конкретные ситуации межкультурного общения с целью прогнозирования возможных вариантов реакции ведущего общения и результатов общения<sup>5</sup>. При этом такое моделирование основано на использовании фактической ситуации в целях закрепления образцов поведения. В ситуациях общения моделируются условия, приближенные к реальным ситуациям, но с возможностью проб и ошибок в процессе их отработки. Моделирование ситуаций общения помогает сформировать у обучающихся чувство уверенности в применении изученного навыка в реальных жизненных ситуациях [5, с. 59].

Моделирование ситуаций общения, в основе которой лежат ролевые взаимоотношения, отличается следующими особенностями:

1. Участник должен быть морально подготовлен к разыгрываемой ситуации.

2. Участник должен уметь приспосабливаться к выполняемой реальной роли.

3. Участник должен вести себя естественно, так, будто все происходит в действительности.

4. Участник должен обязательно отреагировать на ситуацию: молчание тоже оценивается как ответная реплика [5, с. 59].

Ролевая игра является одним из средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции. К примеру, целесообразно использовать следующие ролевые игры такого плана:

A conversation between parents and son / daughter about moving to another city for permanent residence. Role 1 (mother): You support the spouse, but are willing to compromise (stay for a while until the son finishes his studies at school). Role 2 (dad): You got a job in another city. This will allow your family to expand the area of the apartment and travel abroad once a year. Role 3 (son / daughter): You are totally against the move, you have friends here, the sports section. You don't want to leave. Discuss the situation with your parents and make a general decision.

Объяснительный прием предполагает сообщение или обобщение фактов, описаний. На занятиях английского языка с помощью данного приема преподаватель объясняет новую тему, формулирует тезисы, обращает внимание обучающихся на важные детали.

Репродуктивный прием предполагает воспроизведение действий по образцу действий преподавателя, который организует и направляет всю работу обучающихся (подготовка плана, объяснение, показ способа выполнения, проведение инструктажа, предлагает выполнить четкие задания, оказание помощи слабоуспевающим студентам, помощь в обобщении полученных результатов,

<sup>5</sup> Суворова Н. А. Интерактивное обучение: новые подходы [Электронный ресурс] / Н. А. Суворова // NaszaBalota: database. – URL: <http://balota2.narod.ru/index.html>. (дата обращения: 12.07.2019).

осуществление контроля знаний и оценка уровня сформированности умений и навыков).

Данный прием является эффективным в следующих ситуациях:

- отработка навыков использования алгоритма в той ли иной ситуации, поскольку это требует систематической работы и многократно выполняемых действий со стороны студентов;

- содержание работы носит преимущественно информационный характер;

- содержание заданий включает описание способов практических действий или изучаемая информация является сложной и новой для обучающихся.

Примерами могут служить проблемные ситуации, например,

You are a university student. After 2 weeks you have exams, but your employer tells you that there is no one to replace you and only let you go a week before the exams. You want to prepare well for the exam, but you do not want to quarrel with the employer either. How do you solve this situation?

Иллюстративный прием предполагает сопровождение самостоятельной деятельности студентов или его части объяснением преподавателя, инструктажем, комментированием действием, показом отдельных действий.

Его эффективно использовать при:

- отработке отдельных элементов образцов действий, например, планирование, организация действий;

- визуализации изученной информации, результатов работы, процесса выполнения, график посещения / выполненных действий;

- визуализации исследуемого факта, объекта, явления.

- иллюстрация конечного результата, статистических данных, расчетов и т.д. [6, с. 145]

Использование данного приема направлено на формирование исследовательских умений обучающихся, управление познавательным процессом (проверка готовности группы, указание цели, способ выполнения задачи).

Например:

Choose a cafe or restaurant in our city. Carefully read the site, reviews, gallery. social networks. Identify the flaws. Develop in groups a plan to improve the quality of service and attract customers.

Частично - поисковый (эвристический) прием при выполнении заданий направлен на активную познавательную деятельность. В этом случае студентам известны тема, цель, содержание задачи, а результат студенты должны получить самостоятельно.

You are a representative of a travel company and meet a foreign delegation at the airport. Develop a plan for holding a meeting of foreign tourists at the airport and excursions to the sights of our region.

В группах организуется обсуждение: участники группы должны обсудить каждый пункт и принять решение. В итоге у группы должен быть готов план.

Эвристический прием используется в процессе наблюдения на основе теоретического материала и результатов собственной деятельности. приме-

ром может служить просмотр видеофильма на английском языке и последующее его обсуждение. Например, в рамках темы «Поход в горы» можно посмотреть фильм «Mountain» и написать рецензию на фильм в группе.

Исследовательский прием отличается высокой познавательной активностью и самостоятельностью. При этом студенты получают от преподавателя только тему работы, а способы выполнения, процесс выполнения, обработку результатов и формулировку выводов осуществляют самостоятельно [7, с. 183]. К примеру, провести исследование «How do you spend your money».

Таким образом, возможности моделирования ситуаций общения на занятиях английского языка у студентов неязыковых ВУЗов позволяют развивать не только иноязычную коммуникативную компетенцию, но и пополнять социокультурные знания, формировать мотивацию, способствующую совершенствованию знаний и практическому освоению лингвострановедческого материала, пониманию и освоению английского языка, воспринимая информацию разного характера.

## Литература

1. Нурлыева М.А. Метод кейс-стади в обучении устному переводу / М.А. Нурлыева // Молодой ученый. – 2018. – № 12. – С. 165–167.

2. Хильченко Т. В. Использование интерактивных методов и приемов на современном уроке английского языка / Т. В. Хильченко, Ю. В. Оларь // Вестник Шадринского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 1 (21). – С. 90–96.

3. Шепшинская И.М. Кейс-стади как активный метод обучения иностранным языкам в педагогическом вузе / И.М. Шепшинская // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 126–129.

4. Суворова Н. А. Интерактивное обучение: новые подходы [Электронный ресурс] / Н. А. Суворова // NaszaBalota: database. – URL: <http://balota2.narod.ru/index.html>. (дата обращения: 12.07.2019).

5. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетентности студентов / Т.Ю. Айкина // Томский вестник. государственный пед. ун-та. - 2013. - № 1 (129). - С. 58–61.

6. Бортникова Т.Г. Использование исследования в курсе обучения основам межкультурной коммуникации / Т.Г. Бортникова // Социально-экономические явления и процессы. - 2014. - № 4. - С. 145-149.

7. Мирза Н.В., Умпирович М.И. Кейс-метод как современная технология профессионально - ориентированного обучения студентов / Н.В. Мирза и соавт. // Европейский научный обзор. - 2014. - № 3-4. - С. 82–85.

8. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенций студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

9. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017. № 5-1 (59). С. 151-153.

10. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков // *Вестник университета*. 2012. № 8. С. 270-275.

11. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // *Актуальные проблемы управления - 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции*. 2015. С. 231-236.

**Simulation of communication situations as one of the means of forming foreign language communicative competence of students of language Universities**

**Gureeva A.V.**

MGIMO

The article describes the modeling of communication situations as one of the means of forming foreign language communicative competence of students of language universities. The author gives different classifications of situations, dealing with communication during the English language class, considers the techniques used in modeling different situations of communication, describes various approaches which are aimed at increasing motivation to learning.

**Keywords:** simulation of communication situations, competence, situational speech, problem situation, speaking

**References**

1. Nurlyeva M.A. Case study method in teaching interpretation / M.A. Nurlyeva // *Young scientist*. - 2018. - № 12. - Pp. 165-167 (In Russian).
2. Khilchenko, T.V. Using Interactive Methods and Techniques in the Modern English Lesson / T. V. Khilchenko, Y. V. Olar // *Herald of the Shadrinsky State. ped. un-that*. - 2014. - № 1 (21). - p. 90-96 (In Russian).
3. Shepshinskaya I.M. Case study as an active method of teaching foreign languages in a pedagogical university / I.M. Shepshinskaya // *Siberian Pedagogical Journal*. - 2013. - № 5. - P. 126-129 (In Russian).

4. Suvorova N. A. Interactive learning: new approaches [Electronic resource] / N. A. Suvorova // *Nasza Balota: database*. - URL: <http://balota2.narod.ru/index.html>. (the date of the appeal: July 12, 2019) (In Russian).
5. Aikina T.Y. Method of case studies in the formation of students' communicative competence / T. Yu. Aikina // *Tomsk Bulletin. state ped. un-that*. - 2013. - № 1 (129). - pp. 58-61 (In Russian).
6. Bortnikova T.G. The use of a case-study in the course of teaching the basics of intercultural communication / T.G/ Bortnikova // *Socio-economic phenomena and processes*. - 2014. - № 4. - Pp. 145-149 (In Russian).
7. Mirza N.V., Umpirovich M.I. Case-based method as a modern technology of professionally oriented student learning / N.V. Mirza et al. // *European science review*. - 2014. - № 3-4. - Pp. 82-85 (In Russian).
8. Danko O.A., Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual model of teaching as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*. 2018.No 6-2. S. 98-101.
9. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // *International Research Journal*. 2017. No. 5-1 (59). S. 151-153.
10. Putilovskaya T.S. Principles of developing control measuring materials for assessing speech and language skills // *University Herald*. 2012. No. 8. S. 270-275.
11. Putilovskaya T.S. Leveling as one of the principles of the formation of foreign language communicative competence // *Actual problems of management - 2015 Materials of the 20th International Scientific and Practical Conference*. 2015.S. 231-236.

# Взаимодействие профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных профессионально важных качеств курсантов – будущих авиационных штурманов

**Мищенко Игорь Евгеньевич,**

кандидат педагогических наук, старший помощник начальника отдела,  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», филиал в г. Челябинске, chvaush@mail.ru

**Маркина Татьяна Владимировна,**

заведующий психофизиологической лабораторией,  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», филиал в г. Челябинске, chvaush@mail.ru

Развитием интеллектуальных профессионально важных качеств курсантов - будущих авиационных штурманов занимается профессорско-преподавательский состав вуза, сотрудники психологической службы и инструкторской группы (лётной подготовки штурманов). Существенной проблемой в данном вопросе является недостаточное взаимодействие данных специалистов и как следствие снижение эффективности проводимых мероприятий, тогда как их согласованная, совместная деятельность обеспечит достижение наиболее продуктивных результатов.

В статье представлена теоретически обоснованная и экспериментально проверенная модель взаимодействия профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных профессионально важных качеств курсантов – будущих авиационных штурманов. Разработана методика, этапы которой содержат организационные аспекты психолого-педагогического сопровождения исследуемого процесса и не противоречат принятым нормам обучения и воспитания образовательных организаций Минобороны России.

**Ключевые слова:** интеллектуальные профессионально важные качества, военный вуз, курсант, авиационный штурман, взаимодействие.

Лётный состав Вооруженных Сил России - высококвалифицированные специалисты, способные самосовершенствоваться, переносить физические и психологические нагрузки. Кроме этого они должны обладать развитыми интеллектуальными способностями, которые, впоследствии, были названы «профессионально важные качества» военного летчика (особенности и свойства человека, характеризующие его способность к успешному овладению лётной специальностью и профессиональному становлению). В данном направлении значительный вклад внесли такие ученые как: К. К. Платонов, А. А. Ворон, Д. В. Гандер, И. М. Жданыко, С. Г. Мельник, Ю. Э. Писаренко, Б. Л. Покровский, В. А. Пономаренко, И. В. Агапов, Э. А. Крачко, Ф. В. Мальчинский, Е. П. Квятош и др. [1, с. 5; 3, с. 72; 4, с. 235; 6, с. 9-10].

Согласно результатам исследований данных авторов, в специальности военного летчика выделяются пять блоков профессионально важных качеств (далее - ПВК), такие как: личностные, интеллектуальные, психофизиологические, физиологические и физические. Для выполнения своих задач авиационному штурману также необходимы указанные качества, среди которых особую роль играют интеллектуальные, что обусловлено его интенсивной мыслительной деятельностью. Данные ПВК характеризуют способность к переработке и усвоению значительного количества информации, ведению непрерывных расчетов. В соответствии с профессиографическим анализом их структура состоит из: оперативной памяти, умения оперировать пространственными представлениями, способности создавать правильные представления о реальных процессах на основе закодированной информации, способности к перекодированию информации, способности к быстрому и точному выполнению вычислительных операций, выносливости напряженной умственной деятельности, способности к переключению внимания [2, с. 64-66; 3, с. 73; 5, с. 1, с. 7-8].

Основной целью данного исследования являлась разработка и проверка эффективности модели взаимодействия профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных

ПВК курсантов – будущих авиационных штурманов.

В ходе исследования нами были определены основные принципы построения опытно-экспериментальной работы: последовательность, доступность и включенность.

Принцип последовательности обеспечивает поэтапное включение курсантов в деятельность способствующую развитию интеллектуальных ПВК. При этом последовательность в проведении опытно-экспериментальной работы позволяет отследить уровень эффективности проводимых мероприятий.

Принцип доступности обеспечивает возможность применения имеющихся средств развития интеллектуальных ПВК курсантов - будущих авиационных штурманов. Он позволяет реализовать

опытно-экспериментальную работу в условиях фактической образовательной деятельности военного вуза, не противоречащей принятым нормам обучения и воспитания.

Принцип включенности служит координатором совместной деятельности педагогов, психологов и инструкторов в процессе развития интеллектуальных ПВК курсантов - будущих авиационных штурманов. Он создает условия для разностороннего развития личности обучающегося.

Модель взаимодействия профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных ПВК курсантов – будущих авиационных штурманов состоит из прогностического, технологического, заключительного блоков и представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Модель взаимодействия профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных профессионально важных качеств курсантов – будущих авиационных штурманов



Прогностический блок представлен целью и задачами, проектировочной деятельностью профессорско-преподавательского состава, инструкторской группы и психологической службы. Эксперимент проводился на базе филиала «Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» в г. Челябинске.

Мы провели проектировочные мероприятия для выявления контрольной и экспериментальной учебных групп имеющих приближенно одинаковые интеллектуальные способности [5, с. 9-10].

Весь комплекс проектировочных мероприятий можно разделить на три этапа: проведение начальных исследований, выявление контрольной и экспериментальной учебных групп и непосредственно проектирование совместной деятельности по развитию интеллектуальных ПВК.

На первом этапе определен оценочный инструментарий для выявления уровня развития интеллектуальных ПВК курсантов: для психологов - методики исследования особенностей мышления, для профессорско-преподавательского состава и инструкторской группы - метод экспертной оценки и наблюдение.

Исследование на данном этапе было направлено на изучение: оперативной памяти, умения оперировать пространственными представлениями, способности к быстрому и точному выполнению вычислительных операций, способности к переключению внимания и способности к перекодированию информации. В диагностический инструментарий вошли такие методики как: «Шкалы», «Часы», «Субтест 5» и др. [3, с. 109-110; 10; 12, с. 79].

На втором этапе проектирования произведена обработка результатов исследования интеллектуальных ПВК и заключений экспертных оценок. Определены экспериментальная и контрольная учебные группы курсантов, требующие наибольшего психолого-педагогического воздействия.

На третьем этапе осуществлялось проектирование совместной деятельности. Психологической службой совместно с профессорско-преподавательским составом и инструкторской группой были определены формы психолого-педагогической работы, применяемые в методике взаимодействия в процессе развития интеллектуальных ПВК обучающихся, с учетом особенностей образовательного процесса авиационного военного вуза и летной деятельности штурмана.

Технологический блок представлен методикой взаимодействия профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных ПВК курсантов – будущих авиационных штурманов, этапы которой выстроены на основе образовательного процесса высшего учебного заведения Минобороны России: подготовительный (теоретическая подготовка курсантов), промежуточный (тренажная подготовка курсантов), деятельностный (летная подготовка курсантов). Важным условием реализации разработанной методики является переход от простых к наиболее сложным педагогическим задачам.

Заключительный блок представляет собой проведение итогового исследования интеллектуальных ПВК, результаты и выводы по проведенной опытно-экспериментальной работе.

Работа по развитию интеллектуальных ПВК курсантов основана на принципах: системности и комплексности психолого-педагогических воздействий, который характеризует образовательный процесс, как единую, целенаправленную систему обучающихся и воспитательных мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных ПВК; профессиональной направленности психолого-педагогических воздействий, способствующий выстраиванию профессионально ориентированного интереса и ценностного отношения к осваиваемой специальности, обеспечивает взаимосвязь теоретической и практической подготовки курсантов; развития интеллектуальных ПВК в условиях учебно-летной деятельности, обеспечивающий соответствие разработанной методики специфике летного обучения в высшем военном учебном заведении [1, с. 16-20; 8].

Интеллектуальные ПВК военного штурмана, как авиационного специалиста, необходимо развивать не с началом летной практики, а с началом обучения в вузе. В связи с этим подготовительный этап методики реализуется с первого курса и основан на принципе системности и комплексности психолого-педагогических воздействий. Основной целью данного этапа является проведение диагностической и пропедевтической работы, включающей в себя проектировочные мероприятия и развитие интеллектуальных ПВК в ходе теоретического обучения курсантов [6, с. 11].

Психологической службой был организован учебно-методический сбор с профессорско-преподавательским составом и инструкторской группой. Его целью являлось определение соответствия форм психолого-педагогической работы по развитию интеллектуальных ПВК тематическим планам изучения дисциплин и последовательности их применения согласно расписанию учебных занятий. Это обеспечило симультанную деятельность постоянного состава вуза в процессе развития определенных интеллектуальных ПВК. Например, при проведении тренинга психологом применялись упражнения способствующие развитию пространственного мышления накануне практических занятий дисциплины «Прикладная геометрия и инженерная графика». Упражнения для развития счетно-математических способностей - перед практическими занятиями по дисциплинам «Математика», «Физика». Инструкторская группа на первом курсе обучения в качестве тактических руководителей организовывала профессионально-ориентированные внеучебные мероприятия, например: демонстрация образовательного контента с включением блиц игр, тематические викторины, турниры.

Основным методом работы психолога на подготовительном этапе стал метод рефлексивно-целевой деятельности, реализация которого осуществлялась на основе проведения тренинга раз-

вития интеллектуальных ПВК с последующей выдачей курсантам индивидуальных карт, сформированных на каждого обучающегося, в которых предлагались рекомендации по самостоятельному развитию исследуемых качеств. Будущий штурман снабжается необходимым набором упражнений для развития познавательных способностей: внимания, гибкости мышления, воображения, памяти и других личностных особенностей. В качестве дальнейшего психологического сопровождения курсантов, осуществлялось консультирование. Данные мероприятия позволили перейти из системы рефлексии в систему саморефлексии [4, с. 178; 11].

Основными методами, применяемыми профессорско-преподавательским составом для развития интеллектуальных ПВК на учебных занятиях, являлись репродуктивные и проблемно-поисковые. Выполнение упражнений по физике и математике развивает счетно-математические способности; оперативную память; концентрацию и распределение внимания; умение находить нестандартные пути решения, перекодировать информацию. Решение практических задач в рамках изучения начертательной геометрии и инженерной графики способствует формированию пространственного мышления и воображения, а также формирует базовые знания, необходимые для усвоения профессиональных дисциплин, что создает условия для развития познавательного интереса к избранной специальности. Педагогический потенциал средств внеучебной работы позволил инструкторской группе применять активные методы обучения, среди которых: игровой, эвристических вопросов, кейс-метод и др.

В рамках окончания подготовительного этапа психологической службой вуза проводился сбор информации от профессорско-преподавательского состава и инструкторской группы о проделанной работе и личных наблюдениях за динамикой развития интеллектуальных способностей курсантов. Затем было проведено промежуточное исследование и анализ эффективности избранных форм и методов развития ПВК по ранее определенному диагностическому инструментарию.

После окончания первого этапа проанализирована успеваемость экспериментальной и контрольной учебных групп. В первой средний балл имел более высокое значение.

Анализ полученных результатов свидетельствовал об имеющейся положительной динамике развития интеллектуальных ПВК курсантов - будущих авиационных штурманов и как следствие об эффективности реализуемых мероприятий.

Подготовительный этап проводился на первом курсе, так как в это время образовательный процесс выстроен на изучении теоретических дисциплин. Однако избранные формы и методы применялись и в последующем. Дальнейшее наполнение теоретического обучения конкретными методами и формами психолого-педагогической работы и их корректировка зависели от результата промежуточного исследования.

Следующий этап методики взаимодействия профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных ПВК курсантов – будущих авиационных штурманов - промежуточный (тренажная подготовка курсантов). Его основная цель - развитие интеллектуальных ПВК в условиях операторской деятельности. Он включается на втором курсе обучения, перед началом летной практики (конец четвертого семестра), что обусловлено спецификой обучения в авиационном военном вузе.

Благодаря современным тренажерам курсанты отрабатывают свои навыки в обстановке максимально приближенной к реальным полетам. На данном этапе реализуется принцип профессиональной направленности психолого-педагогических воздействий. Будущим штурманам прививается любовь к авиации, развивается профессионально-ориентированный интерес к авиационным комплексам и ценностное отношение к осваиваемой специальности. Переходя на работу с тренажерами, обучающиеся под руководством педагогов и инструкторов применяют полученные теоретические знания на практике.

В начале второго этапа на основе результатов промежуточного исследования психологическая служба выдала рекомендации профессорско-преподавательскому составу и инструкторской группе по дальнейшему развитию интеллектуальных ПВК в ходе проведения тренажной подготовки.

Профессорско-преподавательский состав для развития интеллектуальных ПВК применял творчески-воспроизводящие методы. В ходе ежедневных дополнительных занятий «тренажей» курсанты решали ситуационные специализированные задачи, выполняли вариативные упражнения профессиональной деятельности, анализировали производственные ситуации. Например: определение точности выполнения коррекции численных координат воздушного судна, определение фактической дистанции до ведущего и др. Важным аспектом являлось построение междисциплинарных связей. Последовательное изложение учебного материала (от общего к профессиональному: математика - начертательная геометрия – военная топография – воздушная навигация) способствовало постоянному совершенствованию профессиональных навыков [8].

Основными методами, применяемыми инструкторской группой на данном этапе являлись: метод проблемных ситуаций, обеспечивающий развитие познавательных способностей штурмана в незапланированных условиях обстановки; метод тайминга, который в данном случае являлся составной частью проблемного метода и подразумевал выполнение заданий в условиях дефицита времени; эвристический способствующий развитию мышления штурмана в ходе операторской деятельности [9, с. 112].

Инструкторская группа на тренажной подготовке применяла практические задания (вводные) в ходе осуществления полета на тренажере. При

этом курсанты развивали свои возможности в нестандартных, незапланированных ситуациях: аварийных, случаях отказа навигационных приборов, дезориентации и др. Это позволило развивать навыки определения местоположения самолета в пространстве, повышать уровень развития внимания обучающихся, его переключение, распределение и концентрацию, совершенствовать навыки запоминания показаний приборов и др. [4, с. 108-109].

Другим существенным инструментом развития интеллектуальных ПВК курсантов - будущих авиационных штурманов являлись информационно-коммуникационные технологии. Исследования в данной области свидетельствуют, о применении компьютерного и программного обеспечения, как об эффективном средстве развития исследуемых качеств. У большинства современной молодежи сфера интереса - информационные технологии и их составляющие. В образовательном процессе они способствуют развитию познавательной активности обучающихся, повышению мотивации к обучению, развитию аналитического мышления и творческого потенциала. Значительная часть авиационных тренажеров базируется на ПЭВМ, что позволяет применять их в аудиториях без дополнительного специального оборудования [4, с. 90; 6, с. 5; 9, с. 202].

Психологами в ходе тренажной подготовки оценивалась умственная работоспособность курсантов. Ее уровень определялся с помощью прямых (ошибок и качества деятельности) и косвенных (элементов деятельности) оценок. После посещения тренажной подготовки психологи реализовывали профессионально-ориентированный тренинг, направленный на развитие профессиональной работоспособности курсантов. В данные занятия включались упражнения напрямую связанные с деятельностью штурмана. Например: на слайдах демонстрируется панель самолета с показаниями приборов, задача курсантов запомнить и удержать информацию, затем записать ее [4, с. 246].

Оценка освоения тренажной подготовки осуществлялась инструкторской группой. Средний балл усвоения тренажной подготовки в экспериментальной группе имел более высокое значение, чем в контрольной. Психологами проведено промежуточное исследование, где было установлено, что качество усвоения тренажной подготовки напрямую зависит от уровня сформированности интеллектуальных ПВК.

Формы педагогической работы профессорско-преподавательского состава и инструкторской группы применялись и после окончания второго этапа методики, так как курсанты, перейдя на летную практику, продолжали совершенствовать свои профессиональные навыки на тренажерах, производить анализ допущенных ошибок в полете, готовиться к выполнению новых учебно-летных задач.

Деятельностный этап является основным и наиболее важным в развитии интеллектуальных ПВК курсантов – будущих авиационных штурманов. Его целью стало закрепление достигнутого

уровня познавательных способностей, их поддержание и совершенствование в процессе учебно-летней деятельности. Обучающиеся сами выступали в роли штурмана воздушного судна, что повысило мотивацию к военно-профессиональной деятельности и самооценку, обеспечило самоактуализацию как военного специалиста. Включение данного этапа происходит в конце второго курса обучения, после завершения тренажной подготовки.

Основной метод летной подготовки – практический (упражнение): курсанты закрепляют и развивают не только знания, умения и навыки, полученные в ходе теоретической и практической деятельности, но и сформированные интеллектуальные ПВК. Принципом психолого-педагогической работы становится: развитие интеллектуальных ПВК в условиях учебно-летней деятельности.

Психологической службой проводился учебно-методический сбор с инструкторской группой, на котором доводились результаты промежуточного исследования, отмечались курсанты, показавшие высокий и недостаточный уровень развития интеллектуальных ПВК, был выдан материал на каждого обучающегося для планирования учебно-летнего процесса [7].

Штурманы-инструкторы формируют учебно-летные экипажи, с учетом выданных рекомендаций и результатов исследований: интеллектуальных ПВК, межличностных отношений и личностных особенностей обучающихся. Психологическая совместимость обеспечивает комфортную морально-психологическую обстановку в полете, а соответствующий уровень теоретической и практической подготовленности курсантов-штурманов на одном борту самолета позволяет наиболее точно спланировать задания выполняемые в процессе учебного полета [7].

Приступив к летной практике, курсанты под руководством инструкторской группы прошли первоначальное летное обучение с учебных мест общей кабины, где выполняли упражнения, воспроизводящие будущую профессиональную деятельность штурмана, отрабатывали навыки, полученные во время теоретической и тренажной подготовки.

В полете сотрудники психологической службы оценили операторскую работоспособность каждого курсанта в стрессовой ситуации с помощью наблюдения и устройства психофизиологического тестирования «Психофизиолог» (малогабаритный специализированный прибор, фиксирующий время реакции на световые стимулы). Кроме того обучающиеся непосредственно на борту самолета отвечали на вопросы психологов, выполняли задания, направленные на изучение определенных интеллектуальных ПВК, в соответствии с промежуточным исследованием [7].

По окончании полетов инструкторская группа провела анализ летного обучения, в ходе которого отмечались недостатки в теоретической и практической подготовке, а также уровень познавательных способностей каждого курсанта. Данная информация позволила преподавателям и психоло-

гам корректировать формы психолого-педагогической работы, для наиболее эффективной последующей организации образовательного процесса и совершенствования интеллектуальных ПВК.

Для получения наиболее объективных результатов итоговое исследование было проведено после полетов на третьем курсе. Их анализ свидетельствует об эффективности разработанной методики в системе взаимодействия профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных ПВК курсантов – будущих авиационных штурманов. Она оказала положительное влияние на подготовку обучающихся к профессиональной деятельности, носит системный характер, целостную структуру этапов, обоснована методами и формами психолого-педагогической работы.

Обучение курсантов навигации и боевому применению на четвертом и пятом курсах осуществляется с рабочих мест штурмана корабля (второго штурмана корабля). В связи с этим дальнейшее взаимодействие реализовывалось посредством передачи инструкторской группой карт психофизиологической оценки и летных характеристик психологической службе.

Результатом опытно-экспериментальной работы стало:

1. Количество курсантов с высоким уровнем интеллектуальных ПВК увеличилось на 11 % в экспериментальной группе и 2 % в контрольной учебной группе;

2. Количество курсантов с уровнем интеллектуальных ПВК выше среднего увеличилось на 20 % в экспериментальной группе и 3 % в контрольной учебной группе.

Современный авиационный штурман – это интеллектуально развитая личность, профессионал, способный совершать сложную, мыслительную деятельность в условиях резко изменяющейся обстановки. Проблема взаимодействия профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных ПВК курсантов – будущих авиационных штурманов является значимой для процесса подготовки летного состава Вооруженных Сил России и как следствие для обороноспособности страны.

Исследование заключалось в проведении опытно-экспериментальной работы по развитию интеллектуальных ПВК курсантов – будущих авиационных штурманов посредством совместной работы педагогов, психологов и инструкторов военного вуза. Модель их взаимодействия представлена тремя блоками (прогностическим, технологическим и заключительным) и описывает этапы их совместной деятельности. Методика их взаимодействия обеспечена методическим сопровождением. Результаты исследования прошли апробацию, что свидетельствует об их достоверности.

## Литература

1. Агапов, И. В.; Алешин, С. В.; Воробьев, О. А. и др. Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов в процессе обучения в ВВАУЛ [Текст] : методическое пособие для летно-инструкторского и преподавательского состава, авиационных врачей / под ред. В. А. Пономаренко и А. А. Вороны - Москва : Военное издательство, 1992. - 184 с.

2. Гавриков, А. А. Применение математических методов в интересах анализа профессионально важных качеств штурманов-инструкторов // Альманах современной науки и образования [Текст] / А. А. Гавриков. : 2008. № 4-2. С. 64-66.

3. Гандер, Д. В. Введение в военно-авиационную профессию [Текст] / Д. В. Гандер, С. И. Шевченко, Н. Д. Лысаков, Е. Н. Лысакова. – М.: ВВИА им. проф. Н.Е. Жуковского, 2008. – 176 с.

4. Гандер, Д. В. Профессиональная психопедагогика [Текст] / Д. В. Гандер. – М. : «Воентехиниздат», 2007. – 336 с.

5. Горбунов, А. Н. Психофизиологические критерии профессиональной пригодности штурмана наведения [Текст] : автореф. дисс. ... канд. мед. наук по спец. 14.00.32. Санкт-Петербург, 2002. 22 с.

6. Квятош, Е. П. Развитие интеллектуальных способностей на основе информационных технологий в профессиональной подготовке военного летчика [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук по спец. 13.00.08. Краснодар, 2010. 24 с.

7. Китаев, А. В. Военные психологи работают на земле и в небе [Электронный ресурс] / А. В. Китаев - Москва: ИА Оружие России. - Режим доступа: [https://www.arms-expo.ru/photo/fotoreportazh/voennye-psikhologi-rabotayut-na-zemle-i-v-nebe/?sphrase\\_id=16650592](https://www.arms-expo.ru/photo/fotoreportazh/voennye-psikhologi-rabotayut-na-zemle-i-v-nebe/?sphrase_id=16650592) (Дата обращения: 15.01.2019 г.).

8. Коркоценко, М. Н. Методика формирования военно-профессиональных компетенций у курсантов летного вуза // Вестник военного образования [Электронный ресурс] / М. Н. Коркоценко – Режим доступа: <https://vvo.ric.mil.ru/Stati/item/116047/> (Дата обращения: 20.01.2019 г.).

9. Сташкевич, И. Р. Теория и практика развития познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса [Текст] : дисс. ... докт. пед. наук по спец. 13.00.08. Челябинск, 2004. 353 с.

10. Туник, Е. Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных. [Текст] / Е. Е. Туник. - СПб.: Речь, 2009. - 96 с.

11. Щербакова, Е. А. Тренинг развития профессионально важных качеств курсанта [Текст] / Е. А. Щербакова. – Краснодар: Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков, 2007. – 160 с.

12. Юдин, А. В. Актуальные проблемы совершенствования профессионального психологического отбора и сопровождения обучения в летном училище // Вестник военного образования [Текст] / А. В. Юдин, О. Ю. Бучельников, Ф. В. Мальчинский, Г. Т. Красильников. : 2018. № 4 (13). С. 78-82.

13. Янковская В.В. Свойства и основной принцип формирования профессионально-педагогического потенциала // Экономика и предпринимательство. 2017. № 1 (78). С. 741-745.

**The interaction of teachers and staff of the military university in the process of developing the intellectual professionally important qualities of military university students - future aviation navigators**

**Mishchenko I.E., Markina T.V.**

The Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin

The development of the intellectual professionally important qualities of military university students - future aviation navigators is engaged in the teachers of the university, the staff of the psychological service and instructor group (flight training navigators). A significant problem in this issue is the lack of interaction between these specialists and, as a consequence, a decrease in the effectiveness of the activities carried out, while their coordinated, joint activities will ensure the achievement of the most productive results.

The article presents a theoretically sound and experimentally proven model of interaction between teachers and staff of a military university in the process of developing the intellectual, professionally important qualities of military university students - future aviation navigators. A methodology has been developed, the stages of which contain the organizational aspects of the psychological and pedagogical support of the process under study and do not contradict the accepted standards of training and education of educational organizations of the Ministry of Defense of Russia.

**Keywords:** intellectual professionally important qualities, military university, military university student, aviation navigator, interaction.

**References**

1. Agapov, I. V.; Aleshin, S.V.; Vorobyov, O. A., et al. Formation and development of professionally important qualities of military university students in the process of training in VVAUL [Text]: a manual for flight instructors and teaching staff, aviation doctors / ed. V.A. Ponomarenko and A.A. Voron - Moscow: Military Publishing House, 1992. - 184 p.
2. Gavrikov, A. A. Use of mathematical methods in the interest of analyzing the professionally important qualities of navigator instructors // Almanac of Modern Science and Education [Text] / A. A. Gavrikov. : 2008. № 4-2. Pp. 64-66.

3. Gander, D. V. Introduction to the military-aviation profession [Text] / D. V. Gander, S. I. Shevchenko, N. D. Lysakov, E. N. Lysakova. - Moscow: VVIA them. professor N.E. Zhukovsky, 2008. - 176 p.
4. Gander, D. V. Professional psychopedagogy [Text] / D.V. Gander. - Moscow: «Voentehinizdat», 2007. - 336 p.
5. Gorbunov, A. N. Psychophysiological criteria for the professional fitness of a navigator guidance [Text]: abstract dis. ... PhD in medicine on spec. 14.00.32. St. Petersburg, 2002. 22 p.
6. Kvyatosh, E. P. The development of intellectual abilities based on information technology in the training of a military pilot [Text]: abstract dis. ... PhD in pedagogical on spec. 13.00.08. Krasnodar, 2010. 24 p.
7. Kitaev, A. V. Military psychologists work on earth and in the sky [Electronic resource] / A. V. Kitaev - Moscow: IA Arms of Russia. - Access mode: [https://www.arms-expo.ru/photo/fotoreportazh/voennye-psikhologi-rabotayut-na-zemle-i-v-nebe/?sphrase\\_id=16650592](https://www.arms-expo.ru/photo/fotoreportazh/voennye-psikhologi-rabotayut-na-zemle-i-v-nebe/?sphrase_id=16650592) (circulation date: 01/15/2019).
8. Korkotsenko, M. N. Methodology of the formation of military professional competencies of military university students of the flight military university // Military Education Bulletin [Electronic resource] / M. N. Korkotsenko - Access mode: <https://vvo.ric.mil.ru/Stati/item/116047> / (circulation date: 01/20/2019).
9. Stashkevich, I. R. Theory and practice of the development of cognitive independence of military university students with computer support of the educational process [Text]: dis. ... Dr. in pedagogical on spec. 13.00.08. Chelyabinsk, 2004. 353 p.
10. Tunic, E. E. Amthauer's intelligence test. Analysis and interpretation of data. [Text] / E. E. Tunic. - Saint-Petersburg: Speech, 2009. - 96 p.
11. Shcherbakova, E. A. Training development of professionally important qualities of a military university students [Text] / E. A. Shcherbakova. - Krasnodar: Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots, 2007. - 160 p.
12. Yudin, A. V. Actual Problems of Improving Professional Psychological Selection and Supporting Training at a Flight military university // Military Education Bulletin [Text] / A. V. Yudin, O. Yu. Buchelnikov, F. V. Malchinsky, G. T. Krasilnikov. : 2018. № 4 (13). Pp. 78-82.
13. Yankovskaya V.V. Properties and the basic principle of the formation of professional and pedagogical potential // Economics and Entrepreneurship. 2017. No. 1 (78). S. 741-745.

# Изучение древней китайской музыки посредством голографического мышления

**Хоу Юньлун,**  
преподаватель консерватории, Педагогический университет Цзянси (КНР), 1370070998756@163.com

Древняя китайская музыкальная идеология имеет историческое происхождение. Она является музыкально - эстетическое мышлением, которое выходит за рамки пространственно - временного пространства и развивается в реальном пространстве, а также является эстетической идеей голографического мышления, которое воспринимается как индивидуальное переживание, развивает связь между различными дифракционными элементами, лежащими в основе музыкальной формы, четко указывает на индукцию между элементами и дает каждому элементу отдельное ощущение пространства.

**Ключевые слова:** Китайская древняя музыка, голографическое мышление

Голограмма - это не только стереоскопическое изображение в физическом явлении, но и музыка, эстетика и другие области, которые должны иметь образ мышления и наблюдения. Только в 20 - м веке европейские и американские ученые начали использовать голографический образ мышления для наблюдения за временными, пространственными свойствами гуманитарных дисциплин.

Использование голографического мышления для понимания времени музыкального искусства (пространственного и воображаемого) является важной темой философской эстетики. Это определяет тот факт, что различные ученые имеют свое собственное понимание голографического мышления. Поэтому, достаточно трудно эффективно сочетать различные мнения, поскольку значительная часть исследований и прикладных теорий находится на поверхности восприятия музыкального искусства, что приводит к программированию музыкальных исследований, накоплению знаний и даже возникновению многочисленных противоречий в мышлении, особенно в музыкальном воспитании.

Устранение противоречий непосредственно влияет на эффективность музыкального образования. Для такого восприятия, осмысления музыкального искусства, глубокого системного исследования и использования голографических образов мышления в качестве руководства имеет важное значение голографическое мышление.

Китай является местом зарождения восточно-азиатской цивилизации, хотя там изначально и не существовало системы голографического мышления. Но с 827 года до нашей эры началась запись о голомузыкальном мышлении (начиная с голографических перспектив началось тщательное развитие. Например, в 23 - 24 - х годах жизни короля Чжоу Шэньчжоу, "двадцать три года, Цзин Ван изрек...принцип, в соответствии с которым не должно быть ни одного большого, ни одного веса, кроме одного камня, количество законов, длина, вместимость, вес должен быть в пределах...слышим и слышим голос, и глаза, и глаза, и уши слышат правду, и глаза, чтобы развивать добро и зло...и думать о чистоте и стойкости ».[1]

В этом древнем документе порог восприятия музыки был распространен на голографический уровень корреляции. «без подарков, без добродетели, нет ничего, что могло бы петь и радоваться ».[1] Таким образом, считалось, что музыка, пение

должно быть подчинено этикету китайских конфуцианцев. Персональный кодекс поведения, голографические наблюдения значительно повысили уровень осведомленности о природе музыки, что достаточно часто упоминается в трубах Конфуция (551 - 479 гг. до н.э.)

### **Конфуций о голографическое мышление в естественной эстетике**

Конфуций резюмировал эстетические идеи о музыке, которые существовали в Китае до 585 года до нашей эры, определив связь между музыкой и обществом, политикой, образованием, а также самим содержанием и формой музыки, четко обозначив пространственное восприятие соответствующих субъектов. Конфуций говорил, что музыкальная особенность «музыка понятна, когда она начинает играть, дышит и соединяется, а затем развивается. Чистая гармония, яркость и ясность, такие как шелковая непрерывность, продолжается до конца».[1]. Согласно Конфуцию, к голографическому мышлению к природе музыки принадлежит: атрибуты красоты, мелодии, формы красоты, музыкального звучания. Таким образом, в голографическом мышлении музыка имеет огромное пространственное чувство, в котором "добро" означает хорошее содержание выражения музыки и содержит два основных элемента (форма выражения соответствует тогдашним нормам, значение выражения соответствует этике).

Однако, почему же в таком понимании, как благие намерения, есть еще одна оценка в отношении оружия и есть «недоброжелательная»? Конфуций сказал, что причина, по которой у нас есть сила, чтобы завоевать мир, а не полагаться на милость и покорение, это мышление, которое будет распространяться на музыку. Это голографическое направленное на то чтобы расширить музыкальное духовное пространство выражения, его содержание, социальную среду, культурную среду, которая имеет хорошее и правильное понимание древней китайской музыки мысли.

В системе музыкального голографического мышления вертикальное расширение может обнаружить, что китайская музыкальная идея для создания музыки имеет его уникальное ролискождение. Конфуций сказал: "Человеческая культура начинается из стихов, на основе этикета, музыка - для завершения".[2] "Если нужно выбирать талантов, я предпочитаю людей, которые сначала изучают этикет" [1; 2] Таким образом, вертикальная структура музыкальной связи является важным компонентом голографического мышления.

### **Музыка и музыка - Сюнь цыцай и голограмма**

Сюнь цзы (китайский мыслитель, живший примерно в 313 - 238 до н.э.) унаследовал музыкальные идеи Конфуция и подчеркнул роль духовной сущности музыки, а также подтвердил роль общественной полезности в голографическом мышлении. В своей книге "Теория музыки" он четко предлагает "выбрать один голос, чтобы организовать музыкальное гармоничное развитие, организовать различный жанр - инструмент, соединяющий раз-

личные тона в ритме выражения, образует мелодию.[1; 2] из музыкального ансамбля данный инструмент должен показать, что в музыкальном коллективе необходимо « воплотить в себе путь первопроходца и в то же время демонстрировать изменения в общественном персонале ».[1; 2]

Сюнь цзы, выступая за "моральный, естественный закон регулирования желания, сказал: "настоящий джентльмен не слушать распушенной музыки, глаза не смотреть на очаровательный наряд, рот не говорить на грязных языках".[1; 2] «музыка - незаменимый инструмент гармонизации отношений», «музыка гармонирует людей... влияет на внутренний мир человека»[1] Данное понимание голографического мышления музыки подчеркивает значительную теоретическую самостоятельность, что способствовала расширению пространства китайских музыкальных исследований. Более того, эта голографическая модель мышления дала для Китая дальнейшее развитие его музыкальной мысли, сыграв для этого большую стимулирующую роль.

### **Звук без слез - Цзи Кан голографический мышление конкретный пространственный характер**

При корреляции между "церемонией" и "музыкой", "музыкой" и "желанием" в системе голомышления часть конфуцианцев ограничилась музыкой, используя только музыку как инструмент правящего класса. В противовес им Цзи Кан считал, что голос сам по себе обладает естественной гармоничной характеристикой, их рождение и человеческие радости не имеют большого значения, в его знаменитом предствительстве "звук без звука". [3] "После возникновения звука, как запах, существует между небом и землей, его добро и плохо, даже в случае крупных изменений в мире, но не изменить его, где из - за любви и радости людей изменить его сущность?»[3]

Он также сказал: "музыка, независимо от того, насколько она отличается, отличается от простых, малых, добро и зло, а настроение людей - от волнения, спокойствия, сосредоточенности, рассеянности как реакции...Это объясняет разницу в музыке только в том, что она успокаивает и скакать, эмоциональная реакция на музыку ограничивается только горячим покоем"[3]

Его голографическое музыкальное мышление включало в себя конкретное пространственное сознание, конкретные эстетические жесты для измерения и осмысления естественной интуитивной формы музыки, обладающей высокой эмоциональностью и культурным сердцем. Физиологические характеристики, давая относительную независимость музыкальных элементов в музыке, освобождали тем самым людей от индивидуального мышления, придавая более широкое эстетическое мышление музыки, эстетическое значение, эстетический опыт.

### **Синтез природы - музыка Нгуен**

Основная особенность музыкальной мысли Нгуена (210 - 263 нашей эры) заключается в естественной атрибуте музыки, в процессе голографи-

ческого мышления внимание на аддитивность между музыкой и природой.

Он отмечал, что "музыка воплощает в себе дух неба и земли, сущность вещей. В соответствии с духом неба и земли, сохранить природу вещей, музыка будет гармония, и все вещи можно примирить, отходить от духа неба и земли, потерять природу вещей. Музыка будет не гармония, и все будет не в порядке».[1] В своей музыкальной идеологии, считая, что музыка должна быть совместима с "этикетом" и должна соответствовать норме "вежливости". Эти три элемента взаимодействуют друг с другом, возникающая индукция является важной структурной характеристикой музыкального голографического мышления.

"Святые предписывают движение в сторону «тангажа» используется для выправления формы, сознательности, чтобы поднять воспитание и душевное состояние людей; песня, написанная для пропаганды мирного духа, чтобы люди знали о своих недостатках, музыка колокольчика используется для обуздания ушей, танец с перьями для воздержания глаз. Музыка, услышанная таким образом, не будет уклоняться, и если смотреть на этот танец, то он не исчезнет, не ослабевают уши, и улучшаются все общественные нравы».

Все эти естественные эстетические представления в китайской музыкальной идеологии, а также способ голографического мышления тесно связаны с буддизмом Китая.

«Ритуал должен меняться с миром, радость должна меняться в любое время», поэтому пять самых древних императоров Китая создали разные вещи, созданные тремя древними королями, не для того, чтобы противиться друг другу, а для того, чтобы адаптироваться к изменениям в современном мире. Сун сказал: "я хочу, чтобы шесть законов примирить пять звуков, распространение с помощью музыкального средства, чтобы стать музыкой для изучения борьбы с беспорядками, как с помощью языка музыки, так и с помощью музыкального языка, чтобы различить политические преимущества и недостатки".[1]

Древняя китайская музыкальная идеология имеет трансцендентность, выходящую за рамки голографических образов мышления и бесконечного стремления людей к вечности, которая проявляется в музыке в прошлом, в настоящее время, в будущей эстетике.

## Литература

1. Ян Инь-лю. Чжунго гудай иньюэ ши гао (Очерк истории древнекитайской музыки). Пекин, 1981
2. Shih - Hsiang Chen: The Genesis of Poetic Time, Tsing Hua Journal of Chinese studies, Vol. 10 (1973), pp. 1 – 44
3. Aalst J.A. van. Chinese Music. Peking, 1933; Cho Gene Jinsiong. The Discovery of Musical Equal Temperature in China and Europe in 16th Century. Lewiston, 2003
4. De Woskin K.J. A Song for One or Two: Music and the Concept of Art in Early China. Ann Arbor, 1982

## Study of ancient Chinese music under holographic thinking Hou Yunlong

Jiangxi Pedagogical University

The ancient Chinese musical ideology has a historical origin. She is musical - aesthetic thinking, which goes beyond space - time space and evolves in real space, and is the aesthetic idea of holographic thinking, which sees pupils as individual experience, develops the relationship between the various diffractive elements of the underlying musical form, clearly indicates the induction between the elements and gives each element to separate the feeling of space.

Key words: Chinese ancient music, holographic thinking

### References

1. Yang Yin-Liu. Zhongguo Gudai Inue Shi Gao (Essay on the History of Ancient Chinese Music). Beijing 1981
2. Shih - Hsiang Chen: The Genesis of Poetic Time, Tsing Hua Journal of Chinese studies, Vol. 10 (1973), pp. 1 - 44
3. Aalst J.A. van. Chinese music. Peking, 1933; Cho Gene Jinsiong. The Discovery of Musical Equal Temperature in China and Europe in 16th Century. Lewiston, 2003
4. De Woskin K.J. A Song for One or Two: Music and the Concept of Art in Early China. Ann Arbor, 1982



# Роль вокальной музыки в формировании чувств патриотизма у подрастающего поколения РФ

**Белоусенко Михаил Иванович**

профессор кафедры музыкального образования, Белгородский-государственный институт искусств и культуры, belousenkomi@mail.ru

Реальна действительность сегодняшнего дня такова, что влияние низкопробной западной телепродукции, становится всё более ощутимой в процессе влияния на умы молодого поколения нашей страны. При изучении данной статьи, у студентов среднего и высшего профессионального образования, есть перспектива научиться различать, где ложь и фальшь, а где чистота и правда. Любить Родину, её национальное, подлинное искусство, где важную роль будет играть изучение такого предмета, как вокал. Вокальное искусство испокон веков будоражит умы человечества, при этом формируя у каждого из нас виртуальные и самые конкретные представления о красоте и богатстве духовного мира тех, кто по роду своей деятельности соприкасается с творчеством. В данной статье не будет своеобразного разделения на «вот это - хорошо», а «вот это - плохо». Современное, вокальное образование, изначально ставит перед молодыми людьми, кто стал на путь изучения вокала, конкретные задачи, решение которых научат их «чувства добрые, лирой пробуждать». Очень важно, что бы в процессе обучения, в сознании каждого, было сформировано такое понятие, как «духовная чистота» и «патриотизм». Вокальное искусство изучаемое, как в самом начальном среднеобразовательном звене, так и в высшей школе, поможет ученикам, студентам, раздвинуть рамки познания в этой области.

**Ключевые слова:** патриотизм, профессионализм, молодое поколение, песня, эстетическое воспитание, культура.

**Цель** исследования: изучить динамику отношения молодых людей к национальному искусству (народная патриотическая, популярная музыка разных жанров).

**Задачи** исследования:

1. осуществить диагностику проблем в системе обучения молодежи национальному искусству.
2. определить степень необходимости всеобща студенчества в среднем и высшем профессиональном звене по тематике: национальное искусство-исток эстетического и культурного образования.
3. систематизировать передачу собственного опыта преподавателя студентам в процессе обучения.

**Введение.**

С момента образования союза независимых государств (СНГ), когда бывшие союзные республики, а, следовательно, и автономии, входящие в состав Российской Федерации, получили возможность «поднять суверенитета столько, сколько сил хватит». Начались видимые, ощутимые перекосы во всех сферах государственного устройства. По определению президента России, произошел геополитический развал огромной страны. Этот процесс не мог не отразиться на формировании у подрастающего поколения негативного отношения ко всему положительному, что накапливалось, создавалось десятилетиями на просторах СССР. В период «расцвета Ельцинской эпохи», была полностью разрушена идеологическая структура государства на всех уровнях, в том числе и в образовательной системе. На смену устоявшимся традициям Советской школы, к нам хлынул с экранов телевизоров «американизм» в худших его образцах. Патриотическое, эстетическое воспитание было выброшено на обочину образовательного процесса, исковеркана история российской государственности. Вытравлено из сознания молодых людей такое понятие, как любовь к Родине, любовь к родной земле, гордость за свою страну. О культуре пришлось забыть на долгие годы. А ведь еще древние мудрецы говорили: «Когда умирает культура, умирает нация».

Изрядно поколесив по миру, как артист военных ансамблей песни и пляски (Западная Европа, США, Латинская Америка, Юго-Восточная Азия), с

уверенностью могу сказать - везде бережно хранятся, преумножаются, передаются от поколения к поколению ростки национального искусства. Народная песня, танец, костюмы, обряды, национальные традиции устойчиво занимают свое место в системе дошкольного и школьного воспитания.

Что касается культурного образования на территории Российской Федерации – нас лихорадит. Приоритеты по сохранению национальных традиций, отданы в руки генеральных директоров телевизионных каналов. Это значит, что каждый из них оценивает по своему усмотрению, степень важности культурного образования нашей молодёжи. И только с недавних времен на президентском уровне мы услышали о необходимости патриотического воспитания молодого поколения. А ведь это должно стать программным требованием для министров культуры и образования и взять выполнение этих программ под жесткий контроль. Только в таких случаях мы сможем выровнять устойчивую динамику отношения подрастающего поколения к национальной культуре в системе патриотического воспитания.

### I.

Если проанализировать, сопоставить прошедшее и настоящее время, в рамках которого изучалось, пропагандировалось национальное искусство, приходишь к выводу, что отечественная культура сделала шаг вперед и два шага назад.

Если говорить конкретным языком, то расцвет национальных культур, приходился на середину 80-х годов, когда союзные республики являлись составной частью общенациональной государственной политики. С конца 80-х и до 2000 года, культура не была в центре внимания и целое поколение молодых людей «культурно воспитывались» на западных образцах киноиндустрии и низкопробных шлягеров. С уверенностью можно сказать, что пик идеологической войны пришелся на этот период. Это была объективная причина. А ведь наша национальная культура до сих пор находится в этом «затяжном прыжке». Меняются министры, образовательные стандарты, а проблем не меньше, а больше, не устраняются главные причины. Все меньше идет пропаганда национального, русского искусства на международном уровне. Доступ самодельным, но талантливым людям на международные конкурсы, которые проводятся на территории России, проводятся в основном на платной основе. Все эти конкурсы – коммерческие, на которых «греют руки» организаторы, весьма далёкие от искусства. И на конец, искусство превращено в сплошной шоу-бизнес, где круг участников известен давным-давно. Поэтому приходится наблюдать одни и те же лица на протяжении многих десятилетий с экранов телевидения. Талантливая молодежь выживает по принципу: «Живите, как хотите». С болью и тревогой можно наблюдать, как молодые талантливые выпускники профильных вузов, уходят «в никуда», поскольку мизерное количество штатных вакансий по дворцам культуры, благодаря «пресловутой

оптимизации», безжалостно сокращаются, не оставляя никаких шансов на трудоустройство молодым специалистам.

### II.

Национальное искусство, выраженное в танце, в песне, в рамках изобразительного искусства, находит своё отображение не только на просторах России, но и далеко за ее пределами. Выезжая в командировки в страны дальнего зарубежья, с удовольствием наблюдаю большую заинтересованность зарубежных представителей культуры и простых людей к русскому, национальному искусству. А поэтому демонстрация «русской попсы» в рамках культурного обмена, за рубежом просто нежелательна. Много русских народных песен известны в дальнем зарубежье и поются людьми наравне со своими национальными песнями. В Китае я слушал целый концерт, в программе которого были только русские народные песни. Невольно приходишь к выводу, что русская народная песня, зажигательная русская пляска, русский хоровод необходим как глоток свежего воздуха, как бальзам на сердце не только русскому человеку.

В рамках всеобуча высшего и среднего профессионального образования необходимо все больше уделять внимания таким дисциплинам, как народная песня, народный танец, как в сольном, так и в коллективном исполнении. Характерной особенностью этого жанра является художественный образ. Я с уверенностью могу сказать, что так воодушевленно исполнять произведения, как поют или танцуют русские исполнители, не может не один солист или коллектив из других стран. Это подлинно художественное исполнение, которое воспитывает, формирует эстетический вкус у молодых людей. Это нормальный процесс в системе нашего образования, который необходимо все больше внедрять на уроках музыки и на занятиях дополнительного образования в средних школах. В специализированных образовательных учреждениях, приоритеты по изучению таких дисциплин, как народный хор, народный вокал, народный танец, должны стоять на первом месте.

### III.

Исходя из собственной концертной и педагогической практики, могу констатировать, что в системе патриотического воспитания важны любые методы, при помощи которых достигается положительный результат. Как правило необходимо использовать исторические факты, примеры, просмотры художественных фильмов, кинохроники, где показаны исторические факты прославляющие наше Отечество. Широко используется метод теоретического познания азов патриотического воспитания. Считаю важным фактором в образовательных учреждениях на уроках эстетического, музыкального и вокального образования, чаще приводить примеры и давать прослушивать ребятам песни фронтовых лет, которые рождались на полях сражений, поднимали дух советских солдат и вместе с ними шли до победы. Эти песни и сего-

дня не потеряли своей актуальности и с удовольствием исполняются не только фронтовиками, но поколением послевоенного времени. Что касается вокального образования профильных учебных заведений, настоятельно рекомендую преподавательскому составу при формировании учебного репертуара, в обязательном порядке включать для изучения, наряду с классическими произведениями, так и русские, народные песни, и песни военно-патриотического характера.

В наше обескровленное время, когда радио и телеэфир переполняет низкопробная инструментальная и вокальная музыка, задача современных педагогов обратить взор нашей молодёжи в сторону духовной культуры, искусства и истоков русской, славянской музыки и песни.

Хорошая песня и мастерски спетая исполнительницей, она не просто насыщает, удовлетворяет чувственную сущность человека, она заставляет плакать, волноваться, вызывает прекрасные образы и вдохновляет.

### Заключение

За 50 лет работы на профессиональной сцене, не устаю задавать, прежде всего, себе вопрос: в чем сила слова и музыки, что мы называем песней?

Анализируя и сопоставляя ответы сотен, а может и тысяч своих зрителей, прихожу к выводу, что волшебная сила слова и мастерское сочетание его с мелодией, вызывает, побуждает внутри человека чувства гордости, страдания, радости и восторга.

Мелодическая красота песни, затрагивая самые сокровенные струны наших душ, способна творить чудеса. Она возвышает, окрыляет, если хотите, зовет на подвиг. Так было во все времена, так и сейчас. В годы Великой Отечественной войны песни, которые рождались на фронтах, как солдаты в строю, передавались из уст в уста и сегодня не потеряли своей актуальности и значимости в процессе культурного, эстетического и патриотического воспитания нашей молодёжи. Новые песни о России, о родной земле, просто о любви, волнуют нас не меньше, чем наших отцов и дедов в годы лихолетья.

Задача педагогов среднего и высшего звена образовательных музыкальных учреждений, не только сохранить творческое наследие наших предков, но и воспитать, научить понимать и чувствовать нынешнее поколение музыку и песню так, чтобы песня им строить будущее и жить помогала.

В этом и есть сила русского духа.

Делая вывод из всего сказанного, могу констатировать, что процесс патриотического воспитания молодых людей находится в наших руках, руках вокальных педагогов. Правильный подбор репертуара, художественное исполнение и иллюстрация, положительно влияет на психику подростка и формирует правильное представление в их сознании, что такое красота, которой суждено спасти мир.

### Литература

1. Азаров Ю «Педагогическое искусство патриотического воспитания школьников» //Дополнительное образование.-2013-№6 С.3-7.

2. Басаргина А.А. «Музей народной культуры» (Текст) Белгород «КОНСТАНТА» 2006.-с.114

3. Приходько В.И. «Актуальность проблемы воспитания патриотизма и готовности молодежи к защите Отечества» // Молодёжь и общество //2011.-№2 –С.53-57

4. Дюкарев Р.С. «Гражданско-патриотическое воспитание студентской молодёжи в современной культурно-исторической среде средствами хорового пения» // Современные проблемы науки и образования.-2017.-№5.//

5. Рапацкая, Л. А. «История русской музыки: От Древней Руси до «серебряного века» : //Учебник для студентов высших учебных заведений // Л. А. Рапацкая. М.:ВЛАДОС, 2001. – 384с.

6. Арчажникова Л.Г. «Теория и методика музыкального воспитания.» //Программа для высших педагогических учебных заведений// - Москва, 1991.- С.309.

### The Role of Vocal Music in the Formation of Feelings of Patriotism in the Growing Generation of the Russian Federation Belousenko M.I.

Belgorod State Institute of Arts and Culture

The reality of today is such that the influence of low-standard Western television products is becoming more noticeable in the process of influencing the minds of the young generation of our country. When studying this article, students of secondary and higher professional education have the prospect of learning to distinguish between where lies and falsehood and where purity and truth. Love the Motherland, its national, genuine art, where the study of such a subject as vocals will play an important role. From time immemorial, vocal art has been exciting the minds of mankind, while at the same time creating each of us virtual and most concrete ideas about the beauty and richness of the spiritual world of those who, by the nature of their activity, are in contact with creativity. This article will not have a peculiar division into "this is good", but "this is bad". Modern, vocal education, initially poses for young people who have embarked on the path of studying vocals, specific tasks, the solution of which will teach them "good feelings, to awaken the lyre." It is very important that in the learning process, in the minds of everyone, such a concept as "spiritual purity" and "patriotism" be formed. Vocal art studied, both in the most elementary secondary education and in higher education, will help pupils, students to expand the framework of knowledge in this area.

**Key words:** patriotism, professionalism, young generation, song, aesthetic education, culture.

### References

1. Azarov Yu "Pedagogical art of patriotic education of schoolchildren" // Additional education.-2013-No. 6 P.3-7.
2. Basargina A.A. "Museum of Folk Culture" (Text) Belgorod "CONSTANT" 2006.-p.114 .
3. Prikhodko V.I. "The relevance of the problem of education of patriotism and youth's readiness to defend the Fatherland" // Youth and society //2011.-№2 –P.53-57
4. Dyukarev R.S. "Civil-patriotic education of young students in the modern cultural and historical environment by means of choral singing" // Modern problems of science and education.-2017.-№5.
5. Rapatskaya, L. A. "History of Russian music: From Ancient Russia to the "silver age" : // Textbook for students of higher educational institutions // L. A. Rapatskaya. M.: VLADOS, 2001. – 384s.
6. Archazhnikova L.G. "Theory and methodology of music education." // Program for higher pedagogical educational institutions // - Moscow, 1991.- P.309.

# Педагогическая стратегия формирования профессиональной устойчивости у студентов – будущих бакалавров социальной работы

**Вахабова Селима Асламбековна,**  
старший преподаватель кафедры «Теория и технология социальной работы», Чеченский государственный университет, metod-08@mail.ru

Определена роль профессиональной устойчивости в обеспечении конкурентных преимуществ будущих бакалавров социальной работы. Исходя из анализа теоретических источников, выделены ее существенные признаки. Представлена педагогическая стратегия формирования профессиональной устойчивости на примере подготовки будущих бакалавров социальной работы в вузе. Определены ее целевые установки, описаны этапы реализации цели и задач. Охарактеризованы педагогические условия реализации стратегии: использование потенциала волонтерской и благотворительной деятельности; освоение практики взаимодействия со средствами массовой информации с целью привлечения внимания населения к различным социальным проблемам; ознакомление с успешными отечественными и зарубежными практиками популяризации опыта социальной работы.

**Ключевые слова:** профессиональная устойчивость, социальная работа, будущие бакалавры социальной работы, педагогическая стратегия.

Основная идея данной статьи поддерживается положением о том, что в числе профессионально и лично важных качеств будущих бакалавров социальной работы в последние годы вполне обосновано на передний план выдвигается профессиональная устойчивость. Ее наличие у социальных работников дает им возможность благополучно форсировать неблагоприятные воздействия различных профессиональных факторов, которые с высокой долей вероятности присутствуют в деятельности по социальному обслуживанию населения. Профессиональная устойчивость способствует успешному осуществлению коммуникации с различными категориями клиентов, помогает преодолевать потенциально возможные манипуляции и давление со стороны различных групп населения, а также нивелировать эскалацию конфликтов. Также имеются данные, в соответствии с которыми специалисты, обладающие хорошо сформированной профессиональной устойчивостью, в меньшей степени предрасположены к профессиональным деструкциям, деформации и профессиональному выгоранию. Поэтому формирование профессиональной устойчивости представляется актуальной и перспективной задачей образовательных организаций высшего образования, которые осуществляют подготовку будущих бакалавров социальной работы. Профессиональная устойчивость, сформированная у них еще на этапе подготовки в вузе, даст им великолепную возможность качественно и на высоком уровне осуществлять социальную поддержку различных групп населения.

В понимании профессиональной устойчивости мы придерживаемся позиции ряда авторов, которые исследуют ее с различных точек зрения, выделяя при этом многообразие существенных признаков. Например, Л.П. Гадзаова профессиональную устойчивость современных студентов исследует во взаимосвязи с межкультурной компетентностью. Это позволяет ей в интерпретации профессиональной устойчивости высветить единство знаниевой и лично-креативной составляющей. Причем лично-креативную составляющую позиционируется как умение гибко ориентироваться в современной объективной реальности, оперативно, творчески и при этом прагматично подхо-

доть к решению различного рода задач, прежде всего, проблемных [1].

И.А. Ключникова в трактовке профессиональной устойчивости будущих учителей ОБЖ смещает акценты на рассмотрение «совокупности профессионально-педагогических знаний и умений, мотивационных и эмоционально-волевых качеств личности» [2, с. 9]. При этом подчеркивается, что наличие данных качеств у специалиста способствуют успешному осуществлению деятельности на протяжении длительного времени, сохраняя работоспособность и интерес к ней. Интересным представляется разворот автора к продолжительной мотивации к деятельности. Совершенно очевидно, что сформированная профессиональная устойчивость будет существенным основанием для профилактики профессионального выгорания у учителя.

Н.Е. Мажар в толковании профессиональной устойчивости учителя особое внимание обращает на стабильность его профессиональных намерений, интересов и направленности личности [3].

К исследованию профессиональной устойчивости учителя обращается также В.В. Гузь. В соответствии с его позицией данное профессионально-личностное качество обнаруживается в стабилизации ценностных оснований, а также волевых и эмоциональных состояний [4, с. 10].

Ракурс исследования Е.А. Журавлевой несколько ближе к предмету нашей статьи. Она анализирует профессиональную устойчивость у социальных педагогов. Ее прочтение профессиональной устойчивости характеризуется выделением в данном интегральном качестве личности когнитивно-операциональной, эмоционально-волевой и мотивационной составляющих [5].

Интерес для нас представляет также позиция В.А. Кучера в силу того, что он обращается к профессиональной устойчивости специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в экстремальных условиях. Отметим, что деятельность социальных работников характеризуется такими же профессиональными началами. Определяя соответствующее понятие, В.А. Кучер использует когнитивные и поведенческие основания деятельности специалиста [6]. Причем в числе поведенческих оснований он выделяет представления и знания будущих офицеров о содержании и характере предстоящей деятельности. А поведенческие основания связывает с навыками и возможными моделями поведения.

В целом, можно констатировать интегративный характер профессиональной устойчивости, ее направленность на обеспечение успешного осуществления человеком профессиональных задач. Уточнение понятия профессиональной устойчивости для будущих бакалавров социальной работы основывается на понимании характеристик и особенностей их профессиональной деятельности.

Опираясь на соответствующие профессиональные стандарты для специалистов социальной сферы, мы выделили следующие особенности деятельности будущих бакалавров:

– оказание социальной помощи лицам, которые в силу тех или иных причин пребывают в сложной жизненной ситуации;

– взаимодействие с различными категориями людей, многие из которых подходят под описание «сложный контингент» (инвалиды, пожилые граждане, осужденные лица, жертвы насилия и т.п.);

– осуществление комплексной социальной помощи, предполагающей наличие психолого-педагогических, медицинских и юридических знаний.

Исходя из этого, нами определены ведущие характеристики профессиональной устойчивости будущих бакалавров рассматриваемого сегмента профессиональной жизнедеятельности. Сюда включены: умение и способности противостоять профессиональным деструкциям и стрессовым состояниям; демонстрация моральной устойчивости и гибкости, способность отражать негативное внешнее воздействие, а также осуществлять влияние на него; высокий уровень самоорганизации, саморегуляции и работоспособности, а также устойчивое желание к самосовершенствованию в профессиональной сфере; наличие моральной силы и эмоциональной уравновешенности, стойкости волевой сферы, а также развитые коммуникативные качества.

Полагаем, что выделенные признаки дают наиболее полное представление о профессиональной устойчивости будущих бакалавров социальной работы. Однако отметим, что данное профессионально-личностное качество дает возможность обеспечивать на протяжении длительного времени стабильную мотивацию, оптимальную личностную мобильность и устойчивость к различного рода социальным фрустраторам, которые с избытком представлены в социальной работе.

В научной литературе представлены различные стратегии формирования профессиональной устойчивости. Причем соответствующие стратегии изучаются на примере профессиональной подготовки будущих специалистов различных отраслей профессиональной жизнедеятельности. Например, З.К. Каргиева, исследует факторы формирования профессиональной устойчивости у будущих педагогов. В их числе она выделяет: направленность студентов на формирование академической успешности; устойчивость морального удовлетворения выбранным аспектом профессиональной деятельности; нацеленность на овладение коммуникативными и организаторскими качествами [7].

Д.Т. Хацаевой развивает позиции З.К. Каргиевой, делая возможным их применение по отношению к будущим врачам. При этом, наряду с выше названными факторами, она также указывает на значимость когнитивного компонента у будущих врачей. В качестве доказательной базы она приводит положение о том, что жизнь и здоровье пациентов всецело зависит от знания основы профессиональной деятельности врача [8].

В педагогической стратегии формирования профессиональной устойчивости у менеджеров Е.Н. Холодова делает большую ставку не только

на развитие профессионализма личности, но и на развитие профессионализма деятельности. Отмечается заметная роль в этом процессе информационной основы профессиональной деятельности, оптимизация условий трудовой деятельности менеджеров и ее организации [9].

Е.М. Николаева в педагогической стратегии формирования профессиональной устойчивости у специалистов, работающих в ГПС МЧС России, выделяет несколько этапов. На первом этапе основное внимание отводится развитию психофизиологической устойчивости, а также общей выносливости. Ресурсы подготовки на данном этапе сосредоточены и на развитии умения форсировать различного рода естественные и искусственные барьеры. На втором этапе развиваются навыки быстрого действия в коллективе или группе, формируется ловкость, а также ряд волевых и эмоциональных качеств. Третий этап связан с освоением техник профессиональной деятельности по ликвидации различного рода естественных и природный стихий. Отводится внимание развитию устойчивости к стрессу и страху, причем на фоне возможной высокой степени утомления [10].

С точки зрения построения педагогической стратегии формирования профессиональной устойчивости ближе представляет подход Е.М. Николаева, так как он более структурирован. В нашем же случае построение педагогической стратегии мы сочли нужным начать с определения ее целевых оснований. Так, в частности, в определении цели соответствующей стратегии мы сделали упор на использовании содержательных и организационно-педагогических ресурсов профессиональной подготовки в вузе для развития у студентов, обучающихся по направлению 39.03.02 Социальная работа, на формировании профессиональной мотивации, совершенствовании социальной мобильности, обеспечении продуктивной работоспособности. Предполагается, что сформированные личностно-профессиональные качества будут достаточны для осуществления основной деятельности по обеспечению социальной поддержки граждан и при этом быть устойчивыми к социальным фрустраторам.

В педагогической стратегии нами выделены три этапа. На первом этапе внимание фокусировалось на систематизации у студентов представлений о профессиональной устойчивости как явлении и профессиональной характеристике. Причем в понимании профессиональной устойчивости как характеристики студенты опирались на требования профессиональных стандартов. Также на этом этапе значительное место отводилось определению способов развития профессиональной мотивации у студентов. Кроме того, обращалось внимание на формирование у будущих бакалавров социальной работы устойчивого желания самосовершенствоваться как в личностном, так и профессиональном плане.

На втором этапе осуществляется определение дисциплин учебного плана, в большей степени обладающих педагогическим потенциалом для

формирования профессиональной устойчивости. В числе такого рода дисциплин: «Социальная работа с молодежью», «Социальная работа с пожилыми людьми», «Гендерология и феминология», «Семьеведение». Данные дисциплины позволяют студентам глубоко разобраться в возрастных особенностях граждан, требующих социальной поддержки и сопровождения. Дисциплины «Этические основы социальной работы», «Правовые основы социальной работы», «Экономические основы социальной работы», «Социология социальной работы», «Психология социальной работы», «Ювенология» позволяют расширить представления будущих бакалавров социальной работы в части этических, психолого-педагогических и юридических основ социальной работы. Дисциплины «Технология социальной работы», «Система социального мониторинга», «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе» позволяют расширить у студентов набор техник и приемов социальной работы с различными категориями граждан.

В границах второго этапа также проводится выбор способов оптимизация образовательного процесса посредством включения современных образовательных технологий. В числе таких технологий нами выделены цифровые, здоровьесберегающие, визуально-графические, тренинговые технологии. Особо отметим потенциал визуально-графических технологий, которые уместно применять наряду с цифровыми инструментами. Целесообразность применения таких технологий обусловливается психологическими особенностями современного человека. А именно неустойчивым вниманием, оперированием большими объемами информации, повышенной утомляемостью. Соответственно, чтобы наиболее эффективно усвоить материал, будет полезно его переработать в наглядные модели. Это могут быть схемы, пиктограммы, различные анимации. Такая систематизация информации, с одной стороны, лучше воспринимается, а, с другой стороны, лучше запоминается.

Третий этап предполагает активное применение в образовательном процессе различных методов формирования профессиональной устойчивости. В числе наиболее продуктивных методов мы бы назвали решение ситуационных задач, выполнение кинезиологических упражнений, использование дыхательных техник, тренинговые техники, мозговой штурм, дебаты, самоанализ своих знаний и компетенций и др.

Важным дополнением к педагогической стратегии формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы являются педагогические условия. Первое условие состоит в использовании потенциала волонтерской и благотворительной деятельности. Речь идет, естественно, о приобретении студентами опыта такого рода деятельности уже на этапе профессионального обучения в вузе. Это, как показывает проведенное нами исследование, стимулирует развитие у будущих бакалавров нравственных и этических качеств, а также устойчивой

мотивации к предстоящей профессиональной деятельности.

Второе педагогическое условие касается использования потенциала средств массовой информации с целью привлечения внимания населения к различным социальным проблемам. В данном случае предполагается формирование у студентов практики взаимодействия со средствами массовой информации именно в плане достижения указанной целевой установки. Нетрудно предположить, что это способствует совершенствованию коммуникативных навыков студентов, причем в части взаимодействия с различными группами населения, в том числе попадающих под описание «сложный контингент». Отметим, что в последнем случае появляется реальная возможность масштабировать информацию о нужной помощи населению именно посредством взаимодействия со средствами массовой информации.

Третье педагогическое условие допускает возможность привлекать будущих бакалавров социальной работы к ознакомлению с удачными практиками популяризации опыта социальной работы. Причем речь может идти об удачном опыте или практике социальной работы, существующем не только в нашей стране, но и за рубежом. Мы полагаем, что осуществление данного условия является надежным способом преодоления эмоционального выгорания будущих специалистов, поскольку видится в плане развития эмоционально-волевой регуляции. Также подчеркнем, что реализация данного условия может быть идентифицирована со стороны населения как реальная имиджевая составляющая социальной службы и, соответственно, способствует повышению меры доверия к работникам социальной сферы.

Педагогическая стратегия проходила апробацию на базе Чеченского государственного университета. В эмпирическом исследовании приняло участие 145 студентов, которые проходили профессиональную подготовку по направлению 39.03.02 Социальная работа. Полученные экспериментальные данные подтвердили высокую эффективность педагогической стратегии формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы. Были даны рекомендации по широкому ее использованию в системе профессиональной подготовки будущих социальных работников. Отдельные элементы педагогических стратегии рекомендовались для использования в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки практикующих социальных работников.

Таким образом, в статье представлена педагогическая стратегия формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы. Определены ее целевые установки, описаны этапы реализации цели и задач. Охарактеризованы педагогические условия реализации стратегии. Эффективность педагогической стратегии подтверждена данными экспериментальной работы.

## Литература

1. Гадзаова, Л.П. Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза / Л.П. Гадзаова. – Владикавказ: Изд-во Северо-Осетинского гос. ун-та им. К. Л. Хетагурова, 2015. – 150 с.

2. Ключникова, И.А. Формирование профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Ключникова. – Ставрополь, 2005. – 193 с.

3. Мажар, Н.Е. О профессиональной устойчивости социально активной личности учителя / Н.Е. Мажар // Формирование социально активной личности учителя. – М., 1986. – С. 31-55.

4. Гузь, В.В. Формирование профессиональной личностной устойчивости учителя: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Гузь. – М., 2007. – 195 с.

5. Журавлева, Е.А. Формирование профессиональной устойчивости социального педагога в условиях обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Журавлева. – М., 2004. – 277 с.

6. Кучер, В.А. Формирование профессиональной устойчивости офицеров внутренних войск МВД РФ в образовательной среде современного военного вуза: дис. д-ра пед. наук / В.А. Кучер. – Владикавказ, 2012. – 432 с.

7. Каргиева, З.К. Формирование профессиональной устойчивости студентов университета – будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З.К. Каргиева. – Ленинград, 1983. – 186 с.

8. Хацаева, Д.Т. Развитие профессиональной устойчивости у студентов медицинских вузов – будущих врачей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.Т. Хацаева. – Владикавказ, 2000. – 129 с.

9. Холодова, Е.Н. Психолого-педагогические факторы развития профессиональной устойчивости менеджеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Н. Холодова. – Владикавказ, 2003. – 130 с.

10. Николаева, Е.М. Методика развития профессиональной устойчивости у сотрудников ГПС МЧС России к эффективному выполнению служебно-боевых задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Николаева. – СПб., 2010. – 23 с.

### **Pedagogical strategy of professional sustainability formation among students – future bachelors of social work Vakhabova S.A.**

Chechen State University

The role of professional sustainability in ensuring competitive advantages of future bachelors of social work is defined. Its significant features are highlighted based on the analysis of theoretical sources. The pedagogical strategy of professional stability formation on an example of training of the future bachelors of social work in higher education institution is presented. Its objectives are defined. And the stages of implementing the goal and objectives are described. The pedagogical conditions of the strategy implementation are described: using the potential of volunteer and charitable activities; mastering the practice of interaction with the mass media in order to attract the attention of the population to various social problems; familiarization with successful domestic and foreign practices of popularization of social work experience.

**Keywords:** professional sustainability, social work, future bachelors of social work, pedagogical strategy.

## References

1. Gadzaova, L.P. Formation of intercultural competence and professional stability of a new generation of university students / L.P. Gadzaova. - Vladikavkaz: Publishing house of the North Ossetian state. University of them. K.L. Khetagurova, 2015. -- 150 p.
2. Klyushnikova, I.A. Formation of professional stability of students to pedagogical activity: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.08 / I.A. Klyushnikov. - Stavropol, 2005. -- 193 p.
3. Mazhar, N.E. On the professional stability of the socially active personality of a teacher / N.E. Mazhar // Formation of a socially active teacher's personality. - M., 1986. - S. 31-55.
4. Guz, V.V. The formation of professionally personal stability of a teacher: dis. ... cand. ped sciences / V.V. Goose. - M., 2007. -- 195 p.
5. Zhuravleva, EA Formation of professional sustainability of a social educator in the conditions of study at a university: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.08 / E.A. Zhuravleva. - M., 2004. -- 277 p.
6. The coachman, V.A. Formation of professional stability of officers of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the educational environment of a modern military university: dis. Dr. ped. sciences / V.A. Coachman. - Vladikavkaz, 2012. -- 432 p.
7. Kargieva, Z.K. Formation of professional stability of university students - future teachers: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / Z.K. Kargieva. - Leningrad, 1983.- 186 p.
8. Khatsaev, D.T. The development of professional stability in students of medical universities - future doctors: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / D.T. Khatsaev. - Vladikavkaz, 2000. -- 129 p.
9. Kholodova, E.N. Psychological and pedagogical factors of development of professional stability of managers: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / E.N. Kholodova. - Vladikavkaz, 2003. -- 130 p.
10. Nikolaev, E.M. The methodology for the development of professional sustainability among the employees of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia for the effective performance of service and combat missions: author. dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.08 / E.M. Nikolaev. - SPb., 2010. -- 23 p.



# Формирование универсальной компетенции на занятиях физической культурой у студентов специальной медицинской группы непрофильного университета

## **Кутын Илья Викторович**

к.п.н., доцент Института туризма и гостеприимства, г. Москва (филиал) ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса», [ilya-kutin@yandex.ru](mailto:ilya-kutin@yandex.ru)

## **Андропова Елена Михайловна**

ст. преподаватель кафедры «Рекреации и спортивно-оздоровительного туризма», ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма» (ГЦОЛИФК), [andropova007@yandex.ru](mailto:andropova007@yandex.ru)

## **Шиманский Оскар Викторович,**

ст. преподаватель кафедры «Физического воспитания и здоровья», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), [oskar9145@rambler.ru](mailto:oskar9145@rambler.ru)

## **Голушко Татьяна Викторовна,**

к.псих.н., доцент кафедры «Физического воспитания и здоровья», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), [golushko-tv@ranepa.ru](mailto:golushko-tv@ranepa.ru)

## **Колганова Елизавета Юрьевна,**

к.п.н., доцент кафедры «Физического воспитания и здоровья», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), [kolganova9@yandex.ru](mailto:kolganova9@yandex.ru)

В статье рассмотрены вопросы формирования универсальной компетенции на занятиях физической культурой у студентов специальной медицинской группы непрофильного университета. Проблемы сохранения и укрепления здоровья во взаимосвязи с формированием компетенций профессий у современной студенческой молодежи в настоящее время является особо актуальной в связи с недостаточным использованием ценностного потенциала физической культуры в образовательном пространстве вуза. Данное положение приобретает особую потребность практики физкультурного образования в высшей школе в научно-методическом обеспечении взаимосвязи процессов формирования компетенций профессии и сохранения, укрепления здоровья у студентов специальной медицинской группы.

Предполагается, что систематизация педагогических воздействий оздоровительно-коррекционных занятий физической культуры в сохранении и укреплении здоровья студентов специальной медицинской группы и формировании у них универсальной компетенции профессии возможна при реализации модульного подхода, который наглядно представляется способом научного моделирования [1, 3].

**Ключевые слова:** студенты, специальные медицинские группы, модульный подход, универсальная компетенция, физическая культура, высшие учебные заведения

В научном плане понятие «моделирование» трактуется как исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения и уточнения характеристик и рационализации объектов. На идее моделирования, по существу, базируется любой метод научного исследования - как теоретический, так и экспериментальный.

Моделирование процесса формирования универсальной компетенции студентов специальной медицинской группы классического университета является объективным и вспомогательным способом познания объекта исследования. Моделирование должно отображать наиболее важные структурные компоненты и функциональные связи процесса формирования, дающие информацию о организации этого процесса и конечном результате.

Согласно универсальной компетенции, принятой в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ содержание формулировки компетенции представлено как: «Способен поддерживать уровень физического здоровья, достаточного для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности». Это и послужило нам отправной точкой в работе по моделированию процесса формирования универсальной компетенции студентов специальной медицинской группы классического университета [4].

Разработанная педагогическая модель процесса формирования универсальной компетенции студентов специальной медицинской группы отражает целостный процесс оздоровительно-коррекционных занятий физической культуры в сохранении и укреплении здоровья студентов СМГ на основе модульного обучения (рисунок 1).

В педагогическую модель включены четыре основных модуля: целевой, методологический, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный. Целостность процесса формирования общекультурной компетенции обеспечивается соблюдением этапности и выполнением всех процессуальных требований, а также взаимосвязью и взаимозависимостью его составных модулей. В целом, процесс формирования общекультурной компетенции по физической культуре включает три этапа: предварительный, формирующий, корректирующий.



Рисунок 1 – Педагогическая модель процесса формирования универсальной компетенции студентов специальной медицинской группы.

На первом этапе (предварительном) осуществляется теоретическое обоснование значимости физической культуры в сохранении и укреплении здоровья студентов СМГ на основе модульного обучения; разработка проблемы и проектирование педагогической модели формирования универсальной компетенции студентов СМГ, определение содержания основных модулей модели и возможностей их реализации в практики образовательного процесса.

На втором (формирующем) этапе осуществлялись непосредственная реализация разработанной педагогической модели. Студенты под руководством преподавателя включаются в образовательную деятельность, в которой реализуется методика оздоровительно-коррекционных занятий физической культуры, предполагающая реализацию индивидуальных образовательных модулей сохранения и укрепления здоровья у студента, связанные с процессом формирования компетенций профессии. Следует отметить, что образовательные модули разработаны на основе учета отклонений в здоровье студентов, вид заболевания, его мотивы, интересы, предыдущий опыт физкультурно-спортивной деятельности, профессиограмму, а также нозологически направленные виды физкультурно-оздоровительной деятельности [5].

Третий этап (корректирующий) связан с выявлением результатов и определением комплекса необходимых коррекционных мер. При этом осуществляется диагностика и оценка изменений в мотивационной сфере, состоянии физической подготовленности студентов СМГ в результате реализации педагогических воздействий.

Реализация методики оздоровительно-коррекционных занятий физической культуры, представляется нам через разработку и внедрение комплекса педагогических требований к реализации индивидуальных образовательных модулей сохранения и укрепления здоровья у студента, способствующих универсальной компетенции студентов специальной медицинской группы. Основными педагогическими требованиями реализации методики являются:

- увеличение объёма теоретической самоподготовки;
- использование системы адаптивного оценивания и корректирования индивидуальных образовательных модулей;
- применение значимого дидактического обеспечения физкультурного образования для сохранения и укрепления здоровья у студента;
- формирования компетенций профессии с учетом отклонений в здоровье и индивидуальных возможностей студентов;
- применение нозологически направленных видов физкультурно-оздоровительной деятельности на учебных занятиях;
- использование дополнительных видов физкультурно-оздоровительной деятельности, способствующих формированию компетенций профессии и укрепления здоровья у студентов.

В целях реализации педагогических требований было разработано 5 основных образовательных модуля: «Теория», «Методика», «Профессионально-прикладная физическая подготовка», «Практика», «Контроль».

Образовательный модуль «Теория» предполагает дополнительное изучение:

- особенности профилактики, режима отдыха и труда, исходя из заболевания;
- противопоказания и ограничения, накладываемые на спортивные, физкультурные и оздоровительные занятия в зависимости от нозологической формы заболевания;
- оздоровительные системы, виды адаптивного спорта и нетрадиционные виды физкультурно-спортивной деятельности, повышающие адаптационные и резервные механизмы организма человека;
- дополнительные методы диагностики по нозологии заболеваний;
- профессиограммы, компетенций профессии [2].

Образовательный модуль «Методика» включает дополнительное освоение студентами основных методов и способов формирования учебных, профессиональных и жизненных умений и навыков, учитывающие отклонения в здоровье, вид заболевания, профессиональные интересы, профессиограмму, нозологически направленные виды физкультурно-оздоровительной деятельности.

Образовательный модуль «Профессионально-прикладная физическая подготовка» состоит из заданий для студентов, которые они выполняют самостоятельно дома и проводят со студентами на оздоровительно-коррекционных занятиях. В перечень заданий включалось:

- разработка и проведение физкультминутки, физкультпаузы, производственной гимнастики;
- разработка и выполнение комплекса физических упражнений при заболевании; разработка и выполнение комплекса физических упражнений при работе различных условиях профессиональной деятельности (в офисе, дома, автомобиле и т.д.);
- подбор и выполнение дыхательных упражнений и т.д.

Образовательный модуль «Практика» представ-

ляет собой адаптированный на основе уменьшения физического воздействия на организм студента, особенностей заболевания основной материал практического раздела примерной программы, рекомендованной для ВУЗов: «Лёгкая атлетика», «Спортивные игры», «Лыжный спорт», «Плавание». Также в модуль был добавлен ориентированный раздел на студентов СМГ «Нетрадиционные виды физкультурно-спортивной деятельности»:

- оздоровительный бег/ходьба;
- подвижные игры;
- оздоровительная китайская гимнастика, цигун, хатха-йога, стретчинг, физкультурно-оздоровительные системы;
- скандинавская ходьба;
- оздоровительное плавание.

Образовательный модуль «Контроль» выявляет результат сформированности универсальной компетенции, предполагающий уровневые изменения в теоретической, мотивационной и физической подготовленности студента. Для определения теоретической подготовленности студента проводится тестирование по предмету «Физическая культура», вопросы которого оценивают знания по темам примерной программы дисциплины «Физическая культура», включающие адаптированные дополнительные сведения для студентов специальных медицинских групп. Мотивационная подготовленность студента оценивается по модифицированной методике оценки системы отношений личности, адаптированной методике оценки учебной мотивации к занятиям физической культурой. Физическая подготовленность студента оценивается: бег (ходьба) в течение 6 мин.; прыжок в длину с места; наклон вперед из положения сидя; сгибание и разгибание рук в упоре лежа на скамейке; подтягивание на перекладине (мужчины); поднимание туловища (сед) из положения лежа на спине, руки за головой, ноги закреплены (женщины); плавание 10 минут; броски и ловля теннисного мяча двумя руками с расстояния 1 м от стенки в течение 30 с.

Таким образом, анализ и детальное рассмотрение моделирования процесса формирования универсальной компетенции студентов специальной медицинской группы классического университета, на наш взгляд, систематизирует реализацию педагогических воздействий оздоровительно-коррекционных занятий физической культуры в сохранении и укреплении здоровья студентов СМГ на основе модульного обучения.

## Литература

1. Козлов, А.В. Опыт разработки универсальной компетенции по физической культуре образовательных программ высшей школы / А.В. Козлов, А.А. Бударников // научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта», 11(141) – 2016 год — С.88—93
2. Кутын И.В., Андропова Е.М., Шиманский О.В., Романенков А.И., Реутин Т.В. / Прикладное значение использования индивидуального подхода к построению занятий по физической культуре

для студентов специальной медицинской группы // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 5А. С. 36-43.

3. Шиманский О.В., Голушко Т.В., Журина И.И., Кутын И.В. / Формирование мотивации студентов специальной медицинской группы к занятиям физической культурой в высшем образовании // Современный ученый. 2017. № 4. С. 160-163.

4. Шиманский О.В., Колганова Е.Ю., Андропова Е.М., Кутын И.В. / Научно-методическое обоснование построения занятий физической культурой студентов специальной медицинской группы с учетом использования блочно-модульного принципа // Современный ученый. 2017. № 3. С. 153-157.

5. Шиманский О.В., Голушко Т.В., Журина И.И., Кутын И.В. / Формирование мотивации студентов специальной медицинской группы к занятиям физической культурой в высшем образовании // Современный ученый. 2017. № 4. С. 160-163.

## Formation of universal competence on occupations physical culture at students of special medical group of the non-core university

**Kutin I.V., Andropova E.M., Shimansky O.V., Golushko T.V., Kolganova E.Yu.**

Russian state university of tourism and service, Russian state university of physical culture, sport, youth and tourism, Russian academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation (RANEPa)

In article questions of formation of universal competence on occupations by physical culture at students of special medical group of the non-core university are considered. Problems of preservation and promotion of health in interrelation with formation of competences of professions at modern student's youth is especially relevant in connection with insufficient use of valuable potential of physical culture in educational space of higher education institution now. This situation gains special need of practice of sports education at the higher school in scientific and methodical ensuring interrelation of processes of formation of competences of a profession and preservation, strengthening of health from students of special medical group.

It is supposed that systematization of pedagogical influences of improving and correctional occupations of physical culture in preservation and promotion of health of students of special medical group and formation at them universal competence of a profession is possible at realization of modular approach which visually is represented in the way of scientific modeling.

**Keywords:** students, special medical groups, modular approach, universal competence, physical culture, higher educational institutions

## References

1. Kozlov, A.V. The experience of developing universal competency in physical education of higher education educational programs / A.V. Kozlov, A.A. Budarnikov // scientific and theoretical journal "Scientific notes of the P.F. Lesgaft", 11 (141) - 2016 - P.88—93
2. Kutin I.V., Andropova E.M., Shimansky O.V., Romanenkov A.I., Reutina T.V. / Applied value of using an individual approach to building physical education classes for students of a special medical group // Pedagogical Journal. 2018.V. 8. No. 5A. S. 36-43.
3. Shimansky O.V., Golushko T.V., Zhurina I.I., Kutin I.V. / Formation of motivation of students of a special medical group for physical education in higher education // Modern Scientist. 2017. No. 4. P. 160-163.
4. Shimansky O.V., Kolganova E.Yu., Andropova E.M., Kutin I.V. / Scientific and methodological substantiation of the construction of physical education classes for students of a special medical group, taking into account the use of the block-modular principle // Modern Scientist. 2017. No. 3. P. 153-157.
5. Shimansky O.V., Golushko T.V., Zhurina I.I., Kutin I.V. / Formation of motivation of students of a special medical group for physical education in higher education // Modern Scientist. 2017. No. 4. P. 160-163.

# Лингвообразование студентов-медиков на основе контекстно-компетентностного подхода

**Ежова Юлия Михайловна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО "Приволжский исследовательский медицинский университет", ezova1@mail.ru

**Ронжина Наталья Александровна**

преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО "Приволжский исследовательский медицинский университет", Nglunatasha@mail.ru

В статье рассматриваются развивающие возможности дисциплины «Иностранный язык» в т.ч. формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций средствами лингвообразования. Выявлены основные факторы, мотивирующие студентов-медиков к изучению иностранного языка. Обосновывается необходимость междисциплинарной интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами и целесообразность применения контекстно-компетентностного подхода в лингвообразовании студентов медицинского университета.

**Ключевые слова:** Иностранный язык, медицинское образование, контекстно-компетентностный подход.

Знание иностранных языков является сегодня неотъемлемым условием успешной профессиональной деятельности. Их роль все более возрастает в современном мире. В Германии для каждого шестого трудящегося профессиональные знания на иностранном языке являются необходимыми.

А. Халл, представитель Федерального института Германии, представила в своей работе статистические данные о востребованности знаний иностранных языков в разные временные периоды. Автор приводит статистику 2012 года, в центре внимания которой находятся лингвистические знания специалистов разных профессий. Доля врачей, не говорящих на иностранном языке, составляет 8,9%; имеющих основные знания, достаточные для общения – 56,5%; владеющие иностранным языком на уровне профессионального общения, т.е. знающие язык специальности – 34,7%. Сравнивая эти цифры с показателями предыдущих лет, А. Халл отмечает существенный рост числа специалистов, знающих иностранные языки [1]. По мнению специалистов, эта тенденция будет расти и дальше, что связано с все более интернациональным характером профессионального мира и с увеличением спроса на высококвалифицированные кадры [2].

Владение иностранным языком расширяет возможности использования информационных, библиографических ресурсов не только на родном языке. Как известно, самый востребованный язык в профессиональном мире – английский. Существует огромное количество научных изданий на английском языке. Однако нельзя недооценивать и другие языки. Для специалистов в области здравоохранения немецкий язык имеет также большое значение. Он является четвертым по популярности языком интернета и считается вторым языком по важности в научном мире. По количеству литературных и научных изданий в мире немецкий язык занимает третье место. Являясь самым распространенным языком стран Евросоюза, немецкий язык является ключом к интеграции в европейское образовательное пространство. Знание иностранного языка позволяет использовать его для решения задач профессиональной деятельности.

Развивающий потенциал дисциплины «Иностранный язык» велик. На занятиях по иностранному языку используются групповые формы работы, что формирует готовность к работе в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Специально отобранный текстовый материал способствует развитию готовности реализовать этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности. Средствами дисциплины формируются коммуникативные навыки, которые так необходимы при сборе анамнеза и на последующих этапах взаимодействия с пациентом, а также для публичных выступлений, т.е. речь

идет о формировании определенных профессиональных компетенций. Таким образом, через проектирование содержания дисциплины «Иностранный язык» возможно формирование общекультурных, общепрофессиональных и даже профессиональных компетенций, обозначенных в государственных образовательных стандартах специальностей «Педиатрия» и «Лечебное дело».

Средствами дисциплины «Иностранный язык» при создании определенных педагогических условий достигаются следующие цели:

- понимание сущности и социальной значимости своей профессии;
- знакомство с передовым медицинским опытом других стран;
- следование принципам медицинской деонтологии и этики;
- формирование ценностных ориентаций;
- знание правил межличностного общения, речевого этикета;
- формирование гуманитарной направленности (умение проявить эмпатию, доброжелательность к людям, готовность помочь и др.)

С изменением роли знаний иностранного языка меняются и подходы к его преподаванию. Сегодня важно не столько обучить студентов иностранному языку, сколько научить эффективно им пользоваться в профессиональных целях. В частности, это отражено в государственных стандартах по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия». По мнению Марковиной И.Ю., Гаврилюк О.А. и Макфарланд Дж., необходим такой тип обучения, который предполагает диверсификацию и многоуровневость, быть профессионально и личностно ориентированным и отвечать актуальным тенденциям медицинской науки и образования [3].

Нами было проведено анкетирование среди 112 студентов медицинского университета с целью выявления основных факторов, мотивирующих студентов к изучению иностранного языка. Надо отметить, что данные студенты проходят обучение в группах с углубленной языковой подготовкой, т.е. их мотивационно-ценностное отношение к иностранному языку очевидно выше среднего. Анкетирование позволило вывить следующие основные мотивирующие факторы:

- познакомиться с культурой страны изучаемого языка (65%);
- получить удовольствие от процесса изучения иностранного языка (30%);
- смотреть фильмы, слушать музыку, читать новости и художественную литературу на изучаемом языке (10%);
- свободно общаться в стране изучаемого языка (90%);
- поддерживать контакты, в т.ч. профессиональные с иностранными специалистами (58%);
- принимать участие в конференциях, организуемых в стране изучаемого языка (30%);
- читать специализированную научную литературу в оригинале (70%);
- возможность получить работу или продолжить обучение за границей (5%);

Таким образом, у большинства мотивация к изучению иностранного языка связана в большей степени со стремлением к профессиональному росту.

При проектировании содержания лингвообразования нам представляется наиболее целесообразным применение контекстно-компетентного подхода. Контекстный и компетентностный подходы тесно связаны между собой и характеризуются междисциплинарностью. В ряде научных работ учеными используется термин контекстно-компетентностный подход, объединяющий основные идеи обоих подходов [4, 5]. Каратаева Т.Ю. и Фортыгина С.Н., используя термин компетентно-контекстный подход, указывают на происхождение компетентностного подхода к обучению от контекстного [6].

Вербицкий А.А. в своих работах описывает возможности синтеза принципов контекстного обучения и компетентностного подхода для обеспечения процессов модернизации отечественного образования [7].

Идея контекстного образования, по мнению ученого, состоит в том, чтобы наложить усвоение обучающимися теоретических знаний на канву будущей профессиональной деятельности [4]. Содержание контекстного образования, по мнению Вербицкого А.А., имеет два источника: дидактически преобразованное содержание наук (содержание традиционного обучения) и будущая профессиональная деятельность, представленная «в виде проекта (модели) деятельности специалиста – как описания системы его основных профессиональных функций, проблем, задач, компетенций [5]. Другими словами, речь идет о таком обучении, при котором с помощью всевозможных психологических и дидактических приемов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста.

В контекстном обучении реализуются следующие принципы:

- принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- принцип открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;

- единства обучения и воспитания личности профессионала;

- принцип учета кросскультурных особенностей обучающихся [7]. Исследователи также отмечают наряду с выше указанными такие принципы контекстного подхода, как:

- психолого-педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность;

- последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов [8].

В свете гуманитаризация образования, призванной «обеспечить синтез технических, гуманитарных и естественнонаучных дисциплин на основе многоуровневой интеграции всего комплекса изучаемых знаний», все больший вес приобретает компетентностный подход в образовании, поскольку он носит междисциплинарный характер [9-11]. Компетентностный подход является системным и междисциплинарным, обладает личностными и деятельностными аспектами, прагматической и гуманистической направленностью [12]. Компетентностный подход ориентирован на формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов. Вопросы теории и практики реализации компетентностного подхода в образовании освещены в работах отечественных и зарубежных исследователей: В.А. Адольфа, В.И. Байденко, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Д. Мак-Клелланда, Р. Мартенса, Дж. Ван Мериембаера, Дж. Мерилла, Д. Пристли, Дж. Равена, М.Н. Скаткина, А.Стуфа, А.И. Субетто, Е. Стевика, А.П. Тряпицыной, Д. Томпсона, А.В. Хуторского и др. В ряде работ отмечается необходимость формирования компетенций в процессе лингвообразования, осуществляемого в профессиональном контексте, т.е. через моделирование предметно - социального содержания профессиональной деятельности [13-16]. Компетенция понимается как система ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей человека, обеспечивающая его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности.

Как показывает ряд исследований и проектов, проведенных в российских и зарубежных образовательных учреждениях, применение контекстно-компетентностного подхода повышает результативность обучения. С 2014 по 2017 гг. в различных землях Германии были осуществлены проект, организованный программой поддержки «Интеграция через квалификацию» („Integration durch Qualifizierung (IQ)“. В рамках данного проекта проводились языковые курсы для различные целевых групп, изучающих немецкий язык как иностранный. В основе языкового обучения лежал интегративный подход, позволяющий объединять лингвообразование и изучение предмета специальности. В 2016 году на курсах для медиков в земле Саар были подготовлены врачи, имеющие иностранный диплом и готовящиеся к экзамену на допуск к профессии в Германии. 100%

врачей, участвующих в проекте сдали успешно экзамен по специальности на немецком языке. Согласно данным биржи по трудоустройству земли Саар эти врачи получили работу на 11 месяцев раньше, чем представители данной профессии, получившие допуск раньше. Таким образом, авторы подтверждают свою гипотезу, что интегративный подход к лингвообразованию повышает шансы на ранке труда и увеличивает возможности в плане дальнейшего образования [17].

В содержании образования принято выделять четыре основные структурные элемента: опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов – знаний; опыт репродуктивной деятельности, фиксированный в форме способов ее осуществления (умений и навыков); опыта творческой деятельности, фиксированный в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений [18]. Содержание образования может рассматриваться на различных уровнях (уровень теоретической модели, уровень учебного плана, уровень учебного предмета, уровень содержания учебного материала и др.). Уровень общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала относятся, как пишет Краевский В.В., к проектируемому содержанию. На каждом последующем уровне содержание образования все более конкретизируется. Реализуется же оно на последующих уровнях – на уровне процесса обучения, т.к. реально содержание образования существует лишь в процессе обучения и уровне структуры личности, на котором оно выступает как конечный результат, становится достоянием личности обучающегося [18].

При отборе содержания обучения мы следуем принципам аутентичности, прагматичности, профессиональной адекватности, а также принцип учёта потребностей и ожиданий самих студентов. На занятиях по иностранному языку нами используются учебно-методические пособия, созданные на нашей кафедре в русле контекстно-компетентностного подхода. Особый интерес у студентов вызывают пособия, посвященные коммуникативному аспекту врачебной деятельности, предназначенные для студентов, изучающих иностранный язык в медицинском университете. Пособия ориентированы на формирование компетенций, отраженных в стандарте по специальностям «Лечебное дело» и «Педиатрия». Цель обучения - формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, включающей лингвистический, прагматический, коммуникативный и социокультурный компоненты. Пособия включают в себя только аутентичные профессионально-ориентированные тексты. Материал четко структурирован и реализует интегративные связи на внутриспредметном и межпредметном уровнях.

Формирование содержания учебного материала в русле данного подхода повлияло на выбор тем и текстов. Пособия включает темы, затрагивающие вопросы биоэтики и деонтологии, а также также страноведческий аспект (система здравоохранения в Германии, медицинское страхование

и др.). Страноведческие материалы как нельзя лучше отражают специфику иностранного языка как средства иноязычного общения, возрастают возможности для ознакомления с реалиями этой страны. Использование страноведческого материала способствует межкультурному общению, в том числе и в профессиональной сфере [19]. Студентам предлагаются задания, отражающие ситуации социально-психологического взаимодействия, характерные для врачебной коммуникации. Они знакомятся с материалом, направленным:

- на усвоение этикетных формул, типичных для устной коммуникации, различных видов высказываний: вопрос, ответ, сообщение, мнение, рекомендация, совет, критическое замечание, вывод и т.д.;

- ознакомление с основными структурными особенностями устной диалогической речи (импликация, экспликация, экспрессивность выражения), с особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения, основными способами реализации различных коммуникативных целей.

Междисциплинарная интеграция активизирует методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм его организации [20]. В пособиях представлены задания, предполагающие использование интерактивных технологий обучения (деловые игры, дискуссии, проектные задания, кейс-метод, исследовательский метод и др.). Групповые формы работы, как уже отмечалось, способствуют формированию общекультурных компетенций, таких как, например, умение работать в коллективе.

Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» обладает огромным воспитательным и образовательным потенциалом. К проектированию содержания лингвообразования наиболее целесообразно подходить с позиции контекстно-компетентного подхода, поскольку данный подход обладает следующими характеристиками:

- системность и междисциплинарность;
- направленность на формирование общекультурных и профессиональных компетенций;
- направленность на формирование гуманитарной направленности будущего специалиста.

Кроме того через контекстно-компетентный подход в лингвообразовании, приближающий содержание дисциплины «Иностранный язык» к будущей профессиональной деятельности врача, оказывается влияние на мотивационную сферу студентов. С помощью учебных задач, проблемных ситуаций, заданий создаются предметный и социальный контексты деятельности, которые, с одной стороны, повышают мотивацию к изучению иностранного языка, с другой стороны, развивают интерес к будущей профессиональной деятельности врача.

## Литература

1. Hall Anja. Fremdsprachen in der Arbeitswelt – In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau? – Ergebnisse der BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2012–Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Der Präsident. Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn URL: <http://www.bibb.de/de/62626.htm>. Дата обращения: 18.12.2018.
2. Degener Janna. Entscheidend ist das Tätigkeitsprofil – Fremdsprachen am Arbeitsplatz. Goethe-Institut e. V., Internet-Redaktion. Januar 2013. <http://www.goethe.de/lhr/prj/d30/dos/wir/de10588185.htm>. Дата обращения: 20.12.2018. 73
3. Марковина И.Ю., Гаврилюк О.А., Макфарланд Д. Международная программа повышения квалификации преподавателей английского языка медицинских вузов: новая модель. // Медицинское образование и ВУЗовская наука. 2017. № 1 (9). С. 60-64.
4. Вербицкий А.А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2015. N 4. С. 2–8.
5. Вербицкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа проектно-целевой подготовки инженера // Инженерная педагогика. 2015. Вып. 17. Т. 1. С. 77–103.
6. Каратаева Т.Ю., Фортыгина С.Н. Методологические подходы в педагогических исследованиях: компетентностно-контекстный подход. // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки. Сборник статей международной научно-практической конференции: в 8 частях. 2016. С. 94-96.
7. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32-37.
8. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201-207.
9. Ларина Е.В. Проблема гуманитаризации естественнонаучного знания в свете компетентностного подхода к работе с учащимися общеобразовательной школы. // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика 2014 / № 3. С. 19-22.
10. Балыгина Е.А., Токарева Н.Ю. Компетентностный подход к созданию электронного учебника английского языка для студентов психологических факультетов. // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 75-79.
11. Шульженко В.И. Современное фармацевтическое образование как синтез гуманитарной и естественнонаучной парадигм. // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 2. С. 129-131.
12. Лошкарева Д.А., Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Контекстный подход к профессиональному образованию. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 169-172.
13. Ursula Dehus-Deutsch. Integriertes Lernen in Deutsch als Fremdsprache: Untersuchungen zur Lernerakzeptanz eines digitalen Unterrichtskonzepts in Nord-Trøndelag. Masteroppgave. 2016. Grong. S. 87.
14. Hattie John, Zierer Klaus, Beywl Wolfgang. Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 2014. S. 206.
15. Roche Jörg. Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Tübingen: A. Francke Verlag. 2013. S. 336.
16. Lindemann, Beate. CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/2013. [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann\\_CLILiG.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann_CLILiG.pdf). Дата обращения: 11.20.2018.

17. Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ Integriertes Fach- und Sprachlernen in beruflicher Qualifizierung IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch Stand: April 2018. [https://www.netzwerkiq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ\\_Publikationen/Fact\\_Sheets/IQ\\_FactSheet\\_IFSL.pdf](https://www.netzwerkiq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Fact_Sheets/IQ_FactSheet_IFSL.pdf). Дата обращения: 18.12.2018.

18. Краевский В.В. Содержание: вперед к прошлому / В.В. Краевский // Преподаватель. – 2000. – №1. – С. 2-10.

19. Хисамутдинова Н.В. Межпредметная интеграция как средство повышения эффективности преподавания иностранного языка в нелингвистическом вузе. // АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2(19) С. 180-183.

20. Шехонин А.А. [и др.]. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования [Электронный ресурс] / А.А. Шехонин [и др.]. — Электрон. текстовые данные. — СПб.: Университет ИТМО, 2014. — 100 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/66511.html>. (Дата обращения: 26.12.2018).

21. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы управления - 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. 2015. С. 231-236.

22. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков // Вестник университета. 2012. № 8. С. 270-275.

23. Адасова Я.Б. Тематика современного телеинтервью. Переход из масс-медиа дискурса в дискурс экзистенциальных ценностей // В сборнике: Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции. Центр гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова. Саранск, 2019. С. 75-79.

24. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенции студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

#### Linguistic education of medical students on the basement of context-competent approach

Ezhova Y.M., Ronzhina N.A.  
Volga Research Medical University

In the article the developing possibilities of such discipline as "English language" is clearly shown, moreover the formation of cultural and professional skills with the help of linguistic education is indicated too. The main factors motivating students to study foreign language are described. There are given improvements to make sure the obvious intergration between any foreign language with basic subjects and the reason to use context-competent approach in the linguistic education for all students studying in the medical universities.

**Key words:** foreign language, medical education, context-competent approach.

#### References

- Hall Anja. Fremdsprachen in der Arbeitswelt - In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau? - Ergebnisse der BIBB / BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2012 – Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Der Präsident. Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn URL: <http://www.bibb.de/de/62626.htm>. Date of appeal: 12/18/2018.
- Degener Janna. Entscheidend ist das Tätigkeitsprofil - Fremdsprachen am Arbeitsplatz. Goethe-Institut e. V., Internet-Redaktion. Januar 2013. <http://www.goethe.de/lhr/prj/d30/dos/wir/de10588185.htm>. Date of appeal: 12.20.2018. 73

- Markovina I.Yu., Gavrilyuk O.A., Macfarland D. International program for advanced training of teachers of English in medical universities: a new model. // Medical education and high school science. 2017. No 1 (9). S. 60-64.
- Verbitsky A.A. Problems of design and contextual training of a specialist // Higher education today. 2015. N 4. P. 2-8.
- Verbitsky A.A. Theory of contextual education as a conceptual basis of design-targeted training of an engineer // Engineering Pedagogy. 2015. Issue. 17. T. 1. S. 77-103.
- Karataeva T.Yu., Fortygina S.N. Methodological approaches in pedagogical research: competence-contextual approach. // Modern problems and promising areas of innovative development of science. Collection of articles of the international scientific-practical conference: in 8 parts. 2016. S. 94-96.
- Verbitsky A.A. Context-competency-based approach to the modernization of education. // Higher education in Russia. 2010. No. 5. P. 32-37.
- Lapshova A.V., Vaganova O.I., Tyumina N.S., Rummyantseva N.A. Personality-oriented approach to vocational training of students // Problems of modern teacher education. 2017. No. 57-5. S. 201-207.
- Larina E.V. The problem of the humanization of natural science knowledge in the light of the competency-based approach to working with students in secondary schools. // Bulletin of the Moscow State Educational Institution. Series: Pedagogy 2014 / No 3. P. 19-22.
- Balygina EA, Tokareva N.Yu. A competency-based approach to creating an electronic English textbook for students of psychological faculties. // Pedagogical education in Russia. 2013. No. 3. P. 75-79.
- Shulzhenko V.I. Modern pharmaceutical education as a synthesis of humanitarian and science paradigms. // Bulletin of the Pyatigorsk State Linguistic University. 2013. No. 2. P. 129-131.
- Loshkareva D.A., Aleshugina E.A., Vaganova O.I., Kutepova L.I. A contextual approach to vocational education. // Problems of modern teacher education. 2018. No. 58-3. S. 169-172.
- Ursula Dehus-Deutsch. Integriertes Lernen in Deutsch als Fremdsprache: Untersuchungen zur Lernerakzeptanz eines digitalen Unterrichtskonzepts in Nord-Trøndelag. Masteroppgave. 2016. Grong. S. 87-16
- Hattie John, Zierer Klaus, Beywl Wolfgang. Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 2014. S. 206.
- Roche Jörg. Fremdspracherwerb - Fremdsprachendidaktik. Tübingen: A. Francke Verlag. 2013. S. 336.
- Lindemann, Beate. CLILiG in Norwegen - Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/2013. [http://www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann\\_CLILiG.pdf](http://www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann_CLILiG.pdf). Date of appeal: 11.20.2018.
- Förderprogramm "Integration durch Qualifizierung (IQ)" Integriertes Fach- und Sprachlernen in beruflicher Qualifizierung IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch Stand: April 2018. [https://www.netzwerkiq.de/fileadmin/enload\\_heload\\_enload\\_enload\\_enload\\_en.pdf](https://www.netzwerkiq.de/fileadmin/enload_heload_enload_enload_enload_en.pdf). Date of appeal: 12/18/2018.
- Kraevsky V.V. Contents: forward to the past / V.V. Kraevsky // Lecturer. - 2000. - No. 1. - S. 2-10.
- Khislamutdinova N.V. Intersubject integration as a means of increasing the effectiveness of teaching a foreign language in a non-linguistic university. // ANI: pedagogy and psychology. 2017. Vol. 6. No. 2 (19) S. 180-183.
- Shekhonin A.A. [and etc.]. Competence-oriented tasks in the system of higher education [Electronic resource] / A.A. Shekhonin [et al.]. — Electron. textual data. — SPb.: ITMO University, 2014. — 100 c. — Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/66511.html>. (Date of treatment: 12/26/2018).
- Putilovskaya T.S. Leveling as one of the principles of the formation of foreign language communicative competence // Actual problems of management - 2015 Materials of the 20th International Scientific and Practical Conference. 2015. S. 231-236.
- Putilovskaya T.S. Principles of developing control measuring materials for assessing speech and language skills // University Herald. 2012. No. 8. S. 270-275.
- Adasova Ya.B. Subjects of a modern television interview. The transition from mass-media discourse to the discourse of existential values // In the collection: Actual problems of the general theory of language, translation, intercultural communication and methods of teaching foreign languages, a collection of articles based on materials of an interregional scientific and practical conference. Center for Humanitarian Training G.V. Plekhanov. Saransk, 2019. S. 75-79.
- Danko O.A., Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual model of teaching as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2018. No 6-2. S. 98-101.



# Повышение мотивации студентов аграрных специальностей к совершенствованию культуры речи через анализ произведений живописи

**Емельянова Ольга Борисовна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО "Донской государственный аграрный университет", emely79@bk.ru

В статье рассматриваются вопросы поддержания стабильно высокой мотивации студентов-аграриев к изучению дисциплин «Культура речи», «Языковая коммуникация в профессиональной сфере», «Риторика» через обращение к произведениям живописи, отражающим тему науки и культ познания. Автор статьи предлагает обращаться к таким произведениям живописного искусства, которые способны синтезировать в себе и воспитательную, эстетическую и драматическую ценность. Предъявляется пример работы со студентами на основе анализа фрески Боттичелли «Молодой человек представляется Семи свободным искусствам» (1486 г.). Интеграция лингвистических знаний и искусства живописи позволяет студентам-аграриям осмыслить роль грамотного коммуницирования в современном мире, совершенствовать свою речь.

**Ключевые слова:** мотивация, культура речи, языковая коммуникация в профессиональной сфере, эффективное совершенствование речевых навыков, живопись, идейный смысл живописи.

Сегодня современный мир предъявляет значительные требования к специалистам различных отраслей. Независимо от того, какую направленность представляет собой профессия, избираемая человеком, – гуманитарную, техническую, экономическую, творческую, военную, медицинскую, аграрную – особую роль для успешной реализации любой языковой личности приобретает владение навыками культуры речи, умение коммуницировать с разными людьми, постоянно стремиться к совершенствованию собственных речевых навыков.

Именно поэтому для преподавателей филологических дисциплин вопрос формирования устойчивой мотивации студентов к изучению «Культуры речи», «Языковой коммуникации в профессиональной сфере», «Риторики» и других формирующих лингвистическую, языковую, коммуникативную компетенции предметов, обретает особую роль. Поиск путей поддержания стабильно высокой мотивации неизбежно приводит к необходимости выхода предметного материала за рамки изучаемой дисциплины и внимательного взгляда на смежные области познания. Такой областью может стать живопись, поскольку она обладает широким ресурсом изучения картины мира и транслирует высокие духовные устремления художников. Формирование духовного начала не является приоритетом современного аграрного образования, построенном на знаниевой парадигме и совершенствовании прикладных навыков.

Нам представляется, что эффективному совершенствованию речевых навыков студентов-аграриев, профессиональные интересы которых, казалось бы, далеки от искусства, способствует устойчивая мотивация, источником которой могут стать произведения живописи, отражающие тему науки и культ познания, и в частности, роли развития речи в судьбе личности.

Тема развития речи сама по себе имеет утилитарное назначение – быть источником полноценного общения, способом взаимодействия людей с целью получения и передачи информации. Однако если эту тему рассматривать под срезом духовности, потребуются особые мощные источники живописного искусства, способные синтезировать в себе и воспитательную, и эстетическую, даже дра-

матическую ценность. Назовём картину, объединяющую в себе сюжеты и образы, осмысленные автором как их собственная художественная ассоциация темы науки, роли познания и развития речи в жизни человека: это фреска великого итальянского художника Боттичелли «Молодой человек представляется Семи свободным искусствам» (1486 г.).

Перед тем, как организовать развивающий диалог студентов с великим произведением искусства, необходимо сообщить им, что художники воспринимали древность, античность как мир чарующе-гармоничный, но скрывающий тайну, загадку, олицетворением которой становятся образы и детали их картин, становящиеся своего рода символами, разгадать которые художники приглашают своих зрителей. Через эти символы-загадки художники словно зашифровывали собственное отношение к науке и познанию тайн бытия. Художественное намерение подобных изображений – привлечь к миру науки как можно большее число поклонников. Будничные на первый взгляд сцены несут высокий идейный посыл.

Работу с репродукцией фрески Боттичелли целесообразно начать с истории её создания. Стоит сказать, что фреска Боттичелли хранится в Лувре во Франции. Она была привезена из предместья Флоренции, виллы Лемми. Изначально она принадлежала другу Медичи Лоренцо Торнабуони, и создание фрески было приурочено к его свадьбе с Джованной Албиззи.

Важной особенностью средневековья в XV веке являлось представление о главных искусствах, составляющих базовые знания, на которых основывалось традиционное светское обучение. Сюжет фрески составляет знакомство Гармонией (Венерой) Лоренцо Торнабуони, просвещённого представителя своего времени, с семи девами, олицетворяющими свободные науки: Грамматика (слово, язык), Риторика, Логика, Арифметика, Астрономия, Геометрия, Музыка.

Значимой чертой средневековой живописи считается особый символизм, пронизывающий всю ткань живописных произведений. Стоит обратить внимание студентов на то, что только Грамматика, держащая в руках лук, символизирующий посыл, направляемый в цель, возвышается над другими фигурами. Грамматика становится символом воли и власти над всеми науками и искусствами. Этот факт необходимо осмыслить как своего рода ключевую идею данного произведения искусства. Именно владение грамматикой, а значит, языком, словом, эстетическим совершенством речи, правильностью словесного сообщения воспринимались древними как ключевые умения просвещённой личности. Осмысление значения этого образа, основанное на эмоциональном восприятии фрески, способно вызвать устойчивый мотив к изучению культуры речи как дисциплины, совершенствующей коммуникативные навыки студентов.

Дальнейший анализ зримых образов фрески необходимо построить на детальном её рассмотрении. Рядом с Грамматикой располагаются Рито-

рика в зелёном одеянии (слева), держащая в руке свиток, и Логика, прижимающая к себе скорпиона и держащая спицу или стрелу, который по средневековым представлениям являл очень сложный символ: с одной стороны, воплощал тайну, страсть, смертельный исход, а с другой, твёрдую, неоспоримую, «железную» логику, контроль над собой. Нелишним будет отметить и то, что именно Риторика (фундаментальное учение о речи) и Логика (наука о мышлении, его формах и законах), по представлениям средневековой науки, были дочерними предметами Грамматики.

Возле Грамматики находится и Арифметика. Любопытно, что Арифметика расположилась у ног Грамматики, то есть на иерархической ступени средневековых наук она находилась ниже, чем наука о классических языках (греческом и латинском). В руках у Арифметики, науки о числах, их свойствах и отношениях, – лист с изображением формул. По левую руку от Грамматики сидит Геометрия в зелёном одеянии. На плече у неё закреплён треугольник - олицетворение триединства устройства мира: Человек, Земля, Небо; тело, душа и дух; число три как мистический символ. По левую руку от Грамматики расположились Астрономия с золотой сферой, Музыка с музыкальными инструментами - тамбурином и маленьким клавишином.

Система средневекового представления о науках воплотилась и в композиции фрески, которая построена достаточно схематично: науки словно поделены своей «матерью» Грамматикой на две ветви. Первую ветвь составляют три словесные науки, вторую ветвь - четыре математические науки (геометрия, арифметика, астрономия и музыка). В обликах женщин выражено не столько индивидуальное своеобразие их характеров, сколько определённая идейная составляющая каждой науки. Фигуры наук достаточно динамичны, в движениях присутствует экспрессия, они лишены средневекового аскетизма.

В пространстве картины появляется ещё один персонаж – мальчик, который символизирует ученичество, вечную жажду познания, детский интерес к тайнам мира, который движет развитие науки.

Особое внимание студентов стоит обратить на образ самого Лоренцо и его спутницу Гармонию. Высшим признанием образованности и талантов молодого человека служит то, что Гармония берёт юношу за руку и знакомит с науками, убеждает их в готовности Лоренцо, учителя словесности и философии, взять на себя бразды правления банком после его отца. Молодой Торнабуони, по мнению Гармонии, готов к новому поприщу, и его образованности достаточно, чтобы успешно осваивать на новом уровне знания, подружившись с науками.

В ходе аналитической работы по осмыслению образов и символов, созданных Боттичелли, студентам могут быть заданы вопросы:

- Боттичелли разделил все науки на две ветви – «техническую» и «гуманитарную». Чем повашему можно объяснить эту иерархию? Что вы можете сказать о расположении искусств?

• Почему именно Грамматика в восприятии древних являлась высшей наукой?

• Каково идейное звучание символов, изображённых на фреске?

• Ближайшие сподвижники, союзники Грамматики – Риторика и Логика. Как вы думаете, в чём заключается близость этих наук?

• Сформулируйте идею этой фрески. В чём заключается её актуальное, современное звучание?

Такой анализ, основанный на интеграции лингвистических знаний и искусства живописи, позволяет студентам-аграриям осмыслить роль грамотного коммуницирования в современном мире, понять, что эффективность речевой коммуникации зависит от свободного умения владеть словом, что достигается непрерывностью речевой подготовки. Так повышается мотивация студентов к изучению культуры речи, приёмов речевого воздействия, основ ораторского мастерства, развивается их художественно-эстетический вкус.

### Литература

1. Бирюкова И.А. ACILA: Apprentissage Créatif interactif des Langues et des Arts. Обучение французскому языку через поэзию и живопись. Учебно-методическое пособие. - Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2016. -51 с.

2. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.

3. Вибер Ж. Живопись и ее средства. М.: Изд-во В. Шевчук, 2004. -232 с.

4. Искусство: Живопись, скульптура, архитектура, графика [Текст] : кн. для учителя: В 3 ч. / сост. М. В. Алпатов, Н. Н. Ростовцев. - 4-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1987. Ч. 2.: Искусство западной Европы. - 1988. – 286 с.

5. Парамонова К.А. Технология реализации курса «Искусство живописи» в контексте задач формирования мотивации к учебно-профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: экономические, гуманитарные и общественные науки, - 2016,- №2, - с. 81-84.

### Increasing the motivation of students of agricultural specialties to improve the culture of speech through the analysis of paintings

Emelyanova O.B.

Don state agrarian university

The article deals with the issues of maintaining a consistently high motivation of students-farmers to study the disciplines of "Culture of speech", "Language communication in the professional sphere", "Rhetoric" through an appeal to the works of painting, reflecting the theme of science and the cult of knowledge. The author of the article proposes to address such works of pictorial art, which are able to synthesize in themselves and educational, aesthetic and dramatic value. The example of work with students on the basis of the analysis of Botticelli's fresco "The Young man is presented to Seven free arts" (1486). The integration of linguistic knowledge and the art of painting allows students-farmers to understand the role of competent communication in the modern world, to improve their speech.

**Key words:** motivation, culture of speech, language communication in the professional sphere, effective improvement of speech skills, painting, the ideological meaning of painting.

### References

1. Biryukova I.A. ACILA: Apprentissage Créatif interactif des Langues et des Arts. Teaching French through poetry and painting. Teaching aid. - Eagle: FSBEI HE "OSU named after I.S. Turgeneva", 2016. -51 p.
2. Vvedenskaya L.A. Russian language and culture of speech. - Rostov-on-Don: Phoenix, 2004.
3. Viber J. Painting and its means. M. : Publishing House V. Shevchuk, 2004.232 s.
4. Art: Painting, sculpture, architecture, graphics [Text]: book. for the teacher: At 3 h / sost. M.V. Alpatov, N.N. Rostovtsev. - 4th ed., Rev. and add. - M. : Education, 1987. Part 2: The Art of Western Europe. - 1988. - 286 p.
5. Paramonova K.A. The implementation technology of the course "Art of Painting" in the context of the tasks of forming motivation for educational and professional activities // Bulletin of the St. Petersburg State University of Technology and Design. Series 3: economic, humanities and social sciences, - 2016, - No. 2, - p. 81-84.

# Организационно-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов-международников

**Карпов Валерий Валерьевич**, аспирант, кафедра педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, valerian7@yandex.ru

Цель статьи – выявить роль организационно-педагогических условий в формировании профессиональной идентичности студентов-международников. На основании результатов анкетирования студентов-первокурсников Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России автор определяет степень удовлетворенности студентов возможностями, предоставляемыми университетом, выявляет проблемные места в организации учебного процесса и его педагогическом сопровождении. Анализ показал востребованность применения активных педагогических технологий и практически ориентированных заданий, а также педагогического сопровождения внеаудиторной деятельности в формировании профессиональной идентичности студентов-международников.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, студенты-международники, анкетирование, ролевые и деловые игры, практико-ориентированные задания, педагогическое сопровождение

Формирование профессиональной идентичности студентов, т.е. отождествление себя с определенным профессиональным сообществом, происходит в условиях образовательной среды вуза, организованного учебного процесса и внеаудиторной деятельности при педагогическом сопровождении образовательного процесса. Е.Б. Матузина отмечает, что «главная цель педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию» [1, с. 110]. Российские и зарубежные исследователи также указывают на то, что активное формирование профессиональной идентичности студентов в рамках университетской деятельности «способствует подготовке более подготовленных, мотивированных и креативных профессионалов и довольных обучением студентов» [2, с. 1609]. Студент, обладающий сформированной профессиональной идентичностью, уверен в значимости избранной профессии и с оптимизмом относится к своей будущей профессиональной карьере [3, с. 374].

Эмпирическое исследование, направленное на выявление факторов, оказывающих влияние на формирование профессиональной идентичности, показало, что одним из таких факторов является реализация учебно-организационной работы: отбор дисциплин для рабочих учебных планов, распределение часов, отводимых на каждую дисциплину, наличие практически ориентированных занятий и д.п. В ходе констатирующего эксперимента были проанкетированы студенты трех факультетов Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России – факультета Международных отношений (N=102), студенты которого традиционно ориентированы на работу в МИД, факультета Международных экономических отношений (N=47) и факультета Международного бизнеса и делового администрирования (N=78), студенты которого ориентированы на работу в международном бизнес-сообществе. Для выявления проблем учебно-организационного характера мы попросили студентов ответить на вопрос: «Какие проблемы Вы видите в организации учебного процесса?». Оценивая степень удовлетворенности студентов возможностями, предоставляемыми университетом, мы получили следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Проблемы	Факультет		
	I-МО	I-МЭО	I-МБДА
Недостаточное количество выделяемых часов для наиболее значимых дисциплин	40,2%	29,8%	24,3%
Недостаточное количество практических занятий	41,1%	36,2%	35,9%
Несоответствие некоторых изучаемых дисциплин получаемой специальности / профессии	32,4%	32%	51,3%
Привели конкретные примеры	38,2%	23%	17,9%

Результаты демонстрируют одинаковую озабоченность студентов трех факультетов недостаточным количеством практических занятий. На факультете МБДА наблюдается ярко выраженная неудовлетворенность несоответствием некоторых изучаемых дисциплин получаемой специальности / профессии, при этом количество примеров такого несоответствия незначительно. А ведь именно «включение в конкретную профессиональную деятельность <...> позволяет студентам корректировать собственный профессиональный образ, подкрепляя его соответствующими профессиональными знаниями, умениями и навыками» [4, с. 228].

Студенты факультета МО, по сравнению со студентами факультетов МЭО и МБДА, отмечают недостаточное количество выделяемых часов для наиболее значимых дисциплин, в том числе, иностранных языков. Здесь необходимо отметить, что на основной иностранный язык в МГИМО отводится 8 часов (на редкие языки – 10 часов), а на второй язык – 6 часов. При этом наполняемость языковых групп – 8-10 человек, а в группах, изучающих редкие (восточные) языки – 5-6 человек. Хотя желание студентов больше времени уделять иностранному языку демонстрирует большую роль языковой подготовки в формировании профессиональной идентичности студентов-международников, увеличивать количество часов не представляется возможным.

Наибольшее количество проблемных примеров, связанных с организацией учебного процесса, привели студенты факультета Международных отношений. В частности, они считают, что программа по курсу «Информатика и математический анализ» не адаптирована к профессиональным потребностям будущих специалистов-международников, хотя в эпоху цифровизации, знания в этой области чрезвычайно необходимы им как в практической деятельности, так и в понимании возможностей и рисков. В качестве «проблемных» дисциплин студенты также выделили «Философию», «Безопасность жизнедеятельности», «Экономическую теорию», «Теорию государства и права» и «Физическое воспитание». Это свидетельствует о том, что программный материал не оказывает должного влияния на студентов и не ассоциируется для студентов с будущей профессиональной деятельностью. Это связано с тем, что преподаватели, как правило, не знакомят студентов с требованиями Образовательного стандарта высшего образования МГИМО (или действовавшего до недавнего времени ФГОС ВО), и,

как результат, студенты не осознают, что вышеуказанные дисциплины призваны формировать пять общекультурных компетенций по направлению подготовки «Международные отношения»: ОК-1 («Философия»), ОК-3 («Экономическая теория»), ОК-6 («Теория государства и права»), ОК-10 («Физическое воспитание»), ОК-11 («Безопасность жизнедеятельности»). В частности, никто не будет отрицать необходимость формирования способности «использовать философские знания для формирования мировоззренческой позиции» [5] и готовность в дальнейшей профессиональной деятельности находить обоснованные и логически выверенные аргументы в переговорах. А готовность к физическим нагрузкам, которую в ответах декларировало большинство студентов напрямую зависит от физической подготовленности будущего специалиста-международника.

Анализ ответов на вопросы о проблемах в организации учебного процесса показывает, что студенты-первокурсники хотят изучать дисциплины практической направленности, в особенности, связанные с дипломатической работой, однако не осознают важности получения знаний, получаемых в процессе освоения теоретических дисциплин и дальнейшего применения их на практике. Студенты также отмечают необходимость увеличения часов для эффективного освоения материала по регионалистике, желательность более активного использования деловых и ролевых игр, проектов, круглых столов при изучении специальных дисциплин. Таким образом, подтверждается, с одной стороны, запрос на формирование профессиональной идентичности студентов, а с другой стороны, востребованность использования современных педагогических технологий.

Практическая направленность занятий достигается посредством применения в учебном процессе современных педагогических технологий, позволяющих студентам почувствовать себя членами профессионального сообщества – это ролевые и деловые игры, практические задания, проекты, конференции и т.д. Основное преимущество использования игровых технологий состоит в том, что они создают учебный профессиональный курс и позволяют студентам отождествить себя с будущей профессией. Таким образом, использование игровых технологий способствует формированию профессиональной идентичности.

Ролевые игры используются, преимущественно, на языковых занятиях как эффективная технология, позволяющая студентам не только использовать профессионально окрашенные речевые образцы, но и формировать профессионально значимые компетенции, в первую очередь – иноязычную коммуникативную компетенцию.

Деловые игры, с присущим им сложным сценарием и предварительной подготовкой участников, в еще большей степени создают имитацию профессиональной среды. В последнее десятилетие в МГИМО активно используется такая форма деловой игры как «Модель международной организации». Под руководством преподавателей студенты

проводят «Модель ООН» (международная игра), «Парламентскую модель», «Модель ОПЕК», «Модель ШОС», «Модель Совета Европы», «Московская молодежная международная модель Арктического совета». Деловые игры часто проводятся с использованием нескольких иностранных языков. Это характерно для «Модели ООН», перед началом которой объявляются рабочие языки Генеральной ассамблеи, Совета безопасности и комитетов. Показательно, что подавляющее большинство участников выбирает иноязычные подразделения, при этом иностранные участники выбирают подразделения с русским языком в качестве рабочего. Это подтверждает, что иноязычная профессиональная коммуникация является одной из важнейших составляющих формирования профессиональной идентичности студентов-международников. На открытии «Модели ООН» достаточно часто зачитывается приветствие Генерального секретаря ООН. Предварительно перевод письма на русский язык осуществляют студенты, участвующие в Модели.

Тематика модели объявляется заранее. Работа в рамках «Модели ООН» предусматривает, что каждый из участников представляет не себя лично, а определенную страну. Это предполагает не только соблюдение процедурных норм и правил составления документов, но и знание внутренней и внешней политики представляемой страны, ее приоритетов на международной арене. В некоторых случаях модель проводится в учебное время в качестве завершающего этапа работы над изученным материалом. Прошедшая в апреле 2018 г. «Модель ШОС» была посвящена борьбе с терроризмом в Центральной Азии. На заседании глав делегаций государств-членов Шанхайской организации сотрудничества студенты изложили позиции участников и представили к обсуждению проект итогового документа. После оживленных дебатов, в ходе которых в документ были внесены изменения и дополнения, состоялось голосование и была принята Совместная декларация о противодействии терроризму в Центральной Азии.

Подобного рода деловые игры моделируют работу реально существующих международных организаций и дают возможность будущим специалистам-международникам почувствовать себя представителями профессионального сообщества, решающими серьезные международные проблемы, оценить свои силы и соотнести уровень готовности работать в команде, использовать, при необходимости, лидерские качества, принимать решения, осуществлять межкультурную коммуникацию с требованиями конкретной профессиональной ситуации.

При подготовке к приему делегации или к зарубежной командировке может возникнуть необходимость составления политического портрета. А. В. Торкунов отмечает, что в работе дипломатических представительств регулярно возникает необходимость составления характеристики на того или иного политического или общественного деятеля (политического портрета) или на главу деле-

гации – особенно при подготовке визитов и/или встречи делегаций. Для сотрудников центрального аппарата этот вид работы также является неотъемлемой составляющей повседневной работы в связи со сменой политических лидеров и членов их команд в результате выборов, отставкой членов кабинета министров, советников руководителей государства и т.п. «Кроме биографических сведений на интересующее лицо в политической характеристике должны присутствовать в первую очередь мировоззренческие позиции, политические взгляды и ценностные ориентации фигуранта, роль, место и влияние в политическом истеблишменте страны, сильные и уязвимые стороны его как политического или государственного деятеля, особенности характера» [6, с. 247-248]. Развивая эту мысль, В. И. Попов отмечает важность внесения в политический портрет дополнительных сведений об описываемом лице, отличающем его от прочих лиц, например, вегетарианство, принадлежность к той или иной конфессии и т.д. [7, с. 449-450].

Идея использования задания «составление политического портрета» в рамках курса «Информационно-аналитическая работа в заграничье» принадлежит профессору Ю.В. Дубину (советскому и российскому дипломату, Чрезвычайному и полномочному Послу, постоянному представителю СССР при ООН, послу СССР и России в Испании, Франции, США, Украине). Экспериментальное обучение подтвердило возможность применения задания в смежной области, в рамках дисциплин «Деловые культуры» (факультет МО) и основы межкультурной коммуникации (факультет Международной журналистики) с расширением диапазона личностных характеристик за счет регионально-страновой специфики и культурно-поведенческих императивов представителей разных типов культур.

Рассмотрим виды внеаудиторной деятельности, требующие педагогического сопровождения и способствующие формированию профессиональной идентичности студентов-международников. Одной из наиболее эффективных форм вовлечения студентов в научно-проектную деятельность является студенческая научно-практическая конференция. Конференция дает возможность студентам почувствовать причастность к избранной профессии через подготовку собственных аналитических материалов по темам, непосредственно связанным с деятельностью специалистов международного профиля. Курирующие подготовку конференции преподаватели помогают студентам, особенно первокурсникам, преодолеть неуверенность в своих силах, сформулировать тему выступления, подобрать источники для подготовки доклада, структурировать его. Работа по подготовке, проведению и участию в конференциях формирует следующие профессионально значимые компетенции:

➤ в соответствии с ФГОС ВО (3++)

• «командная работа и лидерство»: УК-3 – способность «осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» [8];

• «межкультурное взаимодействие» [8]: УК-5 – способность «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах»;

• «профессиональная коммуникация на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [8]: ОПК-1 – способность «осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности» [8];

• «применение информационно-коммуникационных технологий»: ОПК-2 – способность «применять информационно-коммуникационные технологии и программные средства для решения стандартных задач профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры и требований информационной безопасности» [8].

➤ *в соответствии с ОС ВО МГИМО МИД России*

• ОК-4 – способность «к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [9];

• ОК-5 – способность «работать в коллективе, в том числе, с международным составом участников, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» [9];

• ПК-10 – способность «использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии» [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что организационно-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов-международников зависят от продуманного отбора дисциплин, профессионализма преподавателей, эффективного использования активных педагогических технологий и педагогического сопровождения внеаудиторной деятельности.

## Литература

1. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск № 1 (103). – С. 109-112.

2. Molinero A. D. & Pereira R. C. Professional Identity Construction in Higher Education: A Conceptual Framework of the Influencing Factors and Research Agenda // International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering. Vol: 7. No: 6, 2013. URL: <http://waet.org/publications/1261/professional-identity-construction-in-higher-education-a-conceptual-framework-of-the-influencing-factors-and-research-agenda> (дата обращения: 03.05.2019).

3. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – Москва – Воронеж, 2003. – 600 с.

4. Родичкина И.И. Условия развития профессиональной идентичности в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 226-229.

5. Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России. Направление подготовки 45.03.05. «Международные отношения». Уровень «Бакалавриат». URL: <https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/sos-MO-bachelor.pdf> (дата обращения: 03.05.2019).

6. Дипломатическая служба: Учебное пособие / Под ред. А. В. Торкунова, А. Н. Панова. – М.: Изд-во «Аспект Пресс», 2014. – 352 с.

7. Попов В. И. Современная дипломатия. Теория и практика. Курс лекций. Часть 1. Дипломатия – наука и искусство / ДА МИД РФ. – М.: Научная книга, 2000. – 576 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 июня 2017 года № 555. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305\\_B\\_3\\_07072017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305_B_3_07072017.pdf) (дата обращения: 03.05.2019).

9. Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России. Направление подготовки 38.03.01. «Экономика». Уровень «Бакалавриат». URL: [https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/380301\\_sos-economy-bachelor.pdf](https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/380301_sos-economy-bachelor.pdf) (дата обращения: 03.05.2019).

10. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенции студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

11. Адасова Я.Б. Тематика современного телеинтервью. Переход из масс-медиа дискурса в дискурс экзистенциальных ценностей // В сборнике: Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции. Центр гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова. Саранск, 2019. С. 75-79.

12. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы управления - 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. 2015. С. 231-236.

13. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков // Вестник университета. 2012. № 8. С. 270-275.

**Organizational and Pedagogic Background of Building Professional Identity of International Relations Students**

**Karpov V.V.**

Moscow State Institute of International Relations (University)

The article aims at revealing the role of organizational and pedagogic background in building professional identity of International Relations (IR) students. On the basis of surveying first-year students at Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University), the author defines the degree of students' satisfaction with the opportunities provided by the university, identifies problem areas in organizing education process and pedagogic support. Analysis shows the relevance of using active education technologies and practically-oriented tasks as well as pedagogic support of extra-curriculum activities in building professional identity of IR students.

**Keywords:** professional identity, International Relations (IR) students, surveying, role-plays, practically-oriented tasks, pedagogic support.

**References**

1. Manuzina E.B. Pedagogical support of students in educational institutions of higher professional education // Vestnik TSPU. - 2011. - Issue No. 1 (103). - S. 109-112.
2. Molinero A. D. & Pereira R. C. Professional Identity Construction in Higher Education: A Conceptual Framework of the Influencing Factors and Research Agenda // International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering. Vol: 7. No: 6, 2013. URL: <http://waet.org/publications/1261/professional-identity-construction-in-higher-education-a-conceptual-framework-of-the-influencing-factors-and-research-agenda> (circulation date: 05/03/2019).
3. Schneider LB Professional identity: theory, experiment, training / LB Schneider - Moscow - Voronezh, 2003. -- 600 p.
4. Rodichkina I.I. Conditions for the development of professional identity at the university // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. - 2008. - No. 88. - S. 226-229.
5. The educational standard of higher education MGIMO MFA of Russia. Direction of preparation is 03.03.05. "International relationships". Undergraduate level. URL: <https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/sos-MO-bachelor.pdf> (accessed 03.05.2019).
6. Diplomatic service: Textbook / Ed. A.V. Torkunova, A.N. Panova. - M.: Publishing house "Aspect Press", 2014. - 352 p.
7. Popov V. I. Modern diplomacy. Theory and practice. Lecture course. Part 1. Diplomacy - science and art / DA Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. - M.: Scientific book, 2000. -- 576 p.
8. Federal state educational standard of higher education - undergraduate in the direction of preparation 41.03.05 International relations. Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated June 15, 2017 No. 555. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305\\_B\\_3\\_07072017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305_B_3_07072017.pdf) (accessed: 03.05.2019).
9. The educational standard of higher education MGIMO-MFA of Russia. Direction of training is 38.03.01. "Economy". Undergraduate level. URL: [https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/380301\\_sos-economy-bachelor.pdf](https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/380301_sos-economy-bachelor.pdf) (accessed 03.05.2019).
10. Danko O.A., Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual model of teaching as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2018.No 6-2. S. 98-101.
11. Adasova Ya.B. Subjects of a modern television interview. The transition from mass-media discourse to the discourse of existential values // In the collection: Actual problems of the general theory of language, translation, intercultural communication and methods of teaching foreign languages, a collection of articles based on materials of an interregional scientific and practical conference. Center for Humanitarian Training G.V. Plekhanov. Saransk, 2019.S. 75-79.
12. Putilovskaya T.S. Leveling as one of the principles of the formation of foreign language communicative competence // Actual problems of management - 2015 Materials of the 20th International Scientific and Practical Conference. 2015.S. 231-236.
13. Putilovskaya T.S. Principles of developing control measuring materials for assessing speech and language skills // University Herald. 2012. No. 8. S. 270-275.



# Теоретические и методологические основы формирования профессиональной культуры педагога в условиях образовательной среды педагогического университета

**Козилова Лидия Васильевна**

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, Института социально-гуманитарного образования, ФГБОУ ВО МПГУ, lv.kozilova@mpgu.su

Цель статьи раскрыть и обосновать теоретические и методологические основы формирования профессиональной культуры педагога в условиях образовательной среды педагогического университета. Автор приходит к выводу о важности изучения проблемы профессиональной культуры педагога, как составляющей части человеческой культуры, соединяющей в себе исторический, культурный образовательный фундамент и являющейся областью педагогического влияния.

Приведены результаты исследования среди магистрантов кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета на выявление их уровня общей культуры и факторов, влияющих на нее.

Рассмотрены различные подходы к определению понятий «культура», «профессиональная культура», «профессиональная культура педагога», на основе которых автор формулирует свое определение профессиональной культуры, заключающееся в способности творческой самореализации педагога в разнообразных видах деятельности и общения, направленных на освоение, создание и передачу педагогических ценностей, педагогических технологий в условиях образовательной среды педагогического университета. Считает, что формирование профессиональной культуры педагога не заканчивается в условиях образовательной среды педагогического университета, а продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Повышение уровня профессиональной культуры педагога (обучающегося и преподавателя) в условиях образовательной среды педагогического университета будет осуществляться более интенсивно в случаях, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется индивидуально-творческие профессиональные поиски, а культура профессионального общения всех участников направлена на развитие каждого человека как личности.

**Ключевые слова:** образовательная среда педагогического университета, общая и профессиональная культура педагога, формирование профессиональной культуры обучающегося и преподавателя.

Образовательная среда педагогического университета – это многокомпонентная и многоуровневая система, одним из компонентов которой является взаимодействие субъектов образования, являющаяся платформой для создания специальных социально-культурных условий, в рамках которой осуществляется не только подготовка будущих учителей к их профессиональной деятельности, но и профессиональная переподготовка специалистов, а также повышается уровень профессиональной культуры преподавателей педагогического университета.

Как показывает проведенное нами исследование (наблюдение, опрос) среди обучающихся магистратуры (2017 год поступления) в количестве 50 человек института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета, уровень общей культуры магистрантов недостаточно высокий по следующим показателям: умения выстраивать диалог между однокурсниками, преподавателями; способность в умении слушать то, о чем говорит собеседник, не перебивая его; умения говорить с логически правильным ударением в словах; умения вести себя корректно в той или иной ситуации; умения сдерживать эмоции; умения выражать слова приветствия, благодарности, извинения и т.д. На наш взгляд, это объясняется быстрым темпом общения посредством технических средств, с использованием аббревиатур, сокращений слов, написания коротких фраз, предложений без знаков препинания, символов, частое использование смайликов, картинок и др. Все это вошло в повседневный рабочий режим общения и не осознается участниками как недостаток, а наоборот, они считают, что «идут в ногу со временем».

Для повышения уровня профессиональной компетентности обучающихся магистратуры (педагогика-практика) важно опираться на их социальный профессиональный личный опыт, а также уровень общей и профессиональной культуры, но не стоит забывать о выражении «по одежке встречают, а по уму провожают». В нашем случае понятие «ум» рассматривается как часть общей культуры человека. Культура (лат. - возделывание, обработка, уход, улучшение), образованное от исходного (вращивать землю, заниматься земледелием). Первоначально оно обозначало обработку земли, возделывание почвы, земледельческий труд (этому значению в современном русском языке соответствует слово «агрокультура»). Происхождение слова «культура» сопряжено с человеческим трудом, с активной, преобразующей деятельностью людей [2, с.15-16]. Впоследствии это слово получило и другое, переносное значение, просвещенность, воспитанность, образованность человека. Уже у Цицерона («Тускуланские

беседы», 45 г. до н.э.) говорится о философии как «культура ума». Этими двумя значениями слово «культура» вошло почти во все европейские языки, в том числе и в русский. Значение научного понятия оно получило только в XVII веке.

При всем разнообразии толкований понятия культуры следует обратить внимание на два немаловажных аспекта, отображающих общественное осмысление, осознание этого понятия. Во-первых, культура характеризует меру освоения человеческого предметного мира. Во-вторых, выступает мерой реализации потребностей, способностей людей, тем самым показывает уровень развития общества.

Большинство исследователей едины во мнении, что культура выступает источником образования, в том числе и профессионального. Педагог, пропуская через себя культурный опыт, имеет четкое и исчерпывающее представление о накопленных обществом культурных ценностях [1, 2, 4, 5, 10, с.68].

Социологическая теория культуры рассматривается в работах С. А. Арутюнова, А.А. Баталова, П.М. Батуры, Г.Е. Зборовского, Г.Б. Кораблевой, И.М. Моделя, В.Д. Парыгина, Г.Н. Соколовой и других, которая раскрывает основные этапы ее исторического развития и сводится к тому, что культура жива, пока жив человек, а значит, может возрождаться, развиваться, обновляться [3].

Психологические теории культуры рассматривались в работах З. Фрейда, К. Юнга, которые считали культуру системой норм и запретов, которая, с одной стороны, снимала конфликт между устремлениями человека к свободе, а с другой – сдерживала эти устремления ради интересов социума. Авторы утверждали, что «культура ведет не борьбу, а диалог с бессознательным, дабы сохранить целостность человеческой личности».

Методологические аспекты изучения профессиональной культуры различных социально-профессиональных групп описаны в работах: П.А. Амбаровской, Т.В. Бочкаревой, Е.В. Грунт, Э.Ф. Зее-ра, Е. А. Климова, О. В. Крыштановской, В.Ф. Олешко, О.В. Хановой и др.

Проблемы профессиональной деятельности педагогов высшей школы освещены в работах таких исследователей, как В.С. Бабкина, В.И. Загвязинский, С.И. Григорьева, Г.Е. Зборовский и др.

В трудах педагогов, историков, философов Н.А. Бердяева, П.П. Блонского, Е.Р. Дашковой, Н.М. Карамзина, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и др. по истории образования в России изучен и описан генезис и специфика профессиональной культуры педагогов.

В работах исследователей-социологов Ерохина А.М., Ерохина Д.А., которые уделяют пристальное внимание к одной из сторон профессиональной культуры преподавателя университета - профессиональной культуре современного ученого, которого отличает умение соблюдать профессиональные правила, нормы и традиции, установленные научным сообществом, позволяют совершенствовать профессиональную деятельность преподавателя университета [3, с.175].

Таким образом, отдельные аспекты изучения проблемы профессиональной культуры педагога поднимаются в различных областях знаний. Методологические возможности отечественной и зарубежной антропологии профессий способны расширить исследования в области формирования профессиональной культуры педагога в условиях образовательной среды педагогического университета.

Актуализация проблемы формирования профессиональной культуры педагога в условиях образовательной среды педагогического университета характерна для современного этапа высшего образования, так и профессиональным выгоранием преподавателей.

Педагогическая культура является частью человеческой культуры, отражающая ценностные ориентиры в области воспитания и образования, приемы, способствующие созидательному педагогическому труду. Они направлены на изменения процессов, происходящих в обществе, развитие личности, реализацию учебно-воспитательного, педагогического процесса.

Иначе говоря, педагогическая культура - это часть человеческой культуры, объединяющая в себе исторический, культурный образовательный аспекты и управляющая областью педагогического влияния.

В своей работе Скворцова О.Г. сформулировала противоречия, существующие между уровнем профессиональной культуры преподавателя и требованиями, которые предъявляет общество. Это обусловлено относительно невысокой степенью подготовленности в области теоретических знаний, стандартным подходом в разрешении воспитательных и образовательных задач, отсутствием практики созидательной работы [7].

Во-вторых, повышение уровня профессиональной культуры будущего педагога, безусловно, связано с требованиями, которые предъявляются к уровню подготовки выпускников педагогических университетов.

Наряду с этим, на данном этапе главной задачей остается как сохранение научно-педагогических кадров высших учебных заведений, так и повышение уровня профессиональной культуры в целом [7, с.6].

Понятие «профессиональная культура» рассматривается разными учеными с точки зрения общественного явления, этапа развития созидательного труда человека, сложной системы, качества деятельности и т.д.

По мнению В.К. Белопицкого, «профессиональная культура подразумевает сочетание «профессионализма» и «культуры», их органическое соединение, позволяющее создать общественное явление, где встречаются высокое мастерство с общей культурой человека. Профессиональная культура не дается человеку изначально, она не может появиться из «чистого», «полого» внеопытного обучения, то есть посредством изучения определенного предмета вне его практического применения. Её проявление просматривается первоначально в знаниях, связанных с профессией, пристальном понимании ее сущности, в умении

принимать разнообразные методы управления социумом, в способности передавать свой запас знаний, касающихся профессии, а также выполнение работы осмысленно, оригинально, творчески. Профессиональная культура раскрывается и в умении предвидеть результаты своей деятельности, в ее прогнозировании, в способности отражать и выражать общенациональные интересы, видеть перспективы их развития» [10, с.25].

Первым ввел это понятие в научный оборот В.Г. Подмарков, который в содержании понятия «профессиональная культура» включил знания данного вида труда, производственной ситуации, организационные связи, а также их исполнителей.

По своей сути профессиональная культура, считает А.И. Арнольдов, носит конкретно-исторический характер формирования определенных ценностей, но в тоже время есть этап развития созидательного труда человека, общественно важного по своей сути; это проявление своеобразного характера взаимодействия в социуме, обладающий высокой чувствительностью, являющийся индикатором и регулирующий этические нормы, принципы морали.

В свою очередь А.И. Шендрик, характеризуя это понятие, делает акцент на том, что профессиональная культура - это сложная целостность, ее структурными элементами являются нравственная, правовая, мировоззренческая культура, выступающая как совокупность субкультур. Взаимодействуя друг с другом, они создают сложную систему профессиональных ценностей, связей, отношений в профессиональной сфере.

На наличие социальной установки на профессиональный труд как необходимой составляющей профессиональной культуры указывает С. Губина, определяя ее как «внутреннюю осознанную потребность в труде, готовность и способность трудиться в полную силу на благо общества». Подобного мнения придерживается и В. Правоторов, но акцент делает на том, что «...профессиональная культура не является показателем уровня развития личности как таковой, а реализуется полной отдачей в профессиональной деятельности».

Наряду с этим Модель И.М. считает, что профессиональная культура есть синтез, как духовной, так и материальной стороны, предполагающих специальные знания, умения, способность обращения с материальными средствами его деятельности. С другой стороны, он толкует профессиональную культуру, представляя ее как качество деятельности работников вполне определенной, конкретной сферы деятельности, там, где он ощущает себя независимо, стабильно, испытывает комфортность. Профессиональную культуру он относит к разряду категорий, описывающих уровень освоения профессиональной группой, ее представителями определенной сферы деятельности, охватывающей производственные отношения. Профессиональная культура – мерило и средство развития и воплощения общественных сил человеческой деятельности.

В научной литературе наряду с понятием «профессиональная культура» используется также «профессионализм» и «культура труда».

Понятие «профессионализм» и «профессиональная культура» можно рассматривать как равноценны только по характеристике профессиональной деятельности субъекта, который владеет комплексом теоретических знаний и практических навыков, так как понятия «профессионализм» раскрывает преимущественно технологическую, функциональную сторону деятельности. Профессионализм является итогом и своего рода критерием профессиональной деятельности человека и обычно определяется как степень овладения индивидом профессиональными навыками. Понятие «профессиональная культура» также характеризует готовность работников к трудовой деятельности, но в отличие от «профессионализма» его содержание определяется единством не только квалификационных качеств, а также индивидуальных черт, особенностей в процессе профессиональной деятельности [4, с.30].

Профессиональная культура также характеризует развитие человека в труде, которое, в свою очередь, зависит от условий труда в широком смысле слова и включает уровень организации, содержания, характер труда, стимулы к труду. При всем этом недопустимо истрачивать ее богатейшее содержание, ибо проявление профессиональной культуры не только в труде, но и в ходе образования людей. В иных видах деятельности, определяющих общечеловеческие принципы и жизненные ценности.

Формальные требования к специалисту представлены в профессиограммах, которые включают перечень качеств, предъявляемых к какой-либо профессии. Первые профессиограммы учителя были составлены в 20-30 гг. XX века энтузиастами научной организации труда (Н.В. Кузьмина). Создание специальных условий, направленных на раскрытие и реализацию творческого потенциала личности самого педагога и обучающегося, совершенствование образовательных технологий для использования в учебном процессе с целью повышения качества образования и уровня профессиональной культуры, а также сохранение и укрепление здоровья, уважительное отношения ко всем участникам образовательного процесса, развитие приоритетных направлений в образовании остаются реалиями сегодняшнего дня.

Так, Н.Б. Крылова определяет педагогическую культуру: «...это система практически реализованных норм и ценностных отношений к культивированию человека посредством его образования (воспитания и обучения). Он создает и обеспечивает растущему человеку условия для самореализации в системе образования».

В свою очередь, профессиональная культура, по ее мнению, есть педагогическая культура - это состояние самообновления собственной культуры идентичности в постоянно меняющемся образовании, стремление к улучшению и обновлению культурной нормы образования, постоянное самоопределение и рефлексия педагога по поводу своих действий. Для педагогической культуры существуют интуиция, острота чувств, умение предугадать результат [5, с.15-16].

А.П. Ситник и И.В. Крупина на первое место ставят предметные знания учителя, обусловленные базисным учебным планом и государственным стандартом, но при этом обращают внимание и на коммуникативные умения и навыки, культуру речи, уровень информационной грамотности, владение приемами возрастной психологии и физиологии, на общую культуру личности [6, с.16].

Профессор Исаев И.Ф. наиболее из существенных важнейших составляющих считает содержание профессиональной педагогической культуры как систему индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций как интегральное качество личности педагога-профессионала, как условия и предпосылку эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности и цель профессионального совершенства [4, с.17]. Актуальным проявлением профессиональной культуры в современных условиях становится способность к поисковой, исследовательской, творческой активности. Потребность к такой активности и готовность к самореализации в социальной и профессиональной сферах приводит к высоким результатам разных видов деятельности.

Таким образом, рассмотрев теоретические и методологические основы формирования профессиональной культуры преподавателя и будущего педагога, мы пришли к выводу о том, что профессиональная культура есть сложное явление, заключающееся в способности творческой самореализации педагога в разнообразных видах деятельности и общения, направленного на освоение, создание и передачу педагогических ценностей, педагогических технологий. Структурными компонентами профессиональной культуры педагога являются: аксиологический, технологический, личностно-творческий, рефлексивный. Особенности формирования профессиональной культуры педагога обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими, возрастными характеристиками, сложившимся социальным и педагогическим опытом личности. Критерии профессиональной культуры определяются, исходя из системного понимания культуры, выделения ее структурных и функциональных компонентов, толкования культуры как процесса и результата творческого освоения и создания педагогических ценностей, технологий при профессионально-творческой реализации педагога.

Профессиональная подготовка педагога не заканчивается в условиях образовательной среды педагогического университета, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования педагога является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегрированным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Повышение уровня профессионального мастерства и педагогической культуры будет осуществляться более интенсивно в случаях, если личность занимает

позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется индивидуально-творческие профессиональные поиски, а культура общения всех участников направлена на развитие каждого человека как личности.

Следует помнить, что качество профессиональной деятельности преподавателя высшей школы зависит от статуса вуза как центра науки, образования, культуры, его готовности к саморазвитию в этих направлениях, корпоративного духа вуза, педагогического потенциала организации и лиц, входящих в данный вуз, владения преподавателями эффективными вузовскими технологиями, уровня профессиональной компетентности преподавателей в целом. По мнению Л.Н. Харченко, именно профессиональная компетентность преподавателя является ключевым и системообразующим и, одновременно может использоваться в качестве критерия оценки процессов развития и саморазвития вуза, эффективности его деятельности [9]. А это означает, что образовательная среда университета, компетентность преподавателя влияют на формирование профессиональной культуры будущего педагога.

Следует согласиться с мнением профессора Ярулова А.А. о том, что среда является совокупным как субъектом, так и объектом управления. Автор подчеркивает, что «..среда как единый и неделимый источник развития характеризуется не только как объект воздействия, но прежде всего как субъект организации образовательных взаимодействий. От степени активности влияний среды (внешней и внутренней) наблюдается опосредованная зависимость социально-культурных уровней развития человека как личности» [11, с. 72].

Таким образом, сегодня образование рассматривается как ответ на вызовы времени, как совокупность практико-ориентированных умений и теоретических знаний, обеспечивающих необходимый уровень профессиональных компетентностей на протяжении всего периода профессиональной деятельности, как ресурс развития инновационной деятельности высшего образования. Важным шагом на пути обновления и совершенствования может стать внедрение в практику высшего образования концепции профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета, а также разработки модели профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета. Так как внешняя образовательная среда университета оказывает непосредственное влияние на формирование профессиональной культуры будущего педагога и призвана обеспечивать дальнейшие перспективы развития педагогического становления. Внутренняя среда студента, включающая особенности высшей нервной деятельности, характера, привычек, морально-нравственных убеждений, качеств личности, выступает как постоянно и непрерывно развивающаяся

система формирования ценностей и ценностных ориентаций личности.

## Литература

1. Акиндинов В.А., Семизоров Н.И., Тарасенко А.Н. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Монография /Под ред. Алехина И.А.- М.: ВА РВСН имени Петра Великого (филиал в г. Серпухове Московской области), 2014. - 192 с.
2. Вединапина В.А. Профессиональная культура учителя. Учебное пособие. - М., 2003.-164 с.
3. Ерохин А.М., Ерохин Д.А. Проблема «профессиональная культура ученого» в контексте социологического знания// Вестник Ставропольского государственного университета, № 76, 2011. С. 167-176
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. -2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия». 2004. - 208 с.
5. Симоненко В.Д., Савченко Е.А. Профессиональная культура. Учеб. Пособие – Брянск: РИО БГУ, 2006. -148 с.
6. Ситник А.П. Формирование и развитие исследовательской культуры учителя в процессе повышения квалификации [Текст]: учебно-методическое пособие / А.П. Ситник, В.А. Маркова. - Москва: АПК и ППРО.2010.-111 с.
7. Скворцова О.Г. Управление профессиональной культурой преподавателя вуза: опыт исследования. – Новосибирск: Издательство СГУПС. 2005. - 175 с.
8. Харченко А.А., Заслонкина О.В. Управление развитием профессиональной культуры государственных служащих: Монография. - Орел. Изд-во ОФ РАНХиГС, 2012. – 236 с.
9. Харченко Л.Н. Концепция программы подготовки преподавателя высшей школы, монография. М, 2014. 240 с.
10. Шумовская А.Г., Чупрова О.Ф. Научное со-творчество как способ формирования креативной компетентности педагога: монография.- Иркутск: МГЛУЕАЛИ, 2016. -196 с. С.25
11. Ярулов А.А. Интегративное управление средой развития личности //Развитие личности. Теории и исследования: психология, философия, социология. № 3, 2018. С. 67-80
12. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы управления - 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. 2015. С. 231-236.
13. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков // Вестник университета. 2012. № 8. С. 270-275
14. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5-1 (59). С. 151-153.
15. Янковская В.В. Свойства и основной принцип формирования профессионально-педагогического потенциала // Экономика и пред-

принимательство. 2017. № 1 (78). С. 741-745.

## Theoretical and methodological bases of formation of professional culture of the teacher in the educational environment of pedagogical University

Kozilova L.V.

Moscow state pedagogical University

The purpose of the article is to reveal and substantiate the theoretical and methodological foundations of the formation of professional culture of the teacher in the educational environment of the pedagogical University. The author comes to the conclusion about the importance of studying the problem of professional culture of the teacher as a part of human culture, which combines historical, cultural and educational Foundation and is an area of pedagogical influence.

The results of research among undergraduates of the Department of management of educational systems are given. T. I. Shamova of the Institute of social and humanitarian education of the Moscow state pedagogical University to identify their level of General culture and the factors affecting it.

Various approaches to the definition of the concepts of "culture", "professional culture", "professional culture of the teacher" are considered, on the basis of which the author formulates his definition of professional culture, which consists in the ability of creative self-realization of the teacher in a variety of activities and communication aimed at the development, creation and transfer of pedagogical values, pedagogical technologies in the educational environment of the pedagogical University. He believes that the formation of professional culture of the teacher does not end in the educational environment of the pedagogical University, and continues throughout the period of professional activity. Raising the level of professional culture of the teacher (student and teacher) in the educational environment of the pedagogical University will be carried out more intensively in cases where the individual takes the position of an active subject of activity, if the practical individual experience is comprehended and combined with social and professional experience, if the teaching staff supports and encourages individual creative professional search, and the culture of professional communication of all participants is aimed at the development of each person as a person.

**Keywords:** educational environment of pedagogical University, General and professional culture of the teacher, formation of professional culture of the student and the teacher.

## References

1. Akindinov V.A., Semizorov N.I., Tarasenko A.N. Professional and pedagogical culture of a teacher: Monograph / Ed. Alekhina I.A.- M. : VA Strategic Missile Forces named after Peter the Great (branch in the city of Serpukhov, Moscow Region), 2014. -- 192 p.
2. Vedinapina V.A. Professional culture of the teacher. Tutorial. - M., 2003.-164 p.
3. Erokhin A.M., Erokhin D.A. The problem of "professional culture of a scientist" in the context of sociological knowledge // Bulletin of the Stavropol State University, No. 76, 2011. P. 167-176
4. Isaev I.F. Professional and pedagogical culture of a teacher: Textbook. allowance for students. higher textbook. institutions. - 2nd ed. - M.: Publishing Center "Academy". 2004. -- 208 p.
5. Simonenko V.D., Savchenko E.A. Professional culture. Textbook The allowance - Bryansk: RIO BSU, 2006. -148 p.
6. Sitnik A.P. Formation and development of a teacher's research culture in the process of continuing education [Text]: teaching aid / A.P. Sitnik, V.A. Markov. - Moscow: AIC and PPRO. 2010.-111 p.
7. Skvortsova O.G. Management of the professional culture of a university teacher: research experience. - Novosibirsk: Publishing House SGUPS. 2005. -- 175 p.
8. Harchenko A.A., Zasloukina O.V. Managing the development of the professional culture of public servants: Monograph. - Eagle. PF RANEPa, 2012. -- 236 p.
9. Kharchenko L.N. Higher school teacher training program concept, monograph. M, 2014.240 s.
10. Shumovskaya A.G., Chuprova O.F. Scientific co-creation as a way of forming a teacher's creative competence: monograph. - Irkutsk: MGLUEALI, 2016. -196 p. S.25
11. Yarulov A.A. Integrative management of the environment of personality development // Personality development. Theories and research: psychology, philosophy, sociology. No. 3, 2018.P. 67-80
12. Putilovskaya T.S. Leveling as one of the principles of the formation of foreign language communicative competence // Actual problems of management - 2015 Materials of the 20th International Scientific and Practical Conference. 2015.S. 231-236.
13. Putilovskaya T.S. Principles of developing control measuring materials for assessing speech and language skills // University Herald. 2012. No 8. S. 270-275
14. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // International Research Journal. 2017. No. 5-1 (59). S. 151-153.
15. Yankovskaya V.V. Properties and the basic principle of the formation of professional and pedagogical potential // Economics and Entrepreneurship. 2017. No. 1 (78). S. 741-745.

# Психолого-педагогические особенности рефлексивности у будущих юристов как основа развития личностной саморегуляции

**Коротаева Мария Сергеевна**

преподаватель кафедры государственно-правовых и гражданско-правовых дисциплин, ФГКОУ ВО «Дальневосточный юридический институт министерства внутренних дел Российской Федерации», musakor@mail.ru

Несомненно, выявление психолого-педагогических условий, направленных на развитие личностной саморегуляции и повышение эффективности профессиональной подготовки будущих юристов, является весьма актуальной задачей современной науки для подготовки специалистов в области реализации права. В структуре формирования личностной саморегуляции будущих юристов в условиях образовательного процесса в силовых вузах МВД, автор выделяет ряд компонентов, выдвигая на первый план гипотезу о том, что именно развитие рефлексии и рефлексивности курсантов будет являться основой психолого-педагогических условий развития личностной саморегуляции. В статье представлен анализ данных, направленных на изучение рефлексивности как основы развития личностной саморегуляции у будущих юристов образовательных учреждений МВД России. На основе полученных данных автор приходит к выводу, что необходимо создание специальных условий как для развития рефлексивности, так и развития личностной саморегуляции у курсантов.

Ключевые слова: профессиональные качества, психологическая готовность к профессиональной деятельности, профессиональная деятельность будущих юристов, рефлексивность, личностная саморегуляция.

Результаты профессиональной деятельности напрямую зависят от личностных особенностей работника. Поэтому воспитание личности юриста является неотъемлемой частью формирования профессиональной компетентности будущего юриста и включает в себя развитие интеллекта, эмоциональной сферы, устойчивости к стрессам, позитивного отношения к миру, правового сознания, самостоятельности, творческого мышления, коммуникабельности, волевых качеств, организаторских способностей.

Д.П. Харитиди утверждает, что «формирование профессионально-важных качеств требует специальной работы по их развитию» [9].

В становлении профессионально важных качеств личности, важную роль играет процесс развития необходимого уровня психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности. Эмоциональная устойчивость, один из компонентов, характеризующих психологическую надежность и выносливость человека к стрессовым ситуациям, характерным для профессиональной сферы деятельности юриста. Данное качество включает в себя: устойчивость к стрессу, высокий уровень самоконтроля за эмоциями и поведением, силу воли, работоспособность в критических вызывающих фрустрацию условиях. Также важны развитые адаптивные свойства нервной системы (сила, уравновешенность, подвижность, чувствительность, активность, динамичность, лабильность, пластичность нервных процессов), позволяющие на должном уровне сохранять работоспособность в состоянии утомления, способность адекватно реагировать на различные события.

И.А. Калинина определяет психологическую готовность к профессиональной деятельности как «степень сформированности у студента мотивационной и операционной сфер профессионализма» [3].

Основной составляющей психологической готовности будущих юристов к своей профессии является ее мотивационный компонент, который выражается в сознательной заинтересованности в качественном выполнении своих профессиональных обязанностей.

Как отмечает Л.И. Божович «мотивационная сфера личности – это иерархия мотивов на основе их осознания и обобщения в поведении и деятельности» [1].

«Профессиональная мотивация, – отмечают Е.П. Ивутина и К.В. Шалаев, – обуславливает по-

будительную активность личности в конкретной профессиональной деятельности» [2].

Можно выделить три типа профессиональной мотивации сотрудника юридической сферы деятельности: 1) объективное содержание (например, стремление участвовать в борьбе с преступностью); 2) внешние стороны (например, её престижность, романтику и т.д.); 3) как средство удовлетворения утилитарных личных потребностей (например, соображения материального порядка). Все эти личностные качества, на наш взгляд, необходимо учитывать, так как напрямую влияют на результат профессионального становления.

«Профессиональное правосознание юриста, по словам М.Н. Марченко, – представляет собою научно обоснованную, стройную систему правовых знаний, убеждений и чувств, которыми он руководствуется в своей деятельности; воспитание правосознания является необходимой составной частью профилактики правонарушений, борьбы с преступностью, поэтому развитое правосознание и правовая активность являются основой верховенства права в цивилизованном обществе, фундаментом правового государства» [5].

Мы понимаем, что знания мы, преподаватели высшей юридической школы формируем в рамках стандарта как заказ государства к профессиональной подготовке будущих специалистов, учебного плана, учебных рабочих программ дисциплин, в которых находит свое отражение стандарт, то формирование убеждений и развитие чувства возможно только при создании психолого-педагогических условий образовательного процесса. В своем исследовании мы предполагаем, что, опираясь на смысловую и эмоциональную сферы личности наших студентов, способствовать развитию таких профессионально значимых качеств как подчиненность, стрессоустойчивость, осмысление будущей профессиональной деятельности на основе развития *личностной саморегуляции*.

На основе теоретического анализа работ авторов О.А. Конопкина [4], Н.Ф. Кругловой, А.К. Осницкого [8], В.И. Морасановой [6] мы выделили, что *личностная саморегуляция* представляет собой высокий уровень психической регуляции, развитие которой связано с профессиональным становлением будущего юриста как особого качества формирующейся личности, опосредующей функцию ее самосовершенствования. Формирование личностной саморегуляции будущего юриста включает такие основополагающие составляющие, как развитие самопознания, формирование адекватной самооценки, индивидуальной позиции по отношению к себе и миру; развитие субъектных качеств личности студента, актуализация ценностей, отражающих характер будущей профессиональной деятельности, способности к целеполаганию и ответственности; обучение методам осознанной саморегуляции, формирование практических навыков самообладания, самовоспитания и самоконтроля, обеспечивающих эффективность самоуправления личности. Именно это способствует формированию профессионально важных

качеств профессиональной деятельности юристов: *стрессоустойчивости, осознанному подчинению, осмыслению будущей профессиональной деятельности*.

**Целью** нашего эмпирического исследования является выявление психолого-педагогических условий, направленных на развитие личностной саморегуляции и повышение эффективности профессиональной подготовки будущих юристов.

Поставленная цель конкретизировалась в следующих **задачах**:

1. выявить проблемную область в процессе развития личностной саморегуляции будущих юристов, с помощью оценки фактического состояния и уровня развития личностной саморегуляции курсантов первого и второго годов обучения;

2. разработать и адаптировать программу специально-организованного тренинга, включающую психолого – педагогические условия, подобранные с учетом интегрального уровня, стилевых особенностей и степени выраженности личностной саморегуляции будущих юристов;

3. оценить эффективность разработанных и сформированных психолого-педагогических условий, направленных на развитие личностной саморегуляции курсантов второго года обучения.

**Гипотеза** исследования состоит в том, что развитие личностной саморегуляции курсантов в образовательной среде вуза будет эффективным, если:

– основой будет актуализация профессиональных ценностных установок и субъектная позиция личности курсанта в принятии значимости профессии;

– содержание и реализация учебной деятельности будет опираться на психолого-педагогические условия, в основе которых лежит механизм: самопознание-саморазвитие и осознанное принятие ответственности за будущую профессию курсантами (рефлексия) в образовательной среде силового вуза.

**Выборка** составила 171 курсанта из числа учащихся ФГКОУ ВО «ДВЮИ МВД России». Все проходят обучение по очной форме по специальностям: «Правовое обеспечение национальной безопасности» и «Правоохранительная деятельность». Средний возраст респондентов составил 18-20 лет. Участие в экспериментальном исследовании добровольное. Однородность выборки достигалась путем уравнивания по возрасту, месту жительства, месту учебы. Для достижения репрезентативности выборки, нами были использованы принудительные методы отбора данных, методы математической статистики. В ходе констатирующего среза, направленного на оценку уровня сформированности личностной саморегуляции курсантов, в эксперименте принимали участие 82 респондента первого (44 человека) и второго (38 человек) годов обучения. Контрольная и экспериментальная группа формирующего эксперимента составили соответственно 46 и 43 курсанта второго года обучения. Таким образом, в специально-организованном эксперименте приняли участие 43 будущих юриста второго года обучения.

## Процедуры и методы исследования

В исследовании использованы сравнительный, комплексный организационный метод, наблюдательные и психодиагностические методы сбора эмпирических данных, количественный и качественный методы обработки данных, а также структурный интерпретационный метод.

С целью дополнения и уточнения полученных эмпирических данных в исследовании применялся метод беседы. Данный метод представляет собой непосредственный и диалогический вид опроса, позволяет получить информацию о внутренних процессах, субъективных переживаниях и особенностях поведения человека, которые не могут быть обнаружены с помощью объективных методов.

Процедура эмпирического исследования состояла из нескольких этапов:

**1 этап (эмпирический):** диагностика уровня сформированности личностной саморегуляции будущих юристов первого и второго годов обучения; выявление стилевых особенностей психической саморегуляции респондентов; оценка состояния рефлексивной, ценностной и когнитивной компонент личностной саморегуляции будущих юристов.

Время проведения – 2015-2016 гг.

Методы сбора информации: стандартизированный опрос с использованием «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Морасановой; фокусированное интервью, «Ценностные ориентации» М. Роккич; «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Р. Лазарус; «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта; «Уровень рефлексивности» А.В. Карпов.

Методы обработки информации: количественные анализ, проводимый с использованием стандартизированных процедур; математические методы статистической обработки данных: среднее статистическое групповое значение, стандартное отклонение, сравнительный и частотный анализ; *сравнительный анализ (фи-критерий Фишера, U-критерий Манна – Уитни, для двух независимых выборок), ранговый анализ, позволяющий структурировано описать итоги объемных методик.*

В рамках данного выступления мы предлагаем ознакомиться именно с результатами изучения рефлексивности личности курсантов как основы личностной саморегуляции.

В структуре личностной саморегуляции будущих юристов мы выделяем следующие компоненты: когнитивная, ценностная и рефлексивная. Именно развитие рефлексивной компоненты, по нашему мнению, является основой психолого-педагогических условий развития личностной саморегуляции.

Рефлексивность – способность личности обращать внимание на свое поведение и сознание, иными словами на результат своей произвольной активности, с последующим ее переосмыслением.

В ходе анализа уровня рефлексии будущих юристов был использован опросник А.В. Карпова. Целью применения данной методики было устано-

вить не только уровень рефлексии респондентов, но их векторную направленность: прошлое, будущее, настоящее. Рефлексия общения позволила проанализировать произвольную активность курсантов в ситуации взаимодействия с окружающим миром.

Обработка проводилась с использованием компьютерного программного обеспечения: Microsoft Excel 2007, SPSS 17.

Целью применения данной методики было установить не только уровень рефлексии респондентов, но их векторную направленность: прошлое, будущее, настоящее. Рефлексия общения позволила проанализировать произвольную активность курсантов в ситуации взаимодействия с окружающим миром. (таблица 1).

Таблица 1  
Сформированность рефлексии будущих юристов первого и второго годов обучения

Направленность рефлексии	1 курс	2 курс	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
рефлексия ретроспективная	25,5 / низкий	30,2 / средний	429,5	0,001
рефлексия настоящего	35,2 / средний	40,1 / средний	494	0,001
рефлексия будущего	32,4 / средний	34,7 / средний	694,5	-
рефлексия общения	25,5 / низкий	27,0 / низкий	750	-
уровень рефлексии	118,6 / средний	131,9 / средний	517	0,01

На основе (перевода баллов в процентом соотношении в уровни) полученных результатов по методике мы констатируем, что студенты по параметрам ретроспективной рефлексии, рефлексии настоящего и будущего, рефлексии общения и в целом уровня рефлексии находятся на низком и среднем уровнях развития рефлексивности личности.

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня сформированности и направленности рефлексии у курсантов первого и второго годов обучения позволил выявить следующие статистически значимые различия:

– у будущих юристов первого года обучения не сформированы навыки ретроспективной рефлексии ( $p < 0,001$ ) и рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми, что влияет на снижение их итогового уровня способности обращать внимание на результат своей произвольной активности, с последующим ее переосмыслением ( $p < 0,01$ );

– курсантам второго года обучения характерна нехватка умений проводить рефлекссию будущего и общения.

Качественный анализ результатов позволил выявить, что низкий уровень сформированности способностей ретроспективной рефлексии курсантов первого года обучения, свидетельствует об их нежелании и неумении использовать свой прошлый личностный опыт в настоящем. Они не анализируют случившееся, не отслеживают исходные данные. Респонденты данной группы предпочита-



ют действия размышлениям о причинах неудач. Все это влечет череду необдуманных решений, которые компенсируются отсутствием сожаления о сделанном и сказанном.

Навыки проведения рефлексии настоящей деятельности в большей степени сформированы у курсантов второго года обучения ( $p < 0,001$ ). Они стараются планировать предстоящие разговоры и действия.

Низкий уровень рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми у курсантов первого и второго годов обучения, свидетельствуют о несформированности у них умений: проводить анализ конфликтной ситуации и своей стратегии поведения в нем, ставить себя на место другого человека, прогнозировать линию своего поведения в соответствии со сложившейся ситуацией, корректно приводить аргументы в защиту своей позиции, критично анализировать собственную стратегию поведения.

Трудности с которыми сталкиваются курсанты первого и второго года обучения в рефлексии будущего, сопровождаются следующим:

- приобретенные знания о планировании эффективной стратегии поведения в определенных ситуациях, нивелируются отсутствием сформированных умений в прогнозировании результатов своих действий;

- стремление снять возникшее напряжение, которое порождается изменениями в ходе ситуации, ослабевает внимание к важным для исхода деталям и наличным ресурсам.

Таким образом, у будущих юристов навыки проведения рефлексии проявляются в ситуативном настоящем, без анализа причин (ретроспективная) и прогнозирования последствий (рефлексия будущего), что влияет на снижение их итогового уровня способности обращать внимание на результат своей произвольной активности, с последующим ее переосмыслением. Остаются не сформированными умения проводить рефлексию общения и взаимодействия с другими людьми.

Итак, анализ исследования рефлексивной компоненты произвольной саморегуляции будущих юристов показал:

- динамика формирования способностей будущих юристов к коррекции индивидуальных действий и автономности их регулирования слабовыраженная, что требует создания специальных психолого-педагогических условий для ее роста;

- готовность к самосовершенствованию, которая является мотиватором курсантов к сознательному регулированию поведенческих стратегий, не сформирована;

- навыки проведения рефлексии у будущих юристов проявляются только в ситуативном настоящем, без анализа причин и прогнозирования последствий, что снижает общий уровень способности обращать внимание на результат своей произвольной активности, с последующим ее переосмыслением;

- в ходе обучения не формируются навыки и умения проводить рефлексию общения и взаимодействия с другими людьми.

Данные результаты исследования определяют необходимость создания психолого-педагогических условий, направленных на развитие личностной саморегуляции как необходимого профессионального значимого качества будущих юристов.

## Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Просвещение, 1995. 642 с.

2. Ивутина Е. П., Шалаев К. В. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 32. – С. 45–50. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56662.htm>.

3. Калинина И.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: автореф. дисс. ...канд. Псих. Н. М. 2007. С. 23.

4. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития Текст. / О.А. Конопкин. // Вопросы психологии, 2004. №2, с. 128-135

5. Марченко М.Н. Теория государства и права: учебник. М.: Академия, 2004. 464 с.

6. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998. –192 с.

7. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психол. журн. 2002. Т. 23. № 6. С. 5—17.

8. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности Текст. / А.К. Осницкий. // Вопросы психологии, 1996. № 1. С. 5-19.

9. Харитиди Д.П. Построение системной модели психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2010. С. 90.

10. Адыгезалова Г.Э. Эволюция права: от слова к цифре // Юридический вестник Кубанского государственного университета. 2019. № 1. С. 7-10.

11. Адыгезалова Г.Э. Правовой миф как часть правовой системы // Евразийский юридический журнал. 2018. № 4 (119). С. 89-90.

12. Адыгезалова Г.Э. Правообразующий интерес в социолого-правовой теории Р. Паунда // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 3-1 (17). С. 23-25.

**Psychological and pedagogical features reflexivity in future lawyers as the basis for the development of personal self-regulation**

**Korotaeva M.S.**

Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Undoubtedly, the identification of psycho-pedagogical conditions aimed at the development of personal self-regulation. The increase of efficiency of future lawyer's professional training is a very important task of modern science to find new ways for training specialists in the field of the Law. In structure of development of personal self-regulation of future lawyers in terms of

the educational process in the police higher institute of the Ministry of Internal Affairs. The author identifies a number of components, highlighting the hypothesis that the development of cadet's reflection and reflexivity could be the basis of psychopedagogical conditions of the development of personal self-regulation. The article presents the analysis of the data focused on the study of reflexivity as the basis for the development of personal self-regulation among the future lawyers of educational institutions of the MIA of Russia. Based on these results the author comes to the conclusion that it is necessary to create special conditions for the development of reflexivity and the development of personal self-regulation of cadets.

Keywords: professional qualities, psychological readiness for professional activities, professional activities of future lawyers, reflexivity, personal self-regulation

#### References

1. Bozovic L.I. Problems of personality formation: selected psychological works / L.I. Bozhovich / ed. DI. Feldstein. M.: Education, 1995.642 p.
2. Ivutina E.P., Shalaev K.V. Motivation of professional activity of employees of internal affairs bodies // Scientific and methodical electronic journal "Concept". - 2016. - T. 32. - S. 45-50. - URL: <http://e-koncept.ru/2016/56662.htm>.
3. Kalinina I.A. Psychological readiness of students for professional activities and its relationship with the success of training: abstract. diss. ... cand. Psycho. N.M. 2007.S. 23.
4. Konopkin, O.A. General ability to self-regulation as a factor in subjective development Text. / O.A. Konopkin. // Questions of psychology, 2004. No. 2, p. 128-135
5. Marchenko M.N. Theory of state and law: a textbook. M.: Academy, 2004.446 s.
6. Morosanova V.I. Individual style of self-regulation: a phenomenon, structure and functions in an arbitrary human activity. M., 1998. -192 p.
7. Morosanova V.I. Personal aspects of self-regulation of arbitrary human activity // Psychol. journal 2002. V. 23. No. 6. S. 5-17.
8. Osnitsky, A.K. Problems of the study of subjective activity Text. / A.K. Osnitsky. // Questions of psychology, 1996. No. 1. S. 5-19.
9. Haritidi D.P. Building a system model of psychological readiness of law students for professional activities // Almanac of modern science and education. Tambov: Diploma. 2010.S. 90.
10. Adygezalova G.E. The evolution of law: from word to number // Legal Bulletin of the Kuban State University. 2019.No 1. S. 7-10.
11. Adygezalova G.E. Legal myth as part of the legal system // Eurasian Law Journal. 2018.No 4 (119). S. 89-90.
12. Adygezalova G.E. Law-building interest in the socio-legal theory of R. Pound // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice. 2012. No. 3-1 (17). S. 23-25.

# Особенности понимания художественных текстов младшими школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием

## Гурдаева Наталья Алексеевна

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», gurdaevana@mail.ru.

## Кобякова Галина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», galinakobyakova2008@yandex.ru

Статья посвящена проблеме изучения особенностей понимания художественных произведений детьми с нормальным речевым развитием и детьми с нарушениями речи. Сегодня проблема осмысленного чтения чрезвычайно актуальна в образовательной среде. Одна из сложностей при её решении состоит в том, что в массовой школе обучаются дети не только в норме, но и с различными аномалиями развития высших психических функций, в том числе и речи. Последние значительно отличаются от детей в норме, так как смысловая сторона речи развита у них в разной степени недостаточно. Они требуют особых подходов к обучению осмысленному чтению, чего не может дать массовая школа. В основу статьи положено исследование, проведённое в одной из общеобразовательных школ города Таганрога, которое было направлено на выявление разницы между восприятием художественных текстов детьми в норме и логопатами.

**Ключевые слова:** понимание художественных текстов, восприятие художественного текста, осмысленное чтение, общее недоразвитие речи, дети-логопаты, трудности в обучении чтению, литературное чтение, техника чтения, младший школьный возраст.

Сегодня одной из актуальных проблем, с которыми сталкивается современная школа, стала проблема осмысленного чтения, т.е. понимания печатных текстов. Она приобрела особую актуальность в последние 20 лет. Связано это, в первую очередь, со стремительным развитием социума, с возникновением новых технологий, увеличением объема информации, которую необходимо переработать максимально быстро и продуктивно. В соответствии с этим, школе предъявляются новые требования, касающиеся обучения детей смысловой обработке текстов, что отражено и во ФГОС, и в заданиях ГИА.

В младшем школьном возрасте ребёнок формируется как субъект учебной деятельности, способный приобретать знания в дальнейшем самостоятельно. Однако для этого необходим ряд условий, важнейшими из которых являются интеллектуальные операции.

Вопросы существующих трудностей в обучении школьников, связанные с пониманием прочитанного ими текста, в настоящее время являются одними из самых обсуждаемых у педагогов и психологов.

В своё время учёные Г.Г. Граник и С.М. Бондаренко, работая над концептуальными основами построения новых учебников, поняли, что ни одна образовательная программа не будет состоятельна, если не решить главный вопрос: как сделать так, чтобы чтение было осмысленным. Исследователи опубликовали данные специальной диагностики, проведенной в начале 70-х гг. XX века (её участниками стали около 1000 учащихся 4-10-х классов). Выяснилось, что «самыми элементарными приемами понимания текста владели лишь 0,3% обследованных школьников»[4].

Уже в начале XXI века Л.А. Мосунова в своем исследовании на адекватность понимания учащимися текста также отметила их низкий уровень (9,4% испытуемых). А между тем текстовая деятельность является основным видом работы и на уроке, и дома. Полноценное понимание текста является основой обучения вообще, а не только гуманитарной его части [8].

Опыт показывает, что, к сожалению, большое число учителей начальной школы не включает в поле своей педагогической деятельности такое

направление, как обучение осмысленному чтению, что влечет за собой трудности в понимании прочитанного у детей. Если такая работа всё-таки ведётся, то преимущественно на уроках словесности, тогда как подобной подготовки требуют не только художественные, но и научные (учебные) тексты. Кроме того, несмотря на то что существует огромный методический опыт обучения детей работе с текстом в начальной школе, традиционные подходы к решению проблемы обучения основам понимания текста во многом не удовлетворяют современным образовательным требованиям.

Целью литературного чтения является получение сведений о мире посредством созданных автором образов. Без художественной литературы невозможно представить себе полноценное развитие личности школьника, ибо она способствует накоплению социально-нравственного опыта ребенка. Книга не просто знакомит маленького читателя с устройством окружающей действительности и помогает ориентироваться в ней. Она учит смотреть, и не только вокруг, но и вглубь себя. Читая, школьник начинает по-новому видеть знакомые предметы и явления и по-новому их оценивать. Кроме расширения кругозора и исключительного воспитательного воздействия, чтение способствует обогащению и развитию речи учащихся.

М.Р. Львов отмечал, что восприятие художественного текста носит чрезвычайно активный характер. Благодаря словам и воссоздающему воображению в сознании ребёнка возникают образы, которые должны вызвать эмоциональную реакцию читателя, заставить сопереживать героям и автору, а следствием этого является понимание произведения и понимание своего отношения к нему [7].

Согласно ФГОС, приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование читательской компетенции младшего школьника, осознание себя грамотным читателем, способным к творческой деятельности. Читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания. Здесь же отмечается: «...лозунгом современной школы становится требование «научить ребенка читать» – читать целенаправленно, осмысленно, творчески» [11].

Обучение чтению включает в себя два последовательных этапа: освоение технического чтения (1-ый класс) и освоение смыслового чтения (последующие годы обучения). Отметим интересный факт: согласно опросам, большинство родителей первоклассников убеждены, что ребёнок, читая, автоматически понимает то, что написано. Однако это не так. Учителя констатируют, что обучить ребёнка технике чтения проще, нежели заставить его погрузиться в содержание написанного, понять авторский замысел.

Сегодня много говорят об отсутствии у современного школьника как потребности в чтении вообще, так и в чтении художественной литературы

в частности. Это обстоятельство затрудняет и даже делает подчас невозможным передачу нравственного опыта предыдущих поколений, что, в свою очередь, препятствует формированию собственного нравственного чувства.

Кроме того, необходимо учитывать тот факт, что сегодня в массовой школе обучаются дети не только в норме, но и с различными нарушениями высших психических функций, в том числе и с нарушениями речи. Их насчитывается, по сведениям специалистов, в среднем около 30% от общего количества учащихся начального звена. Преобладающее речевое нарушение в школе – это общее недоразвитие речи (ОНР). Под общим недоразвитием речи понимаются различные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, несмотря на сохранённые слух и интеллект. Такие дети значительно отличаются от детей в норме, так как звуковая и смысловая сторона речи развита у них недостаточно.

Многочисленные исследования Р.И. Лалаевой, Т.А. Алтуховой, Е.М. Мастюковой, Р.Е. Левиной и др. показывают, что у детей с нарушениями речи часто возникают трудности в овладении чтением. Отмечается значительное своеобразие формирования высших психических функций, в частности, восприятия. Это связано со сниженной способностью к знаковому преобразованию действительности, что приводит к нарушению смыслового восприятия услышанного или прочитанного.

Как отмечает Л.Н. Ефименкова, при чтении дети с нарушениями речи воспринимают слова изолированно, не учитывая лексико-грамматических связей слов, логогатам трудно воспринимать фразу контекстно. По мнению исследователя, ученики с недоразвитием речи долгое время не могут воспринимать текст как единое смысловое целое, что приводит к трудностям выделения основной информации в нём. А в норме понимание младшими школьниками читаемого текста должно сопрягаться с переживанием литературного произведения [6].

И.Н. Садовникова пишет, что «недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного» [9, с. 176]. Эти две стороны процесса чтения связаны между собой. Нарушение понимания проявляется в невозможности верно ответить на вопрос, в неправильном объяснении мотивов поступков героев, в невозможности осознать внутреннюю логику событий, определяющих сюжет. Трудности образования межанализаторных связей, снижение объема памяти и зрительного восприятия, а также нарушения вербально-логического мышления являются результатом вторичных отклонений.

Т.А. Алтухова в своих работах подчеркивает, что дети младшего школьного возраста с недоразвитием речи не готовы к осмысленной читательской деятельности. У них наблюдается прерывистое или слитное чтение, отсутствие необходимых пауз, трудности в постановке правильного логического ударения, нарушения выразительности чте-

ния, что влечёт затруднения при осмыслении содержания и формы художественного произведения, а также отсутствие эмоционального отношения к читаемому [1].

В.К. Воробьева, ссылаясь на психолого-педагогические исследования, пишет о том, что восприятие текста зависит от умения определять главную мысль произведения, ведь от способности сосредоточить внимание и сохранить в памяти текстовую информацию, зависит дальнейшее успешное обучение в школе. Также автор раскрывает трудности понимания художественного текста, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи. В.К. Воробьева отмечает, что смыслообразующий уровень является механизмом понимания и включает в себя активное моделирование смысловой структуры текста, которое протекает в ходе внутренней речи через представление соответствующих содержанию образов, схем [2].

Художественное восприятие основывается на понимании юным читателем языка литературного произведения. Понимание является основой познания окружающего мира, поэтому необходимо специально готовить младших школьников к восприятию художественной литературы через целенаправленную работу по развитию и обогащению речи, пассивного и активного словаря, способности к образному пониманию переносных значений. Обогащение и развитие речи учащегося ведет к углублению художественного восприятия [12].

Для исследования особенностей понимания художественной литературы детьми с речевой нормой и с речевыми нарушениями нами был разработан диагностический комплекс, состоящий из трёх блоков, в которых мы проверяли способность детей

- отвечать на вопросы по содержанию текста;
- решать тесты закрытого типа по содержанию текста;
- пересказывать (репродуцировать) текст.

Первый диагностический блок представляет собой систему вопросов по специально подобранным текстам. Художественные произведения выбраны с учетом возрастных особенностей учащихся, в соответствии с концепцией духовно-нравственного воспитания. Предлагаемые детям вопросы были сформулированы таким образом, что затрагивали разные стороны читательского восприятия, в том числе оценивалось умение логически понять сюжет и выявить авторскую позицию в тексте.

Второй блок состоит из десяти тестовых заданий к четырём художественным произведениям. Разработанные нами тесты были направлены на проверку ориентировки в тексте, а также сформированности навыка работы с ним. Проверялось умение ученика определять героев произведения, понимать ситуации, происходящие с этими героями, находить подтверждение своего ответа фрагментами из текста, определять последовательность происходящих событий, формулировать собственное мнение по прочитанному.

Третий диагностический блок представляет собой специально подобранные тексты для пересказа. Сам пересказ оценивался по следующим критериям: соответствие структуры пересказа структуре исходного текста, последовательность изложения, оперирование синонимами, а также выразительность и грамматическая правильность речи при пересказе.

Для выявления уровня понимания художественных текстов нами были созданы две группы из 4-классников, обучающихся в одной из общеобразовательных школ г.Таганрога. В первую группу вошли 20 детей с нормальным речевым развитием, во вторую – 20 детей, имеющих речевое нарушение ОНР.

По результатам обработки данных, полученных в первом диагностическом блоке, у детей с нормальным речевым развитием установлено следующее.

Высокий уровень восприятия художественного произведения показали 60% детей, они смогли верно ответить на все поставленные вопросы. Школьники были заинтересованы сюжетом художественных произведений, смогли понять логику и мотивы поступков героев, была выделена верно авторская позиция в тексте. Техника чтения соответствовала возрастной норме. К среднему уровню мы отнесли 30% обследуемых. Дети затруднялись в определении авторской позиции, но несмотря на это, смогли логически понять сюжет, а также определить мотивы поведения главных героев. Низкий уровень предъявили 10% детей данной группы. Затруднения вызвали вопросы, связанные с пониманием мотивов поступков героев и с выделением авторской позиции. Кроме того, у этих детей наблюдалась низкая скорость чтения, а также частые пропуски слов во время чтения.

По результатам обработки данных, полученных в первом блоке, у детей с нарушениями речи установлено следующее.

К высокому уровню понимания художественного произведения было отнесено 10% школьников. Несмотря на то что скорость чтения была очень медленной, ученики смогли правильно ответить на вопросы по тексту, смогли понять сюжет, мотивы поступков героев, и авторская позиция в тексте была выделена верно.

Средний уровень понимания художественного произведения показали 20% испытуемых. Дети затруднялись в определении авторской позиции в тексте, но смогли понять сюжет, а также определить мотивы поведения главных героев. Скорость чтения также была низкой, некоторые дети даже читали по слогам.

Низкий уровень понимания предъявили 70% детей-логопатов. Затруднения вызвали вопросы, связанные с логическим пониманием сюжета, мотивов, поступков героев, а также с выделением авторской позиции. Наблюдалась побуквенная техника чтения и частые пропуски слов. Ошибки, сделанные этими детьми при чтении, подтвердили факт несформированности у них контекстной техники чтения, другими словами, прочитанное в

определённой форме слово в их сознании не влечёт за собой ожидаемую, грамматически верную форму согласуемого слова. С этим отсутствием грамматической догадки связаны многочисленные ошибки типа «поступок добрая», «белка прыгите» – белка прыгнула, «дымок появилась» – дымок появился.

По результатам обработки данных, полученных во втором диагностическом блоке, у детей с нормальным речевым развитием установлено следующее. Высокий уровень понимания художественного текста показали 10% детей, средний уровень – 90%, низкий – 10%. Дети хорошо справились с заданиями, где проверялось их понимание ситуаций, происходящих с героями рассказов, школьники смогли найти подтверждение своего ответа фрагментами из текста. Однако у некоторых из них возникали трудности в задании, в котором необходимо было определить правильную последовательность происходящих в тексте событий. Также вызвали затруднения задания, в которых проверялось умение формулировать собственное мнение по сюжету прочитанного.

Среди детей с нарушениями речи высокого уровня понимания художественного текста не показал никто, средний уровень обнаружили лишь 20% школьников, низкий уровень – 80% обследуемых детей. Школьники плохо ориентировались в прочитанном тексте, не могли выполнить задания, связанные с нахождением подтверждения ответа текстом. Также трудности возникали в формулировании собственного мнения по сюжету прочитанного.

По результатам обработки данных, полученных в третьем диагностическом блоке, выявляющем степень понимания художественного текста посредством пересказа, установлено, что 30% детей с нормальным речевым развитием показали высокий уровень, 60% школьников – средний и 10% – низкий уровень.

Среди детей с нарушениями речи никто не обнаружил высокого уровня пересказа, 20% детей показали средний и 80% – низкий уровень. При пересказе учащиеся-логопаты выявили свою несостоятельность: значительно нарушали логику художественного текста, вследствие чего менялся смысл произведения, опускали важные для понимания детали, некоторые дети «застревали» на каких-то элементах текста – долго молчали и не могли продолжить без подсказки взрослого или переговаривали по нескольку раз одно и то же предложение.

Сравнительный анализ материалов исследования показал, что дети с нормальным речевым развитием имеют значительно более высокий уровень умения работать с текстом, в отличие о детей с нарушением речевого развития.

Три направления нашей диагностики: ответы на вопросы, тестовая работа и пересказ – убедительно доказали, что большинство детей с речевыми нарушениями (до 80%) имеют низкий уровень умения обрабатывать информацию в тексте. Они испытывают значительные затруднения в понима-

нии мотивов поступков героев, последовательности событий, в осмыслении идеи произведения. Сложности возникали в формулировании собственного мнения по прочитанному. Присущее детям с ОНР недоразвитие лексико-грамматического строя речи показало, что они не понимают смысла слов и фраз в контексте, например, ряд слов с переносными значениями они воспринимали буквально, что препятствовало адекватному восприятию текста.

У учеников-логопатов наблюдались затруднения в освоении смыслового пространства текста и, тем более, подтекста. Прочитанное не вызвало у большинства из них никакого эмоционального отклика, в отличие от детей с речевой нормой. А между тем художественное восприятие – необходимая часть развития речи как детей в норме, так и с нарушениями речи.

Развитие речи школьников тесно связано с процессом изучения литературы, формированием способности понимать словесно-художественные образы, с развитием воображения, наблюдательности, логики, творческих способностей.

Таким образом, мы увидели, что разница в понимании художественных текстов детьми с речевой нормой и детьми с нарушениями речи огромна: (Ср.: низкий уровень понимания показали 10% детей в норме и 70-80% детей-логопатов). Кроме того, в процессе констатирующего исследования было установлено, что школьники с нарушениями речи имеют не только значительно более низкий уровень понимания художественных текстов, по сравнению с детьми в норме, но и недостаточные читательские умения и навыки, которые к 4-ому классу уже должны быть сформированы.

Способность информативно обрабатывать текст, постоянно развиваясь и совершенствуясь, должно вывести ребёнка на уровень личностного отношения к произведению и к изображённой в нем действительности. Если этого не происходит, он не осваивает содержания произведения, следовательно, не готов к осмысленной читательской деятельности.

Несомненно, установленное своеобразие проявлений речевого недоразвития у младших школьников с нарушениями речи требует особой, специально организованной работы по преодолению выявленных нарушений. Эта работа должна быть комплексной и направленной на формирование языковых средств, необходимых для актуализации полноценной речевой деятельности, на усвоение программного материала по русскому языку и литературному чтению, а также она должна осуществлять коррекционно-воспитательное воздействие. Однако проблема состоит в том, что программы массовой школы не рассчитаны на детей с речевым недоразвитием. А между тем учащихся с различными речевыми нарушениями в общеобразовательных школах становится всё больше, и далеко не в каждой работает логопед, способный взять на себя данный вид работы, т.е. научить понимать художественное произведение. Следовательно, дети с речевой патологией лиша-

ются радости общения с книгой, более того, чтение становится для них в лучшем случае пустым занятием, в худшем – настоящей пыткой, а ведь книга – один из важнейших инструментов социализации человека.

Очень яркое преломление данной проблемы, выходящей уже на общенациональный уровень, можно увидеть в словах И. Бродского: «Существует преступление более тяжкое – пренебрежение книгами, их нечтение. За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью; если же преступление совершает нация – она платит за это своей историей».

## Литература

1. Алтухова Т.А. Состояние профессиональной компетентности учителей-логопедов общеобразовательных школ в предупреждении и коррекции нарушений письма и чтения [Текст] / Т.А. Алтухова // Дефектология. 2007. № 2. С. 24-31.

2. Воробьева В.К. Особенности смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения учащимися, страдающими моторной алалией. // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. М.: МГПИ, 1985. С. 80-88.

3. Избранные места из Нобелевской речи Иосифа Бродского [Электронный ресурс]. URL: [https://www.gazeta.ru/comments/2015/05/21\\_a\\_6696921.shtml](https://www.gazeta.ru/comments/2015/05/21_a_6696921.shtml) (дата обращения: 23.05.2019).

4. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Понимание текста на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс]. URL: <http://rus.1september.ru/index.php?year=2007&num=23> (дата обращения 10.07.2019).

5. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой. М.: Мой учебник. 1995. 256 с.

6. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Национальный книжный центр. 2015. 320 с.

7. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия. 2000. 368 с.

8. Мосунова Л.А. Структура и развитие смыслового понимания художественных текстов. М.: Пер-СЭ-Пресс. 2006. С. 249.

9. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М.: АРКТИ. 2005. 400 с.

10. Соболева О.В. Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить [Электронный ресурс]. URL: <http://rus.1september.ru/index.php?year=2007&num=23> (дата обращения 19.04.2019).

11. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2661> (дата обращения 18.11.2018).

12. Челтыгмашева С.П. Особенности литературного развития учащихся с ОНР III уровня. Молодой ученый. 2016. №20. С. 745-748.

## Features of the understanding of literary texts of younger students with normal and impaired speech development

Gurdaeva N.A., Kobyakova G.N.

FSBEI of HE "RSEU (RINH)"

The article is devoted to the problem of studying the peculiarities of understanding of artistic works by children with normal speech development and children with speech disorders. Today, the problem of meaningful reading is extremely relevant in the educational environment. One of the difficulties in solving it is that children in a mass school study not only in normal conditions, but also with various anomalies in the development of higher mental functions, including speech. The latter are significantly different from children in the norm, since the semantic side of speech is not sufficiently developed in them to varying degrees. They require special approaches to learning meaningful reading, which the mass school cannot provide. The article is based on a study conducted in one of the secondary schools in the city of Taganrog, which was aimed at identifying the difference between the perception of literary texts in normal children and logopaths.

**Key words:** understanding of literary texts, perception of a literary text, meaningful reading, general underdevelopment of speech, children-logopaths, difficulties in learning to read, literary reading, reading technique, younger school age.

## References

1. Altukhova T.A. The state of professional competence of speech therapists of secondary schools in the prevention and correction of violations of writing and reading [Text] / T.A. Altukhov // Defectology. 2007. No. 2. P. 24-31.
2. Vorobyev V.K. Features of semantic perception and reproduction of speech messages by students suffering from motor alalia. // Underdevelopment and loss of speech. Questions of theory and practice. M.: MGPI, 1985. S. 80-88.
3. Selected places from the Nobel speech of Joseph Brodsky [Electronic resource]. URL: [https://www.gazeta.ru/comments/2015/05/21\\_a\\_6696921.shtml](https://www.gazeta.ru/comments/2015/05/21_a_6696921.shtml) (accessed: 05/23/2019).
4. Granik G.G., Borisenko N. A. Understanding the text in the lessons of the Russian language and literature [Electronic resource]. URL: <http://rus.1september.ru/index.php?Year=2007&num=23> (accessed July 10, 2019).
5. Granik G. G., Bondarenko S. M., Kontsevaya L. A. How to learn to work with a book. M.: My textbook. 1995. 256 s.
6. Efimenkova L.N. Correction of oral and written speech of primary school students. M.: National Book Center. 2015. 320 s.
7. Lvov M.R., Goretsky V.G., Sosnovskaya O.V. Methods of teaching the Russian language in elementary grades. M.: Academy. 2000. 368 p.
8. Mosunova L.A. The structure and development of semantic understanding of literary texts. M.: Per-SE-Press. 2006. S. 249.
9. Sadovnikova I.N. Corrective education for schoolchildren with reading and writing disorders. A manual for speech therapists, teachers, psychologists, preschool institutions and schools of various types. M.: ARKTI. 2005. 400 p.
10. Soboleva O.V. UNDERSTANDING TEXT: why, whom, what and how to teach [Electronic resource]. URL: <http://rus.1september.ru/index.php?Year=2007&num=23> (accessed April 19, 2019).
11. Federal state educational standards. [Electronic resource]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2661> (accessed 11/18/2018).
12. Cheltigmasheva S.P. Features of the literary development of students with OHP level III. Young scientist. 2016. No.20. S. 745-748.

# Целевая составляющая гуманитаризации процесса обучения математике в школе

**Зеленская Татьяна Александровна**

учитель математики, МАОУ Домодедовская СОШ №4 с УИОП,  
airstars@bk.ru

В статье рассматривается одна из трех составляющих процесса гуманитаризации процесса обучения математике. При постановке целей обучения математике с позиции гуманитаризации учитывается цель общего образования - создание условий для формирования целостности личности ученика с помощью математики. Автором рассмотрены различные подходы к целеполаганию в процессе обучения, в которых прослеживается принцип гуманитаризации.

**Ключевые слова:** цели обучения математике, создание условий, формирование личности, гуманитаризация.

Первоочередной задачей образования является создание условий для формирования гармонично-развитой личности, с устойчивой мотивацией к обучению. Особое внимание значение для школьного образования приобретает реализация гуманитарного подхода при организации образовательного процесса как поиск новых возможностей в личностном становлении каждого ученика. Гуманитаризацию процесса обучения математике можно рассматривать как процесс, включающий: целевую, содержательную и процессуальную составляющие.

Для организации процесса обучения математике с позиции гуманитаризации необходимо определить цели обучения математике.

Вопрос целеполагания при обучении математике с учетом принципа гуманитаризации затрагивался в трудах Л.М. Фридмана, Г.В. Дорофеева, Т.А. Ивановой, Г.И. Саранцева, В.А. Гусева, О.Б. Епишевой и др.

Ориентация целей в этих работах указывает на целостное развитие личности учащегося при обучении математике.

Так Г. В. Дорофеев определил цели как: интеллектуальное развитие учащихся; формирование научного мировоззрения средствами математики и формирование морально-этических качеств личности [5].

Г.И. Саранцев выделяет цели в соответствии с функциями обучения: общеобразовательные, воспитательные и практические. Общеобразовательные цели включают овладение системой математических знаний, умений и навыков, дающей представление о предмете математики, специальными эвристическими приемами, историей науки. Воспитательные цели - это формирование мировоззрения учащихся, эстетическое и нравственное воспитание, воспитание трудолюбия. Практические цели - это демонстрация связей математики с реальной жизнью, знакомство с ролью математики в технике, моделирование, приобщение к опыту творческой деятельности. Все вышеупомянутые цели призваны обеспечить сформированность и развитие личностных компонентов учащегося: познавательного, мотивационного, эмоционального и нравственного [7].

Л.М. Фридман подчеркнул, что определить цель обучения математике – это значит указать те специальные качества, ради которых изучается математика и которые необходимы для всесторонне



развитой и социально зрелой личности [11]. Известный математик академик А.Д. Александров считает, что понимание нужности школьного предмета сводится к вопросу о его практической надобности и значении в развитии личности [1].

О.Б. Епишева в качестве основной цели обучения математике выделяет развитие ученика. Так как достижение развивающих целей обучения математике обеспечивает развитие психологических качеств учащихся (т.е. познавательных процессов и способностей) и необходимо им для овладения умениями самостоятельного усвоения изучаемого материала.

Достижение воспитательных целей, по мнению О.Б. Епишевой, обеспечивает решение проблемы присвоения личностью качеств общественной морали и овладения культурой, а также современных социально-экономических ценностей.

О.Б. Епишевой выделены также практические цели обучения математике, как цели подготовки учащихся к практической деятельности, формирование умений применять полученные математические знания для решения задач в реальной жизни, экономическое воспитание [6].

Л.И. Боженкова в основе подхода к постановке целей обучения геометрии рассматривает:

- деятельностный подход в обучении и личностно-ориентированное обучение;
- теории целеполагания В.П. Беспалько и формирование приемов учебно-познавательной деятельности Н.Ф. Талызиной;
- концепцию интеллектуального воспитания М.А. Холодной [3].

В.П. Беспалько в теории целеполагания указывает на необходимость диагностичности при постановке целей. Диагностичность предполагает оценку уровня усвоения знаний и умений в зависимости от вида деятельности при работе с информацией (репродуктивной, продуктивной, творческой). По его мнению, для реализации диагностичности цели формулируются через задачи, решение которых возможно с помощью необходимых знаний, умений, убеждений, эстетических чувств и т.д. Цель обучения поставлена диагностично, если: дано точное описание формируемого личностного качества; имеется способ для выделения этого качества в процессе контроля его сформированности; возможно измерения уровня качества на основе данных контроля; существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения. [2].

Н.Ф. Талызина разработала подход для постановки целей, основанный на психологической теории деятельности и теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Она считает, что конкретное содержание целей обучения определяется социальными условиями, конкретными возможностями учащегося на данном этапе обучения, характером задач, для решения которых он готовится, и т. д. Для уточнения целей обучения необходим анализ конкретных видов познавательной деятельности, которые необходимо

сформировать. При этом важно учитывать, что обучение связано со всеми сторонами человеческой личности: оно вносит изменения не только в познавательную деятельность учащихся, но и в нравственную, эстетическую и др. [9].

Обучение и воспитание оказывают воздействие на личностное и психическое развитие учащегося. В связи с этим, М.А. Холодная считает приоритетной задачей школы задачу интеллектуального воспитания учащихся, под которой понимается создание условий для раскрытия и совершенствования индивидуальных интеллектуальных ресурсов каждого ученика за счет обогащения разных форм индивидуального ментального опыта и способов интеллектуального поведения [12].

В.А. Гусев классифицируя цели обучения математике в школе, разделяет их на три основных блока. Эти блоки определяются планируемыми результатами освоения основной образовательной программы основного общего образования согласно ФГОС. Они ориентируют обучение на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов.

В структуру первого блока включены метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования с учетом общих требований Стандарта и специфики изучаемого предмета, входящего в состав предметной области "Математика и информатика".

Второй блок целей отражает основное направление развития личности, личностную культуру. Формирование личностной культуры включает: умственное воспитание (развитие мышления); раскрытие творческого потенциала; формирование мировоззрения (понимание закономерностей мира, принципов познания, способность отстаивать свои взгляды и убеждения, представление об истории и развитии знаний); нравственное воспитание (целеустремленность, трудолюбие, ответственность, инициативность); эстетическое воспитание (развитие воображения, чувства прекрасного).

Третий блок целей содержит предметные результаты, определяется спецификой учебного предмета. Методика реализации целей этого блока разработана хорошо и освещена в различных трудах по методике преподавания математики.

Основная идея этой классификации целей В.А. Гусева это целостное формирование личности учащегося: формирование ценностно-смысловых установок, развитие интереса, целенаправленное формирование и развитие познавательных способностей обучающихся средствами математики. Эти цели определяют гуманитарный подход при обучении математике, создание условий для личностного развития учащихся, которое предполагает освоение ими ценностного содержания предмета, культурных ценностей [5].

Рассматривая вопрос постановки целей математического образования с точки зрения гуманизации, можно отметить, что во многих психолого-педагогических исследованиях по вопросу

целесообразности прослеживается гуманитарный акцент. Всестороннее гармоничное развитие личности всегда было целью образования в нашей стране. Традиционное образование и раньше было личностно-ориентированным, но развитие личности при этом было задачей второстепенной. Образование сводилось к овладению школьниками основами наук и воспитанию гражданина, интересы которого отождествлялись с интересами общественными. На современном этапе, согласно ФГОС ООО, цели образования рассматриваются как реализация системы мер направленных на достижение результатов в плане предъявляемых обществом требований в формировании целостности личности обучающегося, в освоении им предметных программ и формировании понимания им метапредметных связей и универсальных учебных действий.

Целевая составляющая гуманитаризации процесса обучения математике ориентирована на формирование личности учащегося, самовоспитания, самосовершенствования. Иными словами, обучение математике с позиции гуманитаризации должно ориентироваться на формирование личности с помощью математики. В новой концепции школьного математического образования приоритетной становится развивающая функция обучения вместо образовательной, как отмечалось в Стандарте ранее. Развитие ученика с помощью математики, формирование в процессе обучения качеств личности, необходимых человеку в современном обществе и его динамичной социализации в нем – основная цель изучения математики. Реализация этой цели возможна при переориентации методической системы обучения математики со «знаниевой» парадигмы на формирование логического, абстрактного и продуктивного мышления, умений видеть и использовать математические закономерности в реальных жизненных ситуациях, использовать математический язык, математическую символику, как общемировой искусственный язык, одно из важнейших средств коммуникации.

Новая парадигма школьного образования ставит задачу не только вооружить учащихся знаниями, но и способами овладения ими. Школа модифицируется в школу «деятельностную». ФГОС усиливает ориентацию на результаты образования как ключевые задачи личностного, социального, познавательного, коммуникативного развития учащихся.

Гуманитаризация образования предусматривает достижение трех целевых установок и ожидаемых результатов освоения всех компонентов, составляющих содержательную основу образовательной программы (планируемых результатов согласно ФГОС ООО): предметных, метапредметных и личностных результатов [10].

## Литература

1. Александров А.Д. О геометрии / А.Д. Александров // Математика в школе. - 1980. - № 3. - с. 5-7

2. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. - М.: Изд-во «Высшая школа», 1970.

3. Боженова Л. И. Теоретические основы интеллектуального воспитания учащихся в обучении геометрии. Омск : Изд-во ОмПГУ, 2002.- 206 с.

4. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике /. - М. : Вербум-М : Академия, 2003. – 428 с.

5. Дорофеев Г.В. Гуманитарно-ориентированный курс – основа учебного предмета "Математика" в общеобразовательной школе // Математика в школе. - 1997. - № 4. - С. 59 - 66.

6. О.Б. Епишева. Общая методика преподавания математики в средней школе: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов. – Тобольск - Изд. ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 1997. – 191 с.

7. Подаева Н.Г. Технология социокультурно-ориентированного обучения геометрии в общеобразовательной школе / Н.Г. Подаева, М.В. Подаев. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. 167 с.

8. Саранцев Г.И. Методология методики обучения математике.- Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2001.-144 с.

9. Талызина Н.Ф. Методика обучения математике. Формирование приемов математического мышления : учеб. пособие для СПО / под ред. Н.Ф. Талызиной. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 193 с. — (Серия : Профессиональное образование).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. // Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>

11. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: [учеб. пособие] / Л. М. Фридман. - Изд. второе, испр. и доп. - М. : УРСС, 2005 (Тип. ООО Рохос). - 244 с.

12. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 200 с.

## The target component of humanization of the process of learning mathematics in school

Zelenskaya T.A.

MAOU Domodedovo Secondary School No. 4 with UIOP

The article deals with one of the three components of the process of humanization of the process of teaching mathematics. When setting the goals of teaching mathematics from the perspective of humanization, the goal of General education is taken into account - the creation of conditions for the formation of the integrity of the student's personality with the help of mathematics. The author considers various approaches to goal-setting in the learning process, in which the principle of humanization is traced.

**Keywords:** the goal of mathematics teaching, the creation of conditions, the formation of personality, humanization.

## References

1. Alexandrov A.D. About geometry / A.D. Alexandrov // Mathematics at school. - 1980. - No. 3. - p. 5-7

2. Bepalko V. P. Programmed training. Didactic basics. - M. : Publishing house "Higher School", 1970.

3. Bozhenkova L. I. Theoretical foundations of the intellectual education of students in teaching geometry. Omsk: Publishing House of Omsk State Pedagogical University, 2002.- 206 p.
4. Gusev V.A. Psychological and pedagogical foundations of teaching mathematics. - M.: Verbum-M: Academy, 2003 .-- 428 p.
5. Dorofeev G.V. Humanitarian-oriented course - the basis of the subject "Mathematics" in a comprehensive school // Mathematics in school. - 1997. - No. 4. - S. 59 - 66.
6. O.B. Episheva. General methods of teaching mathematics in high school: Lecture course: Textbook. allowance for students of physical specialist. ped in-com. - Tobolsk - Ed. TSPI them. DI. Mendeleva, 1997 .-- 191 p.
7. Podaeva N.G. Technology socioculturally oriented teaching geometry in a comprehensive school / N.G. Podaeva, M.V. Podaev. Yelets: YSU named after I.A. Bunina, 2016. 16 s.
8. Sarantsev G.I. Methodology of teaching mathematics. - Saransk: Type. "Red October", 2001.-144 p.
9. Talyzina N.F. Methods of teaching mathematics. The formation of methods of mathematical thinking: textbook. allowance for open source software / ed. N.F. Talyzina. - 2nd ed., Revised. and add. - M.: Yurayt Publishing House, 2018 .-- 193 p. - (Series: Vocational Education).
10. The federal state educational standard of basic general education. // Ministry of Education and Science of the Russian Federation [Electronic resource]. Access mode: <http://minobrnauki.rf/documents/938>
11. Friedman L.M. Theoretical foundations of teaching mathematics: [textbook. manual] / L. M. Friedman. - Ed. second, rev. and add. - M.: URSS, 2005 (Type. LLC Rojas). - 244 p.
12. Cold M.A., Gelfman E.G. Developing educational texts as a means of intellectual education of students. M .: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2016. - 200 p.

# Технология проектной деятельности как средство формирования экологической культуры школьников

**Евстафьева Наталия Сергеевна**

аспирант кафедры физической географии, природопользования и методики обучения географии географо-экологического факультета, Московский Государственный Областной Университет, n.s.evstafeva@yandex.ru

В статье рассматривается процесс формирования экологической культуры с использованием технологии межпредметного учебного проекта. Определены этапы работы над межпредметными учебными проектами. Описаны формы организации эколого - ориентированной проектной деятельности. Приведены примеры эколого-ориентированных межпредметных учебных проектов в урочной и внеурочной деятельности. Выделены компоненты и уровни формирования экологической культуры. Представлено педагогическое исследование по формированию экологической культуры школьников.

**Ключевые слова:** Экологическая культура, компоненты экологической культуры, технология проектной деятельности, межпредметная интеграция, эколого-ориентированные проекты.

Одним из основных вопросов современного образования остается вопрос формирования экологической культуры школьников.

Согласно задачам, изложенным в документе "Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года" (утв. Президентом РФ 30.04.2012) формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания является достижением стратегической цели государственной политики в области экологического развития.

При решении задачи формирования экологической культуры, развития экологического образования и воспитания используются следующие механизмы:

а) формирование у всех слоев населения, прежде всего у молодежи, экологически ответственного мировоззрения;

в) включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты;

г) обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся;

ж) включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы [3].

Так же необходимость формирования экологической культуры обучающихся при изучении школьных предметов отражены в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы (согласно федеральным образовательным стандартам, далее ФГОС ООО), а именно: в формулировке личностных результатов указывается на: «...формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях...». В формулировке метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: «...формирование и развитие экологического мышления, умение применять

его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации...»[5].

ФГОС ООО предлагается использовать в образовательном процессе проектную и исследовательскую деятельность учащихся. В соответствии с ФГОС, основная образовательная программа основного среднего образования должна обеспечивать «формирование компетенций и компетентностей в предметных областях, учебно – исследовательской и проектной деятельности», и должна содержать «...4) описание особенностей реализации основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также форм организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений». Кроме того, в ней должны быть заложены «... 7) планируемые результаты формирования и развития компетентности обучающихся в области ...подготовки индивидуального проекта, выполняемого в процессе обучения в рамках одного предмета или на межпредметной основе».

Формирование экологической культуры обучающихся будет эффективной, если применять эколого - ориентированную проектную деятельность в урочное и во внеурочное время. Внеурочная деятельность является одним из компонентов для развития познавательной и творческой деятельности обучающихся, повышения заинтересованности предметами не только в рамках школьной программы.

Метод проектов возник во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США, затем был перенесен в общеобразовательную школу. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании.

Согласно Е.С. Полат «Метод проектов – это из области дидактики, частных методик, если он используется в рамках одного предмета. Метод - дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом... Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. Он предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему

в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути»

Анализ литературных источников по технологии проектной деятельности позволил определить этапы работы обучающихся над проектом:

1.мотивация, целеполагание. Осуществляется подготовка работы над проектом, обучающиеся формулируют тему, цели и задачи. Дают обоснование актуальности темы.

2.планирование проекта. Распределение обязанностей между членами группы, разработка поэтапного плана работы над проектом, определение результата (продукта) проектной деятельности.

3. работа над проектом. Сбор и анализ теоретического материала, выполнение практической части проекта, разработка паспорта проекта, оформление продукта проекта, проекторной папки.

4. защита проекта. Презентация проекта в различных форматах (научно - практические конференции школьников, экологические фестивали и т. д.)

5. рефлексия. Организация анализа проделанной работы над проектом и ее защиты.

В настоящее время стал актуальным вопрос об интегративном подходе к преподаванию различных дисциплин в школе как основе для развития у обучающихся творческого мышления, креативного мышления, интегрального стиля мышления, познавательной деятельности обучающихся.

В. Н. Федорова считает, что «...межпредметные связи определяются как дидактическое условие, обеспечивающее последовательное отражение в содержании школьных дисциплин объективных взаимосвязей, действующих в природе, интегрированное обучение подразумевает собой форму реализацию межпредметных связей»

Максимова В. Н. в дидактической теории межпредметных связей, выделяет три основные группы:

1) содержательно-информационные — по видам знаний (научные (фактические, понятийные, теоретические), философские, идеологические);

2) операционно-деятельные — по видам умений (познавательные, практические, ценностно-ориентационные);

3) организационно-методические — по способам реализации межпредметных связей в учебном процессе (по способу усвоения: репродуктивные, поисковые, творческие; по широте осуществления: внутрицикловые, межцикловые; по хронологии реализации: преемственные, сопутствующие, перспективные; по способу установления: односторонние, двусторонние, многосторонние, прямые и обратные; по постоянству реализации: эпизодические, периодические, систематические; по форме реализации: поурочные, тематические, сквозные, комплексные).

На рисунке 1 представлена взаимосвязь экологии со школьными предметами.

Рассмотрим реализацию межпредметной интеграции при работе обучающихся над эколого-ориентированными проектами.



Рисунок 1. Взаимосвязь экологии со школьными предметами

Эколого - ориентированные проекты – это проекты наполненные экологическим содержанием.

1.экология + литература + география + биология:

Описание русской природы в произведениях классиков М. Ю. Лермонтова, А. П. Чехова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, где отражено взаимодействие человека и природы.

В произведениях зарубежных писателей Ж. Верна, Д. Даррела, Р. Л. описываются путешествия по миру, изучение природных зон, растительный и животный мир,

2. экология + математика + география:

Решение экологических задач связанных с регионом проживания обучающихся, построение графиков и диаграмм, график хода температуры, роза ветров, расчет влажности воздуха.

3. экология + физическая культура + биология:

Формирование основ здорового образа жизни, знание физиологических особенностей человека, экологии человека.

4. экология + химия:

Решение задач с химико-экологическим содержанием.

5. экология + иностранный язык.

Разработка брошюр по экологическому краеведению на иностранном языке. Виртуальные экскурсии на иностранном языке

6. экология + краеведение.

Исследование экологических проблем своего края, мастер – классы по народным промыслам своего региона.

При подготовке к межпредметной проектной деятельности перед учителями - предметниками стоят следующие задачи:

1.сформулировать и предложить темы для проектной деятельности обучающихся;

2.выявить межпредметные связи в предполагаемых темах;

3.определить методические условия, при которых межпредметные проекты будут реализованы.

4. разработать план работы по взаимодействию учителей при работе школьников над межпредметным проектом.

Ниже описаны формы организации эколого - ориентированной проектной деятельности в МБОУ СОШ № 26 городского округа Мытищи, Московской области:

- Занятия в кружке «ЭКОПРО». Главной целью занятий является формирование экологической культуры обучающихся с использованием образовательной технологии межпредметного проекта;

- Неделя проектов. В течение недели обучающиеся работают над проектами. Каждый класс определяет свою тему проекта в зависимости от интересов обучающихся. Проекты могут быть индивидуальными, парными и групповыми. В конце недели на научно-практической конференции школьников проходит защита и оценка проектов.

- Эко-студия. В эко - студии обучающиеся работают над творческими проектами, например: написание сценария и работа над спектаклем «Храним и мусорный монстр», поделки из природного материала и из вторичного сырья.

- Каждый год в школе проходит фестиваль «Экология начинается с тебя» В фестивале принимают обучающиеся с 1 по 11 класс. В рамках фестиваля проходят выступления экологических агитбригад, мастер - классы, виртуальные экскурсии, мини-спектакли, представляются результаты работы над эколого-ориентированными проектами.

Приведем примеры эколого-ориентированных межпредметных проектов, которые были реализованы в МБОУ СОШ № 26 для формирования экологической культуры школьников:

- «Будьте здоровы»

Предметная интеграция: экология – физическая культура – ОБЖ –технология.

Результаты проекта были представлены в виде: сайта о правильном питании, брошюры «Разговор о правильном питании», флешмоба, круглого стола на тему «Вредные привычки».

- «Эко-город»

Предметная интеграция: экология – обществознание, информатика, математика, физика, география.

Обучающимися были разработаны и созданы макеты Эко -городов, эко -домов.

- «Особо охраняемые территории мира»

Предметная интеграция: экология – биология – география – английский язык – информатика.

В рамках данного проекта была проведена конференция исследовательских проектов школьников на английском языке на тему «Особо Охраняемые Территории мира»

- «Гений места - Джеральд Даррелл»

Предметная интеграция: экология – биология – география – английский язык – информатика – литература – история.

В ходе проекта обучающиеся познакомились с биографией и произведениями Джеральда Даррелла - английским натуралистом, писателем, ос-

нователем Джерсийского зоопарка и Фонда охраны дикой природы.

В МБОУ СОШ № 26 было проведено педагогическое исследование целью которого являлась проверка эффективности применения технологии проектной деятельности в формировании экологической культуры школьников. В экспериментальной работе приняли участие 60 учащихся 7 классов.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

- разработать критерии и уровни сформированности экологической культуры
- разработать и реализовать программу по эколого-ориентированной проектной деятельности «ЭКОПРО»
- выполнить с обучающимися ряд межпредметных образовательных проектов
- определить уровень экологической культуры школьников в динамике опытно-экспериментальной работы.

На этапе констатирующего эксперимента была проведена оценка уровня сформированности экологической культуры используя когнитивный, ценностно-смысловой, деятельностный критерии. Выделены высокий, средний, низкий уровни сформированности экологической культуры по каждому критерию (таблица 1). Результаты констатирующего эксперимента показали, что семиклассники в основном имеют средний и низкий уровни экологической культуры.

Для изучения когнитивного компонента экологической культуры учащихся были использованы следующие методики: тесты, анкеты, «Незаконченные предложения «Отношение к природе и ее охране» (С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев, 2000 г.).

Для изучения ценностно-смыслового компонента экологической культуры школьников использовались диагностические методики: «ЭЗОП» (В.А. Явина, С.Д. Дерябо, 1999 г.), «Осознанные потребности» (С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев, 2000).

Для изучения деятельностного компонента экологической культуры обучающихся была применена методика «Проективный тест» (С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев, 2000 г.).

На формирующем этапе эксперимента была разработана программа по проектной деятельности «ЭКОПРО» и выполнен ряд межпредметных образовательных проектов.

По окончании формирующего эксперимента осуществлялся мониторинг уровня сформированности компонентов экологической культуры обучающихся экспериментальной группы, который оценивался теми же средствами, которые использовались в начале формирующего эксперимента.

В таблице 2 представлены данные сформированности компонентов экологической культуры у обучающихся на начало и окончание формирующего педагогического эксперимента

На рисунках 2,3, 4 мы видим, что после реализации программы «ЭКОПРО» уровень экологической культуры обучающихся повысился.

Таблица 1

Критерии и уровни сформированности экологической культуры школьников.

Компонент	Критерии	Уровень	Показатели
Ценностно-смысловой	Развитие системы ценностно-смысловых ориентаций по отношению к природе на эмоциональном уровне	Эмоционально положительное отношение к окружающей среде, высокая активная экологическая позиция, Высокая степень осознанности экокультурных ценностей. Высокая творческая активность в проектной деятельности.	Высокий
		Не достаточно развита система ценностных ориентаций по отношению к природе. Не проявляется большая заинтересованность в участии эколого-ориентированной проектной деятельности.	Средний
		Отсутствие системы ценностных ориентаций по отношению к природе; отсутствие желания участвовать в эколого-ориентированной проектной деятельности.	Низкий
Когнитивный	Сформированность экологических знаний для осуществления эколого-ориентированной проектной деятельности	Глубокие систематизированные знания об экологии, о глобальных мировых проблемах.	Высокий
		Частичные знания об экологии, о глобальных мировых проблемах.	Средний
		Отсутствие или слабый уровень экологических знаний.	Низкий
Деятельностный	Сформированность умений и навыков для осуществления эколого-ориентированной проектной деятельности и опыта их применения на практике	Умения и навыки для осуществления эколого-ориентированной проектной деятельности сформированы в полном объеме.	Высокий
		Умения и навыков для осуществления эколого-ориентированной проектной деятельности сформированы частично.	Средний
		Отсутствие умений и навыков для осуществления эколого-ориентированной проектной деятельности.	Низкий

Таблица 2

Результаты педагогического эксперимента

Компоненты экологической культуры	Уровни	Начало эксперимента, %	Окончание эксперимента, %
Когнитивный	высокий	19	22
	средний	41	50
	низкий	40	28
Ценностно- смысловой	высокий	15	19
	средний	39	51
	низкий	46	30
Деятельностный	высокий	16	23
	средний	36	50
	низкий	48	26

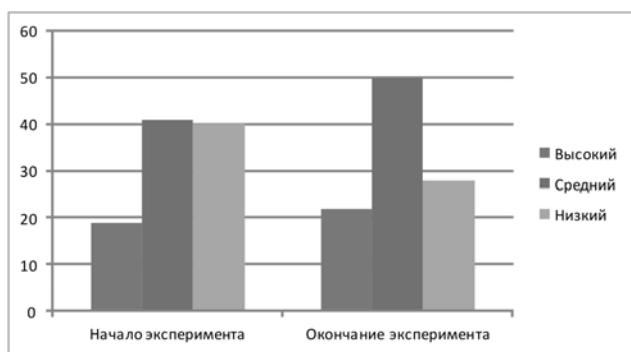


Рисунок.2 Количественные показатели когнитивного компонента экологической культуры в динамике опытно-экспериментальной работы (в %).

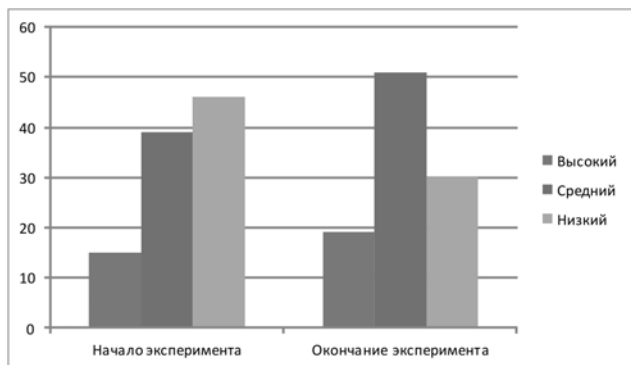


Рис. 3 Количественные показатели ценностно- смыслового компонента экологической культуры в динамике опытно-экспериментальной работы (в %).

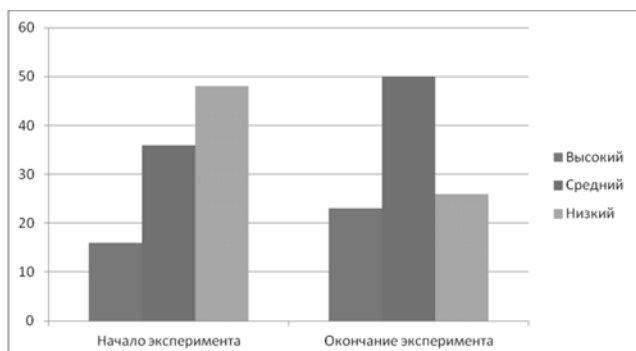


Рисунок 4. Количественные показатели деятельностного компонента экологической культуры в динамике опытно-экспериментальной работы (в %).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- в условиях реализации ФГОС ООО проблема формирования экологической культуры обучающихся имеет большое значение;

-эффективным творческим средством является проектная деятельность, обладающая большим образовательным потенциалом;

-разработанная программа внеурочной деятельности «ЭКОПРО» по эколого- ориентированному проектированию позволила увеличить число обучающихся занимающихся проектной деятельностью;

- реализация межпредметной интеграции и использование эколого - ориентирование проектной деятельности способствует формированию и повышению уровня экологической культуры школьников.

## Литература

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н / Д., 1996. – С. 460.

2. Евстафьева Н.С., Гришаева Ю. М., Борисова Е.А. Об актуальности реализации проектной деятельности в обучении географии (на уровне общего образования) / Материалы международной научно-практической конференции «География и экология: научное творчество, междисциплинарность, образовательные технологии». – М. – ИИУ МГОУ. - 2017. - С. 262-265.

3. Кашлев, С. С. Диагностика экологической культуры: пособие для учителей и воспитателей общеобраз. учреждений / С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев. — Минск: Беларусь, 2003. — С. 122.

4. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. — М.: Просвещение, 1988. — 192 с.

5. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/15177> (Дата обращения: 08.07.2019.)

6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М .В.М оисеева,А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 272 с.

7. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования от «17» декабря 2010 г. № 1897/ – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507> (Дата обращения 10.07.2019).

8. Федорова В. Н. Межпредметные связи / В. Н. Федорова, Д. М. Кирушин. М.: Педагогика, 1972. - 446 с.

## Technology of project activity as a means of formation of ecological culture of schoolchildren

Evstafieva N.S.

Moscow Region State University

The article deals with the process of formation of ecological culture using the technology of interdisciplinary educational project. The stages of work on interdisciplinary educational projects are defined. The forms of organization of ecological - oriented project activity are described. Examples of eco-oriented inter-subject educational projects in term and extracurricular activi-



ties are given. Components and levels of formation of ecological culture are allocated. The pedagogical research on formation of ecological culture of school students is presented.

Keywords: Ecological culture, components of ecological culture, technology of project activity, intersubject integration, environmental – oriented projects.

#### References

1. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Environmental pedagogy and psychology. - Rostov n / A., 1996 .-- S. 460.
2. Evstafieva N.S., Grishaeva Yu. M., Borisova E.A. On the relevance of the implementation of project activities in teaching geography (at the level of general education) / Materials of the international scientific-practical conference "Geography and Ecology: Scientific Creativity, Interdisciplinarity, Educational Technologies". - M. - IIU MGOU. - 2017 .-- S. 262-265.
3. Kashlev, S. S. Diagnosis of environmental culture: a guide for teachers and educators general education. institutions / S. S. Kashlev, S. N. Glazachev. - Minsk: Belarus, 2003 .-- S. 122.
4. Maksimova V. N. Interdisciplinary communication in the learning process. - M .: Education, 1988 .-- 192 p.
5. The basics of state policy in the field of environmental development of Russia for the period up to 2030 [Electronic resource]. Access mode: <http://kremlin.ru/events/president/news/15177> (Date of treatment: 07/08/2019.)
6. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V.M. Oiseeva, A. E. Petrov; under the editorship of E.S. Polat. - 3rd ed., Rev. and add. - M.: Publishing Center "Academy", 2008. - 272 p.
7. Federal State Educational Standard of Basic General Education dated December 17, 2010 No. 1897 / - [Electronic resource] - Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507> (Date appeals 10.07.2019).
8. Fedorova V. N. Interdisciplinary communications / V. N. Fedorova, D. M. Kiryushin. M .: Pedagogy, 1972.- 446 p.

# Научный метод познания на уроках биологии как качественно новый инструмент организации деятельности учеников на уроках

## Паршутина Людмила Александровна

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

## Иванова Наталья Николаевна

учитель первой квалификационной категории, учитель биологии МОУ Раменская СОШ № 8, nata\_tut@inbox.ru

## Попова Галина Михайловна

методист МОУ МЦ "Раменский дом учителя", ms.gmpopova@mail.ru

## Никифоров Геннадий Григорьевич

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

В данной статье на примерах из педагогической практики методистов и учителей биологии показано, как научный метод используется в ходе реального учебного процесса. Приведен фрагмент урока из курса «Человек и его здоровье. 8 класс», в котором учтены возможности применения научного метода в урочной деятельности. Также определены метапредметные и предметные умения, развитие которых возможно при изучении конкретного учебного материала.

Авторами раскрыты такие направления методики, как: формирование представлений о теоретическом и эмпирическом методах познания, практическая реализация научного метода на уроках в рамках проблемного и исследовательского обучения. Рассмотрены возможности выявления учебных проблем и формулирования гипотез. Приведённые в статье практические задания служат примерами и ориентирами для разработки дидактического обеспечения учебного курса, посредством которого формируются и развиваются познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные УУД и соответствующие им общеучебные умения.

**Ключевые слова:** анатомия, научный образовательный процесс, научный метод, научный эксперимент, гипотеза, продукт исследовательской деятельности, научный факт, гипертония, факторы риска.

Сегодня в школьной практике научный метод познания не используется как ориентировочная основа для организации на уроках самостоятельной исследовательской и конструктивной познавательной деятельности учащихся. Существует недооценка чувственного восприятия изучаемых явлений как начального этапа познания. Гипотеза - источник теоретического знания - и ее объяснительная и предсказательная функции практически отсутствуют в учебном процессе. Реального эксперимента либо нет, либо он используется как средство наглядности, но не как проверка совпадения теоретического предвидения с результатами опыта. Не реализуются и другие факторы, связанные с научным методом познания, которые могут существенно повысить качество образовательного процесса и его результат.

Научный метод познания основывается на взаимосвязи форм научного знания в структуре научной теории: факты, понятия, явления, основные закономерности/законы, теория, следствия и их проверка [6].

Именно применение научного метода при изучении теоретических основ биологии, ознакомление учащихся со всеми этапами процесса получения научных знаний, приобретение ими познавательного опыта приводит к пониманию особенностей естественнонаучного познания, к появлению убеждений в истинности научных знаний, в их общечеловеческой значимости и ценности. В конечном итоге формируются отношения школьников к природе, к человеку, к знаниям, к самому процессу познания, к науке, к естественнонаучному образованию. Таким образом, закладывается основа естественнонаучной грамотности.

Сегодня успехи и достижения биологической науки убедительно свидетельствуют о том, что человечество вступило в новый век - «Век биологии». Биология нашего времени стала средством не только изучения, но и прямого воздействия на мир живого. В ней все более нарастают тенденции проектирования и конструирования биообъектов, проявляются задачи управления живыми объектами и системами. В стратегии исследовательской деятельности в биологии появляются такие новые направления, как предвидение, прогнозирование. Отсюда видно, что значимость биологического об-

разования в школе возрастает. Но часто в преподавании биологии отражается преувеличенное стремление как авторов учебников, так и учителей отразить как можно больше достижений биологической науки. Такой подход приводит к перегрузке учебных образовательных программ и к формализму в знаниях, учащихся. На современном этапе методика преподавания биологии требует философского переосмысления традиционных форм организации содержания, создания нового образа науки, формирования новых форм учебного исследования, нового подхода к организации учебно-познавательной деятельности при изучении предмета [3].

Научный метод, его аспекты и компоненты составляют базис научного мышления, которое едино для всех наук. Именно научное мышление и есть тот главный «остаток» школьного обучения, который позволит выпускнику школы быстро освоить любую специальность в будущем.

Использование в школьном естественнонаучном образовании научных методов включает выявление и формулирование *проблемы* исследования. Сам процесс научного познания «разделяют на два этапа: этап определения проблем и этап поиска их решения» [1, с. 284].

Определить проблему – значит установить несоответствие между желаемым и действительным.

Школьный курс биологии имеют существенный образовательный потенциал для выявления и решения проблем, возникающих при рассмотрении противоречий, известных из истории науки или в современной действительности. Возможными источниками учебных проблем в учебном познании могут выступать противоречия: между известным и неизвестным; между знаниями и умениями; между сложностью задачи и известными способами решения; между потребностями и возможностями [5]. Примерами таких противоречий могут служить открытие новых фактов, которые не вписываются в известные теории, или — расхождение между житейскими представлениями и научными знаниями. Ситуация может стать проблемной, если нужно установить сходство и различия, причинно-следственные связи, достоинства и недостатки, обосновать выбор, подтвердить закономерности примерами из собственного опыта.

Предположение о том, как разрешить проблему, называется в науке *гипотезой*. Гипотеза выдвигается обычно для решения некоторой конкретной проблемы: объяснения новых фактических данных, устранения противоречий и т.д [4].

Для подтверждения правильности предположения или его опровержения проводятся дальнейшие наблюдения и эксперименты. Проверяемость гипотезы предполагает возможность сопоставления её результатов с данными наблюдений и экспериментов.

Обоснованная и подтверждённая опытом гипотеза превращается в достоверное знание, в научном исследовании - в теорию.

В результате исследований устанавливаются *научные факты*. Научный факт - это факт, твердо

установленный, надежно подтвержденный и правильно описанный принятыми в науке способами. Его отличие от любого факта, который существует в действительности как достоверное, единичное, самостоятельное событие или явление, состоит в возможности его подтвердить экспериментально, повторить и объяснить в контексте существующих теорий.

Научные факты подтверждаются экспериментальным исследованием. *Эксперимент* - это исследовательское воздействие на объект познания для выявления новых параметров и новых, ранее неизвестных свойств.

Эксперимент включает в себя наблюдение, воображение, анализ и синтез, сравнение, суждение, умозаключение, доказательство, речь и другие процессы психической деятельности. В нем едины соединяются мышление и практика. Владение методикой эксперимента является необходимым качеством специалиста в абсолютном большинстве областей науки и технологии. Поэтому эксперимент в той или иной форме присутствует во всех естественнонаучных учебных предметах. Особое значение эксперимент имеет при изучении биологии. Так биологический эксперимент имеет свои особенности, он используется в ходе лабораторных опытов, практических работ, практикумов, проектов, в учебных исследованиях.

Результатом (продуктом) учебной экспериментальной деятельности являются, с одной стороны, знания и умения, лежащие в основе способности решать различные учебные, научные, практические жизненные задачи. С другой стороны, продуктом также является внутреннее новообразование психики учащегося в интеллектуальном, мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт экспериментальной деятельности – это важная органическая часть индивидуального опыта, который приобретается учащимся в процессе обучения [2].

Эксперимент предполагает применение определенных средств: приборов, инструментов, экспериментальных установок. Поэтому учащиеся должны владеть умениями собирать или использовать приборы и установки.

Экспериментальная работа оформляется в виде письменного отчёта. Отражение в письменном отчете ученика всех необходимых проделанных им действий и операций является показателем сформированности умений.

Соответственно, обучение школьников научному методу познания способствует достижению необходимого качества естественнонаучного образования, и поэтому, должно входить в круг задач учителей биологии.

Приведем фрагмент урока с применением научного метода познания в курсе «Человек и его здоровье. 8 класс».

**Тема урока: «ГИГИЕНА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ». ПЕРВАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ЗАБОЛЕВАНИИ СЕРДЦА И СОСУДАХ. ГИПЕРТОНИЯ»**

**Фрагмент урока** включает материал с использованием приемов научного метода познания: мо-

делирование, эксперимент, наблюдение, описание, лабораторный анализ.

**Цель:** изучить проблемы гипертонии подростков, выяснить симптомы гипертонии, составить рекомендации по предупреждению данного заболевания и выяснить меры гигиены.

**Планируемые результаты:** учащиеся углубляют знания о необходимости постоянного обеспечения сердца кислородом и питательными веществами, о физиологических правилах работоспособности сердца, о причинах развития гипертонии у подростков, о мерах профилактики гипертонии.

**План урока:**

- I. Актуализация знаний учащихся.
- II. Изучение нового материала.

III. Моделирование. *Выполнение лабораторной работы: «Определение пульса и частоты сердечных сокращений»*

- IV. Закрепление изученного материала.

**Научные понятия и термины урока:** гипертония, гиподинамия, инфаркт, инсульт, спазм сосудов, движение крови просвет сосудов, сужение сосудов т.д.

**Ход урока**

**НАУЧНЫЕ ФАКТЫ.** На столах у каждого из учащихся лежат таблицы «Статистические данные по причинам смертности в Море, России, Московской области».

**ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ ЗДРАВООХРАНЕНИЕ В РОССИИ**

*Умершие по основным классам причин смерти тысяч человек*

	2005	2010	2013	2014	2015	2016
Умерших от всех причин	2303,9	2028,5	1878,0	1878,0	1908,5	1891,0
В том числе:						
От болезней системы кровообращения	1299,5	1151,9	1001,8	940,5	930,1	904,1
Из них:						
От ишемической болезни сердца	625,5	597,9	529,8	492,3	494,6	481,8
В том числе от инфаркта миокарда	64,0	67,4	66,3	63,9	63,7	62,9
От внешних причин смерти	315,9	216,9	185,4	186,8	177,6	167,5
Из них:						
От случайных отравлений алкоголем	40,9	19,1	14,5	15,4	15,2	14,0
От всех видов транспортных несчастных случаев	40,2	28,6	29,2	28,8	24,8	21,6
От злокачественных новообразований	285,4	290,1	288,6	286,9	296,5	295,7

**ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ:**

- Что можно сказать на основании этой статистики?
- Что приводит к болезням сердца?
- Как можно избежать болезней сердца? И возможно ли?

Учитель подводит учащихся к профилактике, как современному способу борьбы с гипертонией.

**Учащиеся под руководством учителя делают выводы по работе с таблицами:**

1) Лидирующее количество смертности вызвано заболеваниями сердца. органами кровообращения.

2) Число лиц, болеющих заболеваниями сердечнососудистой системы резко увеличивается к 14-15 годам.

**Учитель знакомит учащихся, что такое гипертония, с чем она связана. Какая бывает гипертония.**

*Смертность населения Московской области по основным классам и отдельным причинам смерти за январь-сентябрь 2017-2018 годов*

	Человек		2018 год в % к 2017 году
	2018 год	2017 год	
<b>Всего умерших от всех причин</b>	<b>70022</b>	<b>68648</b>	<b>100,9</b>
в том числе по причинам:			
болезни системы кровообращения	27315	29980	90,2
болезни нервной системы	11157	8303	132,7
новообразования	10001	9384	105,3
в том числе злокачественные	9806	9215	105,4
травмы и отравления	5538	5437	101,0
в том числе несчастные случаи, связанные с транспортом	800	836	93,3
из них дорожно-транспортные происшествия	463	465	100,0
болезни органов дыхания	1833	2558	69,6
болезни органов пищеварения	3912	4307	89,7
инфекционные и паразитарные болезни	771	703	107,7
в том числе туберкулёз	135	149	66,7
психические расстройства и расстройства поведения	1755	1175	147,6
прочие причины	7740	6801	113,1
из них старость	1787	2078	86,5

**ПРОБЛЕМА:**

В подростковом возрасте эта проблема становится актуальна. Основными факторами, которые приводит к гипертонии в школьном возрасте, является психическое напряжение и умственная перегрузка учебным материалом, избытие дополнительной информации - телевидение, Интернет и т. п.

**ГИПОТЕЗА:**

Раннее выявление причин и факторов повышения артериального давления у подростков, позволит избежать развитие хронической гипертонии.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ПОДТВЕРЖДЕНИЕ ГИПОТЕЗЫ**

Для того чтобы провести профилактические мероприятия необходимо узнать причины повышения давления у подростков.

**Практическая работа**

**Оборудование:** (у учащихся на столах стоят стаканы, шприцы и трубочки от капельниц, с переключателем, секундомер).

**Задание 1.** Создать модель сосуда, т.е. перелить содержимое шприца в стакан по гибкому прозрачному шлангу, используя секундомер - засечь время выполнения. Сделать это на максимальной возможности переключателя и миним.)

- Поясните, в каком случае жидкость переливается быстрее/медленнее, когда вы прилагали большее усилие. (Задание выполняется парами).

После выполнения задания, дети отмечают, что усилие прилагалось больше, при узком просвете «сосуда». И жидкость быстрее переливалась на полный просвет.

- Поясните, что такое повышенное давление?

- Почему оно появляется?

**Выводы:** Повышение артериального давления вследствие физических или психоэмоциональных нагрузок - это нормальная компенсаторная реакция организма, хотя, у тренированных людей давление повышается значительно реже. Но в норме после такого ситуативного повышения давление должно вернуться к прежним показателям. И только длительное, устойчивое повышение давления свидетельствует о гипертонической болезни.

**Задание 2.** Учащиеся в группах работают с схемой 1 и обсуждают факторы риска гипертонии. По итогам обсуждения заполняют в тетрадях таблицу 1. Напротив каждого фактора ставят знаки «+» или «-» в зависимости от возможности этот фактор самостоятельно исключить.



Схема 1. Причины и факторы риска гипертонии

Таблица 1  
Факторы риска развития гипертонии

Факторы образа жизни	Возможно ли исключить? (-,+)	Факторы состояния здоровья	Возможно ли исключить? (-,+)
Низкая физическая активность		Высокий уровень холестерина	
Неправильное питание		Лишний вес	
Стресс		Возраст	
Курение		Пол	
Прием алкогольных напитков		Наследственность	
Излишнее потребление соли		Высокий уровень сахара в крови	

Учитель объясняет, что одним из факторов риска является низкая физическая нагрузка и предлагает проверить измениться ли частота сер-

дечных сокращений у учащихся класса под нагрузкой.

**Задание 3.** Выполнение лабораторной работы «Измерение артериального давления». (Приглашаются учащиеся желающие принять участие в измерениях).

**Ход работы:**

1. Трижды измеряют АД в состоянии покоя в положении сидя.

2. Для того чтобы определить тип реакции давления крови на физическую нагрузку, необходимо определить в состоянии покоя в положении сидя частоту пульса и уровень АД.

3. Затем испытуемый делает 20 приседаний в быстром темпе. Сразу после нагрузки в положении стоя у испытуемого по 10-секундным отрезкам в течение 3 – 5 минут определяют время восстановления пульса до исходной величины. Одновременно сразу после нагрузки определяют уровень АД.

Полученные данные учащиеся записывают в тетрадь.

**Задание 3.** Учащиеся по рисунку определяют меры профилактики гипертонии и заполняют таблицу 2.

Необходимо поставьте на против каждого из них «+» или «-», в зависимости от возможности этих мер самостоятельно проводить.



Таблица 2  
Меры профилактики гипертонии

Меры гигиены	Возможно ли их применить («+» или «-»)
Придерживаться здорового питания	
Заниматься умеренной физической активностью	
Управлять стрессом (медитация, и т.д)	
Исключить вредные привычки (табак и алкоголь)	

**Выводы:** Чрезвычайно негативными факторами являются вредные привычки и неправильный образ жизни:

- курение и алкоголизм
- нарушения режима питания, приводящие к появлению лишнего веса
- гиподинамия
- неумение регулировать свою эмоциональную жизнь и учитывать особенности личности.

В конце урока учащиеся под руководством учителя подводят итог по гипотезе и проговаривают причины развития гипертонии у подростков.

**Выводы:** причинами развития гипертонии у подростка являются:

1. Отягощенная наследственность (наличие заболеваний у родителей и родственников, внутриутробное развитие.

2. Нерациональное и несбалансированное питание.

3. Физическое, умственное и психическое перенапряжение, конфликты с родителями, одноклассниками, преподавателями.

4. Несоблюдение правильного режима дня.

5. Ожирение.

6. Малоактивный образ жизни.

7. Курение, злоупотребление алкогольными напитками

**Домашнее задание** учащиеся получают по группам по группам:

1. На основе полученных данных проверить давление у своих домочадцев (мама, папа, бабушка, дедушка и др.) и составить рекомендации как улучшить здоровье своего близкого.

2. Составить памятку «Избежим гипертонии», «Как помочь своему сердцу».

#### Литература

1. Воровщиков С.Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. М.: «5з знания», 2007. 352с.

2. Герд А. Я. Избранные педагогические труды. – М., 1953, с. 84 - 85.

3. Общая методика обучения биологии в школе/Т.В. Иванова. Е.Т. Бровкина, Г.С. Калинова и др.; под ред. Т.В. Ивановой. М.: Дрофа, 2010. 271 с.

4. Заграничная Н.А., Паршутина Л.А., Пентин А.Ю. Научный метод познания в школьном естественнонаучном образовании: обучение химии и биологии//Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1.№ 1 (57). С.6-27.

5. Паршутина Л.А. Развитие научного метода познания в обучении: история и современ-

ность//Современное педагогическое образование. 2018. № 4. С. 17-23.

6. Перминова Л.М. Развитие дидактического принципа научности в контексте современности// Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4. С.63-74.

**The scientific method of cognition in biology lessons as a qualitatively new tool for organizing students' activities in lessons**

**Parshutina L.A., Ivanova N.N., Popova G.M., Nikiforov G.G.**

ISRO RAO, Municipal Educational Establishment of Ramenskaya secondary school No. 8, Municipal Educational Center "Ramensky Teacher's House"

This article, using examples from the pedagogical practice of methodologists and biology teachers, shows how the scientific method is used in the course of a real educational process. A fragment of the lesson from the course "Man and his health. Grade 8", which takes into account the possibilities of applying the scientific method in class activities. Also meta-subject and subject skills are identified, the development of which is possible when studying a specific educational material.

The authors disclosed such areas of the methodology as: the formation of ideas about the theoretical and empirical methods of cognition, the practical implementation of the scientific method in the lessons as part of problem and research training. The possibilities of identifying educational problems and formulating hypotheses are considered. The practical tasks given in the article serve as examples and guidelines for the development of didactic support for the curriculum through which cognitive, regulatory, communicative and personal UDDs and corresponding general educational skills are formed and developed.

Key words: anatomy, scientific educational process, scientific method, scientific experiment, hypothesis, product of research activity, scientific fact, hypertension, risk factors.

#### References

1. Thieves S. G. The ABC of Logical Thinking: A Textbook for High School Students. M. : "5 for knowledge", 2007. 352s.

2. Gerd A. Ya. Selected pedagogical works. - M., 1953, p. 84 - 85.

3. General methodology of teaching biology at school / T.V. Ivanova. E.T. Brovkina, G.S. Kalinova et al. ; under the editorship of T.V. Ivanova. M. : Drofa, 2010.271 s.

4. Overseas N.A., Parshutina L.A., Pentin A.Yu. The scientific method of cognition in school science education: teaching chemistry and biology // Domestic and foreign pedagogy. 2019.Vol. 1. No. 1 (57). S.6-27.

5. Parshutina L.A. The development of the scientific method of cognition in learning: history and modernity // Modern pedagogical education. 2018. No. 4. P. 17-23.

6. Perminova L.M. The development of the didactic principle of science in the context of modernity // Domestic and foreign pedagogy. 2015. No. 4. P.63-74.

# Изучение синтаксиса в связи с морфологией как основной лингводидактический принцип при освоении грамматики в условиях полиэтнической школы

**Казанская Наталья Владимировна**, аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Московский государственный областной университет (МГОУ), *english-and-i@mail.ru*

Статья посвящена одному из направлений курса русского языка в основной школе – изучению синтаксиса в связи с морфологией, в основе которого лежит принцип единства аспектного комплексного подхода. Синтаксис и морфология входят в грамматику как её разделы, направленные на достижение одной цели – выражение мысли с помощью языка, но у них разные средства достижения этой цели. Изучение синтаксических единиц во взаимосвязи с морфологическими единицами способствует более осознанному их изучению как для русскоязычных обучающихся, так и для учеников-инофонов, чем обусловлена роль данного методического принципа как основного в школьной практике.

**Ключевые слова:** синтаксис, морфология, предложение, синтаксическая структура предложения, синтаксические связи, субъект, объект, предикат.

Предмет изучения синтаксиса русского языка в основной школе – это грамматическая форма (структура) простого предложения, но не его содержание, хотя лексико-семантический аспект важен при выборе подходящего способа выражения мысли, а также для передачи и восприятия коммуникативной установки в речи. Грамматическая оформленность предложения с помощью морфолого-синтаксических средств служит выражением общего коммуникативного смысла высказывания, т.к. сочетающиеся в предложении элементы имеют категориально-семантическое значение – обязательное условие порождения и восприятия связной речи.

Известна искусственно составленная крупным отечественным языковедом академиком Л. В. Щербой фраза: *Глокая куздра штеко будланула бокра и курдючит бокренка*. Не менее популярны построенные по тому же принципу строки из «Алисы в Стране чудес», принадлежащие английскому математику и писателю Льюису Кэрроллу, в удачном переводе Дины Орловской:

Варкалось. Хливкие шорьки Пырлялись по нове,  
И хрюкотали зелюки, Как мюмзики в мове.

Несмотря на то, что не прояснены лексические значения отдельных слов, в целом носителям русского языка смысл предложения понятен, т.к. сама структура языка является смыслообразующей и информативной. Один из особенно существенных признаков предложения – нести в себе семантическую информацию. Поэтому описанную ситуацию в первом и во втором примере все носители языка будут представлять примерно одинаково.

В первом примере «глокая куздра» ассоциируется с глупой (негативная оценка обусловлена осуждением последующей агрессии существа, нападающего на беззащитного детёныша), возможно, одинокой кудрявой козой с рогами, т.к. она «штеко будланула», очевидно, сильно боднула и оттолкнула «бокра» – мокрого бобра, далее «курдючит», т.е. беспрестанно треплет, «бокренка» – бобрёнка. Учащиеся 8-х классов предложили свои варианты толкования, навеянные звучанием и заданные грамматическими формами слов в предложении: *глокая* – голодная, серая, гнедая, одноглазая, злобная и др.; *куздра* – курица, кошка, кобыла, корова, старуха и др.; *штеко* – важно, быстро, сильно, здорово, грубо и др.; *будланула* – клю-

нула, поймала, лягнула, напугала, пнула и др.; *бок-кра* – паука, крота, быка, барина, кота и др.; *кудрячит* – хватает, преследует, гонит, страшит, ругает и др.; *бокрёнка* – паучонка, кротёнка, телёнка, барчонка, котёнка и др. Составив из них предложения, получаем:

*Голодная курица важно клюнула паука и хватает паучонка.*

*Серая кошка быстро поймала крота и преследует кротёнка.*

*Гнедая кобыла сильно лягнула быка и гонит телёнка.*

*Одноглазая корова здорово напугала барина и страшит барчонка.*

*Злобная старуха грубо пнула кота и ругает котёнка.*

Вариантов может быть великое множество, но все они сводятся к одной ситуации: животное женского пола с нором навредило другому зверю и угрожает расправой его детёнышу.

Во втором примере очевидно, что действие происходит вечером, когда какие-то зверьки ведут себя активно, даже если мы не знаем кэрроловской трактовки контаминаций, или «слов-бумажников», значение которых автор объясняет в «Алисе в Зазеркалье» (перевод Н.М. Демуровой) устами своего героя Шалтая-Болтая. Воспринимается это четверостишие примерно так:

Смеркалось-вечерело. Хлипкие, но ловкие шалуны-хорьки

Прыгали, ныряли и резвились в новой (молодой) траве,

Хрюкали и хохотали зелёные индюки,

Как маленькие юмористичные зяблики в мокрой синеве (дождливом небе).

Кроме того, в обоих случаях придуманные авторами слова (окказионализмы) построены по одним и тем же принципам, когда к несуществующим в русском языке корневым морфемам добавляются конкретные имеющиеся в русском словообразовании, например, ср.: *бокрёнок* – *котёнок* (суффикс *-ёнок* служит для образования названий детёнышей животных), *будлануть* – *скакануть* (суффикс *-ну* привносит значение быстроты осуществления действия и его одноразовости), *хрюкотать* – *хохотать* (суффикс *-а* передаёт идею длительности действия, унаследованную от индоевропейских языков [9, с.254-426, с.273] и вместе с тем на активность действия указывает сема интенсивности в структуре лексического значения слова *хохотать* (именно с ним ассоциируется несуществующее слово *хрюкотать*), *кудрячить* – *маячить* (суффикс *-и* также представляет действие как продолжительное).

Тем не менее, иллюзия понимания складывается, в первую очередь, за счёт синтаксической правильности предложений: передана субъектно-предикатная логическая и подлежащно-сказуемая синтаксическая структура предложения. Отчётливо видно, кто в предложении субъект (кудра, зельюки, мюмзики, шорьки), кто объект (бок, бокрёнок) действия, какими качествами наделён субъект (глокая, хливкие); действие (буд-

ланула, пырялись) характеризуется признаком (штеко), причём, понятно, что одно действие было продолжительным по времени (кудрячит, хрюкотали), а другое, напротив, однократным (будланула), а при процессуальном действии нет субъекта (варкалось). Окказионализмы имеют грамматическую оформленность и вступают в синтаксические связи друг с другом. Без труда можно определить, каким членом предложения является каждое из них, апеллируя к частеречному признаку: существительное имеет общее грамматическое значение предметности и выражается как подлежащее или дополнение; обобщённое грамматическое значение глагола – действие, а его выражение – сказуемое; прилагательное обозначает признак предмета, в предложении – определение; наречие – признак другого признака, обстоятельство. Синтаксис предложений из несуществующих слов очень хорошо демонстрируют отношения морфологических классов слов и синтаксических функций. С помощью окончаний русского языка, присоединённых к основам окказионализмов по правилу заданному алгоритму, выстраиваются синтаксические связи между словами по законам согласования и управления, образуя грамматически правильные предложения.

Итак, важность работы над лексической и синтаксической семантикой предложения обоснована тем, что язык на любом уровне будет связан с речью и мышлением. В процессе сознательного обучения простому предложению, таким образом, задействуются познавательные способности школьников, а также мышление и память.

Формально-грамматическая модель предложения предполагает членение предложения на грамматический субъект (группу подлежащего) и грамматический предикат (группу сказуемого) [7, с. 14]. Определить структурный тип предложения означает распознать характерные признаки построения предложения: простого-сложного, односоставного-двусоставного, распространённого-нераспространённого, осложнённого-неосложнённого, полного-неполного.

Функциональная составляющая предложения складывается из коммуникативной цели высказывания и связанной с ней интонации: повествовательные, вопросительные, побудительные (по цели высказывания); восклицательное и невосклицательное (по эмоциональной окраске) [2]. Важно научить школьников чувствовать восклицательную интонацию как отдельную характеристику предложения и понимать сочетательные возможности характеристик предложения по цели высказывания и интонации, абстрагируясь от знака конца предложения: в конце повествовательного предложения не всегда ставится точка; завершающий пунктуационный знак побудительного предложения без эмоциональной окраски – точка, а не восклицательный знак. (Таблица 1.).

Осознанное владение русским языком во многом определяется способностью обучающегося видеть и применять структуру предложения. Напротив, если ученик не приобрёл навыков по-



строения русского предложения на базе его грамматической (структурной) маркированности, то практическое пользование русским языком как средством коммуникации будет для него невозможным [6]. Успешность овладения устной и письменной речью зависит от того, насколько хорошо обучающийся знаком с особенностями синтаксического строя, уровнями русского языка и их структурными элементами, которые встречаются в составе предложения; может ли он строить правильные предложения и свободно выражать свои мысли. Овладение структурой и семантикой простого предложения, умение использовать различные синтаксические модели-паттерны (от англ. patterns) предложений в речи в соответствии с коммуникативной целесообразностью и речевой ситуацией свидетельствует о сформированности коммуникативной компетенции.

Таблица 1  
Сочетаемость характеристик предложения по цели высказывания и интонации

По цели высказывания \ По интонации	Повествовательное	Вопросительное	Побудительное
Восклицательное	Для нас все новы заблужденья! (А.С. Пушкин)	Так <i>вы</i> меня позорите?! (И.С. Тургенев)	Встань, неси меня, метелица! (А.И. Одоевский)
Невосклицательное	А заря, лениво Обходя кругом, Обсыпает ветки Новым серебром. (С.А. Есенин)	Кто писал стихи иль прозу? (А.А. Фет)	Вперед чужой беде не смейся, Голубок. (И.А. Крылов)

Изучение синтаксиса в связи с морфологией создаёт благоприятные условия для более осознанного изучения синтаксических единиц (СЕ). В основу изучения простого предложения в школьном курсе русского синтаксиса положена теория членов предложения, каждый из которых одновременно представляет собой какую-либо часть речи, а это уже единица морфологии. Однако у частей речи помимо морфологических признаков есть синтаксические – в зависимости от выполняемой ими функции в предложении происходит деление на самостоятельные (знаменательные) и служебные части речи: знаменательные слова являются членами предложения и к ним можно задать соответствующий местоименный вопрос (что? кто? какой? что делает? как? когда? и др.), традиционный в школьной практике изучения синтаксиса; служебные слова членами предложения не являются и к ним нельзя задать вопрос. На морфологическом способе выражения главных членов предложения построена классификация односоставных предложений, в основе которой лежит деление всех односоставных предложений на подлежащные и сказуемые (глагольные) в зависимости от того, какой частью речи выражен главный член.

Взаимосвязанное изучение синтаксиса и морфологии сближает теорию с практикой, т.к. обес-

печивается переход от обучения языку к обучению речи (речевой деятельности), благодаря которому обучающиеся могут наглядно увидеть, как части речи участвуют в построении высказывания, что позволяет представить любую языковую единицу в единстве грамматического значения и коммуникативной функции. В. В. Виноградов отмечал: «Нет ничего в морфологии, чего нет или прежде не было в синтаксисе... <...> Морфологические формы – это отстоявшиеся синтаксические формы... Морфологические категории непрерывно связаны с синтаксическими.» [3]. В языке как системе слова не связываются в словосочетания и предложения, это происходит в речи. В речевой деятельности морфология и синтаксис соотносятся как план прошлого (морфология) и настоящего-будущего (синтаксис) высказывания. Единицы морфологии представляют собой предварительные языковые структуры, которые предшествуют созданию сообщения. СЕ обслуживают процесс построения высказывания, собственно, в речи [8]. Причём, слова и словосочетания (строительный материал для предложения) относятся к докоммуникативному уровню синтаксиса, а предложение (строительный материал для текста) и текст – коммуникативными.

Как уже отмечалось, различные части речи функционируют как члены предложения. Части речи изучаются в разделе морфологии в 5, 6, 7 классах основной школы, но все их морфологические категории актуализируются при выполнении своего функционала в предложении. Иногда невозможно квалифицировать слово как часть речи, не определив его синтаксическую функцию в предложении. Только в синтаксических условиях речи, т.е. в контексте, можно соотнести функциональные омонимы *столовая, больной, непонятно, жарко, пила* с конкретной частью речи:

Талант Роя, как умеренная доза лекарства, мог бы уместиться в одной *столовой* (прил.) ложке. (С. Моэм) – Наконец *в столовой* (сущ.) важно, грозно пробило шесть с половиной. (И.А. Бунин)

Оно – тяжёлый бред души твоей *больной* (прил.). (М.Ю. Лермонтов) – *Больной* (сущ.) стонет и робко заглядывает в окно. (А.П. Чехов)

Это *непонятно* (кратк. прил.), как стихи. (И.С. Тургенев) – Говорил отрывисто, *непонятно* (нареч.), дергал плечиком и все почесывался. (А.Н. Толстой)

Делалось невыносимо *жарко* (категория состояния) и душно, точно в *жарко* (нареч.) натопленной бане. (Д.Н. Мамин-Сибиряк)

У одного был топор, а у другого *пила* (сущ.). (Л.Н. Толстой) – Как, маменька, я и чай *пила* (гл. в ф. пр. вр.), и ватрушку скушала. (А.Н. Островский)

Изучение синтаксиса и морфологии во взаимосвязи также создаёт благоприятные условия для предупреждения и устранения интерферентных ошибок для учащихся-инофонов, в родном языке которых некоторые грамматические категории могут либо отсутствовать (как, например, в тюркских, финно-угорских, монгольских, абхазо-адыгских языках, где нет грамматической категории рода, а

существа мужского и женского пола обозначаются лексически), либо расходятся с их трактовкой русском языке частично (например, в бурятском языке определение предшествует определяемому слову, но не согласуется с ним ни в роде, эта категория не представлена ни в одном из монгольских языков, ни в числе, ни в падеже: *далитай морин* – крылатый конь, *сагаан гэр* – белая юрта, *сагаан морин* – белый конь) [1], или полностью (так, в туркменском языке, как и в других тюркских языках, есть некий аналог русских деепричастий, конверб, который регулярно имеет собственное подлежащее, отличное от подлежащего основной предикации, что в русском языке недопустимо: *рус дил-и гутар-ып туркмен дил-и бушлан-ды* – русский урок-С кончиться-CONV туркменский урок-С начаться-V – соответствует русскому предложению: *Кончился-конверб урок-подлежащее русского языка, и начался-предикат урок-подлежащее туркменского языка.*) [5, с. 411].

Работа с предложением имеет большое значение для формирования коммуникативной компетенции, т.к. именно в предложении задействована основная функция языка – коммуникативная. Простое предложение – наименьшая основная коммуникативная единица языка и речи, включающая в себя единицы всех имеющихся языковых уровней. Продуцирование отдельного предложения является собой речевую реализацию конкретной модели предложения [4], закреплённой в языке и наполненной лексическим содержанием с учётом семантики предложения в целом. Практические задания на построение и использование простых предложений помогают задействовать единицы других языковых порядков (фонетики, орфографии, морфологии, лексики), которые комплексно усваиваются на синтаксической основе, благодаря чему развитие речи происходит на всех уровнях (произношение, правописание, логическая связь слов в предложении на основе их морфологической структуры, активизация словарного запаса и расширение лексики). На примере предложения как речевого продукта хорошо прослеживается функционал частей речи. Кроме того, в отличие от слов, которые предельны по своей структуре, ограниченной словообразованием (есть фиксированный максимальный лимит прибавления аффиксов), предложения не имеют чётко обозначенного ограничения наполнения словами, кроме правил распространения: можно гипотетически бесконечно добавлять всё новые определения или однородные члены предложения, усложнять структуру простого предложения обособлениями и т.п. – благодатная почва для формирования творческого потенциала школьников и развития креативного мышления. Также возможно каждый раз заново создавать неограниченное количество предложений по структурной схеме предложения, которая есть не что иное, как абстрактный образ грамматической основы. Слова же существуют в языке в готовом виде и точном количестве.

Работая над предложением, учащиеся также уделяют внимание его интонационно-смысловому

оформлению, что безусловно содействует развитию пунктуационных умений и навыков. Воплощение чувств и мыслей в слова, связанные в предложение, требует обращения к выразительным средствам (интонация лишь одно из них), с помощью которых передаются эмоциональные нюансы и речь становится яркой и красивой, усиливается коммуникативное взаимодействие между адресантом и адресатом. Работа с выразительными речевыми средствами при моделировании предложений на уроках русского языка содействует повышению уровня культуры речи учащихся. Выполнение упражнений способствует развитию навыка осознанного употребления предложений в устной и письменной речи. В ходе применения теоретического учения о предложении как СЕ на практике развиваются лингвистическая и языковая компетенции, являющиеся структурными элементами коммуникативной компетенции. Опираясь синтаксическими понятиями и анализируя различные синтаксические конструкции, школьники овладевают УУД, которые должны лежать в основе любой их деятельности.

#### Литература

1. Бабушкин С. М. Бурятско-русский и русско-бурятский словарь / С. М. Бабушкин; Бурят. гос. ун-т. – Издание 17, стереотипное. – Улан-Удэ: Республиканская типография, 2016. – 566 с.
2. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка: Учебник М.: Агар, 2000. – 416 с.
3. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под ред. Г. А. Золотовой. – 4-е изд. – М.: Рус. яз., 2001. – 720 с.
4. Воителева Т. М. Лингводидактические основы обучения русскому языку как неродному: монография / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко. М.: – ИИУ МГОУ, 2017. – 195 с.
5. Дмитриев Н. К. Строй тюркских языков. Москва, 1962. – 607 с.
6. Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В., Крысин Л. П., Лекант П. А. Современный русский литературный язык: Учебник / Под ред. П. А. Леканта (Академический учебник) / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин, П. А. Лекант. – АСТ– ПРЕСС КНИГА М., 2013. – 766 с.
7. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
8. Реферовская Е. А. Философия лингвистики Гюстава Гийома: Курс лекций по языкознанию. СПб.: Гуманитарное агентство "Академический проект", 1997. – 126 с.
9. Фортунатов Ф. Ф. Сравнительная морфология индоевропейских языков// Избранные труды, том 2, М.: Учпедгиз, 1957. – с.254–426, с.273.

**Studying syntax in connection with morphology as a basic principle of linguodidactics in the process of grammar drilling in the polyethnic school environment**

**Kazanskaya N.V.**

Moscow State Regional University

The article is devoted to one of the directions of the Russian language course at the comprehensive school - the study of syntax in connection with morphology, which is based on the principle of the integrated approach that combines all aspects. Syntax

and morphology are included in the grammar as its sections aimed at achieving one goal – to verbalise thoughts, but they have different means of achieving this goal. The study of syntactic units in conjunction with morphological units contributes to more conscious study for both native Russian speaker and non-native speaker students, which determines the role of this methodological principle as the main one in school practice.

**Key words:** syntax, morphology, sentence, phrase marker, syntactic links, subject, object, predicate.

#### References

1. Babushkin S. M. Buryat-Russian and Russian-Buryat dictionary / S. M. Babushkin; Buryat. state un-t - Edition 17, stereotyped. - Ulan-Ude: Republican Printing House, 2016.-- 566 p.
2. Valgina N. S. Syntax of the modern Russian language: Textbook M.: Agar, 2000. - 416 p.
3. Vinogradov VV Russian language (Grammatical doctrine of the word) / Under. ed. G.A. Zolotova. - 4th ed. - M.: Rus. Yaz., 2001.-- 720 p.
4. Voiteleva T. M. Linguodidactic foundations of teaching the Russian language as non-native: monograph / T.M. Voiteleva, O.N. Marchenko. M.: - IIU MGOU, 2017.-- 195 p.
5. Dmitriev N.K. Stroy of Turkic languages. Moscow, 1962.-- 607 p.
6. Kasatkin L. L., Klobukov E. V., Krysin L. P., Lekant P. A. Modern Russian literary language: Textbook / Ed. P. A. Lekant (Academic textbook) / L. L. Kasatkin, E. V. Klobukov, L. P. Krysin, P. A. Lekant. - AST - PRESS BOOK M., 2013.-- 766 p.
7. Matveeva T. V. Complete Dictionary of Linguistic Terms - Rostov n / A: Phoenix, 2010. - 562 p.
8. Referovskaya EA Philosophy of Linguistics Gustave Guillaume: Lecture Course on Linguistics. SPb.: Humanitarian Agency "Academic Project", 1997. - 126 p.
9. Fortunatov F. F. Comparative morphology of Indo-European languages // Selected Works, Volume 2, Moscow: Uchpedgiz, 1957. - p. 254-426, p. 273.

# Ценностно-смысловая коррекция и профилактика компьютерной зависимости

**Курбатов Андрей Всеволодович,**  
кандидат технических наук, директор НОУ "Свято-Алексиевская гимназия "Ольсово", akurbatov55@mail.ru

**Курбатова Людмила Анатольевна,**  
кандидат педагогических наук, академик Академии творческой педагогики, centrno@mail.ru

В статье рассматривается решение проблемы стремительного роста компьютерной зависимости, несмотря на значительное количество научных трудов, посвященных исследованию этой тенденции. Приводится анализ причин недостаточной эффективности традиционных методов в условиях формирования информационного постиндустриального общества. Рассматриваются основные положения принципиально нового подхода – ценностно-смысловой коррекции и профилактики компьютерной зависимости, гарантирующего эффективное и безопасное решение проблемы при условии качественной подготовки специалистов. Предлагаемое решение может использоваться как самостоятельно, так и в качестве дополнения к традиционным методам, которое значительно повышает их эффективность.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая коррекция, ценностно-смысловое самоуправление, ценностно-смысловая сфера, компьютерная зависимость, профилактика, инициативная активность.

Стремительное развитие информационных технологий, основанных на использовании возможностей компьютерной техники, сопровождается появлением новых видов зависимости, которые большинством специалистов оцениваются как опасные. Несмотря на то, что число научных трудов, посвященных коррекции и профилактике компьютерной зависимости, быстро увеличивается, количество людей, подверженных компьютерной зависимости, растет значительно быстрее.

Очевидно поэтому убеждение в необходимости концентрации усилий на разработке технологий, способных защитить человека и общество от рисков, связанных с развитием компьютерной зависимости, является в профессиональном сообществе самым распространенным до настоящего времени. Анализ опубликованных работ дает основание для вывода о том, что «концентрация усилий» осуществляется за счет увеличения количества исследователей данного направления, при этом качество полученных результатов изменяется незначительно. По-видимому, это объясняется отсутствием взаимодействия между специалистами, разрабатывающими технологии коррекции и профилактики компьютерной зависимости, что в эпоху «формирующегося информационного общества» может оцениваться как своеобразный парадокс.

Официальная миссия информатизации состоит, в частности, в «привлечении широкой общественности, в том числе студентов и научно-педагогического сообщества, к выработке предложений по созданию и развитию электронных сервисов в области образования и науки, разработке научных сервисов в сети Интернет»[1]. Ожидаемым положительным эффектом этого процесса является снижение количества «параллельных» исследований, при проведении которых человечество тратит огромные ресурсы для того, чтобы «заново открывать» одни и те же закономерности и «заново создавать» одни и те же технологии вместо того, чтобы двигаться вперед. Однако пока реальность далека от осуществления этих ожиданий, что дает повод пессимистам сомневаться в перспективности процесса формирования постиндустриального информационного общества.

Одним из аргументов противников развития информационного общества является сложность решения вопросов «этики и права интеллектуальной собственности», из-за которой скоординиро-

ванная концентрация усилий представляется неосуществимой вообще и в области профилактики компьютерной зависимости, в частности [1]. Тем не менее, лидерами по показателям результативности в настоящее время становятся деятели науки, которые сумели решить проблему «этики и права интеллектуальной собственности» путем создания авторских «научно-практических школ». Доступность современных компьютерных технологий открывает принципиально новые возможности организации результативных исследований в любой области, в том числе коррекции компьютерной зависимости.

Практика показала, что ценностно-смысловая парадигма организации научных исследований позволяет полноценно использовать положительные свойства процесса информатизации на основе компьютерных технологий, и в поле своего действия гарантированно успешно решать задачи коррекции и профилактики компьютерной зависимости для всех возрастных категорий [8]. На этапе планирования научного исследования была выбрана стратегия разработки двух направлений – повышение результативности и эффективности традиционных подходов и разработка принципиально новых, ранее не применявшихся. При создании принципиально новых подходов предпочтение отдавалось тем, которые можно было использовать одновременно как самостоятельные и как дополнение к традиционным, усиливающее их результативность. Для реализации первого направления был сформулирован социальный заказ в адрес Российской академии наук. Выполнением этого заказа занимался Центр коммуникативных исследований, созданный для решения поставленной задачи при Институте социально-экономических проблем народонаселения РАН. Силами данного центра были изучены возможности повышения эффективности методик, традиционно применяемых для коррекции и профилактики компьютерной зависимости в психиатрии, психотерапии, психологии и педагогике. Результатом стало создание методики «Барьер», предназначенной для использования в системе образования [10]. Эксперимент по внедрению данной технологии в широкую практику деятельности образовательных учреждений дал положительный, но не устойчивый эффект. Основными причинами такого результата являются особенности формы представления знаний в традиционной репродуктивной системе образования. При этом наибольшие сложности, по мнению экспертов, создает авторитарная система отношений «учитель – ученик» в образовании или «ведущий – участник» в психологических тренингах, или «врач – пациент» в медицине. Нетрудно заметить, что большинство традиционных методик психиатрии, психотерапии, психологии опираются на когнитивно-бихевиоральную терапию, двенадцати шаговую программу и экспрессивную арт-терапию для индивидуальной или групповой работы [4, 15, 20]. При этом в качестве задач групповой работы рассматриваются: повышение самооценки и самосознания, усиление кон-

троля над импульсами, повышение стабильности межличностных отношений, социальная адаптация. Нетрудно заметить, что все перечисленные задачи - это этапы, ведущие к одной цели – повышению способностей личности к корректному успешному самоуправлению. При этом первым этапом работы является диагностический, задача которого – «преодоление возражения», то есть оказание пациенту помощи в преодолении внутреннего сопротивления лечению [18, 20]. Проводится он строго индивидуально. Решить эту задачу, как показывает практика, далеко не всегда удается, и в этом случае, к сожалению, все остальные действия теряют смысл.

Сложность первого этапа в основном заключается в переводе авторитарных отношений врач - пациент в доверительные. Далеко не все специалисты, срок подготовки которых составляет до 7 лет, способны гарантированно успешно решать данную задачу, а говорить об удовлетворении массовой потребности в коррекции компьютерной зависимости традиционными методами вообще не приходится. Не случайно возник интерес к психолого-педагогическим методам коррекции, предполагающим возможность более широкого применения. Особые надежды в этом плане возлагаются на систему образования и организацию социокультурной деятельности. В качестве форм проведения коррекции при этом используются психологические тренинги, мозговые атаки, исследовательские проекты, сюжетно-ролевые игры, эвристические беседы и т.п. [3, 15, 16] Определенные положительные результаты при данном подходе достигаются, но их устойчивость и коэффициент полезного действия оставляют желать лучшего. Основной проблемой успеха является недостаточная готовность педагогов к квалифицированному применению таких форм деятельности, тем более что успех достигается только при постоянном и системно организованном воздействии. Кроме того, практически все специалисты (психиатры, психотерапевты, психологи и педагоги) отмечают необходимость работы с семьями лиц, находящихся в состоянии компьютерной зависимости, что также требует значительных ресурсов и высокой квалификации для получения значимого результата. Отличительной особенностью психолого-педагогических технологий является широта охвата просветительской деятельности среди педагогов, обучающихся и их родителей, направленной на информирование об опасностях и возможных причинах возникновения компьютерной зависимости, методах диагностики, коррекции и профилактики, способах формирования рациональных моделей поведения. Однако широта охвата не означает качественного решения задачи «преодоления возражения», поскольку просветительская работа ведется все в той же системе авторитарных отношений преподаватель - обучающийся (в данном случае в роли обучающихся оказываются как педагоги, так и родители, и ученики). Специалисты, практикующие традиционные психолого-педагогические подходы, отмечают трудности,

связанные с сопротивлением педагогов, которое не может не оказывать влияния на поведение детей и их родителей. Кроме того, отмечается дефицит кадров, отсутствие комплексности в организации программ, проблемы с востребованностью и низкой мотивацией обучающихся. Следствием этих проблем является низкая эффективность решения уже упомянутых задач формирования осознанности, самооценки, самоконтроля, стрессоустойчивости, навыков решения проблем, самоорганизации, самосовершенствования, социальной адаптации и других частных задач, объединенных общей целью - повышением способностей личности к корректному успешному самоуправлению [9,11,15]. Таким образом, результаты сравнительного анализа традиционных методов, применяемых для коррекции и профилактики компьютерной зависимости в психиатрии, психотерапии, психологии и педагогике дают основание для вывода о наличии общей, объединяющей их цели - повысить способность личности к корректному успешному самоуправлению. Многочисленные проблемы, отмечаемые различными исследователями как препятствия для достижения этой цели, можно охарактеризовать как отсутствие условий для повышения эффективности применяемых ими методов. Особое внимание обращает на себя требование «активности самой личности, ее творческо-преобразующей деятельности». Именно от «активности и внутренней позиции личности по отношению к средовым и воспитательным (внешним) воздействиям, она может формироваться в самых различных направлениях: от свободной творческой личности до аддиктивной, зависимой» [16]. Обратить внимание на это условие достижения успеха необходимо потому, что традиционная система образования во всем мире переживает глубокий кризис именно из-за метода формирования активной позиции как реакции на требования системы образования (реактивное состояние). При этом «внутренняя позиция личности» или вообще не изучается, или результат выявления ее «отношения к средовым и воспитательным (внешним) воздействиям» никак не влияет на требования системы к обучающемуся [5,6,7]. Личностно-ориентированный подход, о необходимости которого говорится практически во всех современных научных трудах, в традиционной системе образования применяется эпизодически, его научные основы практически не разработаны, а системный контроль результативности вообще отсутствует. Закономерным следствием отсутствия условий, необходимых для эффективного широкого применения традиционных методов коррекции и профилактики компьютерной зависимости, является рост распространения этой проблемы, вызывающий серьезные опасения специалистов. Поэтому для устранения негативной тенденции быстрого роста компьютерной зависимости необходимо применение инновационных подходов, одним из которых является ценностно-смысловая коррекция и профилактика компьютерной зависимости. Примечательно, что начало введения в действие ценност-

но-смысловой системы образования, одним из элементов которой является ценностно-смысловая коррекция компьютерной аддикции, относится к 1990 году, то есть состоялось практически одновременно с появлением термина «компьютерная зависимость» в научной литературе [2, 5]. В условиях экспериментальной модели, осуществлявшей свою деятельность в течение 20 лет, все учащиеся и воспитанники, подверженные компьютерной зависимости, благодаря ценностно-смысловой профилактике приобрели стойкий иммунитет не только к компьютерной, но и к другим видам нежелательных зависимостей [11]. Массовый и устойчивый успех был достигнут благодаря выявлению причинно-следственных связей между факторами, способствующими возникновению компьютерной зависимости и последствиями, к которым она приводит [13].

В качестве причин, способствующих возникновению Интернет-аддикции, специалисты называют низкий уровень социально-психологической адаптации, негативную «Я-концепцию», обусловленную значительной разницей между реальным и идеальным Я, трудности в общении и в установлении контактов с окружающими, низкий уровень самоорганизации. Неспособность принимать решения в реальной жизни из-за боязни ответственности за возможные ошибки и другие факторы, в целом характеризующие отсутствие способности к корректному успешному самоуправлению в реальной жизни [3,4,17].

Уход в виртуальную реальность провоцируется именно широкими возможностями реализовать свои желания, недостижимые в реальной жизни из-за неумения оценивать ситуацию, корректно определять цели и задачи самосовершенствования и исправлять ошибки таким соблазнительно легким способом, который используется в компьютерных играх или сетевом общении [18, 19].

Самым страшным результатом компьютерной зависимости является разрушение личности, вызываемое стремительной деградацией качеств, необходимых для реальной жизни, которую зависимый субъект не ощущает благодаря комфортному эмоциональному состоянию, обусловленному успехами в виртуальной реальности. При этом следует считать закономерным сопротивление субъекта попыткам специалистов и окружающих отвлечь его от столь соблазнительной деятельности путем разъяснения пагубных последствий ее продолжения и необходимости приобщения к длительному, терпеливому и не всегда увлекательному труду, направленному на реальное самосовершенствование.

Одним из признаков нежелательных деструктивных изменений личности исследователи называют негативные изменения ценностно-смысловой сферы [6, 19]. Проведенные авторами исследования позволили установить, что ценностно-смысловые ориентации личности могут быть использованы для достаточно полной и общей иден-

тификации состояния субъекта, прогнозирования траекторий его дальнейшего развития, а главное, положительная коррекция ценностно-смысловой сферы может успешно осуществляться за счет адекватно спланированного информационного воздействия. Коррекция ценностно-смысловой сферы, в свою очередь, закономерно изменяет характер деятельности субъекта, позволяя добиваться формирования у обучающихся требуемых навыков и качеств. Поэтому при ценностно-смысловом подходе появляется возможность минимизировать авторитарный назидательный стиль управления поведением воспитанника. Применяя образную формулировку, можно сказать, что ценностно-смысловой подход позволяет поставить на системную основу метод увлечения полезными видами деятельности [2, 6].

Алгоритм коррекции при этом может быть представлен следующей последовательностью шагов:

1. Диагностика ценностно-смысловой сферы.
2. Анализ вариантов динамики качеств субъекта на основе данных диагностики.
3. Выявление видов деятельности, вызывающих наиболее сильную мотивацию субъекта, по результатам диагностики ценностно-смысловой сферы.
4. Определение перечня качеств, формирование которых необходимо для развития субъекта.
5. Определение видов деятельности, необходимых для формирования выбранных качеств.
6. Планирование информационного воздействия, необходимого для положительного изменения ценностно-смысловой сферы.
7. Выбор или конструирование вариантов информационного воздействия, гарантирующих позитивное внутреннее отношение субъекта к предложенной информации.
8. Реализация информационного воздействия.
9. Оценка реакций субъекта с точки зрения положительной динамики мотивации к необходимым для его развития действиям.
10. Оказание помощи в реализации действий в соответствии с возникшей у него мотивацией.
11. Оценка эффективности влияния новых видов деятельности субъекта, обусловленных внутренней мотивацией на формирование необходимых качеств.
12. Коррекция индивидуальной программы обучения в соответствии с новыми качествами, сформировавшимися у обучаемого.
13. Оценка динамики ценностно-смысловой сферы и планирование дальнейших мер информационного воздействия.

Данный цикл повторяется, обеспечивая устойчивый рост результативности, до достижения требуемых значений выбранных характеристик.

Основным фактором успеха является квалификация кадров, применяющих ценностно-смысловой подход, и их способность правильно корректно оценивать «инициативную активность» воспитанника и управлять ее динамикой на основе информационного воздействия, вызывающего позитивные изменения в ценностно-смысловой сфере [14].

Таким образом, с позиции обучающегося он все время находится в ситуации и процессе деятельности, отвечающей его внутренним интересам, что и обеспечивает устойчивую положительную динамику видов его деятельности. Основной характеристикой этой динамики является постепенное снижение времени нахождения в виртуальной реальности и увеличение времени активного реального самосовершенствования.

Этот процесс получил название ценностно-смыслового управления коррекцией компьютерной зависимости или ценностно-смысловой коррекции. В дальнейшем за счет включения способности к ценностно-смысловому самоуправлению (ЦССУ) в перечень качеств, необходимых для реального самосовершенствования, достигается гарантированное формирование потребности и способности воспитанников к творческому осознанному систематическому совершенствованию собственной системы ценностей и смыслов [5, 6, 7].

Таким образом, система предполагает постепенный переход обучающегося от ценностно-смыслового управления, организуемого педагогом (педагогическим коллективом), к корректному успешному ценностно-смысловому самоуправлению, осуществляемому личностью самостоятельно. Технологический цикл ценностно-смыслового самоуправления осуществляется в соответствии с формулой: качество жизни определяется деятельностью, деятельность определяется системой ценностей и смыслов, собственные самостоятельно, осознанно рассматривая творческое совершенствование системы ценностей и смыслов как средство влияния на качество жизни [5, 14]. Поэтому формирование потребности и способности к эффективному ценностно-смысловому самоуправлению позволяет добиться желаемых изменений образа, качества и уровня жизни для всех возрастных категорий. Необходимо отметить, что ценностно-смысловая коррекция и профилактика компьютерной зависимости может осуществляться как независимо, так и в системе с традиционными методами, усиливая их эффективность.

Следует учитывать, что, как и во всех остальных случаях, успех зависит от квалификации кадров, применяющих ценностно-смысловую парадигму образования. До настоящего времени контроль за качеством подготовки кадров осуществлялся только в рамках авторской научно-практической школы в условиях государственной экспериментальной площадки (в течение 20 лет) и, позднее, в рамках общественной Академии ценностно-смыслового самоуправления. Успешность ценностно-смысловой парадигмы образования привела к появлению многочисленных попыток освоить данную технологию по самостоятельному изучению опубликованных трудов, которые объективно не могут содержать полную информацию о всех компонентах, обеспечивающих эффективность и безопасность. Поэтому в рамках авторской научно-практической школы осуществляется подготовка кадров и оценка их возможностей по результатам практической деятельности. 30-летний

опыт исследования эффективности специалистов, практикующих ценностно-смысловой подход, показал, что гарантия эффективности и безопасности обеспечивается только при условии прохождения специальной подготовки, по результатам которой выдается сертификат с указанием уровня практического освоения технологии. Если специалист приступает к практике, не получив необходимых навыков под авторским сопровождением, это по существу означает, что он ставит собственный эксперимент, то есть повышает степень риска, игнорируя опыт, полученный в процессе 20-летнего эксперимента и 30-летней успешной практики. Учитывать качество подготовки кадров необходимо, потому что в ценностно-смысловой парадигме применения традиционных научных знаний, проявляется действие новых закономерностей, которые необходимо учитывать при принятии решений. Например, методики диагностики ценностей, применяемые в традиционной аксиологии, не позволяют обеспечить полноту и качество информации, достаточную для успешного решения задачи управления положительной динамикой ценностно-смысловой сферы в реальном масштабе времени [13]. То же самое можно сказать о других областях научного знания<sup>А</sup> психологии, социологии, педагогике и т.д. Скорость и стоимость получения устойчивого эффекта зависит от системной организации воздействия на ценностно-смысловую сферу. Ценностно-смысловая коррекция может осуществляться на основе индивидуальной работы, групповой, социокультурной, образовательной, производственной деятельности и т.д. [9]. Ценностно-смысловая организация субъектно-субъектных отношений открывает принципиально новые возможности для коррекции и профилактики компьютерной зависимости на всех уровнях социальной системы [13].

## Литература

1. Агентство развития информационного общества РАРИО. Проекты. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rario.ru/about.php> (дата обращения 31.07.2019).
2. Азаров, Ю.П. Дорогу талантам! // Ю.П. Азаров, Л.Н. Азарова // М.: Русский мир, 2005. – С. 552.
3. Войскунский, А.Е., Актуальные проблемы зависимости от интернета // А.Е. Войскунский. - Психологический журнал. - 2004. - Т. 25. - №1. - С. 90-100
4. Дрепа, М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов // М.И. Дрепа // Диссертация. – Ставрополь, 2010.
5. Курбатов, А.В. Социализация подростков в современном обществе // А.В. Курбатов // Педагогика. №3. – М., 2009. - С. 62-65.
6. Курбатов, А.В. Ценностно-смысловое управление развитием обучающихся // А.В. Курбатов // Наука и образование сегодня. №10 (33). - М., 2018. С. 40-44.
7. Курбатов, А.В.. Ценностно-смысловая парадигма воспитания // А.В. Курбатов, Л.А. Курбатова

// Педагогический журнал. Т. 8. № 5А. - М., 2018. - С. 349-358.

8. Курбатов, В.А. Обеспечение безопасности использования Интернет-технологий средствами самоуправления учащихся // Демократизация управления и безопасность образования: состояние, условия и резервы взаимовлияния // Материалы 11-й международной научно-практической конференции 19-21 апреля 2007 г., город Москва. - М.: ИСМО РАО, 2007. – С. 59-62.

9. Курбатов, В.А. Взаимодействие органов демократического,

государственно-общественного управления в развитии инновационной технологии гражданского воспитания // В.А. Курбатов, Н.А. Парницына-Курбатова // Субъекты демократического государственно-общественного управления общеобразовательным учреждением: актуальность создания, содержание деятельности и механизмы взаимодействия // Материалы 13-й международной научно-практической конференции 21-23 апреля 2009 года, г. Москва. - М.: Тип. ФГУ ФИРО. – 160 стр. – С. 80-83.

10. Маркова, Н.Е. Культуринтервенция // Н.Е. Маркова // Монография. – 2001.

11. Парницына-Курбатова, Н.А. Ученическое самоуправление обучающихся – система информационной безопасности образования // Н.А. Парницына-Курбатова // Демократизация управления и безопасность образования: состояние, условия и резервы взаимовлияния // Материалы 11-й международной научно-практической конференции 19-21 апреля 2007 г., город Москва. - М.: ИСМО РАО, 2007. – С. 56-59.

12. Парницына-Курбатова Н.А. Ценностно-смысловое самоуправление как фактор устойчивого развития / Опыт работы ассоциированных школ ЮНЕСКО РФ в формировании здорового поколения в интересах устойчивого развития // Материалы Всероссийской конференции ассоциированных школ ЮНЕСКО РФ. – М.: ТРИМЕД-Групп, 2008

13. Парницына-Курбатова Н.А. Аксиологический аспект исследования проблем гражданского воспитания // Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной научной дисциплины: Сб. науч. ст. Краснодар, 2009. С. 364-370.

14. Парницына-Курбатова Н.А. Ценностно-ориентированное управление процессом гражданского воспитания (на примере работы ГОУ ЦО №1804 «Кожухово») // Педагогическая наука и практика: мировые, российские и региональные тенденции развития: Международная научно-практическая конференция. Саранск, 2010. 333 с.

15. Рыженко С.К. Психологическая коррекция компьютерной зависимости подростков методом символдрамы // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 10. С. 262-264;

URL:  
<http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=6091>  
(дата обращения: 30.07.2019).

16. Саглам, Ф.А. Профилактика Интернет-аддикции у подростков: методическое пособие / Ф.А. Саглам. - Казань: Изд-во «Бриг», 2009. - 55 с.



17. Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков-воспитанников приюта // *Материалы III Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»* URL: <https://scienceforum.ru/2011/article/2011000677> (дата обращения: 30.07.2019).

18. Шакурова, А.П., Дроздикова-Зарипова, А.Р. Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков-воспитанников приюта // А.П. Шакурова, А.Р. Дроздикова-Зарипова. – Казань, 2011.

19. Шмелев, А.Г., Мир поправимых ошибок (психология компьютерных игр) // А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров, А.И. Зелинченко, А.Л. Пажитнов. – Сборник Компьютерные игры. – Серия Вычислительная техника и ее применение. – М.: Знание, 1988. – С. 16-84.

20. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. — Днепропетровск: Пороги, 2006.-196 с.

#### Value-semantic correction and prevention computer addiction Kurbatov A.V., Kurbatova L.A.

St. Alexis Gymnasium "Olsovo", Academy of Creative Pedagogy

The article considers the solution to the problem of the rapid growth of computer addiction, despite a significant number of scientific papers devoted to the study of this trend. It analyses the reasons for the lack of effectiveness of traditional methods in the conditions of the formation of information post-industrial society. The basic provisions of a fundamentally new approach - value-semantic correction and prevention of computer addiction, which guarantees an effective and safe solution to the problem under the condition of high-quality training of specialists, are considered. The proposed solution can be used both independently and as a complement to traditional methods, which significantly increases their effectiveness.

**Keywords:** value-semantic correction, value-semantic self-government, value-semantic sphere, computer addiction, prevention, initiative activity.

#### References

1. Agency for the Development of the Information Society RARIO. Projects [Electronic resource] Access mode: <http://rario.ru/about.php> (accessed July 31, 2019).
2. Azarov, Yu.P. Dear talents! // Yu.P. Azarov, L.N. Azarova // Moscow: Russian World, 2005. -- S. 552.
3. Voiskunsky, A.E., Actual problems of Internet dependence // A.E. Voiskunsky. - Psychological magazine. - 2004. - T. 25. - No. 1. - S. 90-100
4. Drepa, M.I. Psychological prevention of Internet addiction in students // M.I. Drepa // Thesis. - Stavropol, 2010.
5. Kurbatov, A.V. Socialization of adolescents in modern society // A.V. Kurbatov // Pedagogy. Number 3. - M., 2009. -- S. 62-65.
6. Kurbatov, A.V. Value-semantic control of the development of students // A.V. Kurbatov // Science and education today. No. 10 (33). - M., 2018.S. 40-44.

7. Kurbatov, A.V. Value-semantic paradigm of education // A.V. Kurbatov, L.A. Kurbatova // Pedagogical journal. T. 8. No. 5A. - M., 2018. -- S. 349-358.
8. Kurbatov, V.A. Ensuring the safety of the use of Internet technologies by means of student self-government // Democratization of management and the safety of education: state, conditions and reserves of mutual influence // Materials of the 11th international scientific and practical conference April 19-21, 2007, Moscow. - M.: ISMO RAO, 2007. -- S. 59-62.
9. Kurbatov, V.A. The interaction of democratic bodies, state-public administration in the development of innovative technology of civic education // V.A. Kurbatov, N.A. Parnitsyna-Kurbatova // Subjects of democratic state and public administration of a general educational institution: relevance of creation, content of activities and mechanisms of interaction // Materials of the 13th international scientific and practical conference April 21-23, 2009, Moscow. - M.: Type. FGU FIRO. - 160 pp. - S. 80-83.
10. Markova, N.E. Bodybuilding // N.E. Markova // Monograph. - 2001.
11. Parnitsyna-Kurbatova, N.A. Student self-government of students - a system of information security of education // N.A. Parnitsyna-Kurbatova // Management democratization and education security: state, conditions and reserves of mutual influence // Materials of the 11th international scientific and practical conference April 19-21, 2007, Moscow. - M.: ISMO RAO, 2007. -- S. 56-59.
12. Parnitsyna-Kurbatova N.A. Value-semantic self-government as a factor in sustainable development / Experience of associated schools of UNESCO of the Russian Federation in the formation of a healthy generation in the interests of sustainable development // Materials of the All-Russian Conference of Associated Schools of UNESCO of the Russian Federation. - M.: TRIMED-Group, 2008
13. Parnitsyna-Kurbatova N.A. The axiological aspect of the study of problems of civic education // Modern trends in the development of pedagogy as a humanitarian scientific discipline: Sat. scientific Art. Krasnodar, 2009.S. 364-370.
14. Parnitsyna-Kurbatova N.A. Value-based management of the process of civic education (on the example of the work of GOU TSO No. 1804 "Kozhukhovo") // Pedagogical science and practice: world, Russian and regional development trends: International scientific and practical conference. Saransk, 2010.333 s.
15. Ryzhenko S.K. Psychological correction of computer addiction in adolescents by the method of symbol drama // International Journal of Experimental Education. - 2014. - No. 10. - S. 262-264; URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=6091> (accessed: 07/30/2019).
16. Saglam, F.A. Prevention of Internet addiction in adolescents: a methodological manual / F.A. Saglam. - Kazan: Publishing House "Brig", 2009. - 55 p.
17. Pedagogical correction of computer addiction in adolescent pupils of the shelter // Materials of the III International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum" URL: <https://scienceforum.ru/2011/article/2011000677> (accessed: 07/30/2019).
18. Shakurova, A.P., Drozdikova-Zaripova, A.R. Pedagogical correction of computer addiction in adolescent pupils of the shelter // A.P. Shakurova, A.R. Drozdikov-Zaripov. - Kazan, 2011.
19. Shmelev, AG, World of fixable errors (psychology of computer games) // A.G. Shmelev, I.V. Burmistrov, A.I. Zelinchenko, A.L. Pajitnov. - Collection of computer games. - Series Computing and its application. - M.: Knowledge, 1988. -- S. 16-84.
20. Yuryeva L. N., Bolbot T. Yu. Computer addiction: formation, diagnostics, correction and prevention: Monograph. - Dnepropetrovsk: Thresholds, 2006.-196 p.

# Применение индивидуального подхода в обучении детей с задержкой психического развития

**Максимов Юрий Геннадьевич.**

кандидат педагогических наук, доцент. кафедра физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко», makseemov@mail.ru

Обучение детей с задержкой психического развития имеет специфические особенности. Оно требует многократного закрепления изученного материала, частой смены видов деятельности, использования игр в учебном, обращении к здоровьесберегающим технологиям. Нами предлагается использовать индивидуальный подход в обучении детей с задержкой психического развития наряду с другими педагогическими технологиями, средствами, методами.

В педагогической инноватике рекомендуется использовать комбинаторные нововведения, когда два компонента в результате образуют новое качество. В нашем случае, акценты на индивидуальном подходе позволяют придать своеобразие обучению детей с ЗПР. Экспериментальная работа показала эффективность такого подхода.

**Ключевые слова:** индивидуальный подход в обучении, задержка психического развития личности.

Проблему обучения и развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) решали многие ученые и педагоги. У истоков проблемы стоял Л.В. Выготский, который охарактеризовал нарушения психики ребенка, при которых происходит отставание мышления, памяти, внимания личности от своих сверстников. Вклад в развитие проблемы обучения детей с ЗПР внесли такие ученые как Г.Е. Сухарева, Т.А.Власова и М.С. Певзнер, К.С. Лебединская. Они отмечают связь между ЗПР и остаточными состояниями после перенесенных травм во внутриутробном развитии, во время родов или в раннем детстве. Все это повлекло незначительные расстройства центральной нервной системы.

В настоящее время в практике образовательных учреждений для нормально развивающихся сверстников обучение детей с ЗПР происходит с учетом уровня развития каждого ребенка и обеспечения реального выбора модели интеграции, разрабатываются адаптированные основные образовательные программы. В обучении каждого ребенка с ЗПР важно использовать формы, методы, приёмы, рассчитанные на конкретного ребенка. На выявление методов, приемов обучения младших школьников с ЗПР было направлено наше исследование.

Развитие учащихся обычных и тех, у кого происходит отставание в психическом развитии происходит по общим закономерностям. В процессе подготовки к жизни детей важнейшее значение имеет диагностика психических процессов. Педагог на основании этих исследований разрабатывает свои методики обучения детей с задержкой психического развития и других категорий учащихся. Диагностика отклонений в развитии должна носить комплексный, многоплановый и системный характер. Поэтому важны и клинические исследования состояния здоровья детей для более глубокого изучения состояния личности школьника.

Для диагностики задержки психического развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста предлагаются создание комиссий. С.А. Беличева, И.А. Коробейникова, Т.Ф. Кумарина предлагают выявлять особенности развития детей на ранних стадиях для дифференцированных занятий с такими детьми [1]. Н.Г. Лусканова и И.А.

Коробейникова разработали комплексную методику выявления и коррекции развития детей с задержкой психического развития [8].

Выявление, обучение и воспитание детей с задержкой психического развития может осуществляться в союзе и сотрудничестве таких специалистов как психологов, врачей, педагогов, дефектологов, социальных работников и т. д. Причем важно взаимодействие с узкими специалистами, например с врачом-невропатологом, олигофренопедагогом и др. Созданные комиссии позволяют выработать оптимальные рекомендации по выявлению, социализации личности с задержкой психического развития. Данные комиссии оказывают всестороннюю методическую помощь тем же педагогам, социальным работникам, родителям, психологам в работе с такими школьниками отмечает Б.П. Пузанов [5]. Эффективность взаимодействия медицинских работников, психологов и педагогов отмечается в исследовании Ashley Holub, Lynn Horne-Moyer, Beau Abar [16].

Brian J. Cooke отмечает важность профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с легкими и средними нарушениями в развитии [17]. От неправильно организованной работы дети с задержкой психического развития могут иметь отрицательную динамику в параметрах психических процессов.

Психика человека определяется такими сторонами как эмоции, воля, мышление. Ученые так трактуют отставание в психическом развитии личности. Каждому возрасту соответствуют свои особенности эмоционально-волевой сферы, мышления (памяти, внимания, интеллекта). Если данные характеристики личности ниже, характерных для возраста, то фиксируется отставание. Существует множество причин такого явления, поэтому и проводится комплексное исследование учащихся для выявления и коррекции их развития отмечается в словаре по коррекционной педагогике, составленном Н.В. Новотворцевой [10].

ЗПР может быть обусловлено следующими причинами:

- педагогической запущенностью;
- задержкой психического развития из-за заболеваний центральной нервной системы;
- негативным изменением участков головного мозга структур, которое влечет общее умственное отставание личности.

М. Ferreira характеризуя педагогическую запущенность, отмечает наличие интерактивной депривации между матерью и ребенком, которая снижает умственное развитие ребенка [15]. В качестве социального фактора ЗПР она отмечает нарушение правильного питания.

Дети с задержкой психического развития часто рождаются в социально запущенных семьях, в которых ярко выражены социально вредные привычки, низкий уровень доходов или безработица взрослых членов семьи. Все это отрицательно влияет как на развитие нервной системы ребенка, так и на его поведение. Он может проявлять агрессивность, упрямство, непослушание.

Отметим, что задержка психического развития может быть незаметна в общении с ребенком и проявиться в обучении. Такие дети испытывают трудности в изучении учебного материала, проявляют неадекватное поведение. От педагога требуются усилия, педагогические способности в обучении таких детей. Задержка психического развития не является патологией, поэтому дети учатся в общеобразовательной школе и осваивают традиционные образовательные программы.

По мнению И.В. Дубровиной недостаточность отделов головного мозга или общие нарушения нервной системы требуют больших усилий в педагогическом, психологическом, медицинском плане [13]. Они с трудом корректируются. Лучшие прогнозы даются по развитию педагогически запущенных детей. Исследования показывают, что при целенаправленном, комплексном подходе в средствах коррекции, объектах взаимодействия достигаются положительные результаты в обучении и воспитании детей с задержкой психического развития. И индивидуальный подход в работе с такими детьми является продуктивным.

Одним из факторов специфического поведения детей с ЗПР по мнению Г.В. Грибановой является недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы личности [3]. Проявления этого нарушения выражаются либо в вспыльчивости, возбудимости, неуравновешенности, неусидчивости, либо в апатии, заторможенности, вялости. Последнее в поведении проявляется в равнодушии, робости, изолированности от коллектива и т. д. Ребенку с ЗПР трудно сделать над собой волевое усилие, поэтому таких учащихся бывает трудно успокоить или наоборот увлечь общим делом. Причем, в начальных классах волевая сфера у всех школьников недостаточно развита, поэтому педагоги часто используют игры, физкультминутки, частое чередование видов деятельности, наглядность. Со временем эмоционально-волевая сфера личности развивается, учащиеся могут сделать усилие для выполнения своих обязанностей, заданий и т. д. В то время как дети с ЗПР требуют постоянного разъяснения заданий, усиленного контроля для оказания помощи.

В познавательной деятельности учащихся с ЗПР наблюдается так же ряд отклонений от нормы, отмечает Л.Н. Коргун [14]. У таких детей низкий уровень познавательной мотивации в связи с тем, что они испытывают затруднения в обучении. Они допускают большое количество ошибок, поэтому их продукты деятельности нужно больше контролировать, проводить работу над ошибками. При учебных нагрузках такие дети быстро устают. Требуются паузы, которые заполняются такими видами деятельности, которыми дети любят заниматься, например рисованием, пением. Сам ход выполнения задания у школьников с ЗПР так же может нарушаться, что приводит к тому, что задание выполняется. Ответы детей могут быть неправильно построены, учащиеся испытывают затруднения в выражении своих мыслей. Память учащихся с ЗПР требует многократного повторения материала.

ла. Учащиеся затрудняются дать определения терминам, рассказать стихотворение и т. д. Разнообразное проявление речевых нарушений вызывает проблемы в обучении.

О.В.Покаместова признаком задержки психического развития детей считает их неготовность к школе [11]. Сегодня существует не мало диагностик, определяющих этот показатель. С приходом в школу, задержка психического развития у детей проявляется в большей степени. Учеба постепенно становится ведущим видом деятельности. Однако, в учебе дети данной группы начинают испытывать затруднения. Им бывает трудно сосредоточиться на изучении нового материала, трудно применить полученные знания в решении задач, выполнении упражнений, длительный период формируется мотивации познавательной деятельности. Вместе с тем, преодоление этих трудностей задерживается недостаточным развитием эмоционально-волевой сферы.

У детей с ЗПР на низком уровне находятся произвольное внимание, его переключение, целеустремленность, ответственность. Формирование у таких детей универсальных учебных действий сопряжено с неудачами, результаты достигаются по истечении длительного периода.

Недостаточность нервной системы ведет за собой слабый контроль над процессами торможения и возбуждения. Дети с задержкой психического развития из-за этого, а так же неудач в обучении имеют плохое поведение, проявляют агрессивность, непослушание, конфликтность.

Как известно, к началу школьного обучения готовность ребенка определяется уровнем развития психических функций, будущий первоклассник должен быть с развитой памятью, речью, вниманием, а так же со словесно-логическим мышлением. В отечественной психологии данная проблема задета в трудах Выготского Л.С., Эльконина Д.Б и других.

Цель учебной индивидуальной работы с указанной категорией детей в начальной школе – не только дать нужные знания, а также социальная реабилитация ребенка. Важным условием успешной коррекции и компенсации недостатков в психическом развитии детей с ЗПР является эффективность педагогического воздействия, соответствующего индивидуальным особенностям ребенка. Основной задачей в обучении рассматриваемой категории детей являются средства в правильной коррекции их личности, формирование положительных эмоций, обогащения новым опытом отношений с окружающим миром.

Индивидуальная работа по формированию деятельности, связанной со словесными упражнениями должна предусматривать обеспечение полного и адекватного понимания формулировок заданий, понимание которых затруднено для детей с ЗПР. Одним из важнейших направлений учебно-воспитательного процесса является формирование у воспитанников навыков самостоятельной работы, умения организовывать, планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль, отмечает Л.Н. Блинова [1].

Для успешного усвоения учебного материала детьми с ЗПР необходима коррекционная работа по нормализации их познавательной деятельности, которая осуществляется на уроках по любому предмету. По рекомендации Л.В. Кузнецовой и Л.Н. Переспелени особое место в коррекционном процессе должны занять уроки ручного труда, так как на них значительное место занимает деятельность по наглядно - предметному образцу, что позволяет формировать обобщенные приемы умственной работы [6].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МКОУ «Узинская основная общеобразовательная школа». Выборка младшими школьниками с признаками задержки психического развития в количестве пяти человек, возраст 9-10 лет. По гендерному признаку в группе 4 мальчика и 1 девочка.

Дети в основном с неблагополучных семей, что очень осложняет задачу, поставленную перед нами. Родительская помощь и поддержка так же важна в развитии каждого ребенка. Работа над обучением и воспитанием должна проводиться непрерывно: в школе – детьми занимается учитель, дома – эта обязанность переходит родителю. Дома ученик закрепляет полученные знания и в силах их применить в быту. Без этого условия затруднительно добиться поставленной цели.

Характеризуя группу по наличию учебных качеств можно сказать следующее: детям тяжело осваивать основную программу при наличии факторов два ребенка имеют гиперактивные склонности, неусидчивость, что мешает получению знаний, у остальных повышенная утомляемость и потребность в частой смене деятельности. Один ребенок социально не устроен в данном классе, то есть ему трудно общаться со сверстниками.

Мы проводили исследование при помощи четырех видов диагностики на получение основных показателей таких, как память, внимание, мышление, речь. Для этой цели были взяты тесты:

- диагностика памяти «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия. Методика позволяет исследовать процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова) [7];

- диагностика внимания «Методика изучения уровня внимания у школьников» П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая. Данная методика оценивает объем внимания ребенка, его возможности концентрации [14];

- диагностика мышления «Опросник ориентировочного теста школьной зрелости Я. Йиерасека», «Последовательные картинки» С.Д. Забрамная цель данной методики - уровень развития словесно-логического мышления и образно-логического мышления [13];

- диагностика речевого развития Р.С. Немова методика «Назови слова». Представляемая методика определяет запас слов, которые хранятся в активной памяти ребенка [9].

В работе с детьми, диагноз которых задержка психического развития нужны не только теоретические знания, но и практические навыки. Каждый ре-

бенек индивидуален, и подход к каждому нужен свой. Обязательно перед применением любой методики необходимо узнать ученика, научиться понимать его, уметь слышать. Иногда дети не подсознательно помогают нам выбрать тот или иной подход, будь то индивидуальная, парная или групповая работа. В каждом ребенке надо видеть в первую очередь равного человека, учитывать его интересы, уметь договариваться и конечно заинтересовывать, придумывая каждый раз, что-то новое. На это была направлена экспериментальная работа, проводимая с детьми с задержкой психического развития.

Нами осуществлялось личностно-ориентированное обучение, состоящее в разработке маршрута индивидуального развития для каждого учащегося с ЗПР. Перед ними ставились задачи, вместе с ними определялись пути решения этих задач и коррекция деятельности в случае, когда происходило отклонение в разработанном маршруте.

В рамках личностно-ориентированного обучения проводилась индивидуальная работа по карточкам, в которых предлагались персональные задания. Эта работа контролировалась и корректировалась.

Комплексный индивидуальный подход включал следующие приемы и методы:

- написание зрительных диктантов;
- применение на уроках жужжащего чтения;
- лепка из пластилина на уроках литературного чтения;
- рисование на уроках математики.

После проведения формирующего эксперимента, нами была проведена итоговая диагностика важнейших характеристик познавательной деятельности школьников (табл. 1).

Таблица 1  
Диагностика познавательных способностей после проведения экспериментальных действий

Тест ФИ	Память А.Р. Ла- урия	Мышление С.Д. Заб- рамная	Речь Р.С. Немов	Общие данные апрель	Общие данные октябрь
1 Б. Аль- берт	36	36	106	146	86
2 Б. Ульяна	26	26	36	106	46
3 Б. Тимур	26	36	76	116	66
4 Р. Рустам	46	36	96	146	76
5 Ш. Фёдор	36	36	66	126	66

Эксперимент дал отличный результат, в сравнении с октябрём в апреле баллы увеличились в среднем вдвое. По нашим наблюдениям дети стали вести себя увереннее и желание учиться у них повысилось.

Можно предположить, что благодаря нашим экспериментальным заданиям, проведенным с детьми, мы получили положительную динамику роста интеллектуальных способностей нашей группы.

По тесту «Последовательные картинки» С.Д. Забрамной достигнут самый высокий результат. Мы предполагаем, что дети научились применять логическое и образное мышление, которое привело к правильному решению поставленной задачи. По методике Р.С. Немова «Назови слова» резуль-

тат увеличен в два раза, что говорит о развитии словарного запаса, дети из исследуемой группы после проведения эксперимента стали высказываться, выражать словами свое мнение. В меньшей степени увеличились память и внимание. Вероятно, детям с данным диагнозом сложно постоянно находится в рабочем состоянии, что влияет на внимание и память.

Самым высоким показателем стала речь, можно сделать вывод, что дети в каких-то ситуациях просто стеснялись говорить, боясь ошибиться, оказаться неуспешными. После проведенной работы результаты показали о готовности детей к сотрудничеству с учителем.

Самым перспективным учеником оказался Ш. Федор. Есть результаты намного больше, например у Б.Альберта, но по всем показателям данные Ш.Федора увеличились почти в два раза. Самый низкий результат оказался у Б. Ульяны, возможно из-за заниженной самооценки или другой психологической преграды мы не смогли добиться более высоких результатов, хотя потенциал у девочки присутствует. Хотелось бы отметить желание всех испытуемых детей работать дальше по намеченному пути. Стремление получать новые знания и узнавать что-то новое, так же присутствует в их планах на учебу.

Обобщив результат, мы пришли к выводу: предложенная методика при исследовании принесла положительную динамику и может развиваться при дальнейшем использовании, а это значит, мы достигли поставленной цели. В обучении детей с задержкой психического развития индивидуальный подход дает высокие результаты. Правильная постановка урока, индивидуальный маршрут учеников с особенностями развития интеллекта, большая поддержка со стороны одноклассников привели к выводу, что наша гипотеза верна. Действительно при индивидуальном подходе к детям с диагнозом задержка психического развития, можно добиться высоких результатов по развитию познавательных способностей.

## Литература

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР / Л.Н. Блинова. – М.: ЭНАС, 2004. – 286 с.

◦ Диагностика школьной дизадаптации / Под ред. Беличевой С.А., Коробейниковой И.А., Кумариной Т.Ф. М.: КноРус, 2013. - 304 с.

3. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростка с задержкой психического развития //Дефектология. - 2003. - № 5. С. 13-20.

4. Коргун Г.В. Основы коррекционной педагогики.- Одесса, ЮГПУ, 2008 — 134 с.

5. Коррекционная педагогика. Учебное пособие. под ред. Б.П. Пузанова М., 2009. - 180 с.

6. Кузнецова Л.В., Переслени Л.Н. Основы специальной психологии: уч. пос. для студентов пед. вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 101 с.

7. Лаурия А.Р, Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М. — 2017. - С.95-99;

8. Лусканова Н.Г и Коробейникова И.А. «Диагностика школьной дезадаптации». Научно-методическое пособие для учителей нач. классов и школьных психологов—М.: Ред.-изд. Центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. — 280 с.

9. Немов Р.С. Психология: Учеб. Для студ. высш.учеб.заведений.-М.: Гуманит изд.центр. Владос. — 2001. — 640с.

10. Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учебное пособие. — СПб.: КАРО, 2006. — 144 с.

11. Покаместова О.В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период обучения в начальной школе// Проблемы науки и образования / научно-методический журнал № 12. — 2014. — С.120 — 128.

12. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. М., 2013. — 232 с.

13. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: 2 кн. . - 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ВЛАДОС, 2010;

14. Практические аспекты изучения внимания у детей младшего возраста // Эл. ресурс Интернет. Режим доступа <https://studbooks.net/1633958/>. Дата обращения 10.07.19.

15. M. Ferreira. Malnutrition and Mother-Infant Asynchrony: Slow Mental Development // International Journal of Behavioral Development, vol. 1, 3: pp. 207-219. , First Published Jul 1, 2018.

16. Ashley Holub Lynn Horne-Moyer, Beau Abar Mental Health Considerations in **Developmental Disabilities**: Associated Issues, Impacts, and Solutions Families in Society, vol. 99, 1: pp. 11-15. , First Published March 20, 2018.

17. Brian J. Cooke. Views of special educators on training and community involvement as indicators of professional competencies for students with mild to moderate disabilities // Career development for exceptional individuals , vol. 25, 1 : pp. 7-24. , First Published April 1, 2002.

#### **Application of an individual approach in teaching children with mental retardation**

**Maximov Yu.G.**

Glazov state pedagogical Institute. V. G. Korolenko

Education of children with mental retardation has specific features. It requires multiple consolidation of the studied material, frequent change of activities, the use of games in the classroom, the appeal to health-saving technologies. We propose to use an individual approach in teaching children with mental retardation along with other pedagogical technologies, means, methods.

The pedagogical innovation it is recommended to use combinatorial innovation, when the two components form a new quality. In our case, the emphasis on the individual approach allows us to give originality to the education of children with PDR. Experimental work has shown the effectiveness of this approach.

**Keyword.** Individual approach to learning, mental retardation.

#### **References**

1. Blinova L. N. Diagnosis and correction in the education of children with ZPR / L.N. Blinova. - M. : ENAS, 2004. -- 286 p.
2. Diagnosis of school disadaptation / Ed. Belicheva S.A., Korobeinikova I.A., Kumarina T.F. M. : KnoRus, 2013. -- 304 p.
3. Gribanova G.V. Psychological characteristics of the personality of a teenager with a delay in mental development // Defectology. - 2003. - No. 5. P. 13-20.
4. Korgun G.V. Fundamentals of correctional pedagogy. - Odessa, SPSU, 2008 - 134 p.
5. Correctional pedagogy. Tutorial. under the editorship of B.P. Puzanova M., 2009. -- 180 p.
6. Kuznetsova L.V., Peresleni L.N. Fundamentals of special psychology: studies. pos. for students ped. universities. - M.: Publishing. Center "Academy", 2002. - 101 p.
7. Lauria A.R., Tsvetkova L.S. Neuropsychology and problems of education in a comprehensive school. M. - 2017. - P.95-99;
8. Luskanova N.G. and Korobeinikova I.A. "Diagnosis of school maladaptation." Scientific and methodological manual for teachers beginning. classes and school psychologists – M. : Ed. Consortium Center "Social Health of Russia", 1993. --280 p.
9. Nemov R.S. Psychology: Textbook. For stud. Higher educational institutions.-M.: Humanit Publishing Center. Vlados. - 2001. - 640s.
10. Novotortseva N.V. Correctional pedagogy and special psychology: Dictionary: Textbook. - SPb. : KARO, 2006. -- 144 p.
11. Pokamestova OV Features of children with mental retardation (ZPR) during the period of study in elementary school // Problems of Science and Education / Scientific and Methodological Journal No. 12. - 2014. - P.120 - 128.
12. Practical Psychology of Education / Ed. I.V. Dubrovina. M., 2013. -- 232 p.
13. Rogov E.I. Handbook of a Practical Psychologist: Textbook. allowance: 2 kn. . - 2nd ed., Revised. and add. - M. : VLADOS, 2010;
14. Practical aspects of the study of attention in young children // El. Internet resource. Access mode <https://studbooks.net/1633958/>. Date of treatment 07/10/19.
15. M. Ferreira. Malnutrition and Mother-Infant Asynchrony: Slow Mental Development // International Journal of Behavioral Development, vol. 1, 3: pp. 207-219. , First Published Jul 1, 2018.
16. Ashley Holub Lynn Horne-Moyer, Beau Abar Mental Health Considerations in Developmental Disabilities: Associated Issues, Impacts, and Solutions Families in Society, vol. 99, 1: pp. 11-15. , First Published March 20, 2018.
17. Brian J. Cooke. Views of special educators on training and community involvement as indicators of professional competencies for students with mild to moderate disabilities //
18. Career development for exceptional individuals, vol. 25, 1: pp. 7-24. , First Published April 1, 2002.

# Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов

## **Сунагатуллина Ирина Ириковна**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, [vosxod@list.ru](mailto:vosxod@list.ru)

## **Пустовойтова Ольга Васильевна**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, [olgapustovojtova@yandex.ru](mailto:olgapustovojtova@yandex.ru)

## **Яковлева Лариса Анатольевна**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, [larisa\\_yakovleva\\_2012@mail.ru](mailto:larisa_yakovleva_2012@mail.ru)

Статья посвящена вопросу о необходимости формирования коммуникативных навыков у детей с РАС. Авторы в своей статье знакомят с различными игровыми приемами, представляющими большой интерес при формировании коммуникативных навыков у детей с РАС. Также, в данной статье представлены сведения о положительном влиянии игровых приемов на формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, расстройство аутистического спектра, игровые приемы, педагогическая коррекция, ребенок, нарушения речи.

В настоящее время во всем мире насчитывается более 10 млн. детей страдающих аутизмом. В России, по заключению невролога, профессора А. Петрухина, аутизм входит в число наиболее встречающихся болезней. Профессор также отмечает, что многие родители не желают признавать наличие у их ребенка данного расстройства и не обращаются к соответствующим специалистам, что, безусловно, ведет к неспособности ребенка в дальнейшем вести активный образ жизни в социуме.

Современная законодательная система, в частности, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 [12] поддерживает все формы реализации образования, в том числе и инклюзивного, что, безусловно, будет способствовать успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование осуществляется на всех уровнях образования, начиная с дошкольного, где одной из важнейших составляющих образовательного процесса является – формирование коммуникативных навыков у дошкольников и социально-коммуникативное развитие [16].

Согласно самому общему подходу коммуникация представляет собой процессы передачи и обмена информацией, в результате которого осуществляется взаимовлияние сторон. Происходит процесс взаимовлияния, трансформации отношений, которые складываются между коммуникаторами.

В современной литературе аутизм у детей исследуется как определенное биологическими причинами нарушение психического развития, при котором возникают трудности при коммуникации, и как следствие, социализации. В настоящее время данное явление широко изучается в клинических исследованиях, в том числе, определены такие явления как мутизм, реверсия местоимений, «телеграфная» и «фонографическая» речь, а также эхолапия. В психологии принято исследовать аутизм в контексте искаженного психического развития, во взаимосвязи с ограничениями при коммуникации.

В том числе во многих исследованиях (российских исследователей - Никольской О.С, Баенской Е.Р., Либлинг М.М., Морозова С.А., а также иностранных - R. Jordan, E. Schopler, G. Mesibov) -

определено, что ключевым недостатком, ограничивающим результативную адаптацию детей с аутизмом, является недостаток сформированных навыков коммуникации. Это нарушение проявляется посредством невозможности для ребенка стать инициатором диалога или поддержать его, а также в осуществлении коммуникации посредством стереотипных высказываний. Кроме того, при коммуникации проявляются также и другие специфические особенности, к которым относятся в том числе и стереотипный образ поведения, а также проявления интересов.

Аутизм характеризуется ограничениями обработки сенсорных сигналов. Осуществляя коммуникацию в окружающем мире, дети испытывают существенные затруднения, что в значительной степени сокращает способности взаимодействия с внешним миром. Однако проблемами с коммуникациями не ограничиваются трудности ребенка с аутизмом [10].

Исследуем характеристики навыков коммуникации у детей с аутизмом, характерных для ранних этапов развития. На основании данных современных исследований можно определить следующие нарушения коммуникации в период младенчества у аутичных детей:

- ребенок не смотрит в глаза собеседника, смотрит «мимо» или «сквозь»;
- ребенок избегает взгляда другого человека;
- осуществляется замедленная реакция на комплекс оживления;
- незначительная реакция на внешние раздражители (звук, свет), а также на взаимодействие с близким человеком;
- у ребенка нет социальной улыбки;
- ребенок может начать улыбаться на внешние раздражители, а не на коммуникацию с близкими;
- ребенок может гудеть не для коммуникации;
- отрицательное или безразличное отношение к контакту с людьми;
- отсутствует реакция на свое имя, отсутствие реакции на речь другого человека;
- отсутствие сформированности жеста, позволяющего указывать на предметы и людей.

Особенности детей с аутизмом, реализующиеся в период раннего развития, однако, они не позволяют его диагностировать в раннем детстве, так как данные особенности могут проявляться непостоянно.

Дети с аутизмом могут не плакать в первый год жизни или часто требуют внимания. В то же время, многие дети недостаточно демонстрируют интерес и не ориентированы на формирование контакта с окружающими людьми, в том числе к взаимодействию с родителями, не проявляют любопытства, самостоятельны и осуществляют стереотипные манипуляции с одним объектом.

У детей с детским аутизмом также определяется отсутствие навыков игровой деятельности. Создается потребность их формирования для их применения в коррекционном педагогическом процессе.

В данном процессе с использованием игровых приемов отрабатываются совокупность различных

сенсомоторных и комбинационных действий, ориентированных на определении свойств предметов окружающего мира и взаимодействиями между ними. Формируется понимание значения данных предметов в результате игровых действий. В данном процессе осуществляет формирование воображения, творческого мышления посредством символических игр. Создается осознание порядка событий в процессе осуществления сюжетных игр.

Панатомические игры являются причиной результативного создания воображения. Социодраматические и сюжетно-ролевые игры позволяют сформировать навыки коммуникации, социальных норм и правил в обществе, возможности реализовывать различные социальные роли.

Реализуется педагогическая коррекция рецептивной и экспрессивной речи, создается взаимодействие между образом, словом и его значением, при этом, ребенок осуществляет процессы ко. Закрепляется понимание сигнального и символического значения речевых единиц коммуникации.

Ключевым направлением оказания психологической помощи аутичному ребенку является реализация игр, целью которой является помощь в достижении состояния психологического равновесия. [11]. Игровые приемы, используемые при коррекционно-педагогической работе по формированию коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом могут быть разделены в зависимости от уровня игровой деятельности сформированного у ребенка. Рассмотрим некоторые из них:

1. *Комбинационная игра.* Создание коммуникационного навыка осуществляется посредством применения различных игрушек: формочек, пирамидок, кубиков, ведерок. При этом также учитываются интересы ребенка. Педагог кладет на стол по несколько кубиков с каждой стороны. Далее он садится напротив ребенка, при это каждый должен обладать набором кубиков. Педагог подает ребенку пример, строя из кубиков ряд или башню, далее, предлагает ему сделать то же самое. При затруднениях, ребенку оказывается помощь. При этом каждая попытка ребенка сопровождается похвалой.

В данную игру дети могут играть вместе, передавая ходы друг другу.

В результате, дети играют с различными предметами и могут получить навыки вербальной коммуникации, выражая ответную реакцию, просьбы, применяют невербальные средства для коммуникаций.

2. *Функциональная игра.* Развитие данного навыка осуществляется посредством применения разных функциональных игрушек, интересных для ребенка: кукол, кукольных наборов, домиков, игрушечных машинок, самолетов, поездов. Обучение осуществляется посредством имитационной игры, в процессе которой ребенок подражает отдельным, игровым действиям. Педагог обучает детей действиям, ориентированным на самого себя, на куклу, на другого человека.

К примеру, перед ребенком размещаются два одинаковых набора игровых предметов и последо-



вательно показывают игровые действия. При его повторении ребенку показывают следующее действие. Действия сопровождаются комментариями взрослого, например, «кукла купается», «кукла спит» и т.д. В процессе игры у ребенка создается понимание назначения предметов окружающего мира, речи и коммуникативной функции.

Коррекционные действия в малой группе реализуются в различных играх, где детей просят совершить одинаковые действия, такие, как купание игрушечного бегемота в одной ванне. Все это развивает навыки социального взаимодействия.

3. *Символическая игра.* Формирование символической игры в процессе коррекционно-педагогического действия в случае, когда осуществляется в начале формирования понимания свойств игрушек и предметов окружающего мира. Создание навыка символической игры, детей обучают умению использовать предметы-заместители, а также определять предметам качеств, которыми они не обладают.

Например, взрослый кладет перед ребенком барабанную палочку и спрашивает, по имени: «..., что это?». Ребенок достаточно часто может ответить: «Это палка». В этом случае педагог делает вид что поет, держа ее как микрофон и заканчивая пение говорит - «Это микрофон». После этого педагог осуществляет игровое действие с другим предметом, например, берет палку и делает вид что это дудочка, и дает возможность ребенку повторить это действие, а затем спрашивает «Что это?». И в случае, если ребенок не может ответить, педагог говорит - «Это дудочка». Эта игра может осуществляться посредством разных предметом пока у не окажется сформированной способность спонтанно придумывать новые игровые значения знакомым предметам и использовать один предмет в качестве замены другого.

Также с детьми проводится работа по обучению навыкам определять предметам в игре свойства, которые им не принадлежат. Предположим, педагог трогает чайник и отдергивает руку как от горячего, говоря «Горячий чайник!» и просит ребенка принять участие в игре, делая вид, что игрушечный чайник действительно горячий.

Аутичным детям предлагалось наделять кукол или игрушечных зверей качествами живых существ, способных к самостоятельной деятельности, независимой от окружающих людей. Например, взрослый берет ложку, кладет ее в лапу плюшевому медвежонку так, как если бы он ел самостоятельно. Каждое действие сопровождается соответствующим комментарием: «Смотри, Петя, медвежонок сам держит ложку и сам ест». Затем педагог кладет ложку в тарелку и просит ребенка: «Петя, дай мишке ложку, пусть он поест сам». В другой ситуации ребенок помогает игрушечному мишке «ударить» по мячу во время игры в футбол, затем педагог задает вопрос: «Петя, кто ударил по мячу?». Если ребенок затрудняется, взрослый помогает: «Мишка ударил по мячу».

Посредством этой игры аутичные дети смогут получить сформированные навыки воображения,

речи, коммуникаций и социального взаимодействия.

4. *Сюжетно-ролевая игра.* Развитие сюжетно-ролевой игры осуществляется на базе полученных ранее знаний и представлений ребенка об окружающем мире, с учетом его предыдущего опыта, интересов и сформированных игровых умений.

Создание навыка сюжетно-ролевой игры реализуется при применении значительного количества подсказок в визуальной форме, позволяющих наглядно представить игровое событие. Повсеместно применяются картинки и фотографии совокупности событий, социальных взаимодействий, маски животных или игровые предметы - такие как стетоскоп, торговые весы, автомобильный руль, а также множество предметов-субститутов.

Вначале процессы коррекции применяются более простые игры, например, «Коза», правила которой заключаются в том, что «коза» «бодает» детей, которые выходят из укрытия в виде домика. При этом, когда они прячутся от нее в домике, она ложится спать до момента, когда они снова начнут вылезать из домика. Роль «козы» на первом этапе играет педагог или воспитатель, на втором этапе – ребенок, у которого уровень когнитивных способностей развит в среднем выше, чем у группы детей. После освоения простых игр, детям предлагаются более сложные, такие как «Кошка и мышь». Дети не просто прячутся, но и изображают мышек, ползая и издавая звуки «мышьиного» писка. Особенностью данной игры является применение навыков коммуникации ограниченно, что позволяет детям сосредоточиться на осознании своей роли в игре.

Индивидуальные игры позволяют исполнять роль покупателя, пассажира или пациента в результате сложных игр, где формируются навыки социальных взаимодействий – осуществление покупок в магазине, заказа услуг такси или посещения доктора.

Затем ребенка обучают играть роли, требующие более высокого уровня развития воображения, коммуникативных навыков; ребенка учат также инициировать и поддерживать разговор в конкретной ситуации.

В процессе формирования игровых навыков у детей развиваются навыки понимания свойств объектов физического мира, а также их значения, в том числе замещения, определения порядка окружающих событий, представления в воображении предметов и осуществления действий с ним, воображения себя в некоторой роли и осуществлять саморегуляцию поведения в соответствии с данным навыком. В результате реализации данной деятельности создается соответствие между словом и его значением, совершенствуется речь и навыки коммуникации, а также навыки просьбы, ответа на внешнее воздействие, комментирования событий в процессе игры, диалога.

5. *Игра с использованием робототехники.* В настоящее время в педагогической практике все чаще стали использовать роботов. Проведенные в Великобритании эксперименты показали, что при

взаимодействии ребенка-аутиста с роботом улучшались психические показатели: формировалась правильная речь, стабилизировалось психоэмоциональное состояние, общение становилось продуктивным [5]. Гуманоидные роботы, типа QTrobot, Kaspar, Buddy хорошо зарекомендовали себя в европейской практике работы с детьми с аутистическими расстройствами [6]. Гуманоид-робот должен способствовать избавлению от психологического дискомфорта при обучении и общении, обогащению эмоциональной сферы ребенка. На базе кафедры дошкольного и специального образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова в настоящее время ведется экспериментальная работа по внедрению робототехники в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций [7]. Полученные результаты показали, что дошкольники активнее вовлекаются в игровую деятельность, проявляют повышенный интерес к роботу и охотно выполняют за ним все физические упражнения. При этом деятельность детей носит эмоционально положительный характер.

На сегодняшний день нет универсального средства успешной социализации детей с аутизмом. Специалисты используют все доступные средства, проверенные временем, различного рода игры, в том числе игры с роботом. Очень важно, чтобы ребенок смог успешно адаптироваться к окружающей среде, овладел навыками общения и мог свободно вести коммуникацию со всеми членами общества.

Таким образом, применение в педагогической коррекции игровых приемов имеет положительное влияние на развитие мотивации к коммуникации у детей с аутизмом. Все это, в итоге, положительно влияет на навыки коммуникации. Улучшение навыков коммуникации происходит за счет системы педагогических действий, реализуемых на регулярной основе при взаимодействии педагогов и родителей. При этом результаты данной работы в полной мере реализуются в повседневной жизни ребенка, вне образовательного процесса. В процессе коммуникации происходит смена игровой деятельности, что способствует формированию нового уровня игры. Игровые навыки катализируют процесс коммуникации, тем самым достигаются положительные результаты коррекционно-педагогического воздействия.

## Литература

- 1 Аршатская, О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / О. С. Аршатская // Дефектология. - 2005. - N 2. - С. 46-56.
- 2 Баенская, Е.Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е.Р. Баенская // Дефектология.-1999.-N1.-С.47-54.
- 3 Волосовец, Т. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / Т.В. Волосовец, А.В.Хаустов // Логопедия.-2005.-N1.-С.70-74.
- 4 Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: кн. для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс.-М.:ВЛАДОС, 2005.-С.144.- (Коррекционная педагогика).
- 5 Робот, который помогает учить детей с аутизмом. URL: <https://evercare.ru/qtrobot>.
- 6 Робот поможет детям с аутизмом общаться с терапевтами. URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fnews%2F2018%2F08%2F14%2Fqtrobot&d=1>
- 7 Руслякова Е.Е., Пустовойтова О.В., Киселёва Ю.П., Яковлева Л.А. Теория и практика использования робототехники в образовательном процессе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 158-167.
- 8 Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: В 2 т./ А. С. Спиваковская. - М.: Апрель Пресс: ЭСКО-Пресс, 2000.-Т.1.
- 9 Старикова, З.А. Из опыта работы учителя-дефектолога дошкольного учреждения с аутичным ребенком / З. А. Старикова // Дефектология. - 2000. - N 6. - С75-76.
- 10 Сунагатуллина И.И., Каримулина Э.И. Сенсорная интеграция детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 75 междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.М.Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. Т.2. С. 212-215.
- 11 Сунагатуллина И.И., Каримулина Э.И. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия детей с РДА // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 74 междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.М.Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. Т.3. С. 195-197.
- 12 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 года
- 13 Хаустов, А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А.В. Хаустов // Дефектология.-2004.- N 4.-С.69-74.
- 14 Черняева, Т. И. Социальная реабилитация «нетипичных» детей / Т. И. Черняева // Социс: Социол. Исслед. - 2005. - N 6. - С. 85-94.
- 15 Чигинцева Е.Г., Сунагатуллина И.И., Исаева Е.В., Аболмасова Л.С. Комплексный подход в преодолении нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 3. С. 28-51.
- 16 Яковлева Л.А., Пустовойтова О.В. Особенности инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 75 междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.М.Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. Т.2. С. 209-211.

**The problem of forming communication skills in children with autistic spectrum disorders using game techniques**  
**Sunagatullina I.I., Pustovoitova O.V., Yakovleva L.A.**

Nosov Magnitogorsk State Technical University

The article is devoted to the question of the need to build communication skills in children with autism. Authors in an article about different game methods, representing a great interest in the formation of communicative skills in children with autism. This article also provides information about the positive impact of gaming techniques on formation of communicative skills in children with autistic spectrum disorders.

**Keywords:** communication skills, autistic spectrum disorder, playing techniques, pedagogical correction, child speech disorders.

**References**

- 1 Arshatskaya, O.S. Psychological assistance to a young child with developing childhood autism / O.S. Arshatskaya // Defectology. - 2005. - N 2. - S. 46-56.
- 2 Baenskaya, E.R. About corrective care for an autistic young child / E.R. Baena // Defectology.-1999.-N1.-P.47-54.
- 3 Volosovets, T.V. Formation of communication skills in children with childhood autism / T.V. Volosovets, A.V.Khaustov // Speech therapy.-2005.-N1.-S.70-74.
- 4 Gilbert, C. Autism. Medical and educational impact: Prince. for educators-defectologists / K. Gilbert, T. Peters.-M.: VLADOS, 2005.-P.144.- (Correctional pedagogy).
- 5 Robot that helps teach children with autism. URL: <https://evercare.ru/qtrobot>.
- 6 The robot will help children with autism communicate with therapists. URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fnplus1.ru%2Fnews%2F2018%2F08%2F14%2Fqtrobot&d=1>
- 7 Ruslyakova E.E., Pustovoitova O.V., Kiseleva Yu.P., Yakovleva L.A. Theory and practice of using robotics in the educational process // Higher Education in Russia. 2019.Vol. 28. No. 6. P. 158-167.

- 8 Spivakovskaya, A.S. Psychotherapy: game, childhood, family: 2 t. / A. S. Spivakovskaya. - M.: April Press: ESCMO-Press, 2000.- T.1.
- 9 Starikova, Z.A. From the experience of a teacher-defectologist of a preschool institution with an autistic child / Z. A. Starikova // Defectology. - 2000. - N 6. - C75-76.
- 10 Sunagatullina I.I., Karimulina E.I. Sensory integration of children with autism spectrum disorders // Actual problems of modern science, technology and education: materials 75 int. scientific-practical conf. / ed. V.M.Kolokoltseva. Magnitogorsk: Publishing house Magnitogorsk. state those. University of them. G.I. Nosova, 2017.V.2. S. 212-215.
- 11 Sunagatullina I.I., Karimulina E.I. Technologies for ensuring the socio-psychological well-being of children with RDA // Actual problems of modern science, technology and education: materials 74 int. scientific-practical conf. / ed. V.M.Kolokoltseva. Magnitogorsk: Publishing house Magnitogorsk. state those. University of them. G.I. Nosova, 2016.V.3. S. 195-197.
- 12 Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-ФЗ dated December 29, 2012
- 13 Khaustov, A.V. A study of communication skills in children with early childhood autism syndrome / A.V. Khaustov // Defectology.-2004.- N 4.-P.69-74.
- 14 Chernyaeva, T. I. Social rehabilitation of "atypical" children / T. I. Chernyaeva // Socis: Sociol. Issled. - 2005. - N 6. - S. 85-94.
- 15 Chigintseva E.G., Sunagatullina I.I., Isaeva E.V., Abolmasova L.S. An integrated approach to overcoming speech disorders in children with autism spectrum disorders // Modern research on social problems (electronic scientific journal). 2018.Vol. 9. No. 3. P. 28-51.
- 16 Yakovleva L.A., Pustovoitova O.V. Features of inclusive education of preschool children with disabilities // Actual problems of modern science, technology and education: materials 75 int. scientific-practical conf. / ed. V.M.Kolokoltseva. Magnitogorsk: Publishing house Magnitogorsk. state those. University of them. G.I. Nosova, 2017.V.2. S. 209-211.

# Инновационные технологии в специальном образовании

## **Ибрагимова Алие Рустемовна,**

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», alie.ibrag@gmail.ru

## **Хайбуллаева Фериде Рустемовна,**

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», kakao1994@mail.ru

Статья посвящена вопросу о инновационных технологиях. Представлен краткий обзор инновационных технологий, таких как здоровьесберегающие технологии, игровые и мультимедийные. Выявлены критерии педагогических технологий, определяющих инновационную направленность. Раскрыты преимущества и ценность технических средств обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор перечисляет специальные профилактические мероприятия, создающие благоприятную образовательно-коррекционную среду. В условиях модернизации образования особую актуальность приобретает проблема создание оптимальных условий для развития, воспитания и обучения лиц с особыми потребностями, что соответствует тенденциям реформирования образования на пути к ее открытости, демократичности и доступности для всех категорий населения страны, а также с введением в образовательную среду инновационных технологий. Социально-экономические преобразования, происходящие в России, мировые тенденции гуманизации, интеграции и глобализации общества обуславливают значительные изменения в образовании и воспитании: ставятся новые задачи, используются инновационные образовательные и воспитательные технологии, обновляются содержание и формы организации учебно-воспитательного процесса, внедряются в учебно-воспитательный процесс современные личностно-ориентированные педагогические технологии и научно-методические достижения.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, педагогические инновации, игровые технологии, здоровьесберегающие технологии, технические средства обучения, мультимедийные технологии.

Инновационные педагогические технологии как процесс – это целенаправленное, систематическое и последовательное включение в практический опыт оригинальных, новаторских методов, приемов педагогических действий и средств, охватывающих целостный учебный процесс от определения его цели ожидаемых результатов, что особенно важно для лиц с особыми образовательными потребностями.

Педагогические инновационные технологии могут дифференцироваться согласно разным факторам: целями и задачами, возможностями педагогических средств, по функциям педагога, которые осуществляются с помощью технологии, элементами которых считают умение оперировать учебным и техническим оборудованием, уместное использование наглядного материала [3, с.76-82].

Инновационные технологии в дефектологии должны обеспечить развитие личности учащегося с учетом выявленных его индивидуальных особенностей как субъекта познания предметной деятельности и реализоваться в личностно-ориентированной направленности образования. Совокупность методик и технологий, составляющих ее содержание достаточно объемная: игровые технологии, здоровьесберегающие модульно-развивающего, проблемного, дистанционного обучения, уровневой дифференциации, мультимедийные, интерактивные и другие [1, с. 34-37].

К результатам обучения современный социум ставит все большие требования – школа должна дать обучающимся не только прочные знания и навыки, но и способствовать воспитанию и развитию учащихся в соответствии с их учебными возможностями и нуждами, запросами, задатками и способностями. Важным элементом данного процесса является проектирование образовательно-развивающей среды для детей с особыми потребностями, при этом базовый уровень знаний, умений, навыков превращается из цели обучения в средство актуализации познавательных, творческих и личностных возможностей учащихся. Образовательная среда должно быть направлено не только на собственно образовательную цель, но и на нахождение оптимальных способов успешной адаптации в жизни каждого ребенка с ограниченными возможностями.

Таким образом, инновации в специальной педагогике предусматривают разработку и внедрение но-

вых форм, методов и средств повышения эффективности коррекционно-педагогическо-развивающего и абилитационного процессов и будут способствовать оптимизации использования личностно-ориентированных, нейропсихологических, арт-терапевтических, информационных технологий.

Инновационная направленность определяется следующими факторами педагогических инноваций, к которым относят:

а) новизну, с помощью которой можно определить уровень оригинальности опыта. Выделяют абсолютный, локально-абсолютный, условный и субъективный уровни новизны;

б) оптимальность, что способствует при наименьших затратах времени физических и умственных сил участников педагогического процесса достичь высоких результатов;

в) результативность и эффективность, что показывает некую стабильность положительных результатов в деятельности преподавателя;

г) возможность творческого использования полученных результатов в массовом опыте, что предполагает пригодность апробированного опыта для массового внедрения в учебных заведениях [3, с.89-91].

Оздоровительные технологии укрепляют физическое и психическое здоровье детей, повышение их оздоровительного потенциала. Для этого в педагогический процесс педагоги включают различные физические упражнения (физкультминутки; утренняя гимнастика; двигательная и музыкальная терапия; дыхательная, пальчиковая и звуковая гимнастика), физиотерапия, фитотерапия, ароматерапия, закаливание, массаж.

Для создания благоприятного оздоровительно-учебной среды проводятся специальные профилактические мероприятия:

- соблюдение санитарно-гигиенических требований, правильное размещение мебели;

- применение индивидуального подхода к каждому ребенку с учетом его психофизических нарушений;

- соблюдение норм длительности различных форм учебно-воспитательной деятельности;

- периодическая смена видов деятельности ребенка, проведение релаксационных минуток, физкультминуток, двигательной терапии;

- специальный подбор наглядности с учетом индивидуальных и психофизических особенностей развития ребёнка;

- расширение рамок ограниченных двигательных возможностей за счет использования вспомогательных средств передвижения;

- проведение мероприятий с целью профилактики возможных негативных последствий основного заболевания и физической, а также психологической, утомляемость;

- создание условий для эффективного развития и реабилитации поврежденных сфер, физического и психического развития каждого ребенка, укрепления его общего здоровья [7].

Оптимальным началом учебного дня, как в школе, так и дошкольном учреждении, является

утренняя гимнастика. Благодаря ей учащиеся и воспитанники настроятся на рабочий лад, получат положительные эмоции, которые помогут сделать день лучше. В отношении оздоровительных физкультурминуток, их следует проводить в течение всего дня, синтезируя физические упражнения для мышц туловища, рук, ног, шеи, глаз. Физкультминутки и зрительная гимнастика, которые проводятся во время урока, помогают снять статическое мышечное напряжение, вызванное продолжительным сидением.

Использование мешочков с песком, солью, горохом, мелкими камешками позволит размять мышцы ног и стоп, стимулировать все рефлекторные зоны. Такая гимнастика способствует общему укреплению здоровья, профилактике у детей плоскостопия.

Исследования современных физиологов показывают, что манипуляции крупной и мелкой моторики влияют на функционирование центральной нервной системы, развитие речи. Простые движения кисти помогают снять не только общее напряжение, но и напряжение рук, расслабляют губы, а это, в свою очередь, способствует правильному произношению звуков, развитию речи ребенка. Исследователи объясняют прямую связь мелкой моторики и мышления, что каждый палец руки имеет свой «отдел» в коре больших полушарий головного мозга. Таким образом, речь находится в прямой зависимости от развития мелкой моторики рук. Поскольку у детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается недоразвитие мелкой моторики, в течение учебного дня выявляется потребность в проведении пальчиковой гимнастики. Упражнения для мелкой моторики помогут не только развивать речь и интеллектуальные способности ребенка, но и снимут психическую нагрузку, помогут наладить рабочий ритм. Кроме того, пальчиковая гимнастика способствует формированию у детей с психофизическими нарушениями мелкой моторики. Значительный эффект дает самомассаж ладоней с использованием еловых шишек, орехов, желудей, каштанов. Во время проведения пальчиковой гимнастики важно создать соответствующее настроение, заранее продумать все ритмичные движения кисти и пальцев, а еще — использовать музыкальное сопровождение [8, с. 39-45].

Музыкальное сопровождение можно использовать во время проведения физкультминуток, зрительной гимнастики, звуковой гимнастики, самомассажа ладоней и стоп ног. Применение музыкальных пауз в виде утренних поздравлений положительно настроит ребенка на рабочий лад или станет своеобразной наградой за хорошо выполненное задание. Или наоборот — минорные звуки помогут выразить негативное отношение к определенному поступку, поведению ребенка. Музыкальная терапия способствует эффективной психологической разгрузке детей, успокоит их и поможет избежать негативных эмоций. Для приветствия, поздравления, настройки ребенка на соответствующее настроение можно использовать ма-

жорные произведения Моцарта, Штрауса, а на занятиях по рисованию, трудовому обучению уместными будут восточные музыкальные мотивы.

Педагог, который работает с детьми с особыми образовательными потребностями, обязательно должен сообщать родителям о влиянии оздоровительных процедур на здоровье их ребенка, приводить преимущества различных видов оздоровления.

Одним из направлений повышения эффективности и качества коррекционного процесса в условиях специального и инклюзивного образования является внедрение методик, базирующиеся на основе использования компьютерной и мобильной техники, в частности использование компьютера и его составляющих и создания разнопрофильных коррекционных и учебных программ, различных развивающих гаджетов.

В контексте современного образования ведущее место принадлежит отдельной группе, так называемых технических средств обучения (ТСО), которые сейчас превратились в программно-технические учебные комплексы. Национальной доктриной развития образования предусмотрено создание индустрии современных средств обучения и воспитания, полное обеспечение ими учебных заведений. На современном этапе использование программно-технических учебных комплексов является актуальным направлением, которое быстро развивается и интегрируется в области образования [6].

Целостное осмысление проблемы использования компьютерных технологий в обучении детей с особыми потребностями в условиях общеобразовательных школ пока не получило достаточного отражения в научной литературе.

Для эффективной работы педагога, принципиальным является осознание того, что эффект применение компьютерных технологий больше всего зависит от профессиональной компетенции самого учителя, его умения использовать новые возможности, включить эти технологии в систему обучения каждого ребенка с ограниченными возможностями. Это будет способствовать формированию у учащихся положительной мотивации обучения, психологического комфорта, большей свободы выбора форм и средств деятельности во время решение учебных задач. Одновременно создаются условия для обеспечения учащихся системой надлежащей помощи.

Информационные технологии обучения помогают учителю достичь учебно-коррекционных целей, применяя и отдельные виды учебной работы, и любой их набор, то есть спроектировать обучающую среду. Педагог получает дополнительные возможности для поддержки и направления развития личности ученика с ограниченными возможностями, творческого поиска, организации их совместной работы, разработки и выбора необходимых учебных компьютерных программ [5].

Среди основных преимуществ использования мультимедийных технологий в обучении детей, в частности тех, кто имеет особенности психофизического развития, определяем следующие:

- 1) полисенсорность восприятия материала;
- 2) содействие развитию основных психических процессов;
- 3) возможность демонстрации объектов, явлений и процессов, которые недоступны в повседневной жизни (космические объекты, явления природы, объекты микромира и др.);
- 4) возможность визуализации абстрактной информации;
- 5) наглядность и эмоциональную окраску демонстрационного материала и др. [7].

К основным мультимедийным технологиям, которые можно использовать в обучении детей с особенностями психофизического развития, относим следующие:

- мультимедийная презентация – набор слайдов по определенной тематике, что хранится в файле специального формата. При этом, каждый слайд может содержать произвольную текстовую, графическую, табличную информацию, анимацию, аудио, видео и др.;

- анимация – движущиеся изображения, созданные путем съемки последовательных фаз движения рисованных (графических) или объемных объектов (анимационные или мультипликационные фильмы, мультфильмы);

- флэш-игры – игры, созданные на основе анимации, графики, звука, в основу которых положено выполнение определенного задания, что имеет целью решить поставленную учебную задачу (например, такие игры как «Узор из звуков», «Букварик», «Кто это», «Сорока-белобока», «Кто где живет?» и т.д.);

- потоковое видео (например, дидактические разработки «Звуки поссорились», «Видео-азбука», «Азбука малышей» и т.др.);

- потоковое аудио (например, такие дидактические разработки как «Звуки животных», «Звуки окружающего мира» и др.) [8, с. 102-106].

Исходя из вышесказанного, для эффективного привлечения в учебно-воспитательный процесс детей с особенностями психофизического развития необходима реализация ряда условий, в частности разработка личностно ориентированных учебных программ, проектирования индивидуальных образовательных траекторий, внедрение новых педагогических подходов, методов и средств. Мультимедийные технологии, позволяющие синтезировать различные формы представления информации (текст, графика, аудио, видео, анимация и т.д.), дают возможность детям получить доступ к дидактическим материалам в приемлемом для них виде, способствуют индивидуализации обучения и более эффективному развитию основных психических процессов.

Применение игровых технологий в обучении и воспитании детей (в частности с ОВЗ) предполагает создание ситуаций близких к естественным, излишне не напрягающих учащихся, привлекающих внимание к изучаемому материалу. Вместе с тем, проведение игры на занятиях предусматривает осуществление ряда дидактических задач. В процессе решения этих задач учащиеся с наруше-

нием психофизического развития могут не заметно для себя приобретать определенные знания, формировать учебные умения и навыки, критически оценивать свои знания, приводить эти знания в систему, обобщать, осознавать изученные правила, закреплять полученные знания в новых связях.

Большинством педагогов начальной школы на уроках литературного чтения успешно внедряется «Технология раннего интенсивного обучения грамоте» Н.А. Зайцева. Технология Н.А. Зайцева учитывает естественную потребность ребенка к игре. Применение данной технологии способствует быстрому развитию многих навыков чтения.

Учителя решают образовательные задачи, которые ставятся на уроках чтения и письма, также и с помощью увлекательной дидактической flash-игры «Буквы-сестрички» И.В. Ослиной. Игра помогает запомнить учащимся графическое изображение букв. Правила достаточно просты для первоклассников: необходимо перетаскивать мышкой письменные буквы в поле к печатным, и проверять нажав на кнопку «Готово». Помимо этого с большим интересом используются «Коллекция игр по русскому языку» А.В. Гавриловой, «Копилочка игр по обучению грамоте» И.А. Вырвич [2].

Игры, направленные на развитие мелкой моторики, Ю. Кудиновой, Е. Нефедовой, О. Узоровой, Л. Яртовой способствуют формированию графического навыка. В ходе пальчиковых игр учащиеся, следуя за движениями педагога, развивают мелкую моторику рук, которая благоприятно влияет на развитие речи, подготовку ученика к письму, раскрашиванию, рисованию [2].

Учитывая разносторонние функции игровой деятельности, педагоги при работе с детьми с нарушением психофизического развития могут активно применять различные элементы игровых технологий. Многие из педагогов используют дидактические и развивающие игры из сборника «Дидактические и развивающие игры в начальной школе». Использование материалов из данного методического пособия позволяет организовать уроки с элементами игровых технологий, которые способствуют повышению учебной мотивации обучающегося. Многие игры, предложенные Е.С. Галанжиной, педагогами применяются как в индивидуальной работе, так и во фронтальной на интерактивной доске.

Целесообразно использование игровых технологий и на уроках математики, в большинстве случаев, педагоги используют данную технологию в соревновательной форме. Так в практической деятельности большинство педагогов используют настольно-печатные игры С.В. Бурдиной «Цветная математика», «Логические таблицы», «Часы и время», «Считаем и читаем», Е.В. Селезновой «Логические сетки», Н.В. Егоровой «Графические диктанты» и др. Вышеуказанные игры развивают основные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение), а также навык пространственной ориентации. [4, с.38-46].

Практический опыт педагогов подтверждает благоприятное воздействие инновационных тех-

нологий на весь педагогический процесс, а именно повышается познавательный интерес обучающихся к учебным предметам, учебно-воспитательный процесс становится необычным и ярким, деятельность учащихся приобретает эмоциональную насыщенность, создаются ситуации успеха. При внедрении различных инновационных технологий необходимо соблюдать алгоритм их использования, при этом включая и творческий элемент педагога.

## Литература

1. Гаврикова Л.П., Кремер О.Б., Подвальный С.Л. Управление индивидуализированным обучением в коррекционной школе. – Воронеж: Издательство «Научная книга», 2004. – 104 с.

2. Гузев В.В. Эффективные образовательные технологии: интегральная и ТОГИС (книга для работников образования, учителей и студентов пед. вузов) / В.В. Гузев. – М.: НИИ шк. технологий, 2006. – 208 с.

3. Истрофилова О.И. Инновационные процессы в образовании: Учебно-методическое пособие — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. — 133 с.

4. Киселев Г. М. Информационные технологии в педагогическом образовании: Учебник / Г. М. Киселев, Р. В. Бочкова. — 2-е изд. перераб. и доп. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2014 — 304 с.

5. Князева Е.В. Применение информационных технологий в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Коррекционная педагогика - М., 2009.- №4(34)

6. Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении: новое средство - новые идеи / О. И. Кукушкина. - М.: ИКПРАО, Утрехт, 1995. – С.67-75

7. Малышева М. А. Информационные технологии в специальном образовании // Специальное образование. 2017. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-spetsialnom-obrazovanii> (дата обращения: 13.06.2019).

8. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И.А.Никольская. — М. : Издательский центр «Академия», 2011 — 144 с. — (Сер. Бакалавриат).

## Innovative technologies in special education

Ibragimova Alie Rustemovna, Khaibullaeva F.R.

Crimean Engineering and Pedagogical University

The article is devoted to the question of innovative technologies. A brief overview of innovative technologies such as health-saving technologies, gaming and multimedia is presented. The criteria of pedagogical technologies determining the innovative orientation are revealed. The advantages and value of technical means of education of children with disabilities are revealed. The author lists the special preventive measures that create an enabling educational and rehabilitative environment. In the context of the modernization of education, the problem of creating optimal conditions for the development, education and training of persons with special needs becomes particularly urgent, which correspond to the trends of reforming education on the way to its openness, democracy and accessibility for all categories of the population, as well as with the introduction of innova-

tive technologies into the educational environment. The social and economic transformations taking place in Russia, the world tendencies of humanization, integration and globalization of society cause considerable changes in education and education: new tasks are set, innovative educational and educational technologies are used, the contents and forms of the organization of educational process are updated, the modern personality-oriented pedagogical technologies and scientific and methodical achievements are introduced in educational process.

**Keywords:** innovative technologies, pedagogical innovations, game technologies, health-saving technologies, technical means of training, multimedia technologies.

#### References

1. Gavrikova L.P., Kremer O. B., Basement S. L. Management of individualized education in a special school. - Voronezh: Publishing house "Scientific book", 2004. - 104 p.
2. Guzeev V.V. Effective educational technologies: integral and TOGIS (a book for educators, teachers and students of pedagogical universities) / V.V. Guzeev. - M.: Research Institute of School. Technologies, 2006. -- 208 p.
3. Istrofilova O.I. Innovative processes in education: Teaching aid - Nizhnevartovsk: Publishing house Nizhnevart. state University, 2014. -- 133 s.
4. Kiselev G. M. Information technology in teacher education: Textbook / G. M. Kiselev, R. V. Bochkova. - 2nd ed. reslave. and add. - M. : Publishing and trading corporation "Dashkov and Co.", 2014 - 304 p.
5. Knyazeva E.V. The use of information technology in a special (correctional) school of the VIII kind. Correctional pedagogy - M., 2009.- №4 (34)
6. Kukushkina, O. I. Computer in special education: a new tool - new ideas / O. I. Kukushkina. - M.: IKPRAO, Utrecht, 1995. - □ P.67-75
7. Malysheva M. A. Information technology in special education // Special Education. 2017. no. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-spetsialnom-obrazovanii> (accessed: 06/13/2019).
8. Nikolskaya I.A. Information technology in special education: a textbook for students. institutions of higher prof. Education / I.A. Nikolskaya. - M.: Publishing Center "Academy", 2011 - 144 p. - (Ser. Baccalaureate).



# Дискурс сетевого маркетинга как объект лингвистического исследования: к постановке вопроса

**Анохина Виктория Сергеевна**

кандидат филологических наук, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», anokhinav@mail.ru

**Потураева Любовь Николаевна**

кандидат филологических наук, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», poturaevaln@gmail.com

Статья посвящена исследованию функциональных особенностей языка сетевого маркетинга – явления, получившего сегодня весьма широкое распространение в обществе. В настоящее время все более активно протекают процессы расширения коммуникативного пространства, в котором выделяются новые типы дискурсов, играющие в жизни общества принципиально важную роль. К числу таковых относится дискурс сетевого маркетинга, всестороннее изучение которого составляет насущную потребность современности. В статье обосновывается введение в научный оборот понятия «дискурс сетевого маркетинга» и утверждение соответствующего явления как объекта исследования в общей лингвистической теории дискурса.

**Ключевые слова:** межличностная коммуникация, дискурс, текст, сетевой маркетинг, социо- и психолингвистика, дискурсивный анализ.

В настоящее время одним из основополагающих научных понятий является понятие дискурса, используемое в различных областях знания – философии, социологии, психологии, стилистике и др. Современная антропоцентрическая лингвистика, поставившая в центр своего внимания изучение языковой личности и ее социально-коммуникативного существования, также выделяет дискурс как базовую категорию, интегрирующую все элементы языковой системы в действие.

Постановка дискурса в центр интереса исследователей во многом обусловлена расширением коммуникативного пространства и появлением новых видов дискурсов, активно влияющих на различные стороны общественной жизни, а также особенностями современной жизни, бросающей вызовы старым идентичностям и взывающим к новым видам дискурса. В данной статье в качестве нового объекта лингвистического исследования выделяется **дискурс сетевого маркетинга**, получивший широкое распространение в современной коммуникации, исследование которого только начинается, что говорит об актуальности выбранной темы.

В последние десятилетия сетевой маркетинг как бизнес-индустрия получил колоссальное распространение и затронул все части света. Данный вид бизнеса выводит участников коммуникации на совершенно новые уровни и виды общения, обусловленные особенностями сетевого взаимодействия. Под сетью в данном случае понимаются социальные сети – особые формы взаимодействия индивидов и связи между ними. Основой связи в таких социальных сетях являются межличностные отношения и сопряженные с ними обстоятельства.

**Цель статьи** – выделить в качестве объекта лингвистического исследования дискурс сетевого маркетинга, описать его особенности и показать актуальность данного вида дискурса в сфере современной массовой и межличностной коммуникации.

Термин «дискурс» (лат. discourses – беседа, аргумент, разговор, рассуждение, довод; франц. discours – речь; англ. discours – рассуждение) до сих пор не имеет единого определения, что, скорее всего, связано с большим разнообразием случаев его употребления. Основная трактовка данного термина заложена в трудах Ф. де Соссюра, который противопоставлял понятия язык (как знаковую систему) и речь (как практическую реализацию языка). Последователи ученого Э. Бенвенист термину «речь» предпочитал термин «дискурс», Э. Брюссанс дискурс располагал между языком и речью, наделяя его опосредующей функцией. Американский лингвист Э. Харрис дискурс определял как сложное высказывание, Ж. К. Коке – как «трансфразовое изменение языка» [1].

В статье Э. А. Дейнека «Анализ дискурса сегодня, или Париж – Москва сорок лет спустя» говорится о том, что дискурс сегодня является знако-

вым определением, под которым развиваются современные науки о языке [2, с. 165]. Новые парадигмы знания, интегральность и междисциплинарные исследования определяют сегодняшнюю антропоцентрическую лингвистику, включающую «науки о языке и языковом общении» в «круг человеческих дисциплин», – социо- и психолингвистику, коммуникативную лингвистику, прагматику и др. Н. Д. Арутюнова современную лингвистику представляет как лингвистику дискурса – речи, «погруженной в жизнь» [3, 136-137].

Понятие «дискурс» – одно из центральных понятий как в коммуникативной лингвистике, так и в современных социально-гуманитарных науках – имеет не только разные варианты произношения, но и множество различных научных интерпретаций:

- употребление языка как носителя культурных процессов и как средства их понимания (Е.В. Иванова);

- речь, «погруженная в жизнь» (Н. Д. Арутюнова);

- вербальный продукт акта коммуникации (Т.А. ван Дейк);

- последовательность речевых действий или речевых актов (К. Элих);

- форма коммуникации, в рамках которой происходит коллективная рефлексия и переопределение предпосылок социального бытия (Ю. Хабермас);

- основной способ текстового функционирования языка (М. Шернер);

- язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение (Н. Н. Миронова);

- вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами (В. В. Красных);

- явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающимся в «сухом остатке» общения, с другой стороны (В. И. Карасик).

Большинство ученых под дискурсом (франц. discours, англ. discourse, от лат. Discursus беседа, разговор) понимают процесс речевой деятельности, сложное коммуникативное явление, единство языковой практики и экстралингвистических факторов (прагматических, социокультурных, психологических), необходимых для понимания текста, таких как коммуникативные намерения автора, его представления о мире, взаимоотношения автора и адресата, условия производства высказывания и т.д.

Дискурс часто понимается как форма коммуникативного и социального поведения, в котором учитываются культурные, исторические и прочие факторы.

Изучением дискурса занимается дискурс(ив)ный анализ (discourse analysis), как собственно научное направление сформировавшийся сравнительно недавно – в последние десятилетия.

Связно это прежде всего с установкой на изучение языковых явлений в процессе их употребления, с учетом их дискурсивных аспектов. Целью дискурсивного анализа считается исследование взаимосвязи между языком и социальными процессами. Трактовка языка как дискурса включает отношение к нему как к форме социального действия, непосредственным образом укоренного в социальных условиях его реализации. Теоретические направления Дж. Остина, Дж. Серля, Т.А. ван Дейка практически связывают язык с его реализацией в деятельности и речевой деятельности.

В русистике, в отличие от западноевропейской традиции анализа дискурса, использовался термин «функциональный стиль» (В. В. Виноградов, Т. Г. Винокур, Ю. С. Степанов), в котором выделялись особая семантика, синтаксис, словоупотребление, свои правила и этикет.

Существует несколько подходов реализации дискурсивного анализа. Наиболее популярными на сегодняшний день являются следующие: исследование информационного потока (information flow) У. Чейфа, исследования связей между грамматикой и межличностным взаимодействием в диалоге (С. Томпсон, Б. Фокс, С. Форд), когнитивная теория связи дискурса и грамматики Т. Гивона, экспериментальные дискурсивные исследования Р. Томлина, «грамматика дискурса» Р. Лонгейкра, «системно-функциональная грамматика» М. Хэллiday, исследование стратегий понимания Т. Ванн Дейка и У. Кинча, общая модель структуры дискурса Л. Поланы, социолингвистические подходы У. Лабова и Дж. Гампера, психолингвистическая «модель построения структур» М. Гернсбакер и др.

В настоящее время дискурсивный анализ вполне институционализировался как особое научное направление. Наиболее известные центры дискурсивных исследований находятся в США – это университет Калифорнии в Санта-Барбаре (У. Чейф, С. Томпсон, М. Митун, Дж. Дьюба, П. Клэнси, С. Камминг и др.), университет Калифорнии в Лос-Анджелесе (Э. Шеглофф), университет Орегона в Юджине (Т. Гивон, Р. Томлин, Д. Пэйн, Т. Пэйн), Джорджтаунский университет (Д. Шиффрин), в Европе это Амстердамский университет (Т. ван Дейк).

В отечественной традиции термин «дискурс» получил широкое распространение в 1970-х годах. Об установлении новой, дискурсивно-когнитивной парадигмы в лингвистике, основывающейся на изучении дискурса, в России одними из первых заговорили О. В. Александрова, Н. Д. Арутюнова, М. Н. Володина, В. З. Демьянков, С. В. Дечева, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, А. А. Кибрик, И. М. Кобозева, В. В. Красных, Е. С. Кубрякова и др. В их трудах через новую призму были осмыслены теория частей речи, синтаксис, силлабика и другие языковые области.

Сначала значение дискурса было близко понятию функционального стиля (В. В. Виноградов, Ю. С. Степанов), с течением времени дискурс стал интерпретироваться как «сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, уста-

новки, цели адресанта), необходимые для понимания текста» (Ю. Н. Караулов); некоторые ученые во главу угла ставят его когнитивный аспект (Е. О. Менджеричкая), дают характеристику дискурсу при помощи термина «текст» (Н. Д. Арутюнова) и т.д.

В настоящее время выделяют и анализируют следующие виды дискурса: бизнес-дискурс (Ю. В. Данюшина), дискурс масс-медиаальный (М. Р. Желтухина), компьютерно-медийный (Л. Г. Ковальская), публицистический (Т. В. Чернышова), PR-дискурс (Л. В. Селезнева), рекламный (Е. С. Кара-Мурза), научный, массово-информационный, политический, религиозный, педагогический, медицинский, военный, юридический, дипломатический, деловой, рекламный, спортивный и другие типы институционального дискурса (Р. Водак, В. И. Карасик), нарративный, эпистематический, агональный, художественный (В. А. Андреева, В. В. Миловидов, В. И. Тюпа), побудительный (Т. Б. Гуляр) и др.

Отталкиваясь от понятия сетевого маркетинга как «формы ведения внемагазинной розничной торговли, при которой сбытовые агенты (дистрибьюторы) фирмы-производителя устанавливают контакты с потенциальными покупателями» [4], мы предлагаем выделить новый вид дискурса – дискурс сетевого маркетинга.

В отечественной лингвистике традиционно выделяется «деловой» тип дискурса, в субклассификации которого значится бизнес-дискурс «как открытая совокупность текстов, интегрированных бизнестематикой (в более узком, рабочем смысле), и как вербализацию делового общения (в широком смысле)» [5, с. 48], Ю. В. Данюшиной подробно исследован отдельный сегмент данного дискурса – сетевой бизнес-дискурс, выделяемый на основе критерия организации коммуникационного канала – сети Интернет [6]. В данном случае видится оправданным введение нового термина – **дискурс сетевого маркетинга**, под которым мы понимаем **совокупность текстов, интегрированных коммуникативным взаимодействием участников внемагазинной розничной торговли, основанной на создании дистрибьюторской сети.**

Сейчас все больше людей, раньше противившихся идее сетевого маркетинга, становятся непосредственными «дискурсантами» данной индустрии. Сетевой маркетинг как индустрия «прямых продаж» и «многоуровневого маркетинга» – явление с недавней историей. Считается, что этому виду деятельности, появившемуся в Америке, около 80 лет. Сегодня же бизнес «сетевого маркетинга» занимает первое место в мире как быстро развивающаяся экономическая система. Всё больше предприятий (по некоторым данным 70% всех предприятий мира) работают с применением концепции сетевого маркетинга – метода прямых продаж. Некоторые утверждают, что эти термины следует различать: прямые продажи – это вид дистрибуции, один из видов розничной торговли вне стационарной розничной сети. Реализация товаров конечному потребителю в этом случае происходит как результат индивидуальной или групповой презентации товара. Нельзя ставить знак равенства между прямыми продажами и многоуровневым

маркетингом. Многоуровневый маркетинг (сетевой маркетинг) – это метод компенсации, который используют в своих маркетинговых планах компании, представляющие различные секторы экономики [7]. Но нас интересует не экономическая, а социально-коммуникативная составляющая, демонстрирующая, что данный вид индустрии в зависимости от степени распространенности оказывает большое влияние на течение и результаты коммуникации. Так, например, считается, что в США в сетевом маркетинге задействовано 20% населения, в Европе – 10-15%, в России – 3%.

Сетевой маркетинг в России появился около 20 лет назад и сегодня имеет всё большее распространение. Наверное, каждый человек знаком с представляющими бизнес сетевого маркетинга компаниями Amway, Avon, Herbalife, Mary Kay, Oriflame, Faberlic и др. Влияние сетевых компаний чаще всего определяется по финансовым показателям.

Интерес нашего исследования составляет изучение влияния дискурса сетевого маркетинга на человека и общество в нескольких аспектах:

1) собственно лингвистическом (исследование языковых маркеров, лексических, синтаксических и стилистических особенностей дискурса сетевого маркетинга);

2) коммуникативном (при этом дискурс рассматривается как процесс языковой деятельности, способ говорения, передачи и движения информации);

3) прагматическом (исследование влияния языка на поведение, эмоции окружающих, воздействие, манипуляции, социальные отношения).

Являясь продуктом XXI века, дискурс сетевого маркетинга приобретает сейчас особую социальную значимость, обусловленную вовлеченностью в него широких общественных слоев. Его субъектами являются люди разных национальностей, всех слоев общества, профессий, социальных ролей.

Для исследования распространенности данного вида дискурса нами был проведен ассоциативный эксперимент, участие в котором приняли более 320 человек – студенты очной и заочной форм обучения, а также преподаватели Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) в возрасте от 18 до 50 лет. Участникам было предложено ответить на вопрос «Какие ассоциации у Вас возникают, когда Вы слышите понятие “сетевого маркетинг”?» Полученные ассоциации по семантической значимости были разделены на следующие категории:

- бизнес (предпринимательство, торговля, услуги, рынок, конкуренция, купля-продажа, магазин, банк и др.) – 198 ответов;
- реклама (привлечение внимание, яркость, интерес и др.) – 125 ответов;
- интернет (компьютер, онлайн-товары, работа в интернете, соцсети, Yandex и др.) – 115 ответов ;
- деньги (электронные деньги, доход, финансы и др.) – 48 ответов;
- сеть (паутина, паук) – 43;
- коммуникация (общение, социум, общество, люди) – 67 ответов;

• сетевые компании (Орифлейм, Эйвон, Фаберлик, NL, Мери Кей, Амвей, Гербалайф, Магнит, Пятёрочка и др.) – 58 ответов;

• отрицательные характеристики (обман, надувательство, зомбирование, секта, пирамида, опасность, афера, навязывание, внушение и др.) – 128 ответов.

Полученные данные показывают, что сетевой маркетинг люди чаще всего связывают со следующими явлениями:

62% – со сферой бизнеса, ведением предпринимательской деятельности, торговлей;

39% – с рекламой;

36% – с Интернетом;

15% – с деньгами;

13% – с сетью;

21% – с коммуникацией;

18% – с конкретными сетевыми компаниями.

Интересно, что сетевой маркетинг большинство участников охарактеризовали как бизнес (работу, предпринимательство), однако всего 15% привели в своих ассоциациях «деньги, доход, финансы». Довольно обширный объем ассоциаций представляют отрицательные характеристики сетевого маркетинга – 40%, данные участниками эксперимента.

Таким образом, исследование особенностей дискурса сетевого маркетинга заслуживает отдельного внимания ученых и представляет несомненный интерес, оно находится в ракурсе приоритетных направлений современного языкознания, в фокусе которого стоит «живая» речевая коммуникация.

## Литература

1. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / под ред. В. С. Степина. – М.: Мысль, 2001.

2. Дейнека Э.А. Анализ дискурса сегодня, или Париж – Москва сорок лет спустя // Критика и семиотика. – Вып. 17. – 2012. – С. 165-189.

3. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136-137.

4. Словарь бизнес-терминов. Академик.ру. 2001 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/business/20153>.

5. Данюшина Ю.В. Бизнес-дискурс: термин, типология, анализ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2 (46). – С. 48-52.

6. Данюшина Ю.В. Многоуровневый анализ англоязычного сетевого бизнес-дискурса: дис. ... докт. филол. наук. – М., 2011.

7. Байдак А. В. Сетевой маркетинг. Нравственно, выгодно ли? // Молодой ученый. 2013. №4. С. 474-480. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/51/6486/>.

8. Кукушкина В.В. Маркетинг в схемах для экономистов: учебное пособие / В.В. Кукушкина. Москва, 2006

9. Киселев В.М., Савинков С.В., Иванов А.В., Федорова А.В., Терентьев В.А., Соколов М.Д. Оценка эффективности и конкурентных преимуществ графических решений визуальных коммуникаций // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2016. № 3 (87). С. 106-113.

10. Киселев В.М., Савинков С.В., Козлов В.Н., Иванов А.В., Федорова А.В. Научометрический подход к оценке графических решений визуальных коммуникаций в корпоративном брендинге // В сборнике: XX Международная научно-методическая конференция заведующих кафедрами маркетинга, рекламы, связей с общественностью, дизайна и смежных направлений : сборник материалов. Ассоциация Коммуникативных Агентств России. 2016. С. 323-329.

11. Shakhovskaya L., Dzhindzholia A., Timonina V., Petrenko E. Market peculiarities of natural gas: case of the Pacific region // Entrepreneurship and Sustainability Issues. 2018. Т. 5. № 3. С. 555-564.

12. Нижегородцев Р.М., Петренко Е.С. Использование института потребительских сетей в системе современного маркетинга // Вестник экономической интеграции. 2011. № 1. С. 106-115.

13. Капустина Л.М., Петренко Е.С. Сетевая концепция маркетинга услуг массового питания / Л. М. Капустина, Е. С. Петренко; М-во образования и науки Российской Федерации, Уральский гос. экономический ун-т. Екатеринбург, 2011

## Network marketing discourse as a object of linguistic research: to statement of the question

Anokhina V.S., Poturaeva L.N.

FSBEI HE "RSEU (RINH)"

The article is devoted to the study of the functional features of the network marketing language, a phenomenon that has become very widespread in society today. Nowadays, the processes of expanding the communicative space are proceeding more and more actively, in which new types of discourses are highlighted, which play a crucial role in society. These include network marketing discourse, a comprehensive study of which constitutes an urgent need for modernity. The article substantiates the introduction into scientific use of the concept of «network marketing discourse» and the statement of the corresponding phenomenon as an object of study in the general linguistic theory of discourse.

**Key words:** interpersonal communication, discourse, text, network marketing, socio- and psycholinguistics, discursive analysis.

## References

1. New philosophical encyclopedia: In 4 vols. / ed. V. S. Stepina. - M.: Thought, 2001.
2. Deineka E.A. Analysis of the discourse today, or Paris - Moscow forty years later // Criticism and semiotics. - Vol. 17. - 2012. - S. 165-189.
3. Arutyunova ND Discourse // Linguistic Encyclopedic Dictionary. - M., 1990. -- S. 136-137.
4. Dictionary of business terms. Akademik.ru. 2001 [Electronic resource]. Access Mode: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/business/20153>.
5. Danyushina Yu.V. Business discourse: term, typology, analysis // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. - 2010. - No. 2 (46). - S. 48-52.
6. Danyushina Yu.V. A multilevel analysis of the English-language network business discourse: dis. ... doctor. filol. sciences. - M., 2011.
7. Baidak A. Century Network marketing. Morally, is it profitable? // Young scientist. 2013. No4. S. 474-480. [Electronic resource]. Access Mode: <https://moluch.ru/archive/51/6486/>.
8. Kukushkina V.V. Scheme Marketing for Economists: A Training Manual / V.V. Kukushkina. Moscow, 2006
9. Kiselev V.M., Savinkov S.V., Ivanov A.V., Fedorova A.V., Terentyev V.A., Sokolov M.D. Evaluation of the effectiveness and competitive advantages of graphic solutions for visual communications // Bulletin of the Russian University of Economics G.V. Plekhanov. 2016. No. 3 (87). S. 106-113.
10. Kiselev V.M., Savinkov S.V., Kozlov V.N., Ivanov A.V., Fedorova A.V. Scientometric approach to the assessment of graphic solutions for visual communications in corporate branding // In collection: XX International Scientific and Methodological Conference of the Heads of the Departments of Marketing, Advertising, Public Relations, Design and Related Areas: a collection of materials. Association of Communicative Agencies of Russia. 2016. S. 323-329.
11. Shakhovskaya L., Dzhindzholia A., Timonina V., Petrenko E. Market peculiarities of natural gas: case of the Pacific region // Entrepreneurship and Sustainability Issues. 2018. Vol. 5. No. 3. P. 555-564.
12. Nizhegorodtsev R.M., Petrenko E.S. Using the institute of consumer networks in the system of modern marketing // Bulletin of economic integration. 2011. No. 1. S. 106-115.
13. Kapustina L.M., Petrenko E.S. The network concept of marketing public catering services / L. M. Kapustina, E. S. Petrenko; M-in education and science of the Russian Federation, Ural state. University of Economics Ekaterinburg, 2011

# Диахронический лингво-когнитивный анализ интермедиального дискурса: к уточнению методики

**Антонова Ксения Николаевна**

кандидат филологических наук, кафедра английского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, ksana-a@mail.ru

В статье излагаются методологические особенности диахронического лингво-когнитивного анализа интермедиального дискурса. Предлагается сочетание методов стилистики декодирования, корпусной лингвистики и когнитивной лингвистики для получения объективных данных при выявлении когнитивных детерминант интермедиального дискурса на конкретном историческом срезе и в диахронии и выявить изменения в содержании смыслов и значений концептов, принадлежащих к национальной концептосфере.

**Ключевые слова:** корпусный анализ, когнитивный анализ, интермедиальный дискурс, концепт, концептосфера, когнитивная детерминанта

Целью данной статьи является уточнить и конкретизировать методику лингво-когнитивного анализа интермедиального дискурса в диахронии.

Актуальность темы обуславливается недостаточностью, на наш взгляд, разработанной методологией выявления концептосфер и концептов, которая порой лишена объективности и базируется преимущественно на интроспекции и субъективной оценке исследователя. Применительно к интермедиальному дискурсу проблема осложняется комплексностью задач, которые стоят перед исследователем. В общем виде они сводятся к следующему: во-первых, определить хронологические рамки анализа; во-вторых, очертить концептосферы, являющиеся когнитивными детерминантами интермедиального дискурса на конкретном этапе; в-третьих, рассмотреть структуру концептов, входящих в состав концептосфер художественных картин мира на каждом временном срезе; в-четвертых, проследить изменения структуры концептосфер и концептов в диахронии и сопоставить с изменениями в национальной картине мира.

Под интермедиальным дискурсом мы будем понимать совокупность художественных текстов, характеризующихся поликодовостью, т.е. текстовой гетерогенностью на уровне формы и/или содержания, являющееся проявлением интердискурсивности, достигаемой через соединение различных семиотических систем. Актуализация интердискурсивных связей предполагает «когнитивное переключение» с одной системы знания или типологической модели текстопроизводства на другую, что означает переход в сознании автора, а затем и читателя с одного типа дискурса на другой» [1, с. 22—23].

При конкретизации методики диахронического лингво-когнитивного анализа для нас принципиально важны такие свойства концепта как наличие образной, ассоциативной, понятийной, ценностной, этимологической и исторической составляющие [2], а также постулат школы Д.С.Лихачева о том, что концепт возникает не из непосредственного значения слова, а является результатом столкновения значения слова с личным и народным опытом человека [3].

Текст рассматривается нами как речевой продукт функционирования вербальной и невербальной семиотических систем, имеющий двоякий ха-

ракти: ориентирован не только на узус, но и на отражение картины мира автора. Особую сложность в плане концептуального анализа представляют художественные тексты, что неоднократно подчеркивалось в литературе. Причиной этого является пересечение национальной языковой и художественной картин мира, и, как следствие, необходимость выявления в структуре концептов компонентов, отражающих как индивидуально-авторские, так и «априорные смыслы и значения, принадлежащие национальной эстетической традиции» [4, с. 164] а также когнитивный анализ «приращений» к содержанию концепта смыслов и значений, принадлежащих к национальной концептосфере».

Для диахронического исследования дискурса для нас принципиально осознание того, что концепты, выделяемые нами в художественных текстах различных эпох, являются не только художественными концептами, но и лингвокультурными одновременно.

Ведущим критерием отбора материала является обнаружение в тексте проявлений интермедиального взаимодействия. Для их выявления мы будем использовать алгоритм анализа художественного текста, выработанный стилистикой декодирования с некоторыми модификациями: 1) обнаружение признаков иномедиального включения и идентификация источника; 2) сопоставление формы и смысла транспонированного фрагмента в прецедентном и принимающем текстах (языках); 3) определение коммуникативной и семантической функции.

В целях получения объективных и достоверных данных, характеризующих весь комплекс текстов конкретного периода, представляется целесообразным применение методов корпусной лингвистики. Применяя методы корпусной лингвистики, возможно сформировать корпус текстов на каждом изучаемом историческом этапе, в которых эксплицируется интермедиальный дискурс; выявить когнитивные детерминанты интермедиального дискурса на каждом историческом этапе, руководствуясь следующей последовательностью операций.

Во-первых, необходимо выявить синонимы в сформированном корпусе текстов, поскольку наличие синонимов свидетельствует о коммуникативной значимости концепта и «о высоком статусе концепта в сознании лингвокультурного сообщества в определенный период. Наличие синонимов в корпусе может считаться показателем значимости концепта или той или иной его части в коммуникации носителей языка. На этом основании можно говорить о высоком статусе концепта в сознании лингвокультурного сообщества в определенный период» [5, с. 289].

Во-вторых, необходимо определить частотность употребления синонимов, так как фактор рекуррентности, «повышается частотность номинирующих его лексических единиц» [6, с. 149], также является показателем коммуникативной релевантности концепта.

После выявления когнитивных детерминант дискурса с применением методов корпусной лингвистики необходимо перейти к описанию ведущих концептов на каждом отдельно взятом временном срезе и в диахронии. Методика диахронического описания концептов разработана и апробирована в частности кемеровской школой когнитивистики во главе с М.В.Пименовой при участии О. Кондратьевой на материале древнерусских текстов [7]. На наш взгляд, алгоритм диахронического анализа, разработанный кемеровскими учеными, может носить универсальный характер и может быть перенесен на английский текст, в частности. Алгоритм исследовательских действий сводится к следующему:

1. Выявление языковых репрезентантов исследуемых концептов;

2. Рассмотрение этимологии ключевого слова по этимологическим словарям;

3. Анализ лексического значения соответствующих лексем в словарях анализируемого языка конкретного периода;

4. Анализ сочетаемости, так как по замечанию З. Д. Поповой и И. А. Стернина большее «число признаков концепта, по сравнению с количеством, взятым из словарей, можно получить с помощью изучения лексической сочетаемости ключевого слова» [8, с. 149].

5. Выявление концептуальных метафор (способов метафорической концептуализации) изучаемых объектов в соответствии с тезисом И. А. Стернина, о том, что выявленные концептуальные метафоры отождествляются с признаками концепта, формирующими его структуру [9, с. 62–63];

6. Установление признаковой структуры изучаемых концептов, понимая под признаком вслед за В. В. Колесовым, «образ, историю каждого древнего слова, ... сгущение образов – исходных представлений – в законченное понятие о предмете» [10, с. 11].

Использование указанных приемов дает возможность максимально полно эксплицировать признаковую структуру изучаемого концепта на конкретном историческом отрезке.

Таким образом, представляется обоснованным совмещение методов стилистики декодирования, корпусной и когнитивной лингвистики для диахронического лингво-когнитивного анализа такого многогранного явления как интермедиальный дискурс.

## Литература

1. Чернявская В.Е. Открытый текст и открытый дискурс: Интертекстуальность — дискурсивность — интердискурсивность // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы. — СПб., 2007.

2. Кононова И.В. Структура лингвокультурного концепта: методы выявления и механизмы семантизации. / И.В. Кононова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. — 2012. — № 7. — С. 49–60.

3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. 1993. С. 4-10

4. Миллер Л.В. Лингвокогнитивные механизмы формирования художественной картины мира [Электронный ресурс]: На материале русской литературы: Дис. ...д-ра филол. наук: 10.02.01. М.: РГБ, 2005 (Из фондов Российской государственной библиотеки). URL: <https://dlib.rsl.ru/01002638666>(дата обращения: 15.08.2019г.).

5. Пупынина Е.В. Использование корпусного анализа в исследовании синонимов. URL: [https://events.spbu.ru/eventsContent/files/corpling/corpora2011/Pupinina\\_289.pdf](https://events.spbu.ru/eventsContent/files/corpling/corpora2011/Pupinina_289.pdf) (дата обращения: 15.08.2019г.).

6. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.

7. Пименова М. В., Кондратьева О. Н. Введение в концептуальные исследования. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006.

8. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.

9. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И. А. Стернина. Воронеж, 2001. С. 58–64.

10. Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. СПб., 2000.

11. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенций студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

#### **Diachronic linguistic-cognitive analysis of intermedia discourse: elaborating the methodology**

**Antonova K.N.**

Saint-Petersburg State University of Economics

The article describes methodological features of diachronic linguistic-cognitive analysis of intermedia discourse. It suggests combining methods of decoding stylistics, corpus linguistics and cognitive linguistics in order to obtain objective data in the identification of cognitive determinants of intermedia discourse in a particular historical period and in diachrony as well as identify changes in the content of meaning of concepts belonging to the national conceptual sphere.

Key words: corpus analysis, cognitive analysis, intermedia discourse, concept, concept sphere, cognitive determinants

#### **References**

1. Chernyavskaya V. E. Open text and open discourse: Intertextuality - discursiveness - interdiscursiveness // Linguistics of the text and discursive analysis: traditions and prospects. - SPb., 2007.
2. Kononova I.V. The structure of the linguocultural concept: identification methods and semantization mechanisms. / I.V. Kononova // Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. - 2012. - No. 7. - S. 49-60.
3. Likhachev D.S. The conceptosphere of the Russian language // Bulletin of the Russian Academy of Sciences. Ser. lit. and language. 1993.S. 4-10
4. Miller L.V. Linguocognitive mechanisms of the formation of an artistic picture of the world [Electronic resource]: On the material of Russian literature: Dis. ... Dr. Filol. Sciences: 10.02.01. M.: RSL, 2005 (From the funds of the Russian State Library). URL: <https://dlib.rsl.ru/01002638666>(address: August 15, 2019).
5. Pupynina EV The use of corpus analysis in the study of synonyms. URL: [https://events.spbu.ru/eventsContent/files/corpling/corpora2011/Pupinina\\_289.pdf](https://events.spbu.ru/eventsContent/files/corpling/corpora2011/Pupinina_289.pdf) (accessed: 08/15/2019).
6. Popova Z.D., Sternin I.A. Cognitive linguistics. M.: AST: East-West, 2007.
7. Pimenova MV, Kondratyev O. N. Introduction to conceptual research. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2006.
8. Popova Z.D., Sternin I.A. Cognitive linguistics. M.: AST: East-West, 2007.
9. Sternin I. A. Methodology for the study of the structure of the concept // Methodological problems of cognitive linguistics / Ed. I. A. Sternina. Voronezh, 2001. S. 58–64.
10. Kolesov VV Ancient Russia: heritage in the word. The world of man. SPb., 2000.
11. Danko O.A., Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual learning model as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2018.No 6-2. S. 98-101.

# Особенности словообразования в социальных диалектах

**Годунова Екатерина Викторовна**

кандидат филологических наук, кафедра иврита и западноевропейских языков, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), gevekaterina@gmail.com

В статье анализируются способы словообразования в английских и американских социальных диалектах, приводятся примеры наиболее продуктивных суффиксов, а также заимствованных иностранных аффиксов (из греческого, французского, испанского и др. языков). Изучается явление контаминации или слов-слитков, выделяются основные типы контаминантов. Приводятся примеры превращения полнозначных слов в суффиксы и полусуффиксы. Описываются явления акронимии и аббревиации.

**Ключевые слова:** социальные диалекты, сленг, словообразование, слова-слитки, аффиксы, аббревиация

В большинстве случаев сленговые лексемы являются известными словами из литературного языка с полностью или частично измененным значением. Анализ словообразовательных процессов в сленге дает возможность сделать определенные выводы об их характере в системе языка. Сленговые производные отличаются от нормативной лексики специфическими характеристиками, которые присущи сленгу. Они создаются по моделям, принятым в нормативном языке, но служат в целях экспрессивной оценки явлений, событий или лица.

Наиболее продуктивным суффиксом в социальных диалектах для образования существительных является суффикс *-er*, который добавляется либо к основе существительного (*weekender*), либо к основе глагола (*dropper*). Сленгизмы, образованные при помощи данного суффикса, можно условно разделить на три группы. К первой группе относятся производные от стилистически нейтральных слов: *lifer* – «приговоренный к пожизненному заключению», *fiveer* – «пятидолларовая банкнота», *gasser* – «анестезиолог». В них прослеживается относительная мотивированность производного слова, которая сохраняет характер действия, отличительный признак или состояние.

Второй тип словообразования с помощью данного суффикса основан на метафоре или метонимии. В этих случаях перенос значения имеет ироничный характер (*sleepy* – «ночной сторож»), за основу иногда берется противоположный признак, совершенно не свойственный данному предмету или лицу (*waiter* – «официант» от *to sling* – «бросать», «швырять»). В отличие от стилистически нейтральных слов с суффиксом *-er*, дериваты в сленге имеют уничижительное значение (*stooler* – «полицейский»). Их относительная мотивированность расшифровывается при сопоставлении с мотивирующим словом, которое рассматривается в метафорическом смысле. В производном слове, в свою очередь, отражается семантический сдвиг, произошедший в производящей основе, и добавляется дополнительный сленговый смысл.

Третий тип представляет собой новые слова, образованные от сленговых слов с помощью данного суффикса: *snapper* – «тот, кто нарушил обещание» (студенческий сленг). В данном случае интерпретировать значение производного слова не представляет сложности, если известно значение деривата.

Т. М. Беляева и В.А. Хомяков приводят пример, когда суффикс *-er* используется в дериватах, об-



разованных от сложных основ и от стяженных в однословную единицу словосочетаний: *pea-souper* – «густой туман» (от *pea soup* – «гороховый суп»). Они также отмечают, что для американского варианта английского языка широко распространены имена существительные, образованные от глагольно-постпозитивных сочетаний. Среди таких существительных также выделяются три типа. В первом типе –*er* оформляет постпозитив: *elbow-inner* («навязчивый» или «назойливый человек»), во втором типе суффикс присоединяется к первой основе: *cooler-off* («прохладительный напиток»), в третьем типе он оформляет оба компонента: *filler-inner* («подмена, затычка»). Исследователи также подчеркивают, что в британском ареале продуктивен второй тип, а в американском все три [1, с. 96].

Очень часто слова, образованные при помощи данного суффикса, становятся омонимами нормативного языка. Например, слово *player* («игрок») в сленге приобретает значение «человек, играющий на чьей-то доверчивости».

Как пишет А.Д. Швейцер, в периферийных слоях лексики отмечается окказиональное использование некоторых иностранных аффиксов, которые не входят в число словообразовательных средств английского языка [2, с. 123]. Так, можно отметить слова с суффиксом –*ee*, которые были заимствованы из французского языка приблизительно в XIV в. Затем слова с данным суффиксом стали являться аналогами слов с суффиксом –*or* и использовались исключительно в юридической терминологии. Позже по аналогии стали образовываться слова, не относящиеся к области права. Например, *appointee* – «ставленник», «тот, кто получил назначение». Раньше суффикс присоединялся

к основам от имен существительных, но со временем стали распространенными слова, образованные от глагольных основ. Эта словообразовательная модель была воспринята военной терминологией в XIX в. (*enlistee*, *rejectee*). Со временем суффикс стал аналогом –*er*. Суффикс использовался до конца XIX в. В начале XX в. он был воспринят сленгом, появившись во время Первой мировой войны в таких словах, как *draftee*, затем во время Второй мировой войны возникли слова *selectee*, *trainee*, перешедшие позже в деловой жаргон. Слова с данным суффиксом образованы от названия лиц, которые совершают действие (*attende*), а также лиц, подвергающихся действию (*gass* – «приговоренный к смертной казни в газовой камере»). Комбинация суффикса –*ee* и глагола встречается больше в американском сленге (*divorcee*, *advisee*, а также *departee* – «зритель, уходящий с концерта до его окончания»).

Суффикс –*itis* заимствован из греческого языка, в котором он употребляется в основном для обозначения болезней, в сленге используется для создания воображаемого медицинского состояния, мании, желания. Например: *cobitis* – «отвращение к тюремной еде» (от *cob* – «тюремная пища»); *lazyitis* – «леность».

Заимствованные словообразовательные элементы являются результатом контактирования

языков. По мнению В.Д. Девкина, словообразование не является полностью закрытой системой, которая располагала бы константным составом раз и навсегда созданных слов. Наблюдения над живой разговорной речью показывают открытый характер словообразовательной системы [3, с. 102]. Например, суффиксы –*o*, –*eroo*, –*aroo* выполняют в сленге стилистическую роль. Данные суффиксы являются примерами заимствований из испанского языка. Они употребляются для образования не только имен существительных, но и имен прилагательных. При этом коннотация дериватов может быть как положительной, так и отрицательной. Суффиксы –*aroo*, –*eroo*, –*roo*, –*oo* обычно имеют агентивное значение и соответствуют стандартному суффиксу –*er*. Они сочетаются с основами существительных, глаголов и реже прилагательных, образуя имена личного или вещного значения: *jackaroo* – «ковбой», *pippero* – «чудопарень», *magoo* – «большая шишка», *skiboo* – «телохранитель», *sockeroo* – «удача», *switcheroo* – «подмена» и т.д. Суффикс

–*aroo/ -eroo/ -roo/ -oo* используется не только для образования существительных, но и прилагательных: *stinlaroo* – «отвратный», *cufferoo* – «бесплатный», *aceroo* – «первый, лучший», *pipperoo* – «расчудесный» [1, с. 99].

Также встречаются примеры с суффиксом –*ola*: *boffola* – «вызывающе громкий смех», *granola* – «представитель движения «зеленых»», *payola* – «взятничество». Данный суффикс обладает пейоративным значением и включает такие понятия, как «чрезмерный, большой».

Слова с суффиксом –*ista* образованы по аналогии с «*Sandinista*» – борцом за свободу в Никарагуа в 1970-х. Например, *fashionista* – «законодатель моды», *Guardinista* – «либерал, политически правильный человек».

Суффикс –*o* встречается в обоих ареалах английского языка. Он может присоединяться к основам глаголов, прилагательных и существительных: *carro* – «автомобиль», *floro* – «пол». Он либо несет семантическую нагрузку, либо выступает в качестве экспрессивного усилителя. Например, *wetto* – «пьяница» (от *wet* – «мокрый»). Если суффикс используется для образования слов, обозначающих человека, то он чаще всего содержит скрытую отрицательную семантику. Например, *kiddo* – презрительное обращение к младшему по возрасту, *Chino* – «китаец».

Суффикс –*nik* также является заимствованным. Исследователи указывают, что он имеет два источника происхождения. Первый – это аналогия с заимствованиями из языка идиш, где дериваты на –*nik* обладают уничижительным значением: *nudnik* – «зануда». Вторым источником, давшим суффиксу популярность, послужило русское производное слово *спутник*, облетевшее весь мир после запуска в Советском Союзе искусственного спутника земли [1, с. 102]. Данный суффикс активно используется для образования окказиональных слов для обозначения людей, которые поддерживают какое-либо дело, являются сторонниками чего-либо, го-

рячими энтузиастами того, что выражено первым элементом слова. Часто он используется в ироническом контексте. Слова с этим суффиксом могут обладать пренебрежительной или уничижительной коннотацией, придают экспрессивно-оценочный оттенок малой значимости лица, предмета и т.д. В количественном отношении лексические единицы с этим суффиксом в американском английском и общем американском сленге составляют порядка 350-400 слов: *no-goodnik* – «никчемный человек», *do-goodnik* – «наивный человек, стремящийся облагоденствовать человечество», *beatnik* – «битник», *cinematik*, *filmnik* – «киношник», *citynik* – «горожанин», *computernik* – «программист», *goodwillnik* – «покладистый человек», *status-quo-niks* – «сторонники сохранения стутус-кво», *neatnik* – «чистюля», *nudnik* – «зануда», *peacenik* – «противник войны», *freezenik* – «противник использования ядерного оружия», *Vietnik* – «противник войны США во Вьетнаме» и многие другие [4, с. 186-187].

Широко представлено в сленге также явление контаминации или слова-слитки (в англоязычной терминологии – *blends*). Контаминированные слова являются распространенными в названиях пищевых продуктов. Например, *beanburger*, *froyo* (*frozen yoghurt*). Еще один пример – это популярное слово *Britalian* – «житель или гражданин Великобритании итальянского происхождения». Контаминант *Britalian* появился в начале восьмидесятых годов прошлого века, однако в активное употребление он вошел только в 2004 году [5, с. 173]. Контаминанты или явления словосложения гораздо шире представлены в сленге, чем в литературном языке. Обычно они являются стилистически маркированными и представляют собой разновидность языковой игры. Учеными выделяются шесть типов контаминантов или слов-слитков [1, с. 110]. К первому типу относятся контаминанты, образованные от двух слов из литературного языка. Например, *fride* – «бесплатная поездка» (*free+ride*). Ко второму типу принадлежат слова, в которых один компонент является литературным словом, а второй – просторечным (*pojam* – *poet+jam* – «скверная поэма»). Третий тип представлен словами-слитками, в которых оба слова относятся к технической терминологии, а при контаминации происходит метафоризация этих терминов: *sprog* (*sprocket* – «цепное колесо» + *soq* – «шарикоподшипник») – «новобранец» (в авиации). К четвертому типу относятся слова-слитки, в которых оба слова являются просторечными и при образовании слова-слитка оно либо получает новое значение, либо его значение не меняется. В результате этого образуется плеонастический контаминант. Такие плеонастические контаминанты употребляются в экспрессивно-стилистических функциях. Как правило, они используются в метафорическом значении. Например, слово *crocogator* (*crocodile+alligator*) – «жестокий, агрессивный человек». Пятый тип представлен словами-слитками, оба слова которых относятся к просторечию. Значение контаминанта при этом совпадает со значением образующих его слов. Например, *scrowsy*

(*screwy + lousy*) – «абсурдный, бесполезный». Наконец, к шестому типу относятся слова-слитки, образованные от двух слов литературного стандарта, значение контаминанта совпадает с их значением. Например, *fantabulous* (*fantastic + fabulous*) – «фантастический».

Также продуктивными являются суффиксы – *ation*, *ion*; *-ery*; *-ette* для обозначения лиц женского пола. Например, *bimbettee* – «привлекательная молодая девушка».

Одним из интересных явлений в словообразовании в сленге можно считать превращение полноточных слов в суффиксы. Данное явление встречается в английском и в американском сленге. Например, слово *monkey* используется в качестве полусуффикса со значением «рабочий, механик»: *air monkey*, *broom monkey*, *grease monkey*, *powder monkey*, *weed monkey*, *wheel monkey*. Слово *happy* превратилось в полусуффикс со значением «энтузиаст, любитель»: *adjective-happy*, *bomb-happy*, *brass-happy*, *buck-happy*, *cab-happy*, *car-happy*, *coin-happy*, *dough-happy*, *footlight-happy*, *gin-happy*, *jive-happy* и др. [6, с. 72].

Слово *hamburger* было разложено на *ham* и *burger* с превращением последней части в самостоятельной суффикс: *deuceburger* – «тюремный срок в два года», *goneburger* – «завершенное дело», *greaseburger* – «неприятный человек», *mushburger* (термин серфингистов) – «небольшая волна».

Интересным также является суффикс *-rama*, выделенный из слова *panorama*. Его вариантами являются *-erama*, *-orama*: *circurama*, *telegama*. Данный суффикс выражает значение «большое количество чего-либо, большая активность».

В 1990-х в американском сленге стал использоваться суффикс *-age*, не обладающий специальным значением: *buffage* – «симпатичный мужчина»; *tuneage* – «музыка», *grindage* – «еда».

Интересной особенностью английского сленга является возможность разрыва слова и использование в качестве своеобразного инфикса другого слова: *abso-bloody-lutely*, *inde-goddam-pendent* [6, с. 73].

Характерной особенностью словообразования в социальных диалектах является аббревиация и акронимия: *G.O.K.* (*God only knows*) – «врачебное сокращение, обозначающее болезнь, которую сложно диагностировать»; *iono!* (*I don't know*); *k.b.* (*a knockback*) – «отказ»; *MAW* (*model, actress, whatever*) – «женщина неопределенной профессии»; *MCP* (*male chauvinist pig*) – «мужчина, пренебрежительно относящийся к женщинам»; *P. R.* (*a Puerto-Rican*); *t.b.* (*true blue*) – «верный, преданный».

Таким образом, социальные диалекты обладают специфическим словообразованием. Они легко впитывают аффиксы иноязычного происхождения, а также в них присутствуют словообразовательные модели, несвойственные литературному языку.

## Литература

1. Беляева Т.М., Хомяков В.А. Нестандартная лексика английского языка. Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1985. – 136с.

2. Швейцер А.Д. Очерк современного английского языка в США М: Высшая школа, 1963. – 216с.

3. Девкин В.Д. Немецкая разговорная лексика. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1973. – 344 с.

4. Волошин Ю.К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция. Лингвокультурологический аспект. Дис. ....докт. филол. наук. – Краснодар: 2000. – 341с.

5. Лаврова Н.А. О некоторых причинах распространности контаминированных слов современного английского языка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М: Научно-информационный издательский центр и редакция журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук», 2010. №7. С. 171-175.

6. Маковский М.М. Современный английский сленг: Онтология, структура, этимология. Учебное пособие. Изд. 2-е, доп. – М: КомКнига, 2005. –168с.

#### **Peculiarities of word formation in English social dialects Godunova E.V.**

Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)

The article studies the ways of word formation in English and American social dialects; the author gives examples of the most productive suffixes and borrowed foreign affixes (from Greek, French, Spanish and other languages). The article deals with blends and their types. It includes examples of transforming full-meaning words into suffixes and half-suffixes. It describes the phenomena of acronym and abbreviation.

**Key words:** social dialects, slang, word formation, blends, affixes, abbreviation.

#### **References**

1. Belyaeva T.M., Khomyakov V.A. Custom English vocabulary. L: Publishing house of Leningrad. University, 1985 -- 136s.
2. Schweizer A.D. Essay on Modern English in the USA M: High School, 1963. - 216 p.
3. Devkin V.D. German colloquial vocabulary. M.: MGPI them. IN AND. Lenin, 1973.- 344 p.
4. Voloshin Yu.K. Common American slang: composition, derivation and function. Linguocultural aspect. Dis. ... .doc. filol. sciences. - Krasnodar: 2000 -- 341s.
5. Lavrova N.A. About some reasons for the prevalence of contaminated words in modern English // Actual problems of the humanities and natural sciences. M: Scientific and Information Publishing Center and the editors of the journal "Actual problems of the humanities and sciences", 2010. No. 7. S. 171-175.
6. Makovsky M.M. Modern English Slang: Ontology, structure, etymology. Tutorial. Ed. 2nd, add. - M: KomKniga, 2005. –168s.

# Антитеза как средство выражения экспрессивности в поэзии А.Т. Твардовского

**Головня Марина Витальевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, msmarina@bk.ru

В статье рассматривается антитеза как фигура речи, как средство выражения экспрессивности в поэтическом тексте. Описываются её разновидности и особенности употребления и функционирования в стихотворениях и поэмах А.Т. Твардовского в сочетании с другими экспрессивными средствами на лексическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровнях. На синтаксическом уровне широко представлена оценочная антитеза, которая характеризует идиостиль А.Т. Твардовского.

**Ключевые слова:** экспрессия, антитеза, разновидности антитезы, оценка, выразительные средства.

Художественная речь, тем более поэтическая, экспрессивна. «Экспрессивность (от лат. *expressio* – выражение) – семантическая категория, придающая речи выразительность, за счёт взаимодействия в содержательной стороне языковой единицы, высказывания, текста, оценочного и эмоционального отношения субъекта речи (говорящего или пишущего) к тому, что происходит во внешнем или внутреннем для него мире» [1, с. 637].

Оценочное и экспрессивное значения некоторых лексических единиц либо возникают, либо выражаются ярче благодаря изобразительно-выразительной фигуре речи – антитезе. Антитеза (от греч. *Antithesis* – противоположение) – стилистическая фигура, построенная по принципу контраста, резкого противопоставления понятий, положений, образов, состояний и т.п. Антитеза основана на сравнении двух противоположных явлений или признаков присущих, как правило, разным предметам [2, с. 46-47].

Эту группу составляют антонимичные пары слов: РОДНОЙ – ЧУЖОЙ, СВОЙ – ЧУЖОЙ, ГЕРОЙ – РОБКИЙ, ЖИЗНЬ – СМЕРТЬ, ЖИВОЙ – МЁРТВЫЙ и другие. Первое слово в паре обладает положительной оценкой, а второе – отрицательной. Употребление их в пределах одной синтаксической конструкции придаёт речи экспрессивность. Рассмотрим, какие антонимы А.Т. Твардовский ставит рядом, какую роль играет антитеза в произведениях о войне.

ЖИВОЙ – МЁРТВЫЙ: Война всё переворачивает в восприятии и оценивании людей. Вследствие этого происходит подмена в оценочной интерпретации, возникает эффект кривого зеркала: положительное (*жизнь*) в ужасе войны говорящий относит к отрицательной оценочной зоне, а отрицательное (*смерть*) воспринимает со знаком «+» и пытается убедить себя в этом: *Живым – беда, а мёртвым – нет, / У смерти под защитой* (Дом у дороги). В этом примере автор употребляет синкрисис – разновидность антитезы, представляющий собой два симметрично построенные словосочетания или предложения, в каждом из которых имеется ряд компонентов, вступающих в антонимичные отношения [2, с. 48]: живой – мёртвый, беда – нет (не беда).

Эту же разновидность антитезы наблюдаем и в других примерах.

РОДИМАЯ СТОРОНА – НЕМЕЦКАЯ ЧУЖИНА:

*Ни о беде, ни о войне,  
Ни о родимой стороне,  
Ни о немецкой чужине  
Я, мама, знать не знаю.*

(Дом у дороги)

РОДНОЙ – ЧУЖОЙ:

*Пришла в родную сторону*

*Чужая злая сила...*

*И над родной землёй*

*Висит чужое небо.*

(Дом у дороги)

СВОЙ – ЧУЖОЙ: *Чужой солдат вошёл в ваш дом, / Где свой не мог войти* (Дом у дороги);

*До чего земля большая,*

*Величайшая земля.*

*И была б она чужая,*

*Чья-нибудь, а то – своя!*

(Василий Тёркин)

В последнем примере выделенные слова представляют все три оценочных оператора соответственно: отрицательный, нейтральный и положительный. Благодаря обозначению нейтральной зоны неопределённым местоимением *чья-нибудь* ярче высвечивается оценочное противопоставление *чужой – свой*.

ТРУДНО – НИЧЕГО: *Что работнику трудно – / своему ничего* (Он до света вставал...). Местоимение в данном контексте может являться антонимом. *Ничего* (разг.) 'довольно хорошо, сносно' [3, с. 406]. К этой же группе можно отнести пример: *И теперь твои бесспорны, / А мои – ничто – права* (Тёркин на том свете), но местоимение здесь со знаком «минус».

В произведениях А.Т. Твардовского, певца войны, часто встречаем такое противопоставление, как ЖИЗНЬ – СМЕРТЬ: *Сквозь смерть приходи туда живым...* (Дом у дороги);

*Смерть –*

*Она всегда в запасе,*

*Жизнь – она всегда в обрез.*

(Тёркин на том свете)

ОТЦОВСКИЙ ДОМ – ЧУЖОЙ БАРАК:

*Родился мальчик в дни войны,*

*Да не в отцовском доме,-*

*Под шум чужой морской волны,*

*В бараке на соломе.*

(Дом у дороги)

НЕ ХУЖЕ – НЕ ЛУЧШЕ: *Не хуже – честь не велика, / Не лучше – вот что горе* (Немного надобно труда...).

БОГАТЫЙ – БЕДНЫЙ: *Как ты была ещё бедна! И как уже богата!* (Дом у дороги). Здесь противопоставление усиливают временные наречия *ещё* и *уже*. Для выражения оценки и экспрессивности А.Т. Твардовский активно употребляет в тексте интенсификаторы, «аналитическое сочетание однозначного слова с формальными (партикулярными) компонентами *как, какой, так, такой*» [4, с. 56]. Интенсификатор определяет колоссальный потенциал субъективности и экспрессии высказывания в русской речи, который реализуется как в спонтанной речевой стихии, так и в обдуманной, отшлифованной художественной речи. Этот потенциал усиливается, умножается посредством: а) повтора, б) междометия, в) частиц [4, с. 33]:

*И только в сердце поместила, Что диву даться до поры, Какие жёсткие под силу Ему ознобы и жары.* (За далью даль)

Этот пример интересен ещё и тем, что абстрактные существительные *озноб* и *жара*, не употребляющиеся во множественном числе, поэт намеренно ставит в такую форму. Такое грамматическое «нарушение» добавляет высказыванию экспрессивности.

В создании оценочной антитезы участвуют и фразеологизмы: *И ты не будешь лишним ртом, / А гостем дорогим* (Гостеприимство);

*Пускай на кругу ничего я не стою.*

*А он на кругу – никому не ровня.*

*Но дай-ка мы выедем в поле с тобою, –*

*Ты скоро бы пить запросил у меня.*

(Соперники)

В произведениях А.Т. Твардовского мы находим экспрессивные контекстуальные антонимы, которые являются таковыми лишь в произведениях, посвящённых Великой Отечественной войне: РУССКИЙ – НЕМЕЦ, ВОСТОК – ЗАПАД.

РУССКИЙ – НЕМЕЦ:

*И желал наш добрый парень:*

*Пусть помёрзнет немец-барин,*

*Немец-барин не привык,*

*Русский стерпит – он мужик.*

(Василий Тёркин)

В данном отрывке противопоставлены по оценке автора Тёркин и немец. Положительной оценкой наделены слова *русский* и *мужик*, отрицательной – *немец* и *барин*. Во времена крепостного права в России слова *мужик* и *барин* были так же противопоставлены по выражаемой оценке. И в литературе правда была на стороне мужика, то есть народа. С этих слов оценка соответственно переносится на лексемы, обозначающие признак по национальности. Эти слова находились в противоположных оценочных зонах во время войны. *Русский* и *немец* противопоставляются в произведениях, посвящённых Великой Отечественной войне, так же, как и «свой» и «чужой».

ВОСТОК – ЗАПАД:

*Их стыдным, сборным строем*

*По той земле вели*

*На запад под конвоем.*

*... В позорных сборных ротах...*

(Дом у дороги)

*И этих запахов тоска*

*В тот чуждый край далёкий*

*Как будто шла издалека –*

*Издалека, с Востока.*

(Дом у дороги)

Своё выражение нейтральная оценка находит не только в прямом выражении, но и в противопоставлении: «нейтрально» – это либо «*и не хорошо, и не плохо*», либо «*и не хуже, и не лучше*» и т.д., то есть выражение нейтральной оценки может родиться из равноценного одновременного отрицания положительного и отрицательного признаков:

ЛУЧШИЙ – ХУДШИЙ: *Я не худший и не лучший, / Что погибну на войне* (Василий Тёркин). Выбор такой конструкции с антонимами определяет экспрессивность всего высказывания.

Слова положительной оценочной зоны составляют особенность идиостиля А.Т. Твардовского. «Доб-

ро» – важнейшая нравственная категория в русском языке как выразителе национальной картины мира. Это отмечают и иностранные исследователи: «Опросы общественного мнения ... показывают, что в самопрезентации россиян такое качество, как *доброты*, уверенно занимает лидирующее место, а *добрый* является самой частой автохарактеристикой русских и русского народа» [5, с. 3].

ДОБРО – ЗЛО:

*Нынче жёны все добры,  
Беззаветны вдосталь,  
Даже те, что до поры  
Были ведьмы просто.*

(Василий Тёркин)

Как видим, А.Т. Твардовский, «певец смущённый, петь привыкший на войне», даже в тяжёлое время находит минутку для шутки, чтобы подбодрить своих читателей.

А серьёзно поэт противопоставляет такие понятия, как *любовь* и *война*, ведь любовь – это жизнь, а война – смерть: *Что короче, что длинней –/ Та любовь, война ли?* Но на этот риторический вопрос сам автор далее отвечает однозначно: *У войны короткий путь./ У любви – далёкий.*

Для более чёткого изображения промежуточно-среднего звена множества предметов, явлений, признаков используется ещё одна разновидность антитезы – диатеза. Диатеза имеет определённую синтаксическую конструкцию. Её образуют антонимы с частицами «ни» или «не», соединённые бессоюзно или союзами «и», «а», «но» [2, с. 48]: *Хозяин был ни добр, ни зол* (Дом у дороги);

*Всё, что на свете сделано руками,  
Рукам под силу обратить на слом.  
Но дело в том,  
Что сам собою камень, –  
Он не бывает ни добром, ни злом.*

(Дробится рваный цоколь монумента...)

Отчётливо видно изменение значения и движение по оценочной шкале, когда оба слова – без приставки и с приставкой *не-* – расположены рядом и образуют антитезу:

*У людей, у людей – пшеничка*

*Наклонилась по ветру.*

*А у нелюдей солома*

*Раскидалась по двору.*

(Страна Муравия)

*Люди* – нейтральное с точки зрения оценки слово, но благодаря антониму с отрицательной приставкой в соседнем контексте оно приобретает положительную оценку. А *пшеничка* с уменьшительно-ласкательным суффиксом подкрепляет оценку слова *люди* со знаком (+) в пределах антонимичной пары *люди – нелюди*.

*В той жизни – долгой иль короткой – Уж там добро иль недобро* (За далью даль)

Не только приставка рождает антонимы. Рассмотрим антитезу, образованную суффиксами в родственных словах: *Так дочка дома – всё девочка./ Вдруг – дочь. Твоя и не твоя* (За далью даль). А в следующем примере в экспрессивном высказывании слово *сын* получает большой ми-

нус, на что указывает лексическое окружение: *отродье, не сын.*

*И здесь, куда – за половодьем  
Тех лет – спешил ты босиком,  
Ты именуешься отродьем,  
Не сыном даже, а сынком...*

(По праву памяти)

Таким образом, приём оценочной антитезы является продуктивным и ярким средством в языке А.Т. Твардовского. Употребление оценочного слова в антитезе усиливает его экспрессивность.

## Литература

1. Русский язык: Энциклопедия/ Под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003.– 704 с.

2. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты [Электронный ресурс] / под ред. А.П. Сковородникова. – 3-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 480 с.

5. ТСО – Ожегов С. И. Словарь русского языка./ Под общ. ред. Л.И. Скворцова.– 24-е изд., испр. – М., 2003. – 507 с.

4. Лекант П.А. Формы интенсификации в системе средств эмоциональности и экспрессии поэтического стиля Сергея Есенина// Аналитические формы и аналитические конструкции в современном русском языке: монография. – М.: МГОУ, 2015. – 86 с.

5. Хоанг Ван Тоан Реализация концепта положительной оценки (слова *добрый, добро*) в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008. – 24 с.

6. Твардовский А.Т. Стихотворения. Поэмы. – М., Дрофа, 2003. – 400 с.

## Antithesis as a means of expressing expression in the poetry of A. Tvardovsky

Golovnia M.V.  
Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

The article deals the antithesis as a figure of speech, as a means of expressing expressiveness in a poetic text. Its varieties and features of use and functioning are described in the poetry by A. Tvardovsky in combination with other expressive means at the lexical, derivational, morphological and syntactic levels. At the syntactic level, the estimated antithesis that characterizes A. Tvardovsky.

**Key words:** expression, antithesis, types of antithesis, evaluation, expressive means.

## References

1. Russian language: Encyclopedia / Ed. Yu.N. Karaulova. - M. : Scientific publishing house "Big Russian Encyclopedia", 2003. - Rep. ed. - 704 s.

2. Encyclopedic dictionary-reference. Expressive means of the Russian language and speech errors and shortcomings [Electronic resource] / ed. A.P. Skovorodnikova. - 3rd ed., Stereotype. - M.: FLINT, 2011. -- 480 p.

5. TSO - S. Ozhegov. Dictionary of the Russian language. / Under the general. ed. L.I. Skvortsova. - 24th ed., Rev. - M., 2003. -- 507 p.

4. Lekant P.A. Intense forms in the system of means of emotionality and expression of the poetical style of Sergey Yesenin // Analytical forms and analytical constructions in modern Russian: monograph. - M. : MGOU, 2015. -- 86 p.

5. Hoang Van Toan Implementation of the concept of a positive assessment (the words good, good) in Russian: abstract. dis. ... cand. philol. sciences. - M., 2008. -- 24 p.

6. Twardowski A.T. Poems. Poems. - M., Bustard, 2003. -- 400 p.

# Особенности отражения объектных признаков в английском языке

**Карпенко Сергей Юрьевич,**

к. филол. н., доцент кафедры образования в области романо-германских языков Дальневосточный Федеральный Университет (Школа Педагогики), Филиал в г.Уссурийске, [karpenko\\_ne@mail.ru](mailto:karpenko_ne@mail.ru)

Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей познавательного процесса на примере таких логических категорий как «объект» и «признак» и их отражения в языке. Принцип мысленного отражения, описанный в статье, показывает, как происходит восприятие человеком предметов окружающего мира и их свойств (сущих или присущих). Это влияет на выбор языковых способов отражения данных категорий в английском языке (слово, содержащее в своём значении объект и признак, атрибутивное словосочетание или предикативная конструкция). Описанные в статье типы номинации позволяют противопоставлять такие грамматические категории как предикация, атрибуция и нерасчлнённая номинация.

**Ключевые слова:** объект; признак; предикация; атрибуция; расчлнённая номинация; нерасчлнённая номинация

Особенностью современной лингвистики является рассмотрение многих традиционных проблем языкознания с позиций когнитивной лингвистики, которая входит в состав когнитивной науки, объединяющей усилия ученых различных специальностей (логиков, философов, психологов, лингвистов) с целью всестороннего изучения человеческого познания.

Изучение познавательного процесса происходит различными дисциплинами не по причине отсутствия «собственных аналитических ресурсов», а потому что, междисциплинарный подход обеспечивает «широкую и верифицируемую аргументативную базу для практического исследования» [13, 124].

**Цель** данной статьи показать последовательность соотнесения ментальных структур и языковых средств, актуализирующих отношения «объект» и «признак» в английском языке.

В логике психологии, философии и лингвистике познавательный процесс состоит из «ступени чувственного познания и ступени рационального познания».

На ступени чувственного познания происходит непосредственное взаимодействие субъекта с объектами, которые его окружают. Результат такого взаимодействия «выражается в таких формах как ощущение, восприятие и представление, которые имеют ряд собственных свойств» [10, с.249-264].

Вторая ступень рационального познания, представленная такими формами как «понятие, суждение и умозаключение» [6, с.23] и основана на определенных логических операциях: сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения. Рациональное познание позволяет человеку более глубоко познавать окружающую его действительность.

Благодаря этим двум взаимосвязанным формам человек способен различать объекты окружающего мира, сравнивать их, анализировать, объединять предметы (объекты), имеющие схожие признаки, а также оценивать объекты окружающего мира. Результаты данного познавательного процесса актуализируются в языке с помощью разных языковых средств.

Познание в языковом аспекте существенно отличается от остальных подходов. Здесь язык вы-



ступает как средство познания действительности, так и форма фиксации результатов познания. В теории языкознания когнитивная лингвистика изучает ментальные процессы (восприятия, категоризации, концептуализации, осмысления, номинации) в их непосредственной связи с языком [7, с.78].

Принцип мысленного отражения иллюстрирует, как происходит познание в языке. В окружающем мире всё унифицировано: существуют объекты (предметы), которым свойственны определённые признаки. Объекты являются ориентирами человека при мировосприятии. Результаты этого мировосприятия выражаются с помощью языка, который является знаковой системой. Таким образом, признаки всегда находятся при знаках, как «присущие им ингерентно или приобретенные в процессе эволюции». В процессе познания мира, человек познает эти признаки предметов по-разному: отделяет их от предмета или воспринимает цельно [11, с.39].

Следовательно, язык показывает, как человек входит в сущность познавательного процесса: отделяет ли человек признаки от предмета или нет. Если он начинает их разделять, тогда познавательный процесс происходит постепенно (поэтапно). В грамматике этот процесс находит отражение в таких явлениях как номинация, предикация или атрибуция.

В данной статье под номинацией понимается «закрепление за словом понятия, отражающего определённые признаки предметов» [15, с.101]. Как правило, называемые объекты имеют несколько признаков и при номинации субъект выбирает наиболее яркий признак, по которому можно распознать предмет.

Термины и способы современной теории номинации детально описаны и не будут рассматриваться в данной работе [15]. Для данного исследования значимым является выделение таких типов номинации, как расчленённая и нерасчленённая номинации. Данные типы номинации различаются в зависимости от того, как происходит восприятие признака. При расчленённой номинации происходит раздельное восприятие объекта (предмета) и признака. Объект распознаётся по наиболее характерным для него признакам. Эти же признаки составляют и содержание лексического значения, объединяющего их в "обобщенном чувственном образе предмета, из которого отсеяны все несущественные признаки". При нерасчленённой номинации объект и признак воспринимаются целостно [5, с.137].

Выделение признаков предмета при поиске и выборе лексического значения говорит об известной расчленённости значения и о понятийной природе его содержания. По этой причине значение всякого слова можно рассматривать как лексическое понятие, т. е. как совокупность некоторых признаков. Итак, номинация базируется на отражении в грамматической форме слова отличительного признака, производящего наименование объекта.

Предикация – это следующее грамматическое явление, которое отражает результаты познавательного процесса в языке. Категория предикации как результат соединения отдельных понятий мира была выделена впервые в логике Аристотеля, который выделил 10 категорий предикации, представляющие собой «высшие сущности объективного бытия».

В рамках современного языкознания существует ряд подходов к изучению понятия «предикация». Эти подходы объединяются в предикационную концепцию языка, в рамках которой выделяют определённые направления исследования, которые преследуют цель определить значимость понятия «предикации» в системе языка.

В лингвистической теории существует проблема определения термина «предикация», так как во многих научных работах «не разграничиваются понятия предикация, предикативность и предикативное отношение, а также существует несоответствие отечественных и зарубежных понятийных систем и подходов» [8].

В данной статье предикация рассматривается как способ приписывания признака его носителю. Предикация - это воплощение в предложении мыслительного акта, состоящего в приписывании признака данному предмету мысли. [3, с.14]. Необходимо различать два способа предикации: первичную и вторичную предикацию. Глаголы в личной форме образуют первичную предикацию, а вторичная предикация представлена неличными формами глагола. Предикация – это ментальный механизм, основу которого составляют объект (предмет, субъект), признак и связка. Предикативное отношение возникает в логическом суждении, где показываются отношения субъекта и предиката типа «S est P». Данная формула показывает, что объект существует в реальной действительности в составе множества других объектов, отличаясь от них определённым признаком, который приписан ему [11, с.12-13].

В логической связке (есть/не есть, суть/не суть является/ не является и др.) «сконцентрировано» предикативное отношение, «указывая на присущность или неприсущность признака предмету, связка придает высказыванию способность выражать истину или ложь» [1, 144].

Все объекты, которые мы воспринимаем, обладают самыми различными признаками. Признак – это элемент семантики, мыслительное образование, которое является кратчайшей семантической единицей языка. В реальной действительности признаки существуют наряду с другими объективными сущностями реальности: объектами (предметами), событиями, фактами [12, с.43].

Термином «признак» в языкознании также считаются: фигура, сема, элементарное понятие, элементарный смысл и др. Все эти термины объединяет то, что они обозначают элемент значения, которым одно слово отличается от другого. Признак как мыслительное образование выражается в определенном языковом знаке. Это проявляется в том, что в языке существует деление слов на



«вещные» и «признаковые», что свидетельствует о наличии двух категорий в объективной реальности – «признаков» и «вещей», которые определяются одна через другую. Вещь – «это то, что имеет признаки, в то время как признак отождествляет и различает предметы в объективном мире» [9, с.21].

Признаки не существуют отдельно от вещей, предполагают вещи, у которых обнаруживаются (признак - находящийся при знаке). Признаки отделяются от вещей посредством мыслительной операции абстрагирования при познании мира. Слова, которым свойственны определенные признаки в высказываниях, обнаруживают репрезентативную и описательную функции. Сущность репрезентативной функции заключается в том, что язык как знаковая система выполняет «указательную функцию», при этом одновременно конкретные предметы существуют в языке «как знаки» [Там же, с.22-24]. Языковой знак является «носителем смысла» и выступает в роли определенной «чувственно воспринимаемой вещи со всей совокупностью ее конкретных свойств, признаков» [2, с.44-47].

Третий способ отражения признаков в языке - это атрибуция, которая в современной когнитивной лингвистике противопоставляется предикации. Разница между указанными понятиями состоит в том, что в «атрибутивном сочетании признак приписывается предмету как неотделимый от него», и поэтому происходит целостное восприятие этого объекта и признака, с позиций предикации восприятие признака происходит отдельно от объекта [11, с.12].

Например, словосочетание «**positive result**» «положительный результат» объект «**result**» и признак «**positive**» воспринимаются как неделимое целое, так как признак уже приписан этому объекту. **France hopes for positive result of upcoming Astana format talks in Sochi** [16]. Франция надеется на положительный результат на предстоящих переговорах в Сочи по формату переговоров в Астане.

В той же самой статье информационного агентства ТАСС объект «**results**» и признак «**positive**» воспринимаются раздельно (расчленено). Чтобы правильно оценить данную ситуацию нам придется соединять значение объекта «**results**» и признака «**positive**»,

**"We hope that the results will be positive," the diplomat said.** [Там же]

« Мы надеемся, что результаты (переговоров) будут положительными» - сказал дипломат.

В похожем примере «**Blood-test results were negative**» [17] «Результаты тестов крови были отрицательными» объект «**results**» и признак «**negative**» также воспринимаются читателями отдельно. Приписываемый объекту признак определяется в человеческой памяти в данном контексте как «**indicating the absence of a particular disease, condition, or organism**» «отсутствие какой-либо определённой болезни, условия или микроорганизмов».

В двух последних примерах одному и тому же объекту «**results**» приписываются разные признаки «**positive**» и «**negative**» с помощью глагола связки «to be».

В языкознании до сих пор ведутся споры о том, какими частями речи выражается в предложении признак. Большинство ученых считают, что имена прилагательные являются признаковыми словами, так как в основе значения прилагательных лежит категория качества, отражающая «устойчивые взаимоотношения составных элементов объекта, которые характеризуют его специфику, дающую возможность отличать один объект от другого» [14, с. 252].

В данной статье кратко показано, что существуют три основные формы языковой репрезентации воспринимаемых объектов и их признаков:

1) нерасчлененно воспринимаются объект и признак (номинация). Например, «**stone**» «камень» (как один из объектов класса, который обладает определенными свойствами «твердый, прочный, тяжелый...»);

2) расчлененная номинация объекта и признака, но восприятие целостное. Это проявляется в это атрибутивном словосочетании, например «**heavy stone**» «тяжёлый камень». В данном случае объект и признак воспринимаются цельно, и в языке не существует средств, чтобы выразить то же самое одним словом. В атрибутивном отношении признак воспринимается как присущий изначально, в предикативном - как «приписанный, преципируемый» [11, с.39];

3) расчлененная номинация и восприятие раздельное. В языке это выражается с помощью предикации. Например, в предложении «**The stone is heavy**» «Камень тяжёлый» происходит приписывание признака объекту, следовательно, это доказывает наличие предикативных отношений.

Можно сделать вывод, что результаты познавательного процесса отражаются в языке в таких грамматических категориях как номинация, предикация и атрибуция. В рамках когнитивной лингвистики атрибуция и предикация могут быть противопоставлены в категории релеяционности [4].

Итак, наличие атрибутивных, предикативных и номинативных структур в английском языке показывают, что язык как система имеет определённый арсенал языковых средств, актуализирующих восприятие объектных признаков в языке.

## Литература

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341с.
2. Бюллер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка: Пер. с нем./ Общ. ред. и коммент. Т.В. Булыгиной и А.А. Леонтьева. М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. 528с.
3. Карпенко С.Ю. Способы репрезентации признаковых значений в современном английском языке: Автореф. дис. . . . канд. филол. наук: 10.02.04. Барнаул, 2006. 21.с.
4. Карпенко С.Ю. Категория релеяционности в современном английском языке// «Проблематика и

перспективы современных лингвистических исследований» (Коллективная монография). Уссурийск: Изд-во ДВФУ (филиал в г. Уссурийске), 2013. с.46-63.

5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Едиториал УРСС, Серия "Лингвистическое наследие XX века". Изд.3. 2004. 224 с.

6. Кривонос А.Т. Естественный язык и логика. М.- Нью-Йорк, 1993. 318с.

7. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

8. Курдюмов В.А. Идея и форма. Основы предикационной концепции языка. М., 1999. 194 с.

9. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1988.168 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

11. Трунова О.В. Природа и языковой статус категории модальности: Учеб. пособие. Барнаул-Новосибирск: БГПИ, 1991. 130с.

12. Трунова О.В. Человек познающий и человек полагающий: природа содержательного дуализма категории модальности// Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории. Коллективная монография под ред. и общ. научн. руководством д-ра филол. наук, проф. Ю.М. Малиновича. – Москва – Иркутск, 2003. – С.29-56.

13. Трунова О.В. Аспекты изучения времени// Взаимодействие направлений в современной лингвистике: сборник материалов конференции (под ред. О.В. Труновой). Барнаул: Изд-во Барн. пед. ун-та, 2005. 147с.

14. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2002. 576 с.

15. Языковая номинация (общие вопросы). М., 1977. 357 с.

16. Tass. Russian News Agency. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.com/world/1044394>

17. The New York Times. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2009/07/02/fashion/02spy.html>

#### The features of reflection of object's attributes in English

Karpenko S.Yu.

Far Eastern Federal University

This article is devoted to the consideration of the features of the cognitive process on the example of such logical categories as "object" and "attribute" and their reflection in the language. The principle of mental reflection, described in the article shows how human perception of objects of the surrounding world and their properties (real or inherent) occurs. This affects the choice of linguistic methods of reflecting these categories in the English language. The types of nomination described in the article allow to oppose such grammatical categories as predication, attribution, and undifferentiated nomination.

**Key words and phrases:** object; attribute; predication; attribution; fragmented nomination; undifferentiated nomination

#### References

1. Arutyunova N. D. Types of language meanings: Assessment. Event. Fact. M.: Nauka, 1988.341 s.
2. Buller K. Theory of Language. Representative function of the language: Per. with him / Society. ed. and comment. T.V. Bulyginoy and A.A. Leontiev. M.: Publishing group "Progress", 2000. 528s.
3. Karpenko S.Yu. Ways of representing characteristic values in modern English: Abstract. dis. . . Cand. filol. Sciences: 10.02.04. Barnaul, 2006.21.
4. Karpenko S.Yu. The relational category in modern English // "Problems and Prospects of Modern Linguistic Research" (Collective Monograph). Ussuriysk: Publishing House of FEFU (branch in Ussuriysk), 2013. p. 46-63.
5. Katznelson S. D. Typology of language and speech thinking. M.: URSS editorial, Series "Linguistic heritage of the twentieth century." Vol. 3. 2004.224 s.
6. Krivonosov A.T. Natural language and logic. M. - New York, 1993.318 s.
7. Kubryakova E. S. Language and knowledge: On the way to obtaining knowledge about the language: Parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in the knowledge of the world / Ros. Academy of Sciences. Institute of Linguistics. M: Languages of Slavic culture, 2004.560 p.
8. Kurdyumov V.A. Idea and form. Fundamentals of the predicative concept of language. M., 1999.194 s.
9. Nikitin M.V. Fundamentals of the linguistic theory of meaning: Textbook. allowance. M.: Higher. Shk., 1988.168 s.
10. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter, 2002. 720 p.
11. Trunova O.V. The nature and linguistic status of the modality category: Textbook. allowance. Barnaul-Novosibirsk: BGPI, 1991.130s.
12. Trunova O.V. A cognizing man and a man who believes: the nature of substantial dualism of the category of modality // Anthropological Linguistics: Concepts. Categories. Collective Monograph, ed. and commonly. scientific the guidance of Dr. Filol. sciences, prof. Yu.M. Malinovich. - Moscow - Irkutsk, 2003. - P.29-56.
13. Trunova O.V. Aspects of the study of time // Interaction of directions in modern linguistics: a collection of conference materials (edited by O.V. Trunova). Barnaul: Publishing house Barn. ped Univ., 2005.147 s.
14. Philosophical Encyclopedic Dictionary. M.: INFRA-M, 2002.576 s.
15. Language nomination (general questions). M., 1977.357 s.
16. Tass. Russian News Agency. [Electronic resource]. URL: <https://tass.com/world/1044394>
17. The New York Times. [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com/2009/07/02/fashion/02spy.html>

# Происхождение названия *Британия* и топонимическая модель Северной Европы

**Либи́на Рената Борисовна,**

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, кафедра иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, grota@rambler.ru

В статье рассматривается возникновение топонима *Британия*. Сравниваются кельтская и финикийская версии, трактующие данный топоним как «страну раскрашенных» или «страну олова». Исходя из возможных этимологий стран Северо-западной Европы: *Англия* – «страна рыбаков», *Финляндия* – «страна охотников» и *Русь* – «страна мореходов», можно предположить сходный семантический путь формирования названий северо-европейских стран. Такого рода топонимы отражали характерные занятия жителей. В таком случае этимология *Британии* как «страны олова» представляется более вероятной, поскольку она соответствует античной традиции называть северо-европейские территории по особенностям их хозяйства.

**Ключевые слова:** Название *Британия*, происхождение названия *Британия*, название *Англия*

What is the origin of the name *Britain*?

For the first time the prototype for the word *Britain* occurred in the form of *Πρετανική* in the IVth BC in the island description by Pytheas of Massalia, a Greek explorer and geographer [4, 62; 13, 2].

A number of versions have been put forward since, yet there is no commonly accepted etymology. Meanwhile, there are two most frequently given explanations how the toponym derived.

The first version was coined in the beginning of the 17<sup>th</sup> century by the English historian William Camden [3, 6]. He suggested *Britain* to have derived from the Celtic root *brith* - “coloured”, “dyed”, associating the name with the ancient Celtic tradition of dying themselves blue. The custom was reported by Caesar, Mela and Plynny. Besides, the Roman name for the inhabitants of Northern Britain was *the pictis*, probably meaning “pictured”. The version is also supported with the fact that the word *Prydein* – “beautiful” exists in the modern western Celtic languages [12,34]. Thus, the name *Britain* may be interpreted as “the country of painted” [4,4].

The other idea for the origin of *Britain* was suggested in the 17<sup>th</sup> century by the French philologist Samuel Bochart [2,4]. He considered *Britain* to have derived from the Phoenician collocation *barat anak* - “the land of tin” [11,126]. In the II-I Millenniums BC the Phoenician merchants from Northern Africa probably reached the southern British coast for getting tin [15,25]. This metal, alongside copper, compounds bronze alloy. However, unlike copper, tin is a rare metal. Tin was extracted in South West Britain, on the peninsula of Cornwall, by the local Celts. The ancient authors (Hdt. 3, 115; Plin. 34, 16, 47; Strab. 2, 120; Mela 3, 6, 2) told about *Κασσιτερίδες* (*Kasseterides nesoy*) – “tin islands”, where the Phoenicians received tin. Greek *Kasseterides* may be the kalk from the Phoenician *barat anak* - “land of tin”. [6, 168; 8, 143].

So, “the land of painted” or “the land of tin? Both versions are usually proved with the peculiarities of life-style, accustomed among the ancient archipelago inhabitants.

Let's look at the problem, comparing the possible origin of *Britain* with the name formation of the other North European countries. At least four of them seem to have names semantically similar in their etymology. They go back to the inhabitants' *economical occupations*. Those names might have had a common pat-

tern for their emergence. They form a trend within which the name Britain may be considered.

The first toponym of this kind is *Finland*, called *Suomi* by its authentic inhabitants.

*Finland*, common among foreigners, originated from the Germanic languages, going back to the tribes of *Fennoi*, described by Tacitus (Herm, 46). He depicted *Fennoi* as hunters, roaming about the plain in the search of food and unable to construct permanent homes. The name *Finland* is considered to derive from the old Germanic root *fin* – «find», «hunt» and may be translated as the “country of finders” or “the country of hunters” [1, 55].

The other toponym within the trend is the medieval name of Russia, *Rus'*. The most accepted current version tells *Rus'* to be the derivation of the old Scandinavian *ruotsi*, meaning “rowers”, “sailors”. Firstly it was the name of the Vikings, Scandinavian sailors, traders and raiders, who used to sail along the rivers of future Russia. The Vikings were engaged in organizing state on the relevant area, and eventually *Rus'* from the term for the Vikings' squad became the name for the territory, controlled by them. Being firstly the notion of the social group, *Rus'* turned into the country name, which might be translated “the country of sailors” [Mel'nicova, Petruhin, p.29-38; 14, 297-298].

The third name of this kind is *England*. The word derived from the authentic name of the Germanic-speaking tribes of *Angles*, partly leaving for the British archipelago from the Jutland peninsula, the further territory of Denmark, in the V-VI AD. The word *Angles* itself goes back to the Indo-European root *ang* - meaning “bend, crook, hook” [5, Angle, angle]. The shallow waters of the Northern Sea, surrounding both Jutland and the British archipelago enabled a splendid environment for fishing, which was one of the main *Angles'* industries, whereas hooks were the ordinary items. Still the modern English verb *to angle* means “to fish with a hook” [10, angle – v2]. So, the word *Angles* can be translated as *fishermen*, and *England* literally the *land of fishermen*.

Thus, etymologies are probable: *England* – “the land of fishermenn”, *Finland* – “the land of hunters” and *Rus'* – “the land of sailors”. The name formation of these countries can be suggested to have a single semantic model, reflecting the specific inhabitants' occupations, the prominent features of their economic activity. Just those features had given the distinction criteria for the probable non-authentic speakers and authors, who might have primary named the North European areas. If the semantic coincidence between the toponyms *England*, *Finland* and *Rus'* isn't accidental, it may support the Phoenician version of the *Britain* etymology. Translating *Britain* as the “land of

tin” matches the tradition to name the North European territories according to their inhabitants' occupations. The ancient Oecumene was supplied with tin by the western Celts. For the whole ancient Mediterranean their isles were first of all “Tin Isles”. This land could have received an appropriate name, noting its role in the international trade. Moreover, the case could have become the sample for the future occurrences for the country names formation in the North-Western region of Europe.

#### The etymology of *Britain* within the North European toponymical model

Libina R.B.

Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

The article considers the origin of the toponym *Britain*, comparing the Celtic and the Phoenician versions, which interpret *Britain* as “the land of painted” and “the land of tin” relatively. Taking into account the possible etymologies of the Northwestern European countries, *England* – “the land of fishermen”, “*Finland*” – “the land of hunters”, and “*Rus'*” – “the land of sailors”, the similar semantic way of Northwestern European countries names formation may be suggested. That region countries toponyms may have reflected the specific occupations of their inhabitants. In that case, the etymology of *Britain* as “the tin land” looks more probable within the antique tradition to name the outlying areas according to their dwellers' economic activity.

**Keywords:** Britain etymology, Britain name origin, England etymology, England name origin

#### References

1. Ageeva R. Strani I Narodi: proishogdenije nazvanij, M., 1990
2. Bosworth J. The Elements of Anglo-Saxon Grammar, L., 1823
3. Camden Britannia, The name of Britainae //www.philological.bham.ac.uk/cambrit/ – Hughes J. Horae Britannicae: Or, Studies in Ancient British History, L., 1818, vol. 1 16 век
4. Cunliffe B. Britain begins, Oxford, 2013
5. Hoad T. The concise dictionary of English etymology, Oxford, 1996
6. Hodum R. Pilgrims' Step, Bloomington, 2012
7. Lars I., Bjørnar O. Hunters in Transition: An Outline of Early Sami Hisroty, Leiden – Boston, Brill, 2014, p. 36 Тацит использовал портреты разных культур, чтобы покаритковать о, что ему представлялось упадком в средиземноморской культур
8. Lemon G. English Etymology: Or, a Derivative Dictionary of the English Language? L.? 1883 Barat- anac – the land of tin, p. 143
9. Melnikova E., Petruhin V. Nazvanije Rus' v etnokul'turnoy istorij Dvrnerusskogo gosudarstva (IX-X vv.), - Voprosi istorii, 1989, №8, p.24-38
10. Merriam-webster.com
11. Percy Th. Cambro-Britain and General Celtic Repository, vol.2
12. Rhys J. Celtic Folclore: Welsh and Manh, vol.1
13. Roseman C. Pytheas of Massilia: On the ocean: Text, translation and commentary, Chicago, 1994
14. Stayny H. The Naming of Russia Oslo, Meddelelser, 1996
15. Tylor J. Albion: The earliest history, Dublin, 2016 – p 25 – Страбон первым из античных авторов упомянул какой-либо экспорт, кроме олова

# Обучение иностранных учащихся творческому восприятию художественного текста на основе опорных единиц

**Мухаммад Людмила Петровна**

профессор, РУДН (Российского университета дружбы народов),  
Ludmilamuh@yandex.ru

**Лисья Ван**

аспирант РУДН (Российского университета дружбы народов),  
cvetawang@yandex.ru

Статья посвящена формированию у иностранных учащихся-филологов среднего этапа обучения умений восприятия художественного текста на русском языке. В качестве основных учебных действий при данном восприятии выбраны речевые действия идентификации и прогнозирования, формируемые на основе катафорических средств.

Данное исследование вызвано проблемами учебного процесса среднего этапа обучения (уровень А2 – В1) в условиях российских подготовительных факультетов. Проблематика статьи связана с трудностями понимания иностранными учащимися, в том числе и филологами, художественного текста на русском языке, с отсутствием у них специально сформированных умений идентификации и прогнозирования.

Материал исследования – описательный микротекст повести М.Ю. Лермонтова «Тамань», а также видеозаписи восприятия данного текста иностранными учащимися уровня В1.

Новизна исследования состоит в опоре на катафорические средства как оптимальные учебные единицы по формированию у иностранных учащихся корректного восприятия художественного текста, экспликации его скрытых смыслов.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, средний этап обучения, художественный текст, описание в рамках повествовательного текста, катафорические средства

Цель подготовительных факультетов (далее: ПФ) – подготовить иностранных учащихся-филологов к поступлению на избранный ими факультет (филологический). В заданных условиях за короткое время учащимся необходимо усвоить большой массив текстов как по профильным, так и не по профильным дисциплинам (например, по обществознанию). Кроме того, учащиеся-филологи к первому курсу должны быть подготовленными к восприятию и пониманию художественного текста. Ситуация осложняется ещё и тем, что учебный материал для рассматриваемого контингента, как отмечают учёные, отбирался: 1) на основе устаревших минимумов [1, с. 111 – 121; 10 р. 115 – 121]; 2) не оптимизирован за счёт интегрирования коммуникативно-языковых единиц [10, р. 115 – 121]. Решить данную проблему возможно: 1) за счёт педагогических стратегий, ориентированных, прежде всего, на рецептивные виды речевой деятельности (РД) – чтение и аудирование; 2) за счёт выбора актуальных для будущих филологов текстов, интегрирующих на своей основе, с одной стороны, учебно-профессиональную, с другой – обиходно бытовую сферы общения. В качестве таких текстов мы рассматриваем художественные тексты.

**Цель** исследования – определить для иностранных учащихся-филологов среднего этапа обучения оптимальные параметры деятельности чтения на русском языке (РЯ), что, при сохранении качества усвоения материала, значительно сократит учебное время на формирование у рассматриваемого контингента умений зрелого чтения [3; 6]. Данной цели возможно достичь при решении следующих основных задач: 1) определении оптимальной для заданного контингента текстотеки; 2) определении развивающих, эвристических, художественных текстов, 3) анализе художественного текста с дифференциацией и интеграцией его глубинного (категориального) и поверхностного (прагматико-вербального) уровней; 4) конструировании учебных текстов в аспекте интегрирующих методик; 5) моделировании педагогической стратегии «от учебного – к аутентичному тексту».

**Актуальность** исследования состоит в методике формирования у иностранных учащихся оптимальных параметров чтения и понимания художественного текста.

**Предмет** исследования – фрагмент художественного текста, фокусирующий в себе разноуровневые единицы развёртывания авторского повествования и экспликации скрытых смыслов.

Поскольку чтение – это восприятие и переработка информации письменных текстов [3], следовательно, мы гипотетически можем предположить, что в целях обучения иностранцев РД на РЯ оптимальные параметры деятельности чтения возможно определить, прежде всего, на материале читаемых текстов.

В данной работе мы поставили цель оптимизировать параметры чтения (а следовательно, и обучения чтению) на базе таких текстовых единиц, как катафорические средства, следовательно, в лингводидактическом аспекте нам необходимо объективировать три базовых понятия: 1) текст (в целом) и художественный текст (в частности); 2) катафорическое средство; 3) изучающее чтение как инструмент понимания художественного текста (применительно к иностранным учащимся).

Исследованию текста в целях обучения иностранцев посвятили свои работы такие учёные, как Н.Д. Бурвикова, Д.И. Изаренков, Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова, Л.П. Мухаммад и другие учёные [3; 2; 4; 7]. В данном исследовании мы опираемся: 1) на работы Д.И. Изаренкова о семантических блоках, развёртывающих тексты с коммуникативной установкой «Общая характеристика объекта» [4, с. 19 – 21]; 2) на теоретические модели Н.Д. Бурвиковой, Н.А. Метс, О.Д. Митрофановой и Т.Б. Одинцовой [2; 7], выделивших в своих работах *три* типа текста: *описание, повествование и рассуждение* [2; 7], а также на работы Л.П. Васюхно, в текстотеке начального и среднего этапов обучения обнаружившей, помимо перечисленных, ещё и четвёртый тип – *предписание* (инструкцию) [3]. Тексты каждого из этих типов как на семантическом, так и на сенсорном уровнях могут иметь одну и ту же инвариантную, повторяющуюся, модель развёртывания. Рассмотрим сказанное на примере текстов-описаний. По мнению Л.П. Васюхно, Ван Лися, А.Д. Кулик и Л.П. Мухаммад, инвариантное содержание «номинативных по своему характеру» текстов/высказываний типа *описание* определено, прежде всего, такими первичными функциями падежей, как: 1) субъект; 2) адресат; 3) объект; 4) локус (местонахождение); 5) дескриптив (определение); 6) комитатив (совместность); 7) поссессив (принадлежность) [3; 5, с. 169 – 176; 8, с. 18 – 25]. Кроме того, описательные тексты (тексты-описания), по сравнению с другими типами текстов, в наибольшей мере обладают возможностями реализовывать актуальную для иностранных учащихся уровня В1 интенцию «Общая характеристика объекта» [8, с. 18 – 25]. По мнению учёных, анализирующих описательные тексты в аспекте реализации данной интенции, большая часть востребованных в данном случае функционально-коммуникативных блоков (ФКБ) эксплицирует следующее содержание: 1) идентификация объекта; 2) состав, строение объекта; 3) связи, отношения между составляющими объекта; 4) местонахождение

объекта/его составляющих; 5) количественные характеристики объекта; 6) качественные характеристики объекта [8, с. 18 – 25]. Безусловно, порядок следования вышеперечисленных семантических блоков вариативен, однако учащимися при специальном обучении данный порядок легко определяется, т.к. каждый из семантических блоков маркирован теми или иными языковыми единицами. Например, семантический блок «Состав, строение объекта» может быть маркирован конструкцией *Что состоит из чего* (N1 *состоит из* N2) [4; 8, с. 18 – 25].

Как правило, более конкретное тематическое содержание описательного текста заключено в его названии, а далее, ступенчато, оно развёртывается в следующем порядке: тема (заключённая в названии) – подтема (как правило, первый абзац текста), субподтема (конкретизация подтемы в следующих абзацах), микротема (минимальная семантическая единица, образуемая на стыке двух линий развёртывания: 1) развёртывания интенции «Общая характеристика объекта» (инвариантное семантическое содержание); 2) развёртывания конкретной темы описания [9, с. 414 – 417]. Учебно-научный описательный текст (в том числе и текст для учащихся-филологов) развёртывается строго по представленной выше модели [8, с. 18 – 25], художественный же описательный текст на глубинном уровне также содержит данные, стереотипизированные, единицы, однако на поверхностном уровне выстраивается, прежде всего, в зависимости от задач и предпочтений писателя, его стиля и т.д. Возьмём, к примеру, микротекст-описание, включённый в повесть М.Ю. Лермонтова «Тамань» (повесть, в целом, реализуется повествовательным дискурсом):

*«две лавки и стол, да огромный сундук возле печи составляли всю ее мебель. На стене ни одного образа...»* – так М.Ю. Лермонтов описывает жилище своих героев, пытаюсь понять их быт и нравы.

**Глубинный (стандартизированный) семантический уровень** представляют следующие грамматические единицы:

**На уровне высказывания:** 1) Винительный падеж (инвариант: объект): *мебель*; 2) Предложный падеж (локус): *На стене*; Родительный падеж (локус): *возле печи...*

**На уровне ФКБ:** 1) N1: *стол, сундук* и т.д. (Идентификация объекта); 2) Конструкция: N1 + N1... *мебель: лавки и стол да ...сундук... мебель* (Идентификация объекта); 3) Конструкция N1 ... *составляли* N4: *лавки и стол ... составляли ... мебель* (Состав, строение объекта); 4) 2 N2: *две лавки* (Количественная характеристика объекта); 5) Adj N1: *огромный сундук* (Качественная характеристика объекта).

В данном тексте-описании можно также обнаружить и шестой ФКБ, а именно: N1 *возле* N2, в рамках которого данная конструкция (N1 *возле* N2) обозначает не только местонахождение объекта N1, но также и отношение N1 к N2: *сундук возле печки* (семантический блок 3: Связи, отношения

между компонентами объекта: в качестве объекта здесь мы понимаем *жилище*).

Таким образом, даже поверхностный анализ пропозициональной составляющей рассматриваемого текста-описания показывает, что на глубинном (семантико-денотативном) его уровне содержатся почти все инвариантные единицы, свойственные данному типу (т.е. тексту-описанию): от 1 (*идентификация* объекта) – до последнего (*качественная характеристика* объекта). Более же глубокий анализ позволяет заключить, что «связи, отношения между составляющими объекта», хотя и не обозначены специальными средствами (грамматическими единицами), тем не менее имеют место и обнаруживаются внутри структуры 2 («Объект и его составляющие»).

**Поверхностный уровень** (с учётом прагматического компонента): 1) номинации: *две лавки и стол, да... сундук...* – указывают на *убогость* жилища, в котором живут герои-контрабандисты (здесь задействованы всего 3 номинации четырёх конкретных предметов быта); определительное местоимение *весь* (т.е. местоимение, накладывающее некий *предел* на количество и качество описываемой «мебели») ещё более подчёркивает убогость быта контрабандистов: *... составляли всю её мебель*. В результате мы как читатели понимаем, что иной мебели в помещении нет. Такое, описываемое, «положение дел» (читай: парадокс) нас, современных российских читателей, знающих и прошлые, и современные нравы и обычаи россиян, весьма интригует: с одной стороны, «профессия контрабандиста», приносящая, казалось бы, немалый доход и, с другой стороны, – убогость жилищных условий. Однако сам рассказчик-повествователь, воспринимающий происходящее в контексте своего материального благополучия и «барского» воспитания на данном этапе развёртывания событий этого парадокса не обнаруживает. О чём говорит текст, следующий восприятию и логике рассказчика: «*На стене ни одного образа...*». *Образом*, вернее, *образами* в дореволюционной России именовались иконы.

Завершение описания жилища оценочным высказыванием «*На стене ни одного образа...*» отражает взгляд благополучного человека на жилище и образ жизни нищенствующих людей, причём этот взгляд – «свысока», и с отрицательной оценкой. Данная, *неодобрительная*, оценка фиксируется в текстовом дискурсе отрицательно-усилительной частицей *ни*, что передаётся читателю и «помогает» ему воспринимать данный «участок» описательно-образительного дискурса как кульминационный.

Предлагаемый, весьма эмоциональный, дискурс завершается экспликацией напрашивающейся оценки, выраженной оценочными словами: «*дурной знак!*». В целом же концовка выглядит так: «*На стене ни одного образа – дурной знак!*» (подчёркнуто нами).

Наш анализ *прагматической стороны* рассматриваемого дискурса был бы неполным, если бы мы не обратили внимание ещё на одну, художественно заданную, оценочную деталь, а именно,

на качественную характеристику объекта (предмета), изображённого под номинацией *сундук*: *огромный сундук*, а также на его (предмета) отношение к близлежащему предмету – *печке*. Далее попытаемся изложить наше видение изображённых деталей.

Исстари сундук на Руси считался неотъемлемой частью жизни и быта россиян. В сундуке у россиян хранился всей жизнью нажитый скарб (материальные ценности, нажитые нелёгким трудом, можно сказать, «потом и кровью»). В жилом помещении наших героев сундук *не просто большой, а огромный*, что на фоне описанного убогого жилища выглядит очень странно, вызывает некие противоречия, некоторую напряжённость в восприятии происходящего, что тотчас же и передаётся рассказчику, решившему выяснить, *с кем он имеет дело*.

Гений М.Ю. Лермонтова помещает изображаемый *огромный сундук* в *ценностный* центр описания – *возле печки*. Мы не случайно употребили сочетание «*ценностный* центр», связав его с *русской печкой*: *печь, источающая свет и тепло, дающая приют и трапезу человеку...* на протяжении всей истории Руси-матушки являлась *центральным культурообразующим фактором, главной ценностью выживающего человека*.

В культурологическом плане обратим также внимание и на *служебные* языковые единицы текста-дискурса, а именно, на *союзы*. Описание начинается так: «*две лавки и стол, да огромный сундук возле печи...*». В изображительном художественном плане центр интерьера, как видим, занимают, с одной стороны, *две лавки и стол*, с другой, – *сундук*, примыкающий к *печи*. Союз *и* объединяет и уравнивает, с одной стороны, *две лавки*, с другой – *стол*. Всё – самое необходимое, всё весьма аскетично. Союз *да* делит (и уравнивает) пространство, где *две лавки и стол* – вместе взятые, и – *печь* с примыкающим к ней *сундуком*. Как видим, функция союзов здесь – нечто большее, чем присоединение. Это некоторая градуированная группировка: от самых необходимых вещей (*лавок и стола*) – через главную ценность (*русскую печку*) – к *сундуку* ... Однако содержимое сундука – на данном этапе развёртывания событий ни для рассказчика, ни для читателя пока неизвестно. И в этом главная интрига описания, с которого, как мы, благодаря литературоведам, знаем о двух линиях развёртывания художественного дискурса. На поверхности мы прослеживаем линию рассказчика, видящего в происходящем огромную опасность для себя. И это его ощущение, безусловно, вызвано реальными обстоятельствами. С другой стороны, на некотором промежутке художественной ткани нам открывается линия, прочерченная гениальным пером гуманиста М.Ю. Лермонтова, линия, позволяющая в финальной части «Тамани» охарактеризовать героев невероятным для сознания XIX века словосочетанием: «*честные контрабандисты*». Таким образом, финальная часть произведения как бы заставляет читателя переосмыслить всё

произведение в целом, и задаёт новый контур развития дискурса, начиная с описания «две лавки и стол, да огромный сундук возле печи...».

Предложенный выше анализ текста М.Ю. Лермонтова приводит нас к мысли, что наиболее эффективным средством постижения данного текста иностранцами является катафорический оператор. Катафора – это обнаруженная в тексте единица, обладающая проспективной функцией (функцией указания на правосторонний контекст, конкретизируя его единицами дальнейшего развёртывания текста) [3, с. 414 – 417]. Катафорический оператор – это когнитивная единица (динамическая единица сознания личности реципиента), сформированная в учебном процессе путём анализа катафорических средств в рамках типовых текстов (например, описания, или повествования) [3, с. 414 – 417]. Наша педагогическая стратегия определения оптимальных параметров развёртывания авторского дискурса М.Ю. Лермонтова строится по выявленным нами двум линиям развёртывания: 1) по собственно авторской линии развёртывания дискурса, т.е. по линии М.Ю. Лермонтова – создателя целостного художественного произведения; 2) по линии рассказчика – «героя своего времени», типичного представителя дворянских кругов. Вершинной единицей при анализе катафорических средств, указывающих на развитие первой линии, является наименование «Тамань» – наименование места (пространства), где происходят события. Определение данной линии с последовательностью её катафорических средств возможно только в конце произведения, при переосмыслении читателем всего произведения в целом. Вершинной единицей при анализе катафорических средств, указывающих на развитие второй линии, является проанализированный ранее описательный микротекст, актуализирующий видение героя-рассказчика. Данная актуализация осуществляется следующими катафорическими единицами (данные единицы мы выделяем специальным подчёркиванием): «две лавки... стол, огромный сундук ... составляли всю ее мебель. На стене ни одного образа – дурной знак!» (так видит «герой своего времени»).

Выделим катафорические единицы как в рамках данного микротекста-описания, так и в рамках всего повествования в целом. Данная актуализация микротекста задана общим названием «Герой нашего времени», а также конкретизацией портрета данного «героя» актуализированным текстом-дискурсом, начинающимся словами: «две лавки и ... - данное катафорическое средство при знании денотата (который определяется заранее как артефакт культуры) прогнозирует номинацию стол, а весь уже воспринятый в процессе чтения комплекс «две лавки и стол» с дальнейшим союзом да и прилагательным огромный указывает на вероятность такого предмета мебели, как сундук.

Выход каждой из обнаруженных линий развёртывания за пределы описательного микротекста (т.е. в дальнейшее повествование) можно эксплицитировать следующим образом:

1. Линия развёртывания дискурса рассказчика: «Я не мог полагать, чтоб это существо сбежало

по отвесу берега... Я встал, накинул бешмет, опоясал кинжал и тихо-тихо вышел из хаты; навстречу мне – слепой мальчик».

2. Линия развёртывания, ведущая к дискурсу писателя-гуманиста: «Вдруг на яркой полосе ... промелькнула тень... Я не мог полагать, чтоб это существо сбежало по отвесу берега; однако иначе ему некуда было деваться... навстречу мне – слепой мальчик... и он верной, но осторожной поступью прошел мимо меня».

Здесь (во втором случае) рассказчик (сам того не осознавая) как бы раздвигает границы своего видения и, восхищаясь находчивостью и ловкостью нищего мальчика, поднимается в своём сознании всё выше и выше себя самого (обычного дворянина девятнадцатого века)... хотя это пока ещё робкие и противоречивые шаги, ведущие к точке пересечения двух (обнаруженных нами) линий развёртывания.

Таким образом, выбранный нами эвристический метод обучения идентификации и прогнозированию (а, следовательно, и пониманию) содержания текста на основе катафорических средств диктует следующую подготовительную работу:

1. Предъявление учащимся на русском языке (РЯ) денотата в виде вариантов жилища XIX века (жилища различных общественных сословий).

2. Предъявление учащимся схемы рассматриваемого микротекста, созданной на основе катафорических средств: «две лавки и ... , да огромный ... составляли всю ее ... . На стене ни одного...»

3. Эвристическая беседа с учащимися, пытающимися спрогнозировать пропущенные единицы (с соответствующими комментариями после удачных (или неудачных) попыток тех или иных учащихся).

4. Анализ микротекста по альтернативной (как в дальнейшем учащиеся поймут – первой) линии развёртывания (данный анализ приближен к тому, который мы изложили ранее).

5. Пошаговое восстановление текста-описания с актуализацией двух линий развёртывания.

6. Перенос катафорических средств двух линий развёртывания на дальнейшее повествование вплоть до авторской оценки «честных контрабандистов».

7. Замыкание «кольца» катафорических средств по авторской линии: «Тамань» – «честные контрабандисты» и переосмысление читателем повествования – в целом, а также описания – в частности.

Итак, выше мы изложили нашу педагогическую стратегию нахождения оптимальных параметров обучения иностранных учащихся-филологов чтению текста/художественного текста определённой структуры, в частности, текста описательного типа. Данная стратегия базируется на анализе денотативного и прагматического содержания сложного текста (художественного текста), а также на выявленных катафорических средствах. Объективация учащимися данных средств в процессе учебного чтения способствует выработке в их когнитивных структурах механизмов идентификации и прогнозирования, что улучшает как качество, так и ско-



рость чтения. Осуществление же данной работы на материале художественных текстов развивает у учащихся рефлексию над текстом, а также их индивидуализированный творческий дискурс.

## Литература

1. Благоднравова Н.В., Ипполитова Л.В. Русский язык для студентов с русским языковым наследием: опыт преподавания на факультете по обучению иностранных граждан МГЛУ//Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. №630. С. 111 – 121.

2. Бурвикова Н.Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы. М.: Русский язык, 1988. 116 (1) с.

3. Васюхно Л.П. Учет катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов: Дис. ...канд. пед. наук. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1996. 266 с.

4. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста. – М.: Вестник МАПРЯЛ, 1995, №10. С. 19 – 21.

5. Кулик А.Д., Мухаммад Л.П. К вопросу об отборе и организации учебного материала на начальном этапе обучения иностранных студентов-гуманитариев (будущих политологов и дипломатов уровня А1 - А2). Российский научный журнал. 2014. № 2 (40). С. 169 – 176.

6. Линь Сяюе. Реализация педагогической стратегии моделирования при отборе повествовательных текстов в аудитории китайских учащихся-филологов уровня А0 – А1. Современные тенденции развития системы образования: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары. 8 мая 2019 г.). Чебоксары, ИД «Среда», 2019. С. 125 – 129.

7. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М.: Рус. яз., 1981. 140 с.

8. Мухаммад Л.П., Ван Лися. Описательный текст в учебном процессе китайских студентов-филологов (начальный этап обучения). Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. №4. 2017. С. 18 – 25.

9. Мухаммад Л.П. Катафорический оператор как инструмент выявления опорных единиц в учебном тексте//Слово. Грамматика. Речь. 2015. №16. С. 414 – 417.

10. Muhammad L.P., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). Herald NAMSCA. No 1, 2019. Pp. 115 – 121.

## Teaching foreign students the creative perception of a literary text based on reference units

Muhammad L.P., Wang Lixia

RUDN

The article is devoted to the formation of foreign students-philologists of middle stage of studying in perception of the literary text in Russian. As the main educational actions for this perception, speech actions of identification and forecasting, formed on the basis of cataphoric means, were selected.

The article is related to the difficulties of understanding by foreign students, including philologists, the literary text in Russian, with the lack of specially formed skills of identification and forecasting.

Research material - descriptive microtext of the story by M.Y. Lermontov "Taman", as well as video recordings of the perception of this text by foreign students of level B1.

The novelty of the research consists in relying on cataphoric means as optimal educational units for the formation of foreign students in the correct perception of the literary text, the explication of its hidden meanings.

**Keywords:** Russian as a foreign language, foreign students, the middle stage of study, literary text, description in the framework of a narrative text, cataphoric means.

## References

1. Blagoravova N.V., Ippolitova L.V. Russian language for students with Russian language heritage: the experience of teaching at the faculty for the training of foreign citizens of Moscow State Linguistic University // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. 2011. No. 630. S. 111 - 121.
2. Burvikova N.D. Typology of texts for classroom and extracurricular work. M.: Russian language, 1988.116 (1) p.
3. Vasyukhno L.P. Taking into account the cataphoric function of the case form in teaching reading to non-philological students: Dis. ... cand. ped sciences. M.: State. IRY them. A.S. Pushkin, 1996.266 s.
4. Izarenkov D.I. Linguistic and methodical interpretation of the educational text. - M.: Vestnik MAPRYAL, 1995, No. 10. S. 19 - 21.
5. Kulik A.D., Muhammad L.P. On the issue of selection and organization of educational material at the initial stage of training of foreign humanitarian students (future political scientists and diplomats at levels A1 - A2). Russian scientific journal. 2014. No. 2 (40). S. 169 - 176.
6. Lin Xiaoyu. The implementation of the pedagogical modeling strategy for the selection of narrative texts in the audience of Chinese philological students at level A0 - A1. Modern trends in the development of the education system: materials of the International Scientific and Practical Conference (Cheboksary. May 8, 2019). Cheboksary, Publishing House "Wednesday", 2019.P. 125 - 129.
7. Mets N.A., Mitrofanova O.D., Odintsova TB. The structure of the scientific text and the training of monological speech. M.: Rus. lang., 1981. 140 s.
8. Muhammad L.P., Van Lixia. Descriptive text in the educational process of Chinese philology students (initial stage of training). International Postgraduate Journal. Russian language abroad. Number 4. 2017.S. 18 - 25.
9. Muhammad L.P. Cataphoric operator as a tool for identifying support units in the educational text // Slovo. Grammar. Speech. 2015. No.16. S. 414 - 417.
10. Muhammad L.P., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). Herald NAMSCA. No 1, 2019.Pp. 115 - 121.

# Лексико-семантическая характеристика якутских женских эпических имен в Олонхо «Нюргун Боотур Стремительный»

**Пермякова Туйара Николаевна**

кандидат филологических наук, кафедра восточных языков и страноведения, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, ptuiara@mail.ru

Статья посвящена якутской антропонимике, которая как научная проблематика является недостаточно исследованной и актуальной темой современной лингвистики. Автором проделана самостоятельная работа по выявлению лексико-семантической характеристики якутских женских имен в героическом эпосе олонхо «Нюргун Боотур Стремительный». Автор делит якутские женские эпические имена на девять тематических групп, которые отражают историю, культуру и традиции древних якутов.

**Ключевые слова:** ономастика, антропонимика, якутский героический эпос, олонхо, эпические имена собственные, женские имена.

Якутская антропонимика как лингвистическая категория является актуальной в силу наличия в именах собственных богатства фольклорной и культурной традиций народа. Кроме того, в данное время данное направление все еще является малоизученной частью якутской ономастики с научной точки зрения.

Как пишет якутский историк Ф.Г. Сафронов: «Уже в XVII-XVIII вв. у народов Севера Востока Сибири, особенно у якутов, существовала довольно развитая национальная антропонимическая традиция. Их имена в семантическом отношении не только богаты, но и разнообразны» [1, с. 17]. Изначально, до прихода русских на реку Лену и принятия православия, якуты имели только имена. И почти все эти традиционные имена собственные имели сильный оценочный характер, и в их семантике четко прослеживались женское или мужское начало. Например, сила, мужественность, твердость характера и решительность для мужских имён, красота для женских имён: Боотур «богатырь», Кустук «радуга», Кэскил «будущее», Мохсобол «сокол», Саргы «удача», Эрчим «сила» и т.д. По имени также можно было судить о внешности человека, о его возрасте, росте, физических недостатках или достоинствах и т.д.: Быккаан «коротыш», Мадьары «кривой», Дуолан «большого роста, громадный», Манган «белый», Дьүлэй «глухой», Кэлэбэй «заика» и т.д.

В связи с этим отметим, что Гриценко К.Ф. в статье о личных именах якутов пишет: «У якутов, как в своё время у русских, до принятия православия в качестве личных имён использовались прозвища» [2, с. 155]. Поэтому порой бывают трудности в разграничении личных имён от прозвищ.

Кроме того, в те времена у якутов широко была распространена традиция давать детям так называемые имена-обереги. Эта традиция связана с суеверием якутов с их языческим представлением о мире полном духов, плохих и хороших, которые могут влиять на человека. Поэтому, чтобы уберечь новорождённого от всех бед или болезней, предпринимались соответствующие меры. По их представлениям названия многих животных, растений, а также имена с негативными значениями, оберегали детей от дурного глаза и злых духов: Баба «лягушка», Бэдэр «рысь», Куба «лебедь», Кутуйах «мышь», Куһаҕан Сырай «дурная рожа» и т.д.

Нужно отметить, что подобные имена-обереги были распространены у многих народов Северо-Востока Сибири.

Некоторые древние якутские имена также показывали титул, общественный статус носителя имени: Идэлги Боотур, Эллэй Боотур, (*боотур* - доблесный воин), Хара Хаан (*хаан* - владыка), Тыгын Дархан (*дархан* - почтенный вождь) и др. Кроме того, якуты считали, что благопожелание (якут. «алгыс») может быть услышано духами и возымает действие, поэтому нередко детям давались имена благословляющего характера, связанные с пожеланиями на будущее: Айылыана (от *айылы* «добрый дух»), Илгэ, Илгэлиинэ (от *илгэ* - дар богов, придающий силу), Арчыл (от *арчы* - обряд изгнания злых духов) и т.д. [3, с. 18].

После принятия христианства с приходом русских в XVII веке якуты начали переходить на христианские, не якутские имена. По этому поводу Софронов Ф.Г. также писал: «Каждый якут при крещении сразу получал русское имя. Давал его, «смывая скверну языческой веры», креститель - русский поп или миссионер по произволу, как ему вздумается» [1, с. 3]. Несмотря на это якуты еще долгое время в повседневной жизни не расставались со своими древними именами и с трудом привыкали к иноязычным именам.

С тех же времен, якутская антропонимическая модель начала принимать современный, более привычный нам вид, соответствующий русской модели "личное имя + отчество + фамилия" [4, с. 93]. В последующем, когда интенсивное освоение Якутии вызвало большой приток сюда русского населения, этот процесс принял ещё более активный характер. Люди постепенно привыкали к русскому имени, и ношение его стало обычным явлением, традиционные личные имена превратились в прозвища. Русская антропонимическая система закрепилась в официально-деловой сфере как единственная и всё настойчивее проникала в быденное именование якутов, и поэтому, в конце концов, население Якутии было вынуждено полностью перейти на русское имянаречение. Тем не менее, были образованы и закреплены некоторые фамилии якутского происхождения (напр., Могусов и др.). Также в наши дни не редкость встретить и якутские личные имена.

Для анализа якутских женских эпических имен мы выбрали произведение «Нюргун Боотур Стремительный», являющееся величайшим памятником якутского народного творчества - олонхо. Олонхо (якут. олонхо) - это древнейшее эпическое искусство якутов, занимающее центральное место в системе якутского фольклора. В основном олонхо повествуют о борьбе богатырей из племени Айыы с чудовищами нижнего мира (абааны), которые похищают девушек, разоряют страну, пожирают скот. Богатыри защищают счастливую жизнь на земле, родной очаг и своих соплеменников. В мифологизированных образах олонхо отразилась древнейшая история якутов - скотоводческого народа южного происхождения. Так оригинальный якутский эпос обнаруживает родство с преданиями

других тюркоязычных народов, в настоящее время проживающих вдалеке от якутов.

«Нюргун Боотур Стремительный» был воссоздан на основе народных сказаний на рубеже 20-30 гг. XX века основоположником якутской советской литературы П.А. Ойунским. И данное произведение, как самое известное и крупнейшее олонхо, состоящее из 36 тысяч стихотворных строк, является богатым материалом для изучения якутских эпических имен. Так мы отобрали 50 женских имен из олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» методом сплошной выборки и провели их лексико-семантический анализ [5], [6].

При семантическом анализе женские имена собственные были классифицированы нами по 9 семантическим категориям. Отметим, что также некоторые имена были отнесены нами к нескольким категориям, по причине сложной структуры имен в олонхо:

- Имена, указывающие на индивидуальные особенности 22 (44%)
- Имена, образованные от названий природных явлений и стихий 9 (18%)
- Имена, образованные от названий абстрактных понятий 9 (18%)
- Имена, образованные от названий цветов и мастей 5 (10%)
- Имена, образованные от названий орудий труда 5 (10%)
- Имена, образованные от звукоподражательных слов 4 (8%)
- Имена, образованные от названий флоры и фауны 4 (8%)
- Имена, образованные от названий металлов 2 (4%)
- Прочее 6 (12%)

Ниже рассмотрим подробнее каждый вид классификации по тематике имен, их особенности и приведем примеры.

*Имена, указывающие на индивидуальные особенности*

Наиболее многочисленной оказалась группа имен, указывающих на какие-либо особенности персонажа: *Нуолур удабан* (*нуолур* - мягкая, нежная), *Ньаадьы Ньанханы* (букв. «Кумушка говорливая»), *Күөгэльдьин удабан* (*күөгэй* «идти плавно, выказывать плавность в осанке») и т.д. Почти все эти особенности можно поделить на 3 подгруппы:

- имена, указывающие на внутренние особенности: *Уот Кындыалана хотун* (*кындьа* - строптивая, упрямая, непокорная), *Кыыс Обо Кырыытынай Тыкаарай*, *Кылааннаах Кыыс Ньургун бухатыыр* (*ньургун* - славная) и т.д.
- имена, указывающие на внешние особенности: *Туналбаннаах ньуурдаах Туйаарыма Куо* (*туналбаннаах ньуурдаах* - светлоликая), *Бөкчөгөр Бөбөлүкээн эмээхсин* (*бөкчөгөр* - горбатая) и т.д. В противовес внутренним особенностям, обычно такие внешние особенности указываются именно в эпитетах, а не в основной части имени.
- Имена, указывающие на особенности манеры поведения, движения. В якутских эпических име-

нах так же есть группа имен, передающих именно особенную манеру поведения, движения героев: *Куобалдыма Куо* (*куобалдьый* - плавно сгибаться, наклоняться, медленно покачивать головой), *Баай Күскэм хотун* (*кускэй* - неторопливо двигаться о полном человеке), *Дьэргэстэй удабан* (*дьэргэй* - мелькать, беспечно носиться, бегать, прыгать) и т.д. Таким образом имена, указывающие на уникальное поведение персонажа, придают еще больше образности портрету персонажа.

Якутские имена, в основном, являются «говорящими» именами с сильной мотивировкой, которые конкретно характеризуют персонажа, уже по имени давая нам какое-либо представление о герое. Так в именах положительных персонажей, девушек племени айыы и небесных шаманок, подчеркиваются их красота, плавность, грация, нежность и т.д.: *Күгээлдьин удабан* (*күгээй* - идти плавно, выказывать плавность в осанке), *Нуолур удабан* (*нуолур* - мягкий, нежный). А у отрицательных же персонажей выделяется их внешняя уродливость и отрицательные характеристики, неловкие, дерганые движения и т.д.: *Ытык Кыймылыын Куо Чамчалыын* (*кыйманнаа* - ползать, извиваться), *Тыгырахтаах Кээдьэлбэ Кыыс Сатыылай* (букв. «Когтистая Косая Девка Сатыылай»).

Эту особенность якутских эпических имен можно объяснить традицией якутов давать людям прозвища, основываясь на какой-либо одной яркой особенности человека (черты характера, свойства и склонности, физические преимущества и недостатки), в попытке скрыть истинное имя человека, узнав, которое можно было управлять судьбой человека.

*Имена, образованные от названий природных явлений и стихий*

Следующая группа - это имена, связанные с природой и стихиями. В данную группу в основном вошли имена с эпитетом *Уот*. Как уже говорилось ранее, эпитет *Уот* «огонь» является одним из самых распространенный в олонхо и часто встречается в именах шаманок (*Уот Кындыалана хотун*, *Уот Уһуутума хотун*), так как издревле огонь неразрывно связан с мистической деятельностью якутских шаманов. Также встречаются имена, связанные с луной (*Абыс былас суһуохтаах Айталыын Куо*, *Ыйбалдьын удабан*), что объясняется тем что во многих культурах луна имеет женское начало и символизирует женственность и красоту. Имена, связанные с природой, подчеркивают близость человека к природе.

*Имена, образованные от названий абстрактных понятий*

Наравне с предыдущей группой идут имена, образованные от абстрактных понятий. И сюда вошли имена, образованные от таких понятий как судьба (*Ытык Дьылбынса*), богатство, изобилие (*Сабыйа Баай хотун*, *Баай Күскэм хотун*), колдовство (*Ап-Салбаныкы*), творение, созидание (*Ахтылбаннаах Айыыһыт Хаан хотун*) и т.д. Такие имена в олонхо также описывают нам персонажа: его характер, судьбу, предназначение.

*Имена, образованные от названий цветов и мастей*

Также в якутском эпосе выделилась особая группа имен собственных, связанных с названиями цветов и мастей. Цвета и масти могут встречаться как в эпитетах, так и в основных именах: *Аан-Алахчын Манган Мангалыын хотун* (осн. имя - букв. «Бело-Белеющая»), *Күһэнэ Дьабыл Кус Хангыл хотун* (эпитет «Дьабыл Кус» - букв. «Серая утка»). Белый цвет *Манган* олицетворяет чистоту и доброе начало персонажа, такое цветовое обозначение дается обычно персонажам из племени айыы. Также встречаются имена с обозначениями масти лошадей, скота: *Ала* «пегий», *Буурай* «бурый, сивый» (*Адабалаах Ала Буурай эмээхсин*, *Ньахсаат Буурай хотун*). Такие имена в основном встречаются в именах пожилых, почтенных персонажей, что может быть связано с почетом якутов к лошадям и к пожилым людям. Или же это остатки от полной именной формулы с упоминанием лошади героя, которые со временем заменили основное имя. Таким образом это группа выделяет особое почтение якутов к цветовому обозначению, а также к масти животного, особенно лошади.

*Имена, образованные от названий орудий труда*

В якутских женских именах также есть имена, где упоминается какое-либо орудие, инструмент: *изрэгэй* - веретено (для скручивания ниток при плетении сети), *ытык*- мутовка, (*Ытык Изрэгэй удабан*, *Ытык Хахайдаан удабан*, *Ытык Дьылбынса*), *манкы*- рукоятка рыболовного сака (*Мара ото баттахтаах Манкы-Куобай*). Слова *изрэгэй* и *ытык* в именах шаманок-абасыы передают такую же вертлявость, подвижность, свойственные данным инструментам, в характере персонажей. Использование названия рыболовной снасти в имени *Мара ото баттахтаах Манкы-Куобай* мотивировано тем, что данный персонаж является дочерью духа-хозяина (иччи) воды. Таким образом такие имена передают в характере персонажа какое-либо свойство, ассоциирующееся с предметом.

*Имена, образованные от звукоподражательных слов*

Особую семантическую категорию имен в олонхо составляют имена, образованные от звукоподражательных слов: *Уот Күкүрүйдээн удабан* (*күкүрээ* - издавать громкий глухой звук), *Куо Чамчай Кыыс Кыскыйдаан Баатыр* (*кыскый* - свистеть, пронзительно-свистяще визжать, шуметь), *Уот Уһуутума хотун* (*уһуутаа* - глубоко с шумом, со стоном вздыхать). Используя такие слова сказители олонхо скорее всего выражают свое оценочное отношение к героям олонхо, играя на ассоциативном восприятии данных слов. Так, например, в именах персонажей из племени абасыы отображены неприятные, пугающие звуки.

*Имена, образованные от названий флоры и фауны*

Как и везде, в якутских женских именах встречаются названия животных и растений. В эпосе преобладают имена, образованные от названий животных и в особенности птиц: *Туйаарыма Куо* (некоторые исследователи *Туйаарыма* переводят

как «жаворонок»: *Туйаарыма >туйаар* - о птичке: щебетать, петь, заливаться трелью, *туйаарар* - жаворонок), *Куһэнэ Дьабыл Кус Хангын хотун* (кус - утка). Также в имени *Ытык Хахайдаан удабан* упоминается *хахай*. И хотя *хахай* по понятию современных якутов - это «лев», но в монгольском языке есть слово *гахай* - свинья, кабан. И можно предположить, что предкам якутов скорее всего был известен именно кабан, а не лев [7, с. 96]. В этом смысле данное имя является более логичным для шаманки племени абаасы, чем название царя зверей. В отличие от бытовых женских имен, где популярны цветочные имена (*Сардаана, Ньургуйаана*) в олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» присутствует только слово *симэхсин* «гнилое (лежалое) дерево» (*Симэхсин эмээхсин*), для обозначения старушки.

#### *Имена, образованные от названий металлов*

Также в олонхо встречаются имена собственные, образованные от названий металлов: *тимир* «железо» (*Тимир Дьэгэликээн эмээхсин*), *дьэс* «красная медь» (*Дьэс Чуонах*), ведь уже что во времена возникновения олонхо предки якутов знали железо, и более того были прекрасными металлургами. В частности, такие слова образуют эпитет у племени абасы.

#### *Прочее*

В группу «Прочее» были включены исключительные имена, которые не вошли в другие семантические категории или же их происхождение не удалось выявить, так как семантическое значение многих имен персонажей олонхо сегодня трудно установить. Так, например, сюда вошло единственное имя с территориальным компонентом *Онолутта эбэ хотун* (букв. «Старушка из местности Онолутта»), имя от слова *нуора* - превратившийся в однородную массу (Айыы Нуоралдьын Хотун), так же вошли такие имена без ясного семантического значения как *Уораан-аараан Хотун Куохтуйа, Сабыйа Баай хотун* и т.д.

Таким образом, с точки зрения семантики в олонхо у персонажей имена имеют большой круг семантических значений (начиная от мастей до названий орудий труда), однако наибольшее количество имен в группах имен, указывающих на индивидуальные особенности. В олонхо большинство имен имеют выразительную, ясную мотивировку, так как в именах выражаются те качества героев, которыми наделяет их олонхосут. Таким образом в якутских эпических женских именах, если у красавиц и небесных удаганок подчеркивается их красота, грация, нежный голос, мягкость и кротость характера, то у девушек-абасы подчеркивается их отсутствие: внешние изъяны, скверный характер и т.д. Вследствие чего выделяются те черты, которые ценятся в девушках в те времена, и перед нами предстает идеал женщины древних якутов. А наименьшее количество имен было в группе имен, образованных от названий металлов, территорий, что указывает на то, что дать какое-либо описание персонажа было важнее, чем использование слов без яркой экспрессивной окрас-

ки. Особенностью якутских эпических женских имен можно назвать наличие имен, образованных от названий масти и от звукоподражательных слов. Это указывает на то, что лошади занимали важное место в жизни древних якутов, а имена со звукоподражательными словами указывали на важность ассоциативное восприятие у якутов.

#### **Литература**

1. Сафронов, Ф.Г. Дохристианские личные имена народов Северо-Востока Азии / Ф.Г. Сафронов. - Якутск: Якутское книжное издательство, 1985. - 200 с.
2. Гриценко, К.Ф. Личные имена и прозвища у якутов / К.Ф. Гриценко. // Антропонимика. М.: Наука, 1970. - С.155.
3. Убрятова, Е.И. Якутские имена / Е. И. Убрятова, Н.Е. Петров // Справочник личных имен народов РСФСР. М., 1965. - 231 с.
4. Шмакова, Е.А. К семантике якутских антропонимов / Е.А. Шмакова // Вопросы ономастики. 1974. - №7. - С.93-97.
5. Ойуунускай, П.А. Дьулуруйар Ньургун Боотур: олонхо / П.А. Ойуунускай. - Дьокуускай: Сахаполиграфиздат, 2003. - 544 с.
6. Нюргун Боотур Стремительный / пер. В. Державин, 1975., URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=103980>
7. Филиппова, Н.И. Собственные имена персонажей в якутском эпосе олонхо: структура и семантика: дисс... канд. филолог. наук / Н.И. Филиппова. - Якутск, 2000. - 160 с.

#### **The Yakut epic female names semantic characteristics in the Olonkho "Nyurgun Bootur the Swift" Permyakova T.N.**

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

The article is devoted to the Yakut anthroponymy, which as a scientific problem is insufficiently investigated and relevant topic of modern linguistics. The author has done an independent work to identify the lexical and semantic characteristics of the Yakut female names in the heroic epic Olonkho "Nyurgun Bootur the Swift". The author divides Yakut women's epic names into nine thematic groups that reflect the history, culture and traditions of the ancient Yakuts.

**Key words:** onomastics, Yakut anthroponymy, Yakut heroic epic, Olonkho, epic proper names, female names.

#### **References**

1. Safronov, F.G. Pre-Christian personal names of the peoples of the North-East of Asia / F.G. Safronov. - Yakutsk: Yakut book publishing house, 1985. - 200 p.
2. Gritsenko, K.F. Personal names and nicknames of the Yakuts / K.F. Gritsenko. // Anthroponymy. M.: Nauka, 1970. -- P.155.
3. Ubryatova, E.I. Yakut names / E.I. Ubryatova, N.E. Petrov // Directory of personal names of the peoples of the RSFSR. M., 1965. -- 231 p.
4. Shmakova, E.A. To the semantics of Yakut anthroponyms / E.A. Shmakova // Questions of Onomastics. 1974. - No. 7. - S.93-97.
5. Oyuunuskay, P.A. Dyuluruyar Nyurgun Bootur: olonkho / P.A. Oyuunuskay. - Dyokuuskay: Sakhapoligrafizdat, 2003. -- 544 p.
6. Nyurgun Bootur Swift / per. V. Derzhavin, 1975., URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=103980>
7. Filippova, N.I. The proper names of the characters in the Yakut epos olonkho: structure and semantics: diss ... cand. philologist. sciences / N.I. Phillipova. - Yakutsk, 2000. -- 160 p.

# Лексико-семантическая характеристика японских социальных сетей

**Попов Айаал Сергеевич,**

магистрант кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, ayaalpopov96@mail.ru

В статье исследуется лексико-семантическая характеристика японских социальных сетей на материале публикаций в Facebook, Twitter и Instagram. Автор определяет общие и отличительные черты лексики японских социальных сетей, выявляет их лексические особенности. Теоретическая основа исследования посвящена понятию «социальная сеть» и ее лексической составляющей. В результате исследования были выявлены употребление пользователями японских социальных сетей неологизмов, заимствований, сленга, аббревиатур, которые обладают рядом отличительных черт.

**Ключевые слова:** интернет, языковые особенности, социальные сети, Facebook, Twitter, Instagram.

**Актуальность** темы исследования обусловлена тем, что с развитием общества происходит рост роли коммуникации. На сегодняшний день значительная часть общения человека происходит посредством электронной коммуникации: через социальные сети. Интерес научного сообщества к изучению японских социальных сетей вызван большим количеством его участников (напр. в социальной сети Facebook подписано более 71 млн. японцев). Также лексика, используемая в японских социальных сетях Twitter, Facebook, Instagram, входит в активный обиход других языков (в основном расширяя сферу жаргона, сленга и т.д.), т.к. интернет является всемирной единой системой хранения и передачи информации.

**Целью** исследования является определение лексико-семантической характеристики японских социальных сетей. **Задачами** выступают рассмотрение структуры социальных сетей; выявление общих и отличительных черт лексики социальных сетей; раскрытие наличия в японских социальных сетях неологизмов, сленга, заимствованной лексики, аббревиатур.

Научная **новизна** работы заключается в том, что лексика японского языка будет изучена в рамках социальных сетей.

Создание в 80-х гг. прошлого века Всемирной паутины, предоставляющей доступ к документам между различными компьютерами подключенных к сети интернет, явилось ключевым событием в развитии коммуникации XXI века. Начиная с 1990-х гг. на его базе возникают платформы для виртуального общения: электронная почта, IP-телефония (напр. Skype) и социальная сеть, которая является наиболее популярной онлайн-платформой для общения.

Американские исследователи Д.М. Бойд и Н.Б. Элисон считают социальной сетью веб-сервис, который позволяет пользователям создавать открытые или закрытые профили пользователя, сформировать собственный список пользователей для коммуникации, просматривать собственный список связей и других участников социальной сети. [4]

На сегодняшний день наиболее популярными социальными сетями в мире являются Facebook (2,196 млрд. пользователей на осень 2018 г),

Instagram (1,1 млрд.), Google+(540 млн.), LinkedIn (500 млн.), Twitter (336 млн.), ВКонтакте (500 млн.), Одноклассники (300 млн.). В Японии наиболее популярными платформами выступают Instagram, Facebook, Twitter, Mixi, Ameba.

Основными свойствами социальных сетей являются:

- наполнение информацией социальной сети, которое происходит в основном благодаря пользователям на основе методики проектирования систем Web 2.0;

- наличие у пользователей социальных сетей личных профилей, содержащих информацию об имени, возрасте, поле, интересах и т.д.;

- возможность получать информацию об объектах сети;

- возможность взаимодействия участников социальной сети друг с другом: просмотр профилей, общение с помощью внутренней почты, комментарии, объединение в группы по интересам и т.д.;

- возможность удовлетворения пользователями своих потребностей и достижения определенных целей (напр. поиск потенциальных друзей, кооперация с целью достижения совместных целей).

Из этого следует, что социальные сети отличаются от других ресурсов Глобальной сети Интернет социальной направленностью и возможностью участникам объединяться в группы и взаимодействовать в их рамках.

Коммуникации в рамках социальных сетей характерны ряд особенностей: дистантность, опосредованность, мультимедийность, виртуальность, анонимность, высокая степень проницаемости, синхронность/асинхронность протекания, равноправие пользователей по статусу. [3, с. 179]

Общение пользователей социальных сетей может происходить через личные сообщения между двумя и более участниками, через записи на «стене» пользователя или в рамках определенных сообществ и групп, объединенных общими интересами.

С момента возникновения социальных сетей в 90-х гг. прошлого века и до сих пор лингвисты уделяют данному явлению значительное внимание. Так, в 90-х гг. основной парадигмой изучения лексики в рамках интернет-лингвистики была сравнительно-историческая, т.е. исследование лингвистов сводилось к сравнению двух и более языков. С 2005 года добавилось направление антропоцентрических исследований, чему во многом поспособствовало основание наиболее популярной на сегодняшний день социальной сети Facebook. С этого момента, исследования коммуникации данной области стали учитывать человека и связанные с ним психологические, социальные, экстралингвистические факторы.

Основным отличительным свойством лингвистического аспекта социальных сетей, по мнению ряда исследователей, является конвергенция. Конвергенция в данном случае означает размывание различий между монологом и диалогом, устной и газетной формами речи, официальным и неофициальным общением. Таким образом, текст

социальных сетей представляет собой некую «смесь» из всего выше перечисленного. [3, с. 180]

Специфичный текст, возникающий в результате коммуникации в социальных сетях, с одной стороны отличается отсутствием паралингвистических признаков, таких как интонация, тембр, громкость голоса, опосредованностью письменными знаками. С другой стороны, в нем присутствуют несоблюдение синтаксических норм, разговорные конструкции, свойственные устной речи. [1, с. 89]

Синтаксическая структура текста коммуникации обилирует элементами устной речи: инверсия, эллиптические конструкции, преобладающее использование простых предложений, пренебрежение орфографией и пунктуацией.

Следующим свойством выступает креолизованность текста, т.е. в коммуникации в рамках социальных сетей используется текст, состоящий из разнородных частей: вербальной (языковой) и невербальной (другая знаковая система). Невербальная часть в данном случае представлена составляющей мультимедиа (фотографии, аудио, видео).

Другим свойством социальных сетей является трудность передачи эмоционального компонента речи. Для его преодоления применяется изменение правописания (умножение согласных и гласных, знаков препинания). Также в общении используются «эмодзи», представляющие собой язык идеограмм и смайлов. Функцией «эмодзи» является передача эмоционального компонента в коммуникации через Интернет. [2, с. 51] Все это в совокупности дает некий оттенок эмоциональности.

Помимо «эмодзи», для передачи невербальной информации современные социальные сети используют визуальный компонент (фото, видео), которое носит функцию закрепления смысла текста коммуникации. Так, текст, взаимосвязанный с изображением, ограничивает смыслы, не позволяя преобладать индивидуальным ассоциациям пользователя. [1, с. 89] В аспекте дополнения текста визуальным компонентом лидером среди социальных сетей является Instagram, социальная сеть, ориентированная, прежде всего на обмен фотографиями и видеозаписями.

Еще одним свойством лингвистики социальных сетей является символический характер языка. Ограниченность высказывания во времени и пространстве (напр. социальная сеть Twitter ограничивает размер сообщений до 280 символами) способствует метафоричности, афористичности текстов коммуникации, появлению неологизмов (сетевизмов), использованию в целях экономии синтаксических и лексических сокращений и аббревиатур, сокращению знаков препинания. Еще одним характерным примером ограниченности является употребление хэштегов, которые являются ключевыми словами-ссылками (напр. #утро, #экзамен, #футбол). Хэштеги используются для обозначения отдельной группы сообщений с единой тематикой, для выделения контекста текста.

Данные 4 свойства (креолизованность, эмоциональность, метафоричность, символичность) спо-



способствуют обогащению лингвистики социальных сетей новыми содержательными смыслами. [3, с. 180]

Материалом для определения лексико-семантической характеристики японских социальных сетей послужили публикации «открытых» пользователей (доступ к страницам данных пользователей доступен всем) японоязычного сегмента Facebook, Twitter и Instagram.

Лексика, используемая в данных социальных сетях, имеет ряд общих черт, однако следует отметить также и некоторые различия.

Общими чертами лексики всех трех социальных сетей является:

- слияние устной и письменной речи - конвергенция, размывание различий между монологом и диалогом, устной и газетной формами речи, официальным и неофициальным общением.

- синтаксическая структура текстов коммуникации обилирует элементами устной речи: инверсия, эллиптические конструкции, преобладающее использование простых предложений, пренебрежение орфографией и пунктуацией;

- отсутствие паралингвистических признаков, таких как интонация, тембр, громкость голоса;

- дополнение эмоциональной составляющей текста с помощью «эмоджи» (язык идеограмм и смайлов), и определенному порядку знаков препинания (умножение знаков препинания, также согласных и гласных);

- использование визуального компонента (фото, видео) для передачи невербальной информации.

Отличительными чертами лексики социальных сетей выступают:

- техническое ограничение транслируемых символов, т.е. ограниченность в плане объема. Так, например публикации в социальной сети Twitter ограничены до 280 символов, в то время как Facebook и Instagram имеют гораздо больший объем;

- формирование собственных сленгов, используемых в рамках конкретных социальных сетей;

- использование большего количества слов-хэштегов в Twitter и Instagram, чем в Facebook.

Среди лексических особенностей социальных сетей выделяются употребление пользователями неологизмов, заимствований, сленга и аббревиатур.

На протяжении нескольких лет японские компании 小学館 (Shogakukan) и 三省堂 (Sanseido), выпускающие словари японского языка, публикуют списки популярных неологизмов. Неологизмы представляют собой слово, значение слова или словосочетание, недавно появившееся в языке.

Основываясь на списки новых слов 小学館 (Shogakukan) и 三省堂 (Sanseido) за 2017-2018 гг. можно выделить использование следующих неологизмов японскими пользователями социальных сетей: インスタ映え (insuta bae) «засиять в Инстаграме»; 都民ファーストの会 (tomin fasuto: no kai) «Жители столицы – превыше всего»; 横入り (yokohairi) «лезть без очереди»; シンデレラフィッ

ト (sinderera fitto) «Сидит, как на Золушке»; 忖度 (sontaku) «предугадывать невысказанные пожелания другого человека»; 草 (kusa) «рассмеяться»; 仮想通貨 (kaso: tsu:ka) «виртуальная валюта»; イキル (ikiru) «задаваться»; モヤる (moyaru) «недовольство»; わかりみ (wakarimi) «сочувствие»; ばえる (baeru) «выделяющееся» и др. [5]

Примеры публикаций пользователей японских социальных сетей содержащие неологизмы за 2017-2018 гг.:

-このカフェでは映画ハリーポッターの名シーン、ハリーがカートを持って魔法の世界へ入っていく名場面を体験出来ちゃうんだそう#韓国好き #韓国 #インスタ映え。#韓国好き #韓国 #インスタ映え«В этом кафе вы можете увидеть знаменитую сцену из фильма «Гарри Поттер», где Гарри берет тележку и попадает в волшебный мир. #мне нравится Южная Корея #Южная Корея #засиять в Инстаграме».

-セブンイレブンにて横入り連発して全く進まない。店内は大声が飛び交い大変な騒ぎに。さすが。。。«В «7-Eleven» один за другим лезут без очереди, совсем не продвигаюсь. В магазине доносятся громкие голоса, и это доставляет немало хлопот. В самом деле...».

Неологизмам в японских социальных сетях свойственно высокая скорость распространения, что связано со спецификой коммуникации в рамках социальных сетей, которая заключается в высокой активности пользователей. Также значительное влияние в популяризацию новых слов вносит хэштег, который является ключевым словом-ссылкой, объединяющим группу сообщений по определенной теме или типу. Так слово, появившееся в словаре японских неологизмов 2017 г. インスタ映え (insuta bae) «засиять в Инстаграме» было использовано до сегодняшнего дня как хэштег в социальной сети Instagram 5731508 раз, 尊い (toutoi) «прикольный» 43261 раз, 肉肉しい (nikunikushii) «мясистое мясо» 19466 раз.

Новые слова входят в лексикон пользователей за счет частого употребления в различных дискуссиях между двумя и более участниками, в особенности в рамках сообществ и групп, объединенных общими интересами.

Следующей лексической особенностью японских социальных сетей является активное использование заимствований. Заимствование в лингвистике – это процесс усвоения слова или выражения из одного языка в другой, а также сам результат, т.е. само заимствованное слово.

Японский язык имеет заимствования из ряда других языков: китайского (60% словарного запаса японского языка), корейского, английского, немецкого, португальского и др. Заимствования в японском языке (кроме китайских слов) называются 外来語 (gairaigo) «пришедшее извне слово» и пишутся, в основном, на катакане.

Спецификой 外来語 (gairaigo) в японских социальных сетях, в отличие от привычного заимствования, является преобладание заимствований из



английского языка. Примерами выступают такие слова из английского языка: タクシー (takishi-) «такси», ボイラー (boira-) «чайник», アスリート (asuri-to) «атлет», バスケットボール (basukettoboru) «баскетбол», アイス (aisu) «лед», パス (pasu) «прохождение», ポイント (pointo) «пункт», スタンド (sutando) «трибуны», デスク (desuku) «парта», ラヴ (ravu) «любовь», コンベヤー (konbe-ya-) «конвейер», ユーザー (yu-za-) «пользователь» и др.

Примеры из публикаций содержащие заимствования из других языков:

-女子500メートル決勝 小平奈緒 スピードスケート. «Нао Кодaira, финал 500 **метров** среди женщин по конькобежному спорту.

-中国語マンツーマンレッスンなう. «**Индивидуальное занятие** по китайскому языку».

-【『エネルギーコントロールの授業』講演会】  
お陰様で書籍『エネルギーコントロールの授業』が、Amazon ランキング部門1位、楽天ブックス ランキング部門3位を達成致しました!! «Лекция «**Занятие по контролю энергии**». Благодаря вам книга «Занятие по контролю энергии» заняла 1-е место в **рейтинге** Amazon и 3-е место в Rakuten Books».

-大型連休よりも、日常的に休む習慣付けや有給休暇取得を促していきたいものです。有給休暇は**アルバイト**でも**正社員**でも働いた期間、日数に応じて付与されます。取得するには理由も必要ありません。全ての方が自分の意志で休める社会にしていきたいと思います。「Я хотел бы призвать людей брать отпуск регулярно и получать отпускные, а не долгий отпуск. Оплачиваемый отпуск предоставляется в зависимости от количества дней, отработанных на условиях **неполного** или **полного рабочего дня**. Вам не нужна причина, чтобы получить это. Давайте создадим общество, где каждый может отдохнуть по собственному желанию».

Употребление **外来語** (gairaigo) в целом, так и в социальных сетях в частности, обусловлены историческим фактором и тенденциями среди современной молодежи. Так, вхождение заимствованных слов начинается еще с XV I -XV I I вв. после открытия Японии миру. Данная тенденция усиливается после Реставрации Мэйдзи в конце XIX в., а пика достигает после Второй мировой войны, когда Япония оказалась под сильным влиянием США, ввиду чего в лексику японцев вошли тысячи английских слов.

**外来語** (gairaigo) используемый в социальных сетях находит себя не только в словах, которые отсутствовали в японском лексиконе до влияния английского и других языков, но и в тех словах у которых есть исконно японская основа.

Следующей причиной использования **外来語** (gairaigo) по отношению конкретно к японским социальным сетям является тенденция среди молодежи, по которой употребление в лексике заимствованных слов является модным. Так, например, в японском языке есть слово «камера» - 写真機 (shashinki), однако пользователи социальных се-

тей пользуются неологизмом **カメラ** (kamera). Слово **写真機** (shashinki) до настоящего дня, как хэштег в социальной сети Instagram, было использовано около 900 раз, в то время как **カメラ** (kamera) более 6996851 раз. В этом отношении слово **写真機** (shashinki) является архаизмом, использование которых в рамках социальных сетей минимально.

Еще одной причиной использования **外来語** (gairaigo) является стремление к экономии времени и увеличению скорости чтения за счет использования заимствования на катакане, а не иероглифов.

Следующей особенностью японских социальных сетей является активное пользование сленгом, особенно среди молодежи. Сленг – набор слов или новых значений уже существующих слов, употребляемых в различных группах людей (молодежный сленг, компьютерный сленг).

Примерами сленгов собственно японского происхождения являются: **やだ** (yada) «нет», выражение несогласия; **無理** (muri) «невозможно»; **めっちゃ** (metcha) «обалденно, ужасно»; **やばい** (yabai) «ничего себе»; **だるい** (darui) «бесит»; **もうドツボ** (moudotsubo) «вляпаться»; **まったくする** (mattari suru) «релаксировать»; **萌え** (mo e) «захватывающий, сексуальный»; **ウザイ** (uzai) «раздражающий»; **調子どう?** (chyoushi dou?) «как дела?»; **ごめんちゃい** (gomenchyai) «прости»; **すこ** (suko) «нравится».

Среди сленгов английского происхождения можно отметить: **セルフィ** (serufi) «селфи»; **いつメン** (itsumen) «завсегдашай»; **リアタイ** (riatai) «настоящее время»; **パリピ** (paripi) «веселящиеся люди»; **すている** (sute:ru) от англ. still «все еще»; **ワズ** (wazu) от англ. was «был».

Примеры публикаций пользователей социальных сетей содержащие сленги:

-この時間に、あえてアップ。こういうのを**飯テロ**っていうらしいよ。「Сейчас я загружу. Похоже это называют **фуд-терроризмом**».

-6月のクラスの確定日のご案内いたしましたー。みなさま、**亀レス**になってしまい本当に申しわけありません。「Установлена дата проведения занятия на июнь. Господа, мне очень жаль за **медленный ответ**».

-ハラミステーキ美味しかった。リピする。「Стейк Харами был восхитительным. **Еще повторю**».

Спецификой употребления японскими пользователями социальных сетей сленгов является применение сленгов так японского происхождения, так и английского. Однако, данное явление характерно не только социальным сетям, но и японскому языку в целом.

Особенностью коммуникации в рамках социальных сетей является использование собственного сленга – сленга социальных сетей. Его происхождение обусловлено структурой и содержанием социальных сетей. Так, к примеру, были образова-

ны сленги: *パクツイ* (pakutsui) «тырить чужие твиты», т.е. использовать чужие публикации как свои собственные; *飯テロ* (meshi tero) «фуд-террорист», т.е. публикация фотографий еды с текстом, что характерно в наибольшей степени социальной сети Instagram; *ツイる* (tsuiru) «твититнуть», т.е. опубликовать запись в Twitter; *ツイドル* (tsuidoru), т.е. популярный пользователь Twitter; *フォローする* (forogu suru) «фалловить», т.е. быть подписанным на другого пользователя социальной сети.

Среди лексических особенностей следует также отметить использование аббревиатур, обусловленных символическим характером языка социальных сетей, т.е. ограниченностью высказывания во времени и пространстве. Наглядным примером символичности является Twitter, который ограничивает размер сообщений до 280 символами, что используется в целях экономии синтаксических и лексических сокращений и аббревиатур. Аббревиатура – это слово, которое образовано путем сокращения слова, словосочетания и читаемое по начальным буквам и звукам слов, входящих в него.

Социальные сети имеют ограничения в плане объема текста публикации. Наглядным примером является Twitter, который ограничивает размер сообщений до 280 символами, что объясняет наличие большого количества аббревиатур в данной платформе.

Примерами аббревиатур используемых в социальных сетях Facebook, Instagram и Twitter являются такие слова, как: *アカ* (aka) «аккаунт», сокращение от *アカウント* (akkaunto) и его производные *本店アカ* (motoaka) «настоящий аккаунт», *すてアカ* (suteaka) «фейковый аккаунт»; *あり* (ari) «спасибо», сокращение от *ありがとう* (arigatou); *ブロる* (buroru) «блокировать», сокращение от *ブロックする* (burokku suru), означающий блокирование доступа к своей странице социальной сети другим пользователям; *おは* (oha) от слова *おはよう* (ohayou) «доброе утро»; *いてら* (itera) от слова *いてらしゃい* «хорошего тебя дня».

Спецификой аббревиатур в социальных сетях является их использование характерное как языку в целом, так и исключительно социальным сетям, что обусловлено форматом общения платформ.

Таким образом, в результате исследования были отмечены общие и отличительные черты лексики японских социальных сетей, выявлены такие лексические особенности как употребление пользователями японских социальных сетей Facebook, Twitter, Instagram неологизмов, заимствований, сленга, аббревиатур, которые обладают рядом отличительных черт, обусловленных коммуникацией в рамках социальных сетей.

## Литература

1. Завьялова З.С., Кондратьева И.В., Гиниятова Е.В., Энн. К. Дикин. Коммуникативные трансформации социальных медиа // Известия Томского политехнического университета. -2014. - № 6. С. 87-90.
2. Крылов Ю.В. Семантика эмодзи в виртуальном диалоге // Вестник ОГПУ. - Гуманитарные исследования. -2017. № 2(15). – С. 50-52.
3. Юрина И.А. Бородулина Н.Ю. Макеева М.Н. Исследование социальных сетей в контексте лингвистики новых медиа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. - № 11 (77). – С. 178 – 181.
4. Boyd D., Ellison N. B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. — № 13(1), 2007.
5. Новые слова 2018 в японских словарях. – URL: <http://www.nippon.com/>

## Lexico-semantic characteristics of japanese social networks Popov A.S.

Northeast Federal University. M.K. Ammosova

The article explores the lexico-semantic characteristics of Japanese social networks on the material of publications on Facebook, Twitter and Instagram. The author identifies the common and distinctive features of the vocabulary of Japanese social networks, reveals their lexical features. The theoretical basis of the study is devoted to the concept of "social network" and its lexical component. As a result of the research, the cases of the use of nonimisms, borrowings, slang, and abbreviations by users of Japanese social networks were revealed.

Key words: internet, language features, social networks, Facebook, Twitter, Instagram.

## References

1. Zavyalova ZS, Kondratyev IV, Giniyatova EV, Ann. K. Dikin. Communicative Transformations of Social Media // Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. 2014. - No. 6. S. 87-90.
2. Krylov Yu.V. Semantics of emoji in a virtual dialogue // Bulletin of OGPU. - Humanitarian research. 2017. No. 2 (15). - S. 50-52.
3. Yurina I.A. Borodulina N.Yu. Makeeva M.N. The study of social networks in the context of the linguistics of new media // Philological Sciences. Questions of theory and practice. - 2017. - No. 11 (77). - S. 178 - 181.
4. Boyd D., Ellison N. B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. - No. 13 (1), 2007.
5. New words of 2018 in Japanese dictionaries. - URL: <http://www.nippon.com/>

# Формирование орфоэпической компетенции у курсантов при обучении русскому языку

**Саримсакова Наргис Казбековна,**  
преподаватель кафедры языков, Академия Вооруженных сил  
Республики Узбекистан, ezulhumor@mail.ru

В статье актуализируется проблема формирования речевой культуры курсантов. Автор рассматривает данную проблему в рамках формирования орфоэпической компетенции будущих военнослужащих. В статье обосновывается возрастающая значимость формирования орфоэпической компетенции, перечисляются основные причины, указывающие на необходимость совершенствования профессионально-ориентированной устной речи. Автор уделяет внимание структуре орфоэпической компетенции курсантов, показывает основные возможности преподавания дисциплины «Русский язык» для формирования данной компетенции. В статье также представлены методические средства формирования орфоэпической компетенции курсантов, приводятся примеры их использования. Автор обосновывает, что формирование орфоэпической компетенции курсантов на этапе начальной профессиональной самореализации является важной и постоянной задачей, так как сформированность устойчивых норм произношения и должный уровень развития культуры речи обеспечит в дальнейшем нормальное функционирование монологической и диалогической устной речевой деятельности.

**Ключевые слова:** русский язык, культура речи, орфоэпическая компетенция, курсанты, профессионально-контекстная речевая деятельность.

В условиях современных социально-экономических и политических трансформаций, политической интеграции и, соответственно, повышением значимости усиления обороноспособности страны профессиональная подготовка курсантов военных вузов предполагает обеспечение должного уровня готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Эта готовность на современном этапе развития системы военного образования обеспечивается достижением овладения необходимыми профессиональными компетенциями, среди которых коммуникативная компетенция курсанта становится средством эффективной подготовки к осуществлению профессиональной деятельности, а также целью достижения успешной начальной профессиональной самореализации [5; 6].

Высокий уровень культуры речи будущего военного признается сегодня обязательной составляющей. Он включает обширный словарный запас, в котором достаточный объем специализированной лексики является активным, постоянно формируемым и отвечающим требованиям стилистических, морфологических, орфоэпических, фонетических, произносительных норм русского языка. В связи с этим, обучение владению правильно оформленной устной речи становится одной из важнейших задач преподавателей русского языка в военном образовательном учреждении [2].

На современном этапе развития военно-профессиональной области служебная деятельность военного расширяет границы воздействия профессионально-ориентированной устной речи, что выражается в увеличении разнообразия стилей бесед; различного рода презентациями, требующими словесного сопровождения; переговоров, осуществляемых в разных режимах: от запланированных до ситуативных с заданным временным лимитом; телефонных разговоров, четких команд, разъяснений, требующих не только четкого выражения мысли, но и правильной дикции, тональности построения фразы с учетом норм и правил русского языка, а также всевозможных интервью, дебатов и пр.

Данная ситуация предъявляет к преподавателю русского языка и к содержанию самой дисциплины требования, предопределяющие учета многогранности формирования языковой компетенции, существенным структурно-компонентным элементов которой является орфоэпическая компетенция.

В настоящее время проблематика формирования орфоэпической компетенции в рамках преподавания дисциплины «Русский язык» на этапе начальной профессиональной самореализации является широко дискутируемой в современной научной и специальной литературе.

Так, например, речевой культуре курсантов вузов и ее роли в профессиональной подготовке уделено достаточно серьезное внимание в трудах Е. Ф. Гладкой, Н. П. Тюменевой, С. А. Прохоцкой и др. [1; 4; 7].

Формирование компетенций в рамках преподавания дисциплины «Русский язык» (в том числе и орфоэпической компетенции) исследуется в работах А. И. Миханцевой, Е. В. Мишуровой, О. З. Титовой и др. [3; 5; 6].

Повышение значимости правильности употребления устной речи в профессиональном контексте говорит о необходимости формирования орфоэпической компетенции будущих специалистов (в том числе и военнослужащих).

Методика формирования орфоэпической компетенции курсантов, с нашей точки зрения, должна включать:

- синтез нового знания, включающий анализ информации на русском языке, получаемой их источников художественного, научного, публицистического материала, а также средств массовой информации; такой анализ предвосхищает формирование речевой культуры за счет привлечения нового знания;

- расширение кругозора за счет именно знаний о самом русском языке в области орфоэпии (так, например, знания о существовании мелодики русского языка – серебряный, золотой, бархатный, медный тоны – могут обогатить речевую культуру курсантов образцами интонационно-мелодического выражения, в котором, в одном случае, будет прослеживаться изящество или деловитость, в другом, одухотворенность, быстрота, музыкальность и т.п.; звучание русской речи сформировалось в уникальный мелодический строй, который в процессе устной речи может быть помещен в определенные речевые пространства, в связи с чем у будущего специалиста формируется устойчивый навык отбора речевых ситуаций и дальнейшее использование в них [ситуациях] конкретных тональных звучаний); такое новое знание не только обогатит интеллектуальную составляющую курсанта в области знаний о русском языке, но и станет одним из путей более эффективного формирования орфоэпической компетенции;

- формирование орфоэпической компетенции за счет использования тезаурусных полей лексем и лексико-грамматических конструкций;

- развитие навыков слухового восприятия устной речи, специфика которого в формировании

орфоэпической компетенции будет заключаться в оценке правильности услышанного, своевременном выявлении ошибок и фонационных неточностей, понимании правильности / неправильности употребления лексем в содержательном речевом контексте; данный навык позволяет (в рамках формирования орфоэпической компетенции) овладевать ораторскими приемами, приемами декламации и пр., в процессе использования которых совершенствуется языковое мастерство курсанта;

- контекстно-профессиональное погружение в коммуникативные ситуации планируемого и непредсказуемого характера; осуществление в рамках такой работы вербальной коммуникации будущих военнослужащих позволяет учиться вести переговоры на различную тематику, сопровождающиеся демонстрацией произносительной культуры речи, а также осуществлять публичные выступления перед аудиторией, совершенствуя различные компоненты орфоэпической компетенции;

- одной из наиболее главных задач при формировании орфоэпической компетенции курсантов является развитие умения говорить не только логично и связно, но и фонетически, а также фонационно грамотно оформлять свою речь в соответствии с теми намерениями коммуникативного характера, которые предстоит осуществить; согласно требованиям образовательного стандарта обучающиеся в течение всего периода обучения должны овладеть фонетическими нормативными средствами в рамках преподавания дисциплины «Русский язык», однако, тем не менее, очень важным при этом становится и фонационный аспект, так как владение фонационными навыками позволяет на этапе обучения и в дальнейшем в профессиональной деятельности более успешно организовывать коммуникативное взаимодействие на так называемом эмотивно-эмпатийном и регулятивно-организационном уровнях общения; такая методическая работа позволит более результативно овладеть будущему военнослужащему ораторским искусством, развить дикцию и приобрести уверенность в речевой импровизации;

- целенаправленное изучение традиционных языковых норм русского языка; данный аспект является также приоритетным направлением совершенствования речевой грамотности в процессе формирования орфоэпической компетенции; изучая нормы произношения и обучаясь правильному владению звуковым строем русского языка, правильным произношением, а также культурой голоса, курсанты совершенствуют свои фонетические навыки, позволяющие им впоследствии прибегать к общению в любой его форме;

- работа с текстом и овладение технологиями коммуникативного характера, в процессе чего происходит закрепление речевых навыков и совершенствование орфоэпической компетенции; данная деятельность в итоге способствует формированию коммуникативной грамотности курсантов, являющейся неотъемлемой частью их профессиональной деятельности.

Особое внимание в процессе формирования орфоэпической компетенции курсантов следует уделять инновационным методам и подходам, к которым в настоящее время относят контекстный и задачный лингвистический подходы, сопровождающиеся разработкой конкретных профессионально-контекстных речевых ситуаций. Такие ситуации, как правило, актуализируют знания, умения и культурно-речевые навыки глубиной русскоязычной речи, речевой культуры и подразумевают тесную связь орфоэпии и фонации языка с невербальным поведением.

Конечно же, необходимо отметить, что, прежде всего, эталоном сформированности орфоэпической компетентности должен выступать сам преподаватель русского языка и культуры речи. Благодаря практике общения с преподавателем, будет формироваться необходимо окружение обучающихся, в рамках которого они смогут становиться более компетентны в области орфоэпии.

В связи с этим можно выделить ряд основных принципов построения работы по формированию орфоэпической компетенции курсантов:

- принцип направленности на формирование познавательного интереса и формирования устойчивой мотивации к процессу формирования орфоэпической компетенции, понимания важности процесса для профессиональной подготовки;

- принцип постепенности усложнения изучаемого языкового материала; данный принцип должен регулировать всю последовательность обучения и тщательный отбор учебного материала, соответствующего степени подготовки, особенностям обучающегося и направленности занятия;

- принцип соответствия (по возможности) темпу, ритму, логико-смысловым паузам и ударениям; данный принцип повышает возможность эффективности овладения курсантами произносительными навыками в рамках формирования орфоэпической компетенции, осмысления и понимания информации на орфоэпическом уровне;

- принцип ориентации подбора упражнений как на произношение звуков, слов и предложений, так и на связность монологических речевых сообщений и диалогических единств; данный принцип регулирует связь орфоэпических норм русского языка с выражаемыми мыслями и передаваемой устно информацией обучающимися;

- принцип соответствия фонетических, фонационных характеристик речевого общения;

- принцип тональности, посредством которого регулируется методически направленное использование повышающихся и понижающихся тонов с целью демонстрации степени сформированности произносительных навыков, культуры речи.

Практика военной профессиональной деятельности в условиях современных реалий показывает, что в рамках формального и неформального общения военнослужащих безграмотная речь является абсолютно недопустимой. В связи с этим, речевые пробелы будущих специалистов необходимо ликвидировать уже на этапе начальной профессиональной самореализации. Эта проблема

возникла и стала актуализированной, исходя из того, что в профессиональной военной области наблюдался недостаточно высокий уровень речевой грамотности, в то время как сама профессиональная деятельность требовала исключения языковых ошибок как в устной речи, так и при составлении процессуальных и иных документов.

К тому же расширяющийся спектр коммуникативного взаимодействия военнослужащих в связи с происходящими глобализационными процессами (военные переговоры, улаживание военных конфликтов, учащение оперативных совещаний в рамках иерархического взаимодействия различных структур и т.п.), требует неуклонного повышения значимости грамотного владения устной речью и способностью оперирования его содержательным контекстом в любой ситуации.

Таким образом, необходимо отметить, что процесс формирования орфоэпической компетенции – это непрерывный процесс, требующий преемственности. Этап профессиональной подготовки курсанта в условиях современности становится тем периодом, в рамках которого формируется и совершенствуется орфоэпическая культура, редактируются искажения слогового состава лексем, приобретаются навыки владения тональностью речи, обусловленные профессиональной спецификой.

## Литература

1. Гладкая, Е. Ф. Развитие речевой культуры студентов технического вуза / Е. Ф. Гладкая // Наука, образование и культура. – 2018. – № 9 (33). – С. 35-37.
2. Еськина, О. А. Методика уровневой оценки сформированности языковой компетенции курсанта военного технического вуза / О. А. Еськина // Педагогический журнал. – 2017. – Том 7. – № 2А. – С. 399-412.
3. Мишурова, Е. В. Овладение орфоэпическими нормами курсантами правоохранительного колледжа [Электронный ресурс] / Е. В. Мишурова. – 2017. – Режим доступа: <https://infourok.ru/ovladienie-orfoepicheskimi-normami-kursantami-pravoohranitelnogo-kolledzha-2275494.html>
4. Прохоцкая, С. А. Формирование языковой культуры обучающихся высших учебных заведений (на примере преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи») / С. А. Прохоцкая // Вестник Поволжского института управления. – 2017. – № 6. – С. 113-118.
5. Титова, О. З. Повышение уровня речевой культуры обучающихся ведомственных вузов ФСИН России в процессе преподавания дисциплины «Русский язык в деловой документации» / О. З. Титова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 4 (123). – С. 44-46.
6. Титова, О. З. Формирование языковой компетенции у курсантов ФКОУ ВО СЮИ ФСИН России при преподавании учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации» / О. З. Титова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 3 (20). – С. 101-103.

7. Тюменева, Н. П. Речевая культура курсантов вузов ФСИН / Н. П. Тюменева // Человек: преступление и наказание. – 2014. – № 3 (86). – С. 185-189.

8. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенций студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

**Formation of orthoepic competence at cursors when teaching russian language**  
**Sarimsaqova N.K.**

Academy of Armed forces of the Republic of Uzbekistan

The article actualizes the problem of the formation of the speech culture of cadets. The author considers this problem in the framework of the formation of the orthoepic competence of future military personnel. The article substantiates the growing importance of the formation of orthoepic competence, lists the main reasons indicating the need to improve professionally oriented oral speech. The author pays attention to the structure of orthoepic competence of cadets, shows the main possibilities of teaching the discipline «Russian language» for the formation of this competency. The article also presents the methodological means of forming the orthoepic competence of cadets, provides examples of their use. The author substantiates that the formation of the orthoepic competence of cadets at the stage of initial professional self-realization is an important and constant task, since the formation of stable pronunciation standards and the proper level of development of speech culture will ensure the normal functioning of monologic and dialogical oral speech activity in the future.

**Keywords:** Russian language, speech culture, orthoepic competence, cadets, professional-contextual speech activity

**References**

1. Smooth, E. F. Development of the speech culture of students of a technical university / E. F. Smooth // Science, Education and Culture. - 2018. -- No. 9 (33). - S. 35-37.
2. Eskina, O. A. Methods of level assessment of the formation of linguistic competence of a cadet of a military technical university / O. A. Eskina // Pedagogical journal. - 2017. - Volume 7. - No. 2A. - S. 399-412.
3. Mishurova, E. V. The mastery of orthoepic burrows by cadets of law enforcement college [Electronic resource] / E. V. Mishurova. - 2017. - Access mode: <https://infourok.ru/ovladenie-orthoepicheskimi-normami-kursantami-pravoohranitelnogo-kolledzha-2275494.html>
4. Prokhotskaya, S. A. Formation of the linguistic culture of students of higher educational institutions (by the example of teaching the discipline "Russian language and culture of speech") / S. A. Prokhotskaya // Bulletin of the Volga Institute of Management. - 2017. - No. 6. - S. 113-118.
5. Titova, O. Z. Raising the level of speech culture of students of departmental universities of the Federal Penitentiary Service of Russia in the process of teaching the discipline "Russian language in business documentation" / O. Z. Titova // Kazan Pedagogical Journal. - 2017. - No. 4 (123). - S. 44-46.
6. Titova, O. Z. Formation of language competence among cadets of the FKOU VO SUI FSIN of Russia when teaching the subject "Russian language in business documentation" / O. Z. Titova // Baltic Humanitarian Journal. - 2017. - No. 3 (20). - S. 101-103.
7. Tyumeneva, N.P. Speech culture of cadets of universities of the FSIN / N.P. Tyumeneva // Man: crime and punishment. - 2014. - No. 3 (86). - S. 185-189.
8. Danko O.A., Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual learning model as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2018.No 6-2. S. 98-101.

# Социальная этика в комедии «Двенадцатая ночь» Шекспира

**Ся Сяодун**

старший преподаватель, Институт иностранных языков, Шэньянский политехнический университет, xiaxd1205@sina.com

Шекспир создает много женских образов в своих комедиях. Эти женщины смелы, независимы, полны энтузиазма, умны и осмеливаются стремиться к собственному счастью. Шекспир часто воспевал юность, любовь, дружбу и другие прекрасные вещи на свете в своих комедиях, где он уделял много внимания проблемам социальной этики: любви и браку, закону и справедливости, дружбе и так далее. В статье проводится глубокий анализ комедии «Двенадцатая ночь» с точки зрения этической литературной критики, а также исследуется социальная этика Шекспира о любви, добре, зле и счастье.

**Ключевые слова:** любовь, счастье, ответственность, смелость, честность.

Play creation of Shakespeare reaches a mature phrase from 1590 to 1608. Shakespeare creates a large amount of comedies such as *Twelfth Night*, *As You Like It*, *The Merchant of Venice*, *A Midsummer Night's Dream*, *Love's Labours Lost* and so on in this phrase. *Twelfth Night* is the representative of Shakespeare's comedies. Olivia and Viola are two heroines in the comedy. They are brave, self-confident, honest, intelligent, kind-hearted, and have enough courage to overcome the difficulties and pursue their own happiness. They have humanism. There are some male images. Hypocritical and conservative Malvolio is the important male role. Orsino is cowardly, and his view is narrow. His character is very different from the heroines in the comedy. Antonio is honest and kind-hearted.

The play focuses on Olivia's and Viola's love story. The story takes place in Illyria. They experience many difficulties in the pursuit of their love. At last, they received the desired love. Hypocritical Malvolio can't finish his dream.

## 1. Shakespeare's Social Ethics on Love

In *Twelfth Night*, Malvolio considers love as a way to obtain social status and power. According to him, love doesn't come from emotions in the deep heart of two persons. Malvolio has profound conception of feudal hierarchy. He desires for the high social status like Olivia, thinks that he can obtain high social status if he can succeed in marrying to Olivia. Malvolio is deeply lost in the fancy of love between Olivia and Malvolio, so that easily falls into the trap designed by Maria. Maria writes a false love letter with Olivia's name, at that moment, Malvolio doesn't have the ability of judging what is right or wrong. He doesn't know his fancy of love between him and Olivia is a farce until Olivia says the letter is false. Duke Orsino is very excellent person, and he is knowledgeable, handsome, wealthy, and has very high social status. He really respects Olivia, and considers Olivia is honest, kind-hearted, single-minded. He loves Olivia not because they are matched for marriage, but because he likes Olivia in the deep of his heart and has the truth emotions towards Olivia. Afterwards, he loves Viola disguised as a man. Viola is a attendant. Orsino's love towards Viola isn't influenced by the difference between their social status. Although Olivia admits Orsino is very excellent in her heart, but Olivia doesn't pay more attention to Orsino's wealth and social status. Orsino proposes to her in Olivia's house, which can't move Olivia, and she directly refuses Orsino every time. Olivia: "if it be a suit from the count, I am sick, or not at home; what you will, to dismiss it." [1,C, 40 ] When Viola disguised as a man help Duke proposes to Viola, Viola is eloquent and very smart. Regardless of feudal hierarchy and feudal social ethics, Viola deeply falls in love with Viola disguised as a man. Olivia breaks the rules about feudal hierarchy, after she meets Sebastian, she immediately sets the engagement. Olivia pursues love on the basis of her truth feeling in the deep of her heart, completely regardless of social status, wealth and so on. Olivia expe-



riences many difficulties in the course of pursuing the love, at last, she obtain a satisfactory ending that she falls in love with Sebastian.

Shakespeare completely disagrees with social ethics on love under feudal hierarchy. He thinks that love must be on the basis that two persons admire each other. Love must originate from the truth emotions of two persons in their heart. Love is not related to the wealth, power, social status and so on. Love must be free, mustn't be restrained by the traditional social ethics and feudal hierarchy. Anyone has rights to pursue the love, at the same time has rights to refuse the person who someone dislike. In the face of the love, anyone is equal. At the same time, Shakespeare emphasizes that two persons must have courage, wisdom, sense on the love road. Can two persons obtain satisfactory love only when two persons possess the three elements: courage, wisdom, sense. Shakespeare's social ethics on love shows the humanism.

### 2. Shakespeare's Social Ethics on Good and Evil

In *Twelfth Night*, intelligent, beautiful, talented Viola is the attendant of Duke Orsino. Duke completely believes in kind-hearted Viola. Duke sends Viola to take the important task: help Duke propose to the proud Olivia. The task is very arduous, difficult for Viola. Viola has ambivalent feeling in her heart, because she falls in love with Duke Orsino. Viola isn't only good, at the same time is very honest. She decides to give up to her own interest, faithfully completes the task assigned by Duke. When she helps Duke propose to Olivia, she faithfully expresses the praise for Olivia from Duke. She criticizes Olivia's indifference on purpose in order to arouse Olivia's regret. She fights a battle of wits and courage with Olivia, and overcomes many difficulties, at last even Olivia falls in love with Viola disguised as a man. Viola completely gives up to her own interest, faithfully finishes the task designed by Duke.

In *Twelfth Night*, Malvolio declares that he sticks to behaviour rules of Puritans. Singing, drinking, pursuit of happy are forbidden. As a steward, he abuses servants at will. He pays no attention to the servants, doesn't have a little prestige. He even doesn't respect Olivia's uncle. He is ambitious and always wants to marry to Olivia. When the farce is showed up, he can't reflect on himself, but plans to revenge towards servants. His heart is very evil. His truth behaviour doesn't match with behaviour rules of puritans. Seen from the outside, he deals with something according to behaviour rules of puritans. But in his heart he judges whether the behaviour is right or wrong according to whether the behaviour is according to his own will or not. Malvolio is a hypocritical puritan. Another male image Duke Orsino in the comedy is very upright. Although he suffers the refusal of Olivia many times, he doesn't hate Olivia. Male role Antonio in the play pays more attention to friendship. When he sees his friend fall into the danger, he saves his friend regardless of his own life, who is very excellent example in the comedy.

Shakespeare thinks that if one is upright, honest, friendly, one is good; if one is narrow, hypocritical, one is evil. Only when person is upright, honest, friendly in

the heart, can the society become more and more beautiful. Shakespeare also emphasizes that the harmonious unification of the honesty, good, beauty. Beauty exists in honesty and good. Only if one is honest and good, can one be beautiful.

### 3. Shakespeare's Social Ethics on Happiness

"Social ethics on happiness means the people's basic ideas and attitude towards happiness." [2] In *Twelfth Night*, regardless of social status and traditional views, Olivia and Viola boldly and decisively pursue their own happiness and take effective actions when they meet the persons they like. Orsino is cowardly, and doesn't dare to actively pursue his own happiness. However, the female roles try their best to pursue the present happiness. Facing up to difficulties and setbacks, Olivia and Viola can always possess the enough courage, apply wits to fight with destiny. Viola experiences the shipwreck, can't find her elder brother, her only relative. Facing up to uncertain future, Viola doesn't give up her hope for the future life. She apply her wits to disguise as a man, succeeds in being an attendant of Duke Orsino. In the course of helping Duke propose to Olivia, facing up to many difficulties, Viola doesn't want to give up. She has the perseverance. Viola fights a battle of wits and courage with Olivia, finally she perfectly finishes the task. In the pursuit of love, Olivia experiences many difficulties, and has the enough courage to overcome the difficulties. Olivia is a master who is full of responsibility. After her relative dies away, she shoulders the responsibility of supporting the whole family. The ability of managing family is also very extraordinary.

"Shakespeare's social ethics on happiness: encourage people to pursue the present joy" [3, C, 144] Shakespeare advocates that people must try their best to pursue the present happiness, get rid of the asceticism advocated by puritans in the Middle Ages. Shakespeare also emphasizes that people must apply wits, work hard, try their best to overcome difficulties to obtain the happiness of the life. In *Twelfth Night*, Shakespeare shows that happiness is related to responsibility. Only if one tries his best to shoulder the responsibility, can he really obtain the happy life.

### Shakespeare's Social Ethics in *Twelfth Night*

Xia Xiaodong

Shenyang Ligong University

Shakespeare creates many female images with humanism in his comedies. These females are brave, independent, enthusiastic, smart, and dare to pursue their own happiness. Shakespeare songs of youth, love, friendship and the other beautiful things in the world in his comedies. There are many social ethics questions in Shakespeare's comedies: love and marriage, law and justice, friendship and so on. The paper makes a deep analysis of *Twelfth Night* in the perspective of Ethical Literary Criticism, and studies out Shakespeare's social ethics on love, good and evil, happiness in the comedy.

**Key words:** love, happiness, responsibility, brave, honesty

#### Reference

1. Shakespeare. *Twelfth Night*[M]. Beijing: China Radio Film & TV Press.
2. <https://baike.so.com/doc/6578431-6792197.html> (дата обращения: 08.08.2019)
3. Nie Zhenzhao, Du Juan, Tang Hongmei, Zhu Weihong. *English Literature in the Perspective of Ethical Literary Criticism*[M]. Wuhan: Central China Normal University Press, 2007.



# Дидактика процесса обучения курсантов в образовательных организациях системы МВД России на примере иностранного языка

## **Башлуева Наталья Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Московский областной филиал, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, bashlueva@mail.ru

## **Темняков Дмитрий Александрович**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Московский областной филиал, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Dima-terjewo@rambler.ru

Статья посвящена изучению структуры и основных положений педагогического процесса обучения курсантов и слушателей иностранному языку в образовательных организациях системы МВД России. В статье рассматриваются основные знания по иностранному языку, которыми должны обладать курсанты. В связи с этим выделяют следующие компоненты коммуникативной компетенции: когнитивный, информационный и интерактивный. В рамках компетентного подхода подробно рассмотрены особенности обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в образовательных организациях системы МВД России. Кроме того, отмечен дидактический потенциал современных информационных технологий при изучении профессионально ориентированного английского языка. Представлена важность учета специфики профессиональной сферы.

**Ключевые слова:** структура обучения, коммуникационный метод, основные профессиональные способности, дидактика, компетентный подход, лингводидактика, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция

В связи с внедрением новых образовательных стандартов возникает необходимость в уточнении и переосмыслении большинства теоретических и прикладных вопросов обучения курсантов иностранному языку в образовательных организациях системы МВД России. Согласно стандартам ФГОС ВПО, современным подходом в обучении иностранному языку можно считать компетентный подход, в рамках которого вместо знаний, умений и навыков на первый план выходят определенные компетенции, позволяющие студентам успешно осуществлять учебную деятельность.

Дидактика представляет собой раздел педагогики, в котором излагается общая теория обучения. К основным категориям дидактики можно отнести: преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты обучения [1. С. 22]. Что касается лингводидактики, то именно она определяет главные закономерности педагогического подхода к процессу обучения иностранному языку в целях создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования [2. С. 81].

Дидактика представляет собой один из центральных разделов как педагогической науки в целом, так и теории профессионального образования. Данный раздел изучает общие проблемы обучения учащихся. Дидактика предоставляет возможность овладения закономерностями усвоения определенных знаний и навыков, формирования убеждений, позволяет определить объем и структуру содержания процесса образования в целом. Достаточно тщательное изучение определенных научных трудов многих исследователей, которые определяют своей целью осветить наиболее сложные и важные вопросы обучения иностранному языку указывает, что в настоящий момент в общей педагогике и методологии профессионального образования, равно как принцип, не имеется единого мнения о трактовке сущности, содержания и структуры учебного процесса вузов в данной сфере. Также можно отметить, что многие ученые-педагоги предлагают собственные

подходы, а именно - определяют свои позиции в классификации принципов и методов обучения иностранному языку, в целях усовершенствования процессов обучения.

Если исходить из определений, данных в различных педагогических энциклопедиях и словарях, то можно смело сказать, что такая категория, как «обучение», является своего рода социальным феноменом, тогда как другая концепция «процесса обучения», неразрывно связана с развитием обучения во времени и пространстве, подразумевая последовательность определенных его действий.

Как и в теории и практике педагогики, учебный процесс относится к основным педагогическим категориям, что предполагает определенный научный синтез. Образовательная деятельность занимает центральное место в образовательном процессе в образовательной организации и существует в реальной практике взаимоотношений между объектами и субъектами учебного заведения. Целью данного исследования, в целом, является подготовка человека к общественно-полезной деятельности, ориентация его в различных жизненных ситуациях и условиях, подготовка к профессиональной трудовой профессиональной деятельности. Требования к обучению в области такого предмета, как иностранный язык, соответствуют требованиям индекса компетенций и направлены на формирование у курсантов и слушателей знаний, умений и навыков, которые в дальнейшем будут необходимы для качественного выполнения возложенных на него служебных обязанностей. В результате овладения дисциплиной «Иностранный язык» формируются общепрофессиональные компетенции.

Под компетенцией понимаются «критические рабочие функции» или задачи в определенных условиях. Успешное завершение каждой конкретной задачи включает в себя набор навыков и знаний, которые должны быть точно применены. Компетенция может пониматься как конечная задача, указанная в конце учебного года (в конце учебной программы). Иногда в программах прописываются конкретные задачи, которые каждый учащийся должен выполнить, чтобы овладеть указанными компетенциями.

Курсанты учатся использовать язык в аутентичных ситуациях, которые могут встретиться за пределами учебной аудитории. Например, курсанту, возможно, придется заполнить форму заявления, дать указания о том, как выполнить конкретное задание, и т.п. Хотя курсанты должны практиковаться, чтобы стать компетентными, компетенции не являются практической деятельностью. Компетенции не являются деятельностью, выполняемой ради того, чтобы дать учащемуся оценку, и при этом они не сделаны только, чтобы позволить курсанту лучше ориентироваться в задаче. Компетенции, по сути, - это практическое применение языка в контексте.

Хорошо продуманные компетенции включают в себя несколько компонентов. Во-первых, они описывают конкретные знания и навыки, которые мо-

гут быть применены к новым и сложным ситуациям. Знания и навыки должны иметь ценность за пределами учебной аудитории.

В рамках такого подхода занятия ориентированы на курсантов с акцентом на то, что ученики могут делать. Способность читать, знание правил грамматики или способность выявления ошибок в письменной практике не достаточно для измерения компетентности. Курсанты должны продемонстрировать, что они могут выполнять конкретные задачи, которые, вероятно, встретятся в реальном мире, используя изучаемый язык.

В этом примере ежедневные уроки будут планироваться вокруг информации и действий, направленных на эти отдельные подкомпоненты. На каждом этапе пути студенты будут получать информацию, содержащую обратную связь об их индивидуальном прогрессе в овладении компетенцией.

Кроме всего вышперечисленного важно еще и овладение межкультурной коммуникативной компетенцией в разных видах речевой деятельности, различными коммуникативными стратегиями, интернет-технологиями для выбора оптимального режима получения информации, а также презентационными технологиями для предъявления информации [3. С. 22.].

Центральная роль в учебном процессе принадлежит обучающим (преподавательскому составу), которые в силу своей профессиональной грамотности побуждают обучающихся к самообразованию. Отношения между учащимися и обучающими в последнее время часто выходят на совершенно новый уровень образовательного взаимодействия, а именно на тот, который в педагогической науке определяется как «коллаборация» (совместное обучение).

Совместное обучение - это подход к обучению, который повышает опыт и социальную коммуникацию в академической среде, препятствуя пассивности и повторению. При совместном обучении курсанты могут разрабатывать свои собственные стратегии обучения и выбирать свои собственные цели. В то же время они несут ответственность за то, что они изучают и как они получают знания по теме. Совместное обучение давно представляет интерес для практиков преподавания коммуникативного языка, поскольку оно предлагает широко апробированные в классе методики совместного подхода к содержанию и языковой интеграции.

Основными субъектами учебного процесса в ВУЗах системы МВД России являются: руководство ВУЗа и его научно-педагогический состав. Кроме того, если мы говорим о целостности, а именно полноте самого учебного процесса и о его взаимосвязи структурных элементов, прежде всего важно отметить, что за этот процесс отвечают преподаватели и руководство учреждения.

Педагогическая деятельность образовательного процесса включает в себя несколько аспектов:

1) Учебная работа – это понимание целей и задач профессиональной подготовки специалистами, а также разработка условий и способов их до-

стижения, проведение всевозможных учебных занятий, организация самостоятельной и индивидуальной подготовки курсантов и оценку результатов учебной работы;

2) Воспитательная работа – это понимание целей и задач воспитания курсантов, разработка условий и способов их достижения в воспитательной работе, решение образовательных задач в учебном процессе, оценку результатов и корректировка воспитательной работы с курсантами;

3) Развитие профессионального мышления и творческих способностей курсантов, где немаловажным является понимание целей и задач творческого развития личности, разработка условий и способов их достижения, разработка и реализация программы развития творческой личности, а также оценки результатов процесса развития творчества и его коррекции;

4) Методическая работа – это объяснение целей и задач методической работы при профессиональной подготовке курсантов, разработка способов их достижения, выполнение комплекса методических заданий и упражнений, а также оценка результатов методической работы.

Так, руководитель кафедры несет ответственность за установление и продвижение академической стратегии кафедры в соответствии со стратегическими планами и направлениями факультета и университета. Он является активным членом научного совета факультета и вносит вклад в общее руководство и управление факультетом.

Кроме того, он разрабатывает и поддерживает соответствующие структуры для управления, консультаций, принятия решений и общения с профессорско-преподавательским составом и студентами.

Он несет ответственность за обучение и студентов. Обеспечивает наилучший возможный опыт студента через выполнение обязанностей университета в отношении студентов в отношении их приема, обучения, успеваемости и экзаменов.

Руководитель кафедры обновляет и разрабатывает новые программы для привлечения новых студентов и рынков.

В рамках его компетенции также ответственность за исследования:

- обеспечение высочайшего уровня качества, целостности и этики во всех предпринятых исследованиях;

- создание динамичной и перспективной исследовательской среды для сотрудников ВУЗа и студентов.

Не менее важна передача знаний, реализующаяся путем:

- создания и использования новых возможностей с целью поиска и освоения новых областей преподавания и / или исследований;

- внесение вклада в общевузовские инициативы.

Существуют разные варианты подходов к обучению иностранному языку в рамках профессиональной компетенции. Среди них можно выделить системный подход, который рассматривает каж-

дый элемент системы языковой подготовки учащихся; деятельностный подход, который определяет управление учебным процессом в контексте профессиональной компетенции, и компетентностный подход. Именно последний наиболее ориентирован на результат.

Можно встретить и контекстный подход, который определяет содержание и методы развития лексической составляющей языковой компетенции контекстом профессиональных целей курсантов.

Контекстное преподавание и обучение по-разному определяется многими экспертами. Некоторые эксперты определяют контекстное обучение и обучение как концепцию, которая помогает преподавателям и учащимся правильно соотносить значение и реальные ситуации с предметом. Другими словами, такое обучение побуждает учащихся брать на себя ответственность за свое собственное обучение и соотносить знания и их применение с действительностью. Философия конструктивизма является причиной, по которой учителя выбирают контекстный подход в качестве альтернативного подхода к преподаванию и обучению.

Основными подходами к обучению курсантов профессиональному английскому языку являются личностно-деятельностный и коммуникативно-когнитивный подходы.

Личностный компонент предполагает, что в центре процесса обучения находится не только учащийся, но и его личностные мотивы и цели. При этом преподаватель определяет учебную цель каждого занятия. Сам образовательный процесс направлен на развитие личности курсанта, учитывая не только знания и умения учащихся, но и их интересы.

При реализации личностно-деятельностного подхода цель каждого урока определяется с учетом позиции каждого учащегося и всего коллектива в целом.

При использовании личностно-деятельностного подхода к обучению максимально учитываются национальные, возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся. Данный подход подразумевает, что в процессе обучения курсанту даются задания, которые должны стимулировать его интеллектуальную деятельность, не заостряя чрезмерное внимание на ошибках и неудачах.

Личностно-деятельностный подход к обучению рассматривали А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн.

При рассматриваемом подходе отношение преподавателя и учащегося можно трактовать как равнопартнерское сотрудничество. Преподаватель утрачивает информирующе-контролирующую функцию и вместо нее приобретает координирующую функцию.

Для учащихся личностно-деятельностный подход означает определенную свободу выбора методов для изучения предмета. Рассматриваемый подход формирует активность на занятиях по английскому языку, готовность курсантов к учебной деятельности, к решению поставленных задач.

Такие равнопартнерские отношения между преподавателем и курсантами (по-другому они называются субъект-субъектными) позволяют добиться именно доверительных отношений. В результате реализации личностно-деятельностного подхода к преподаванию английского профессионального языка формируется внутреннее принятие курсантами поставленной задачи, само обучение становится наиболее эффективным.

Существует еще один подход к обучению иностранного языка. Это когнитивный подход. Он был подробно рассмотрен и описан многими известными педагогами - Н.В. Баграмовым, Г.В. Елизаровым, С.Ф. Шатиловым, Т.Д. Шевченко и др.

Выделяют несколько видов когнитивного подхода. Когнитивно-компонентный подход подробно рассмотрен в работах Е.Ю. Северинова. Применение коммуникативно-когнитивного подхода описано Ю.А. Ситновым, А.В. Щепиловой, К.А. Виноградовым, И.В. Баценко и др. Вопросы «коммуникативной компетенции» изучали Е.М. Верещагин, А.А. Леонтьев, Г.В. Костомаров и др.

Так, психолог Л.С. Выготский отмечал, что все обучение «вращается вокруг двух процессов: осознания и овладения» [4]. Английский профессиональный язык курсантов ВУЗов МВД в этом смысле не является исключением.

По мнению В.А. Барабанщикова, можно выделить две взаимосвязанные стороны процесса в изучении английского языка [5]. Одна сторона обучения языку представляет собой получение знаний о языке. Вторая сторона - получение знаний непосредственно самого языка. Обе стороны являются равнозначно важными и необходимы для формирования правильного представления о лингвистическом явлении, о развитии умений использовать иностранный язык в реальной коммуникации.

В связи с этим ведущим подходом к обучению иностранным языкам в современных условиях принято считать коммуникативно-когнитивный подход.

Главную роль в совместном использовании коммуникативного и когнитивного подходов отдают коммуникативному принципу. Когнитивный принцип в рамках обучения профессиональному английскому языку очень важен из-за того, что он основан на уже полученных при овладении курсантами родным языком когнитивных умениях. В связи с этим учащимся легче осваивать английский язык.

Именно коммуникативно-когнитивный подход позволяет учитывать психологические и психолингвистические проблемы обучающихся. При этом становится ярко выражен воспитательный потенциал. Это связано с тем, что развивается независимость мышления и действий, что способствует духовному и социальному развитию личности.

В результате обучения иностранному языку по такому подходу языковая личность должна обладать сформированной языковой картиной мира, где закрепляется и реализуется когнитивная картина мира в ее материальной, знаковой форме [5].

Из-за существующих различий в языковых картинах мира разные лингвокультурные сообщества обладают когнитивными базами, заметно отличающимися друг от друга.

Содержание занятий по профессиональному английскому языку должно включать в себя не только лингвистические, но и лингвострановедческие, социокультурные, этнопсихологические знания, которые будут необходимы для целостного языкового восприятия.

В.А. Барабанщиков выделяет следующие аспекты коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иноязычному межкультурному общению:

- междисциплинарность в качестве главного дидактического принципа в обучении межкультурного общения;

- принцип уровневого подхода к изучению функционирования иностранного языка в качестве средства общения (данный принцип включает в себя лингвистический, социальный и культурологический уровни);

- принцип моделирования деятельностного характера межкультурного общения на иностранном языке;

- принцип развития и совершенствования когнитивной, языковой, художественной и научной картин мира в процессе обучения межкультурному общению [5].

При профессионально-ориентированном обучении чтение, перевод и аудирование текстов профессиональной направленности, а также перевод предложений, содержащих, например, юридические термины, являются основными составляющими. Кроме того, важен перевод с русского на английский язык, диалог на профессиональные темы и задания на знакомство и отработку фрагментов фразеологии на английском языке.

Как уже говорилось, одной из основных целей обучения иностранным языкам в вузах является развитие коммуникативной компетенции. Подводя итог, можно отметить, что в результате овладения дисциплиной «Иностранный язык» в ВУЗах МВД, по итогам обучения курсанты должны обладать следующими знаниями:

- иметь понятие о лексических единицах, различных терминах соответствующего направления подготовки;

- знать основы грамматики изучаемого языка;

- иметь представление о структуре и основах построения письменных и устных текстов в профессиональной сфере.

Кроме того, курсанты в образовательных организациях системы МВД, изучающие иностранный язык, должны обладать следующими навыками:

- построение монолога, ведение диалога на темы, соответствующие профессиональной подготовке;

- умение работать с аутентичными текстами, используя разные тактики и подходы;

- умение передать смысл прочитанного текста как в устной, так и в письменной форме, приводя свои доводы и аргументы, правильно и логично используя профессиональную лексику.

Основным требованием обучения иностранному языку в ВУЗах системы МВД России является необходимость приблизить содержание и методы его преподавания к профессиональным нуждам курсантов. Для этого при составлении программы обучения сначала определяют цели и задачи с учетом интересов и мотивации учащихся.

Следует отметить, что в обучении профессионально ориентированному иностранному языку есть своя специфика: принцип профессиональной коммуникативной направленности и принцип профессиональной межкультурной направленности. Суть первого заключается в том, что обучение должно строиться на вовлечении студентов в устную коммуникацию (построение монологов, диалогов, аудирование) и письменную коммуникацию (чтение, письмо).

Учитывая все перечисленные потребности будущих специалистов в изучении иностранного языка, само обучение должно быть построено с целью формирования этих навыков и умений.

Особую важность имеет изучение специальной профессиональной терминологии, необходимой для выражения определенных понятий специальной сферы. Существует даже определенный словарный минимум, необходимый курсантам для осуществления профессиональной деятельности в иноязычной среде. Словарный минимум приблизительно составляет 2500 - 3000 специальных терминов.

Каждый профессиональный проект можно рассматривать как объект лингводидактического анализа для выявления его составляющих, определения их лингвопрофессиональной специфики, на основе которой у будущих специалистов должны быть сформированы навыки и умения для дальнейшей самостоятельной работы на иностранном языке.

Не перестает быть актуальным поиск новых форм, средств и моделей обучения, с помощью которых можно было бы наиболее успешно реализовать потребности будущих специалистов в изучении иностранного языка и, самое главное, - иноязычной юридической компетенцией как базовым компонентом межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции.

При этом планирование и организация учебного процесса должны обеспечивать наивысший уровень всех видов обучения и его контроля, совершенствование форм и методов обучения курсантов, а также использование новейших педагогических и информационных технологий.

## Литература

1. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Артюшина Г.Г. Из опыта обучения иностранному языку в аспирантуре нового типа // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязы-

ковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сб. науч. тр. – Москва, 2017. – С. 21-29.

4. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Изд-во Смысл; Издво Эксмо, 2005. – 1136 с, ил.

5. Барабанщиков В.А. Коммуникативный подход к исследованию когнитивных процессов // Сайт НОУ ВПО «Институт психоанализа» / URL: [www.inpsycho.ru/info/resursy/biblioteka/stati-prepodavatelej](http://www.inpsycho.ru/info/resursy/biblioteka/stati-prepodavatelej)

6. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5-1 (59). С. 151-153.

7. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенций студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

## Didactics of the process of teaching cadets in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia on the example of a foreign language

**Bashlueva N.N., Temnyakov D.A.**

Moscow University of the Ministry of the Interior of Russia named after V.Ya. Kikotya

The article is devoted to the study of the structure and main provisions of the pedagogical process of teaching students and students of a foreign language in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The article discusses the basic knowledge of a foreign language, which students must possess. In this regard, the following components of communicative competence are distinguished: cognitive, informational and interactive. Within the framework of the competence approach, the peculiarities of teaching vocational-oriented reading in a foreign language in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia are considered in detail. In addition, the didactic potential of modern information technologies was noted in the study of professionally oriented English. The importance of taking into account the specifics of the professional sphere is presented.

**Key words:** the structure of education, communication method, the main professional abilities, didactic, competence-based approach, linguodidactics, communicative competence, professional competence.

## References

1. Shaklein V.M. Russian linguodidactics: history and modernity: Textbook. allowance. - M.: RUDN University, 2008. -- 209 p.
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods. - M.: Academy, 2006. -- 336 p.
3. Artyushina G.G. From the experience of teaching a foreign language in a graduate school of a new type // Theory and practice of teaching foreign languages in a non-linguistic university: traditions, innovations, prospects: collection of articles. scientific tr - Moscow, 2017. -- S. 21-29.
4. Vygotsky L.S. Psychology of human development. - M.: Publishing house Sense; Izdvo Eksmo, 2005. -- 1136 s, ill.
5. Drummers V.A. A communicative approach to the study of cognitive processes // Website of the Institute for Psychoanalysis / URL: [www.inpsycho.ru/info/resursy/biblioteka/stati-prepodavatelej](http://www.inpsycho.ru/info/resursy/biblioteka/stati-prepodavatelej)
6. Minasyan E.T., Midova V.O. Correlation of business and sport expressed metaphorically in the language of business communication // International Research Journal. 2017. No. 5-1 (59). S. 151-153.
7. Danko OA, Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual learning model as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2018.No 6-2. S. 98-101.

# Авторский подход к созданию современной концепции детства

**Лихачева Светлана Андреевна**

аспирант, Институт педагогики и психологии, Казанский федеральный университет, Sun113@mail.ru

В статье рассмотрены фундаментальные авторские концепции детства, представляющие методологические ориентиры авторского подхода к современной концепции детства. Авторский подход к современной концепции детства фокусируется на участии детей в повседневных педагогических практиках. В данной работе автор понимает участие как демократическое право ребенка и стратегию обучения выработке общего смысла и в более широкой перспективе процесс превращения беспомощного ребенка в компетентного и активного члена общества. Авторский подход базируется на обучении через социально-культурную парадигму, где дети являются компетентными действующими лицами и активными агентами, которые формируют свой путь развития посредством формирования, обмена и воспроизведения своего обучения. В работе выделено шесть ключевых элементов участия детей, которые требуют активной и постоянной поддержки со стороны педагогов. Чтобы определить участие детей в культурных традициях дошкольного образования, необходимо понять, как педагоги дошкольного образования описывают это явление. Для этого нами был проведен опрос. Данные для исследования были собраны с помощью опроса, основанного на анкете самоотчета, разработанной для измерения концепций и практики участия детей в педагогике. Опрос проводился посредством сети интернет. Участниками стали 315 педагогов, представляющих 75 детских садов. Согласно анализу, участие детей лишь незначительно воспринимается как цель дошкольного образования в соответствии с национальными директивами по учебным программам. Применение факторного анализа позволило выявить пять факторов в качестве результатов, они были интерпретированы и описаны на основе теоретических знаний о явлении. Затем были выявлены корреляции между факторами. Наконец, шансы участников повлиять на каждый из этих факторов были измерены путем сравнения средних и отклонений в суммированных переменных, сформированных на основе пяти факторов.

**Ключевые слова:** Детство, концепция детства, теоретические подходы к детству, дошкольная педагогика, психология развития

В настоящее время в психолого-педагогической науке существуют фундаментальные авторские концепции детства. Педагогическая концепция представляет собой систему идей, выводов о закономерностях и сущности педагогического процесса, принципах его организации и методах реализации. В качестве методологических ориентиров в современной дошкольной педагогике выделены следующие понятия детства.

Концепция Д.Б. Эльконина. Обобщая идеи Л.С. Выготского о развитии человека [3], ученый в своей концепции рассматривает природу детства в контексте конкретных исторических условий, определяющих развитие, закономерности, самобытность и характер изменений в детстве человека. Рассматривая детство как социально-психологический феномен в жизни человека, ученый определяет его как необходимое условие для приобретения человеком средств удовлетворения органических, социальных, духовных потребностей. Огромная потенциальная сила детства заключается в овладении человеческой культурой ребенка. Ребенок может овладеть духовными и практическими путями отношений человека с миром только с помощью взрослых и вместе с ними.

Таким образом, ценность феномена детства, по мнению Д.Б. Эльконина, заключается в присвоении богатства культуры, и в процессе этого присвоения осуществляется развитие человека [9].

Концепция Д.И. Фельдштейна. В исследованиях ученого детство рассматривается как особый феномен социального мира, который ученый определяет функционально, осмысленно и по существу [9].

В концепции В.Т. Кудрявцева Уникальность человеческого творчества заключается в особом месте детства в социокультурной системе. По словам ученого, именно детство определяет существование культурного целого и судьбу человека. После заявления В.И. Вернадский, определяющий детство как «планетарный феномен», исследователь рассматривает детство как «макрокосмологию», а не как «развивающуюся производную» «развивающегося общества». Ценность детства, по мнению В.Т. Кудрявцева находится в развитии взаимного определения культуры и детства как сферы самой культуры. Из этого мы можем извлечь две основные дополнительные задачи, ко-

торые решает ребенок. Те же самые задачи решает взрослый, который поддерживает и обогащает уникальный опыт взаимодействия ребенка с культурой. Результатом их решения для детей и для учителя станет субкультура детства [9].

Рассматривая природу культуры детства, М.С. Каган определяет ее как состоящую из двух слоев [11]. Одним из них является сама субкультура детства: среда, среда, культурные формы, созданные взрослыми для ребенка. Второе - проявление детской субкультуры, то есть формы собственной активности ребенка. В связи с этим детская субкультура в широком смысле - это все, что создано человеческим обществом для детей и детей. В более узком смысле это семантическое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретной исторической социальной ситуации развития. Содержанием детской субкультуры, по мнению В.В. Абраменкова, являются: игры, фольклор, детский правовой кодекс, юмор, магия и мифотворчество, религиозные идеи, философствование, словообразование, эстетические идеи детей.

Таким образом, детство - это целый мир, в котором нормы, правила, законы, ценности, которые дети демонстрируют взрослым через знаки, являются наиболее остро, живо и «справедливо», «истинно» символами, словами, эмоциональными речевыми восклицаниями, воспоминаниями и переживаниями. прошлого и настоящего, размышления, надежды и чувства.

В концепции новой психологии детства мир детства А. Б. Орлова, наряду с миром взрослой жизни, являются абсолютно равными частями, аспектами человеческого мира. Мир детства, по мнению А.Б. Орловой, имеет свое содержание, несомненное значение для мира взрослой жизни: концентрированная, интегрированная, гармонизированная субъективность (сущность), то есть духовность и мораль. Автор заключает, что мир детства открыт для человечества и постоянно обновляющегося мира природы [9].

Концепция развития человеческой субъективности В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева позволяет определить внутреннюю ценность детства, которая заключается в:

- формирование организма человека в единстве его сенсорных, моторных, коммуникативно-функциональных органов;
- разработка субъективных средств регуляции поведения: эмоций, воли и способностей;
- дизайн личного образа жизни, свободного и ответственного отношения к себе и другим людям [17].

Ряд авторов, разделяющих этот подход (Н.Н. Авдеева, М.В. Корепанова, Е.О. Смирнова, Р.М. Чумичева), рассматривают внутреннюю ценность детства в контексте регистрации ребенком образа Я. Исходя из этого, детство определяется как период, когда ребенок создает свое «я», смысл которого заключается в развитии личной, независимой, оригинальной системы связей, прежде всего от-

ношений ребенка с его внутренним миром., Он ищет свой образ «я» в этом мире, проявляет «терпимость» ко всему, что его окружает, самостоятельно ищет способ выстроить отношения с миром и представляет себя в нем.

В концепции выдающегося педагога Я. Корчака детство - это долгий, важный период в жизни человека. Автор отмечает, что ребенок - разумное существо, он хорошо знает потребности, трудности и препятствия своей жизни. Ребенок - это пергамент, полностью покрытый иероглифами, только часть из которых вы сможете прочесть, а некоторые вы можете стереть или просто вычеркнуть и приложить к своему контенту. Ребенок бесконечность. Ребенок вечность. Ребенок - пылинки в космосе. Ребенок - это момент времени. [19]. Ребенок - это сто масок, сотня ролей способного актера. Наивный и хитрый, скромный и высокомерный, кроткий и мстительный, воспитанный и игривый, он знает, как спрятаться на время, уйти в себя, что вводит нас в заблуждение и использует в своих целях.. В области чувств он превосходит нас силой, потому что торможение не выработано. В области интеллекта как минимум равный нам, не хватает только опыта. Вот почему так часто зрелый человек - это ребенок, а ребенок - взрослый. Остальное отличие состоит в том, что ребенок не зарабатывает деньги и, будучи на содержании, вынужден подчиняться [19].

Концепция В.В. Зеньковского. Концепция детства опубликована в 1924 году и принадлежит русскому философу, богослову-психологу и педагогу В.В. Зеньковскому [9].

Наша главная ошибка в отношении детей, полагает В.В. Зеньковский - это то, что мы рассматриваем душу ребенка решительно и во всем похожем на нашу, мы исходим из того, что в душе нашего ребенка происходят те же психические движения, что и у нас - только пока еще не развитые, слабые. С этой точки зрения детская душа - это душа взрослых в миниатюре, это ранняя стадия его развития.

Итак, авторская концепция детства позволяет получить еще один ответ на вопрос - почему у каждого из нас было детство? Во имя фантазии и работы в жанре фэнтези для игры и игры для выражения нашей эмоциональной жизни, раскрытия и осознания чувств и чувства к душе, которое отражает истинный смысл нашего существования, человеческого существования [25].

Авторский подход к современной концепции детства фокусируется на участии детей в повседневных педагогических практиках.

В данной работе автор понимает участие как демократическое право ребенка и стратегию обучения выработке общего смысла и в более широкой перспективе процесс превращения беспомощного ребенка в компетентного и активного члена общества. В данном контексте важен опыт участия детей в обществе [18]. У детей есть компетенция и смелость оказывать влияние на повседневную деятельность, в то время как педагоги уважают их точку зрения и стремятся содействовать участию

детей. Безусловно, что участие является сложным и динамичным явлением. Ключевыми элементами участия являются вовлечение детей в решение таких вопросов, как принятие решений, характер деятельности и практики участия, характеристики вовлеченных детей и уровень участия.

Авторский подход базируется на обучении через социально-культурную парадигму, где дети являются компетентными действующими лицами и активными агентами, которые формируют свой путь развития посредством формирования, обмена и воспроизведения своего обучения [20].

Участие можно рассматривать как обычное занятие по интерпретации мира со взрослыми, которые уважают и слушают детей и интересуются их делами. Это означает, что у детей, как предполагается, есть шанс быть услышанным, возможность для независимых инициатив, опыта выбора и шансов взять на себя ответственность. Это также включает безопасность в социальной и физической среде, где дети могут адаптироваться к общим и значимым возможностям обучения со взрослыми и сверстниками. Благодаря активному членству в обществе у детей формируются и развиваются навыки саморегуляции и самооценки.

На более общем уровне участие означает вовлечение и предоставление детям возможности участвовать в процессах принятия решений в своей повседневной жизни. Важно уважать и распознавать голос детей и расширять возможности их идей, чтобы помочь им оказывать влияние на их собственную жизнь [24].

Авторский подход базируется на онтологическом понимании детства и целостном обучении, которое было принято исследователями в области педагогики, психологии развития и социологии [15]. Целью этого подхода является изучение и понимание детей как предмета их собственной жизни, а не объекта образовательной операции, участие рассматривается как динамичная и развивающаяся концепция индивидуальной и общей компетенции, а не собственность ребенка или стабильный статус-кво. Таким образом, участие связано с контекстуальной социальной средой и культурой, включая взаимодействие, общее осмысление и этические проблемы в повседневной жизни детей [22].

Однако в дошкольном образовании подход к участию как праву подвергается сомнению с подходом совместного обучения [1].

Концепция обучения в дошкольном образовании может рассматриваться как динамичный процесс, в котором дети сливаются с культурой своего общества, его практикой и ценностями посредством активного осмысления.

Обучение, изложенное в учебных программах или педагогических концепциях, можно объединить в четыре отдельные категории в соответствии с их культурно-историческими целями [10, 16]. Категории учатся выполнять, учатся понимать, учатся принадлежать и учатся участвовать. Первые две категории включают в себя изучение важных концепций и навыков, которые соответствуют культурному сообществу. Однако, последние две

категории обучения рассматривают процесс обучения с точки зрения детей. Категория «обучение принадлежности» фокусируется на идентичности, мотивации и ценностях учащихся и направлена на поддержку развития через них.

"Учимся участвовать" Эта категория направлена на то, чтобы дать детям возможность получить творческое и критическое пространство, где они могут делиться опытом обучения и получать стимулы для развития своего обучения.

В дошкольном образовании проблема участия детей часто рассматривается в довольно узком свете [7]. Вместо того, чтобы рассматривать ребенка как изолированного субъекта от их социальной и культурной среды, более общий взгляд на участие рассматривает детей как активный субъект, взаимодействующий как с другими людьми, так и с окружающей средой. Эта точка зрения новой социологической парадигмы о детях как о компетентных и активных объектах, а не о нуждающихся и беспомощных субъектах на наш взгляд должна стать частью идеологии образования для детей младшего возраста. С этой парадигмой обучения вопрос участия детей является ключевым аспектом как в образовании, так и в исследованиях.

Участие в дошкольных образовательных учреждениях является многогранной проблемой, где ключевыми элементами являются благополучие и активная компетентность. Обучение должно быть тесно связано с опытом участия, в котором учитываются перспективы ребенка [13]. Такой подход создает чувство принадлежности, когда возникает радость обучения, развивается мотивация и устойчивость.

Участие детей в раннем возрасте часто понимается как акт прослушивания их голоса. Таким образом, общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками считается важным. Исследования по участию детей в дошкольном образовании показывают, что даже маленькие дети компетентны в понимании своего опыта и, действительно, они способны выразить себя. Способность детей формулировать и выражать взгляды, а также участвовать в принятии решений в значительной степени зависит от контекста, и особенно от того, в какой степени взрослые могут поддерживать и облегчать участие детей [5].

В современном дошкольном образовании наблюдается проблема признания участия детей, несмотря на то, что права на участие известны, их можно игнорировать в повседневном общении между детьми и учителями [4]. Культурное понимание детей и детства играют важную роль, когда педагоги планируют, внедряют и оценивают свои повседневные практики в группе детей. Например, институциональные процедуры могут вызывать нехватку ежедневных интерактивных моментов, потому что плотно запланированные графики дают детям мало возможностей практиковаться в выражении своих взглядов, и дети могут не иметь возможности влиять на свои повседневные заботы или даже услышать свой голос [23].



Возраст детей может повлиять на их доступ к участию; маленькие дети считаются более способными, чем старшие. Тем не менее, способности малышей влиять и участвовать в их повседневной деятельности в дошкольном образовании зависят от убеждений педагогов об их компетенции и обучении [8]. Зачастую педагоги с поучительными концепциями обучения детей считают детей младшего возраста зависимыми субъектами, которым нужны взрослые, которые будут руководить ими и выступать образцами для подражания [2]. Однако педагоги с конструктивной концепцией обучения детей рассматривают малышей как компетентных агентов для интерпретации мира. Например, что дети, которые еще не говорят, могут выразить свои идеи с помощью языка тела и другого невербального общения, используя картинки, знаки. Самовыражение часто носит не словесную форму, и, таким образом, у детей возникает опыт, когда их слушают, когда их действия, такие как жесты, движения, пение, художественная деятельность и игра, распознаются педагогами [21]. Это требует, однако, большого внимания и усилий со стороны педагогов, работающих с детьми. Слушание детей включает три этапа: наблюдение невербальных сообщений, активная интерпретация, то есть построение смыслов и, наконец, связь слушания с повседневным общением и принятием решений, чтобы дети научились понимать, что сообщения, которые они говорят или выражают иным образом, принимаются во внимание взрослыми.

В процессе участия педагог играет значимую роль в качестве наблюдателя и сторонника развития компетенции. Доверие между детьми и педагогами формирует основу для участия. Дети лучше общаются со взрослыми, которым доверяют, и с которыми у них сложились хорошие отношения [14]. То, как педагоги уважают детей и верят в их способность в повседневной практике, влияет на права детей на участие. Дети не могут участвовать по собственному выбору, если педагоги не могут расширить возможности для участия. Это требует чуткости и готовности воспринимать взгляды детей. Активное взаимодействие и развитие педагогических практик считаются важными вопросами для поддержки участия детей.

В авторском подходе участие детей рассматривается как общая деятельность по интерпретации мира со взрослыми, которые уважают и слушают детей и интересуются их делами. Считается, что участие включает в себя право на самостоятельную ответственность и самостоятельность во время взросления. Роль педагогов, которые работают с детьми и взаимодействуют с ними в повседневной практике, рассматривается как существенная для поддержки участия детей и улучшения педагогики участия. Участие в обучении проявляется через опыт радости и мотивации, которые поддерживают навыки метакогнитивного обучения и обмен опытом обучения через социальное взаимодействие и выработку общего значения. Это создает непрерывный процесс развития.

Нами было выделено шесть ключевых элементов участия детей, которые требуют активной и постоянной поддержки со стороны педагогов.

1) Дети имеют опыт принадлежности и радости быть собой. Это требует уважения взглядов детей.

2) Участие происходит в безопасной среде, где потребности детей учитываются, а их инициативы учитываются.

3) Дети являются частью дома, культуры сверстников, общества и текущих событий, иногда пугающих и неприятных, и им нужны воспитатели и другие взрослые, чтобы помочь им понять мир.

4) Участие развивается, когда дети выражают инициативы и делают выбор, который влияет на их повседневную жизнь. У них есть опыт, когда их инициативы и выбор улучшают совместное обучение.

5) Делая выбор, переговоры и дискуссии, дети учатся ответственности.

6) Дети имеют право на образование и заботу со стороны взрослых, которые уважают и слушают их, интересуются и вовлечены в мир детей.

Это создает концепцию участия в качестве многомерной проблемы, где иницилируемые детьми мероприятия и совместные действия между детьми и педагогами могут быть улучшены совместно. Участие в качестве развивающей педагогики становится возможным благодаря рефлексивным практикам, когда у педагога есть возможности расширить участие и стать участником совместно с детьми.

Чтобы определить участие детей в культурных традициях дошкольного образования, необходимо понять, как педагоги дошкольного образования описывают это явление. Для этого нами был проведен опрос. Педагоги, которые участвовали, рассказали не только об участии детей, но и о своем собственном педагогическом выборе и взаимодействии для поддержки компетентности и способностей детей.

Данные для исследования были собраны с помощью опроса, основанного на анкете самоотчета, разработанной для измерения концепций и практики участия детей в педагогике. Поскольку опрос представляет собой метод сбора данных, исследователь не может на него повлиять или повлиять после того, как он будет предоставлен участникам, важно убедиться, что опросный лист является конгруэнтным. В случае этого исследования конгруэнтность обеспечивалась тремя различными методами. Во-первых, опросник был разработан в рамках теоретической структуры участия детей и детей раннего возраста. Проблема субъективности была решена с помощью открытых вопросов, когда участников просили описать реальные моменты участия детей в их группе. Во-вторых, эти открытые вопросы были подкреплены несколькими количественными переменными, где участники оценивали свою повседневную практику и взаимодействие с детьми по шкале Лайкерта. Эти педагогические практики в вопроснике были выбраны, и рейтинговые шкалы были разработаны группой исследователей, которые все имели практический

опыт в области дошкольного образования. В третьих, предварительное обследование было проведено с пилотажными исследовательскими детскими садами. Пилотажные результаты 82 учебных групп помогли исследователям сосредоточиться на проблемах участия детей. В рамках пилотажного опроса была разработана актуальная анкета для исследования, которая также включает в себя методы и педагогические решения для поддержки участия детей.

Опрос проводился посредством сети интернет. Участниками стали 315 педагогов, представляющих 75 детских садов.

Согласно анализу, участие детей лишь незначительно воспринимается как цель дошкольного образования в соответствии с национальными директивами по учебным программам. Однако с более широкой точки зрения рассмотрение вопросов участия детей, таких как содействие росту детей и оказание им помощи в том, чтобы они стали ответственными членами общества, являются актуальными в дошкольном образовании. Эти цели достигаются за счет повышения радости детей от обучения и предоставления возможностей для общения и обмена опытом. Роль учителей заключается в продвижении этих целей путем организации учебной среды и разделения совместной ответственности за развитие детей с родителями, а не с самими детьми. Роль детей рассматривается как активных членов общества, которые участвуют в принятии решений и выражают свое мнение. Практика преподавания, основанная на участии педагогов, более конкретно описывается как поддержка учеников в обучении и развитии, а также их благополучии.

С другой стороны, в практическом дошкольном образовании концепция участия детей понималась с разных точек зрения. Например, в некоторых дошкольных группах участие считалось означаящим, что дети участвовали в специальных учебных мероприятиях, разработанных педагогами. Упомянулось, что возможность делать выбор существует только тогда, когда дети могут выбирать занятия в свободное время. В нескольких описаниях участие детей считалось вредным для педагогической практики, и поэтому оно должно быть ограничено и предлагаться только как возможность в специально разработанных мероприятиях, таких как помощь взрослым во время еды или уборка игрушек или обстановки. Участие детей в редких случаях рассматривалось как возможность участвовать, организовывать и проводить мероприятия для своих сверстников с педагогами или без них. Возможность высказаться и участвовать в переговорах и детских встречах считалась важной, и учителя организовывали возможности для этих мероприятий в некоторых дошкольных группах. Кроме того, участие понималось как способность влиять и участвовать в общих действиях. Участники предположили, что участие детей было отражено в правилах репетиции, с которыми группа согласилась.

Таким образом, участие можно рассматривать как многоплановую проблему, которая характери-

зуется как взаимодействие ребенка с учителями, сверстниками и окружающей средой. Однако в педагогической практике эти аспекты участия не становятся очевидными. Дети не считаются активными учениками и членами общества, и поэтому их шансы на то, чтобы иметь право голоса и влиять на них, иногда ограничены, и в основном они сосредоточены на свободных игровых мероприятиях. Дошкольное образование способствует поддерживающему взаимодействию, сотрудничеству, совместной ответственности и участию.

Еще более спорным является то, что, когда в руководящих принципах федерального государственного образовательного стандарта подчеркивается развитие у детей навыков обучения и участия, эти аспекты не рассматриваются даже в качестве незначительных вопросов в педагогической практике. Единственной проблемой, которая была сочтена важной для участия детей как в учебной программе, так и в педагогической практике, были игровые занятия. В руководящих принципах учебной программы говорится о важности обучения через игру, но не описывается, как это должно выглядеть и как можно поддерживать навыки детей. Также, по словам педагогов, участие детей проявляется в основном в игровой деятельности, но даже там оно не существует как часть процесса обучения детей. Наконец, как в учебной программе, так и в педагогической практике не хватает представления о детях с точки зрения их собственного обучения и членства в обществе. Было бы важно рассмотреть перспективы детей в качестве основы как для институциональных руководящих принципов организации дошкольного образования, так и для реализации педагогических практик в повседневном взаимодействии.

По результатам исследования важно определить ряд существующих проблем для участия детей и, путем их признания, сформировать понимание возможностей учителей преодолеть эти проблемы. Нами были классифицированы наиболее важные проблемы поддержки участия детей в образовательных учреждениях дошкольного образования, а также определены, на какие из этих проблем могут повлиять педагоги. Цель этого этапа работы - найти понимание о преодолении проблемы, которые ограничивают участие детей с помощью педагогических решений.

Применение факторного анализа позволило выявить пять факторов в качестве результатов, они были интерпретированы и описаны на основе теоретических знаний о явлении. Затем были выявлены корреляции между факторами. Наконец, шансы участников повлиять на каждый из этих факторов были измерены путем сравнения средних и отклонений в суммированных переменных, сформированных на основе пяти факторов.

В результате мы получили следующие факторы: соотношение взрослого и ребенка; профессиональные навыки; управление работой; трудовые практики и особые потребности.

В первом факторе, соотношении взрослого к ребенку, были выявлены и подтверждены имею-

щиеся знания о больших группах детей, а также слишком большое количество детей на одного педагога. Этот фактор не дал никакой новой информации о проблемах поддержки участия детей, но выявил общую проблему современного дошкольного образования.

Во втором факторе, профессиональных навыках, были выявлены проблемы, связанные с проблемами профессиональных знаний и навыков. Эти проблемы включали в себя отсутствие знаний о развитии детей, а также отсутствие навыков наблюдения и отсутствие практики участия в повседневной деятельности. Важным вопросом было то, что фактор профессиональных навыков был связан с третьим фактором.

Третий фактор, управление работой, включены предметы, которые относились к организации повседневной работы в детских садах. Он содержит переменные, которые связаны с навыками управления работой, такие как неспособность расставить приоритеты в рабочих методах и дополнительные обязанности, которые могут рассматриваться в качестве проблем для педагогов и объясняют, что они ограничивают шансы детей на участие. Третий фактор имеет также нагрузки с переменными, которые связаны с индивидуальным благосостоянием педагогов, таких как эмоциональное и профессиональное выгорание.

Четвертый фактор, трудовые практики, включал сведения о подпрограммах и фиксированных расписаниях. Считалось, что фактор трудовой практики создает ограничения для детей, потому что в строго контролируемой среде не хватает времени и ресурсов для неформального взаимодействия взрослого с ребенком или шансов для детей, чтобы их голос был услышан.

Последний фактор, «Особые потребности», был сосредоточен на вопросах, с другой стороны, на навыках общения детей и, с другой стороны, на требованиях родителей и детей с особыми потребностями. Этот пятый фактор был связан с индивидуальным опытом участия детей и проблемами, с которыми сталкиваются при поддержке каждого ребенка в групповых ситуациях.

Факторы проблем не были полностью независимыми, и отношения между факторами наблюдались с помощью корреляционной матрицы. Достаточно сильная корреляция была обнаружена между фактором «взрослый-ребенок» и факторами особой потребности, что вполне объяснимо, поскольку кажется, что педагогам хочется сосредоточиться только на индивидуальном ребенке и потребностях его семьи. Полученные данные также свидетельствуют о том, что профессиональные навыки имеют довольно сильную корреляцию вместе с фактором управления работой (0,638) и незначительными связями как с практикой работы, так и с факторами особых потребностей. В связи с этим мы предположили, что профессиональные навыки педагогов имеют важное значение, когда участие детей расширяется, а процесс развития педагогики участия реализуется в повседневной деятельности.

Наконец, результаты педагогического опыта влияния на пять проблем поддержки участия детей были изучены путем сравнения средств суммарных переменных. Суммарные переменные были сформированы для представления каждого фактора. Полученные результаты свидетельствуют о том, что преподаватели испытали сильные возможности влияния на проблемы профессиональных навыков и управления работой. Это означает, что даже проблемы поддержки участия детей, вызванные отсутствием профессиональных навыков и плохо управляемой рабочей средой, существуют, их считают возможным преодолеть с помощью развития профессиональных знаний и управления работой. Однако проблемы, связанные с практикой работы и особыми потребностями, считались более проблематичными для преодоления, и у педагогов были только средние шансы повлиять на них. Наконец, проблемы отношения взрослого к ребенку считались практически невозможными для воздействия, лишь немногие были рассчитаны на то, чтобы повлиять на участников.

## Литература

1. Виноградова, Н.Н. Проблема социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Виноградова // Молодой ученый. - 2017. - №9. - С. 312-314.
2. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский / Психология развития. Хрестоматия. - СПб.: Питер, 2013.-632с.
3. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. -1991.- №4.-С. 5-18.
4. Дашкевич, Л.В. Педагогические средства и методы социокультурного развития детей дошкольного возраста / Л.В. Дашкевич // Экономика образования и управление образованием: современные научные исследования и разработки. - 2016. - С. 239-245.
5. Двандненко, М.В., Привалова, Н.М., Трухляк, А.С. Игровые педагогические технологии / М.В. Двандненко, Н.М. Привалова, А.С. Трухляк // Международный журнал экспериментального образования. - 2012. -№5.-С. 11-12.
6. Демянчук, Л.А. Воспитание у дошкольников социальных умений и навыков в процессе игровой деятельности в ДОО / Л. А. Демянчук // Дошкольная педагогика. - 2016. -№ 7 (122). - С. 19-22.
7. Зайцева, О.Ю. Внедрение проектной деятельности в ДОО. Трудно и интересно / О.Ю. Зайцева // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. - 2015. - № 10. - С. 6-26.
8. Катриченко, В.М. Приобретение детей старшего дошкольного возраста к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства / В. М. Катриченко, И. А. Бойчук // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). - Уфа: Лето, 2015. - С. 68-72.
9. Кравцова, Е.Е. Педагогика и психология / Е.Е. Кравцова. -М., 2012.-384с.

10. Макарычева, Н.В., Скобелкина, СВ. Парциальная образовательная программа приобщения детей к социокультурным нормам «Мои права и обязанности» / Н.В. Макарычева, СВ. Скобелкина. - Краснодар, 2014. - 100 с.

11. Парамонова, М.Ю. О возрождении традиций в образовании детей / М.Ю. Парамонова // Воспитатель ДОУ. - 2017. - № 3. - С. 3-15.

12. Парникова, Г.А. Приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства / Г.А. Парникова // Воспитатель ДОУ. - 2017. - № 2. - С. 25.

13. Пережогина, И.В., Лутченко, Л.К., Дейс, О.Ю. Создание развивающей предметно-пространственной среды ДОУ в условиях внедрения ФГОС ДО / И.В. Пережогина, Л.К. Лутченко, О.Ю. Дейс // Наука, техника и образование. - 2015. - № 10 (16). - С. 200-204.

14. Римашевская, Л.С. Сотрудничество и его своеобразие у детей дошкольного возраста / Л.С. Римашевская // Детский сад: теория и практика. - 2014. - № 5. - С. 6-14.

15. Роджерс, К.Р. Гуманистическая психология. Теория и практика / Сост. А. Сухов. - М.: МОДЭК, 2013. - 456 с.

16. Российская Федерация. Стандарты. Федеральный Государственный образовательный стандарт ДОУ (ДОУ ФГОС) [ФГОС ДОУ: утвержден приказом Минюста РФ от 14 ноября 2013 г. № 30384; в ред. Приказов от 17 ноября 2013 г. № 1155].

17. Столяренко, Л.Д., Самыгин, СИ., Столяренко, В.Е. Психология и педагогика / Л.Д. Столяренко, СИ. Самыгин, В.Е. Столяренко. - М., 2014. - 480 с.

18. Трубайчук Л.В. Формирование общекультурных умений у детей дошкольного возраста / Л.В. Трубайчук // Вестник Бурятского государственного университета. - 2014. - № 1 (4). - С. 41-45.

19. Ходусов, А.Н. Педагогика воспитания. Теория, методология, технология, методика / А.Н. Ходусов. - М., 2016. - 400 с.

20. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - №2. - С. 58-64.

21. Эрикссон, Э. Детство и отрочество / Сер. Мастерская психологии и психотерапии / Э. Эрикссон. - М.: Речь, 2012. - 674 с.

22. Яппарова, Г. Развитие основ социальной компетентности дошкольников в поликультурной среде / Г. Яппарова // Дошкольное воспитание. - 2009. - № 12. - С. 79-90.

23. Keating, I, Fabian, H, Jordan, P, Dimavers and Roberts, J (2000) "Well, I've Not Done Any Work Today. I Don't Know Why I Came to School". Perceptions of Play in the Reception Class", Educational Studies, Vol. 26 No. 4 pp. 437-453.

24. Mastura Badzis (2002) 'Planning an Affective Education for Pre-school Children- within Islamic and Western Perspective', jurnal Pendidikan Islam) Vol. 10, No. 2, pp. 65-78.

25. Strandell, H (2000) 'What is the use of children's play: preparation or social participation?' in Penn, H (Ed. ) Early Childhood Services, Buckingham

and Philadelphia, Open University Press, pp 147-157

#### Author's approach to creation of the modern concept of the childhood

Likhacheva S.A.

Kazan Federal University

In article the fundamental author's concepts of the childhood representing methodological reference points of author's approach to the modern concept of the childhood are considered. Author's approach to the modern concept of the childhood is focused on participation of children in daily pedagogical practitioners. In this work the author understands participation as democratic right of the child and the strategy of training in development of the general sense and in broader prospect process of transformation of the helpless child into the competent and active member of society. Author's approach is based on training through a welfare paradigm where children are competent characters and active agents who form the way of development by means of formation, exchange and reproduction of the training. In work six key elements of participation of children who demand active and continued support from teachers are allocated. To define participation of children in cultural traditions of preschool education, it is necessary to understand how preschool teachers describe this phenomenon. For this purpose we conducted survey. Data for a research were collected by means of poll based on the questionnaire of the self-report developed for measurement of concepts and practice of participation of children in pedagogics. Survey was conducted by means of the Internet. 315 teachers representing 75 kindergartens became participants. According to the analysis, participation of children is only slightly perceived as the purpose of preschool education according to national directives according to training programs. Application of the factorial analysis allowed to reveal five factors as results, they were interpreted and described on the basis of theoretical knowledge of the phenomenon. Then correlations between factors were revealed. At last, chances of participants to affect each of these factors were measured by comparison of averages and deviations in the summarized variables created on the basis of five factors.

**Keywords:** childhood, concept of the childhood, theoretical approaches to the childhood, pre-school pedagogy, development psychology

#### References

1. Vinogradova, N.N. The problem of socio-cultural development of children of preschool age / N.N. Vinogradova // Young scientist. - 2017. - No. 9. - WITH. 312-314.
2. Vygotsky, L.S. The game and its role in the mental development of the child / L.S. Vygotsky / Development Psychology. An anthology. - SPb. : Peter, 2013. - 632s.
3. Vygotsky, L.S. The problem of the cultural development of the child / L.S. Vygotsky // Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology. -1991.- No. 4.-S. 5-18.
4. Dashkevich, L.V. Pedagogical means and methods of socio-cultural development of preschool children / L.V. Dashkevich // Economics of education and education management: modern research and development. - 2016. -- S. 239-245.
5. Dvadenko, M.V., Privalova, N.M., Trukhlyak, A.S. Game pedagogical technologies / M.V. Dvadenko, N.M. Privalova, A.S. Trukhlyak // International Journal of Experimental Education. - 2012. -№5.-S. 11-12.
6. Demyanchuk, L.A. The upbringing of social skills in preschool children in the process of game activity in the DOO / L. A. Demyanchuk // Preschool Pedagogy. - 2016.-№ 7 (122). - S. 19-22.
7. Zaitseva, O.Yu. Implementation of design activities in the DOE. Difficult and interesting / O.Yu. Zaitseva // The teacher of a preschool educational institution. - 2015. - No. 10. - S. 6-26.
8. Katrichenko, V.M. Introduction of older preschool children to sociocultural norms, traditions of the family, society and the state / V. M. Katrichenko, I. A. Boychuk // Actual problems of modern pedagogy: materials of the VI international. scientific conf. (Ufa, March 2015). - Ufa: Summer, 2015. -- S. 68-72.
9. Kravtsova, E.E. Pedagogy and Psychology / E.E. Kravtsova. -M., 2012.-384s.
10. Makarycheva, N.V., Skobelkina, NE. Partial educational program for introducing children to sociocultural norms "My rights and obligations" / N.V. Makarycheva, St. Skobelkin. - Krasnodar, 2014. -- 100 p.

11. Paramonova, M.Yu. About the revival of traditions in the education of children / M.Yu. Paramonova // Kindergarten teacher. - 2017. - No. 3. - S. 3-15.
12. Parnikova, G.A. Introduction of children to sociocultural norms, traditions of the family, society and state / G.A. Parnikova // Kindergarten teacher. - 2017. - No. 2. - P. 25.
13. Perezhogina, I.V., Lutchenko, L.K., Deis, O.Yu. Creation of a developing subject-spatial environment for DOE in the context of the implementation of GEF DO / I.V. Perezhogina, L.K. Lutchenko, O.Yu. Day // Science, technology and education. - 2015. - No. 10 (16). - S. 200-204.
14. Rimashevskaya, L.S. Cooperation and its originality in preschool children / L.S. Rimashevskaya // Kindergarten: theory and practice. - 2014. - No. 5. - S. 6-14.
15. Rogers, K.R. Humanistic psychology. Theory and practice / Comp. A. Sukhov. - M.: MODEK, 2013.-456 p.
16. The Russian Federation. Standards Federal State Educational Standard DOE (DOU GEF) [GEF DOU: approved by order of the Ministry of Justice of the Russian Federation of November 14, 2013 No. 30384; as amended Orders of November 17, 2013 No. 1155].
17. Stolyarenko, L.D., Samygin, Sl., Stolyarenko, V.E. Psychology and pedagogy / L.D. Stolyarenko, Sl. Samygin, V.E. Stolyarenko. - M., 2014.480 s.
18. Trubaichuk L.V. The formation of general cultural skills in preschool children / L.V. Trubaichuk // Bulletin of the Buryat State University. - 2014. - No. 1 (4). - S. 41-45.
19. Khodusov, A.N. Pedagogy of education. Theory, Methodology, Technology, Methods / A.N. Khodusov. - M., 2016. -- 400 p.
20. Khutorskoy, A.V. Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm / A.V. Khutorskoy // Public Education. - 2003. - No. 2. - S. 58-64.
21. Erickson, E. Childhood and adolescence / Ser. Workshop of Psychology and Psychotherapy / E. Erickson. -M. : Speech, 2012. -- 674 p.
22. Yapparova, G. Development of the basics of social competence of preschool children in a multicultural environment / G. Yapparova // Preschool education. - 2009. - No. 12. - S. 79-90.
23. Keating, I, Fabian, H, Jordan, P, Dimavers and Roberts, J (2000) "'Well, I've Not Done Any Work Today. I Don't Know Why I Came to School'. Perceptions of Play in the Reception Class ", Educational Studies, Vol. 26 No. 4 pp. 437-453.
24. Mastura Badzis (2002) 'Planning an Affective Education for Preschool Children- within Islamic and Western Perspective', jurnal Pendidikan Islam) Vol. 10, No. 2, pp. 65-78.
25. Strandell, H (2000) 'What is the use of children's play: preparation or social participation? in Penn, H (Ed.) Early Childhood Services, Buckingham and Philadelphia, Open University Press, pp 147-157