

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

- Теремова Р.М., Гаврилова В.Л.* Сфера русского языка: деятельность РГПУ им. А.И. Герцена в системе международного образовательного пространства..... 4
- Гасанова Р.Р., Маркова Г.А.* Современные методы педагогических взглядов А.С. Макаренко ..... 9
- Гладилина И.П., Крылова М.Е.* Цифровые компетенции в структуре компетентностного подхода социального и профессионального становления личности ..... 13
- Дзятковская Е.Н.* Новое направление образовательной деятельности - образование устойчивого развития..... 16
- Ноздрин Н.А.* Результаты экспериментальной работы в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледжах технического профиля ..... 23
- Похорокова М.Ю., Самохина В.М.* Система мониторинга активности студентов..... 28
- Ратовская И.А.* Некоторые проблемы графического образования в вузах в период реформирования российского образования ..... 32
- Бобина О.Н., Чернышев В.П., Чернышева Л.Г., Юречко О.В.* Физкультурно-спортивная деятельность университета как медиатор социальной среды региона ..... 38

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Авакуменков А.А., Багин Н.А., Филца И.А., Спиридонов Д.Е.* Методика краткосрочного обучения спортивному ориентированию курсантов военно-патриотического сбора ..... 41
- Дьяконова Е.С., Иконникова А.Н.* Малая лингвистическая академия как инструмент профессионального самоопределения в образовательной системе языкового вуза ..... 45
- Калашикова Е.В., Крулова Т.Э.* Модель формирования компетенций агитационно-пропагандистской направленности у студентов вузов физической культуры..... 50
- Эмирильясова С.С.* Психологические трудности при изучении иностранного языка у студентов юридических факультетов..... 54

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Артамонова А.А., Сайфутдинова Г.Г.* Применение технологии «языковое портфолио» при оценивании деятельности обучения иностранному языку ..... 57
- Герасименко Е.В., Арямова М.А., Алексеенко И.В.* Технологии реализации личностно-ориентированного подхода в процессе обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей ..... 59
- Дутко Н.П.* Использование возможностей московской электронной школы в профессиональной подготовке студента-филолога ..... 63
- Зотова К.В.* Использование метода анализа конкретных ситуаций в процессе преподавания информационного дизайна студентам в вузе на примере художественного конструирования книги ..... 67
- Максимов В.П.* Цифровая школа..... 74
- Тарабукина А.А., Курилкина В.Н.* Использование активных методов обучения для развития стохастической и информационной компетентности студентов психологического направления..... 79

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Ашхотова Л.А.* Коммуникативная мобильность в структуре профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел..... 84

Учредитель: ООО «Русайнс»

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

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

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Бенин Владислав Львович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик 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 Карацаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретической и прикладной языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

Главный редактор:

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

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.11.2019 Цена свободная

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

<i>Требенок А.А., Яковцов С.А.</i> Система дополнительного профессионального образования МВД России: история становления, организационно-правовой и содержательный аспекты .....	96
<i>Безенкова Т.А., Олейник Е.В., Цедейко Л.А., Курилова Н.С.</i> Проблемы формирования профессионально-этической культуры у будущих специалистов по социальной работе .....	90
<i>Гайдукова М.А., Попова Н.В.</i> Трехэтапная технология обучения авиадиспетчеров авиационному английскому языку .....	95
<i>Кулик А.Д.</i> Потенциал русского языка в подготовке иностранных студентов специальностей «Политология», «Международные отношения» .....	102
<i>Мельникова М.А.</i> Менеджмент качества как фактор формирования профессиональных компетенций в процессе прохождения производственных и преддипломной практик на производстве .....	104
<i>Михайлов А.А.</i> К вопросу о сущности формирования иноязычной коммуникативной компетенции .....	107
<i>Моложавенко В.Л.</i> Теоретико-методологический аспект готовности выпускников вуза к инновационной деятельности .....	111
<i>Куликов С.П., Сазонов А.А.</i> Мониторинг мероприятий по воспитательной работе вузов с обучающимися студентами в сфере предпринимательства и трудоустройства .....	117
<i>Сафронова М.А.</i> Мультипрофильность, как один из трендов в современных образовательных и профессиональных траекториях выпускников .....	121
<i>Чистякова Л.А.</i> Роль краеведческого материала в реализации регионального компонента в преподавании иностранного языка в вузе .....	124
<b>НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>	
<i>Гурдаева Н.А., Кобякова Г.Н.</i> Особенности восприятия произведений художественной литературы детьми младшего школьного возраста .....	127
<i>Кузьмина Л.Я., Журавлева А.А.</i> Диалог культур на уроках литературы в 5 классе билингвальной школы .....	131
<i>Ломоносова Н.В.</i> Ценностно-целевая модель формирования нравственных представлений дошкольников и её экспериментальная апробация .....	134
<i>Фахрутдинова Г.Ж., Ботова Л.Н., Заячук Т.В., Шамарданова Г.Ф.</i> Гуманизация педагогического процесса в условиях поликультурного пространства общеобразовательной школы .....	137
<b>СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА</b>	
<i>Пегазова Н.А., Иванова Е.Н., Лесников И.Н., Родионов А.В., Лебедева С.Ю.</i> Использование дистанционных образовательных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья .....	140
<i>Испулова С.Н., Ибрагимова А.А., Большакова Н.Л., Хамадеева Р.Х.</i> Подготовка профессорско-преподавательского состава к работе в инклюзивной образовательной среде .....	144
<i>Курмышова О.А.</i> Проблемы и направления совершенствования интрагруппового структурирования инклюзивных учебных групп .....	148
<i>Мамедова Л.В., Кобазова Ю.В.</i> Организация обучения и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидов в Нерюнгринском районе Республики Саха (Якутия) .....	153
<b>ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b>	
<i>Нарушевич А.Г., Анохина В.С.</i> Формирование коммуникативных универсальных учебных действий при изучении лексики и фразеологии .....	157
<i>Башкарева Е.С., Подгорнова А.В., Романюк М.А.</i> Пословицы и поговорки в индийском варианте английского языка как средство отражения индийской национальной культуры .....	161
<i>Билалова Д.Н., Каскинова Г.Н.</i> Изучение аффиксоидов и их аналогов в английском языке .....	166
<i>Рахимова Д.Ф., Гафиатуллина Н.Р.</i> Семантический анализ «вводного» абзаца (на примере работы Ф. Моузта «Путешествие в Коппермайн») .....	171
<i>Гезельбаш Н.</i> Нарушение лексической когезии и когерентности в оппозиционном политическом блоге ..	175
<i>Дубровская Е.А.</i> Перцепция катастрофы в Малой Азии в романе Джеффри Евгенидиса «Средний пол» .....	180
<i>Дудник Л.В.</i> Психологическая сущность переводческого действия .....	185
<i>Винокурова Л.В., Ефимова А.Д., Иванова В.И.</i> Некоторые схождения категорий времени в современном французском и якутском языках (прошедшее время изъявительного наклонения) .....	189
<i>Карпенко С.Ю., Гвоздик Е.Е.</i> Использование глагольных сокращений в современном английском языке (на примере языковых стилей в Британском Национальном Корпусе) .....	195
<i>Никольская Г.В.</i> Ретроспективный подход к анализу трансформации терминологической группы «Путешествие» .....	202
<i>Саввинова С.Н.</i> Словообразовательное гнездо с многозначным словом «дастай» .....	206
<i>Гордийчук Н.В., Тимофеева И.М.</i> Типологический анализ структуры тамильского глагола в лингводидактическом аспекте изучения грамматической интерференции в русской речи тамильских учащихся .....	209
<i>Титкова Н.Е.</i> Обновление принципов реализма в русской прозе конца XIX – начала XX веков .....	216
<i>Чечик И.В.</i> Художественный фильм о Великой Отечественной войне на занятиях по РКИ как эффективное средство формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов .....	221
<i>Гаврилова Е.А., Ордынцева Н.Г., Рунова Е.А., Экарева И.Л.</i> Работа с иноязычными периодическими изданиями профессиональной направленности как педагогическое средство оптимизации междисциплинарного взаимодействия в неязыковом вузе .....	226
<i>Сизинцев П.В.</i> Понятие о личных свойствах в философско-литературном наследии русского мыслителя А.Д. Кантемира (1708-1744) .....	231

# Contents

## CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Teremova R.M., Gavrilova V.L. Sphere of Russian: activity of RGPU of A.I. Herzen in the system of the international educational space .....	4
Gasanova R.R., Markova G.A. Modern methods of pedagogical views of A.S. Makarenko .....	9
Gladilina I. P., Krylov M.E. Digital competences of structure of competence-based approach of social and professional formation of the personality .....	13
Dzyatkovskaya E.N. The new direction of educational activity - formation of sustainable development .....	16
Nozdrina N.A. Results of experimental work in the conditions of an educational subsystem of the organization and management of educational cognitive activity of students in colleges of a technical profile .....	23
Pokhorukova M.Yu., Samokhina V.M. System of monitoring of activity of students .....	28
Ratovskaya I.A. Some problems of graphic education in higher education institutions during reforming of Russian education .....	32
Bobina O.H., Chernyshev V. P., Chernysheva L.G., Yurechko O.V. Sports activity of the university as mediator of the social environment of the region .....	38

## TECHNIQUE OF TRAINING AND EDUCATION

Avvakumenkov A.A., Bagin N.A., Filina I.A., Spiridonov D.E. Metodik of short-term training in sports orientation of cadets of military patriotic collecting .....	41
Dyakonova E.S., Ikonnikova A.N. Small linguistic academy as the instrument of professional self-determination in the educational system of language higher education institution .....	45
Kalashnikova E.V., Kruglova T.E. model of formation of competences of agitation and propaganda orientation at students of higher education institutions of physical culture .....	50
Emirilyasova S.S. Psychological difficulties at a learning of foreign language at students of law departments .....	54

## MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Artamonova A.A., Sayfutdinova G. G. Use of "language portfolio" technology at estimation of activity of training in a foreign language .....	57
Gerasimenko E.V., Aryamnova M.A., Alekseenko I.V. Technologies of realization of the personal focused approach in the course of training in a foreign language of students of engineering specialties .....	59
Dutko N.P. Use of opportunities of the Moscow electronic school in vocational training of the student philologist .....	63
Zotova K.V. Use of a method of the analysis of concrete situations in the course of teaching information design to students in higher education institution on the example of art designing of the book .....	67
Maximov V. P. Digital school .....	74
Tarabukina A.A., Kurilkina V.N. Use of active methods of training for development of stochastic and information competence of students of the psychological direction ..	79

## PROFESSIONAL EDUCATION

Ashkhotova L.A. Communicative mobility in structure of professional qualities of staff of bodies internal put .....	84
Bezenkova T.A., Oleynik E.V., Tsedeyko L.A., Kurilova N.S. Problems of formation of professional and ethical culture at future specialists in social work .....	90
Gaydukova M.A., Popova N.V. Three-stage technology of training of air traffic controllers in aviation English .....	95
Sandpiper A.D. Potentsial of Russian in training of foreign students of specialties "Political Science", "International Relations" .....	102
Melnikova M.A. Quality management as a factor of formation of professional competences of process of passing production and predegree the practician on production .....	104
Mikhaylov A.A. To a question of essence of formation of foreign-language communicative competence .....	107
Molozhavenko V.L. Teoretiko-metodologicheskyy aspect of readiness of university graduates for innovative activity .....	111
Kulikov S.P., Sazonov A.A. Monitoring of actions for educational work of higher education institutions with the studying students in the sphere of business and employment ..	117

Safronova M.A. Multispecialization as one of trends in modern educational and professional trajectories of graduates .....	121
Chistyakova L.A. A role of local history material in realization of a regional component in teaching a foreign language in higher education institution .....	124

## PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Gurdayeva N.A., Kobyakova G.N. Features of perception of works of fiction by children of younger school age .....	127
Kuzmina L.Ya., Zhuravlev A.A. Dialogue of cultures at literature lessons in the 5th class of bilingual school .....	131
Lomonosov N.V. Valuable and target model of formation of moral representations of preschool children and its experimental approbation .....	134
Fakhrutdinova G.Zh., Botova L.N., Zayachuk T.V., Shamardanova G.F. Gumanization of pedagogical process in the conditions of polycultural space of comprehensive school .....	137

## SPECIAL PEDAGOGICS

Pegasova N.A., Ivanov E.N., Foresters I. N., Rodionov A.V., Lebedeva S. Yu. Use of remote educational technologies for training of persons with limited opportunities of health .....	140
Ispulova S.N., Ibragimova A.A., Bolshakova N.L., Hamadeeva R.H. Training of the faculty for work in the inclusive educational environment .....	144
Kurmyshova O.A. Problems and directions of improvement of intragruppyovyy structuring inclusive educational groups .....	148
Mamedova L.V., Kobazova Yu.V. The organization of training and psychology and pedagogical escort of persons with special educational needs and disabled people in the Neryungrinsky Region of Sakha (Yakutia) Republic ..	153

## LINGUISTICS AND LITERARY CRITICISM

Narushevich A.G., Anokhina V.S. Formation of communicative universal educational actions when studying lexicon and phraseology .....	157
Bashkareva E.S., Podgornova A.V., Romaniuk M.A. Proverbs and sayings in the Indian option of English as means of reflection of the Indian national culture .....	161
Bilalova D.N., Kaskinova G.N. Studying of affiksoid and their analogs in English .....	166
Rakhimova D. F., Gafiatullina N.R. The semantic analysis of the "introduction" paragraph (on the example of F. Mowat's work "A travel to Koppermayn") .....	171
Gezelbash N. Violation of lexical cohesion and coherence in the oppositional political blog .....	175
Dubrovskaya E.A. Perception of accident in Asia Minor in the novel by Jeffrey Eugenides "An average floor" .....	180
Dudnik L.V. Psychological essence of translation action .....	185
Vinokurova L.V., Yefimova A.D., Ivanova V.I. Some convergence of categories of time in modern French and Yakut languages (past tense of an indicative mood) .....	189
Karpenko S. Yu., E.E. Tack. Use of verbal reductions in modern English (on the example of language styles in the British National Case) .....	195
Nikolskaya G. V. Retrospective approach to the analysis of transformation of the terminological Travel group .....	202
Savvinova S.N. A family of words with a polysemantic word "дастай" .....	206
Gordiychuk N.V., Timofeev I.M. The typological analysis of structure of the Tamil verb in linguo-didactic aspect of studying of a grammatical interference in the Russian speech of the Tamil pupils .....	209
Titkova N.E. Updating of the principles of realism in the Russian prose of the end of XIX – the beginnings of the 20th centuries .....	216
Chechik I.V. The feature film about the Great Patriotic War on classes in RKI as an effective remedy of formation of linguocultural competence of foreign students .....	221
Gavrilova E.A., Ordintseva N.G., Runova E.A., Ekareva I.L. Working with professionally – oriented periodicals in a foreign language as a pedagogical means of optimizing inter-disciplinary approach in a non-linguistic university .....	226
Sizintsev P.V. Title of the article: The concept of personal properties in the philosophical and literary heritage of the Russian thinker A.D. Kantemir (1708-1744) .....	231

# Сфера русского языка: деятельность РГПУ им. А.И. Герцена в системе международного образовательного пространства

## **Теремова Римма Михайловна,**

д-р филол. наук, профессор кафедры интенсивного обучения РКИ Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, заслуженный деятель науки РФ, teremova\_2003@mail.ru

## **Гаврилова Валентина Леонидовна**

канд. филол. наук, завкафедрой интенсивного обучения РКИ Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, gavrilova\_spb@mail.ru

В статье на базе опыта кафедры интенсивного обучения РКИ Российского педагогического университета имени А.И. Герцена раскрываются тенденции интегрирования современной модели обучения русскому языку как иностранному в международное образовательное пространство.

С учетом основных принципов современного иноязычного образования рассматриваются разрабатываемые кафедрой инновационные научные проекты («Теория и практика создания учебника по русскому языку как иностранному нового поколения», «Коммуникативно-культуроведческая концепция в методике преподавания РКИ», «Функциональная грамматика современного русского языка в прикладном аспекте») и их практическое применение в научной и учебной деятельности: в обучении иностранных студентов, зарубежных преподавателей-русистов, зарубежных стажеров-исследователей; в совместной научной и научно-методической работе с зарубежными коллегами (конференции, семинары, работа над совместными научными проектами, создание учебников нового поколения).

Подробно освещаются различные формы содействия зарубежным странам в изучении русского языка и культуры России в зарубежных вузах, в Российских центрах науки и культуры, работа преподавателей кафедры интенсивного обучения РКИ в вузах и школах различных стран.

**Ключевые слова:** современная модель обучения, инновационные проекты, принцип интерактивности, сфера русского языка, популяризация методического опыта

Методологическую базу современной модели обучения иностранных учащихся составили основополагающие принципы иноязычного образования, которые в целом можно свести к следующим: коммуникативно-прагматический подход в теории и практике обучения РКИ, антропоцентрическая парадигма в обучении русскому языку иностранных учащихся, концепция вторичной языковой личности иностранных стажеров в условиях стажировки, интерактивные технологии в процессе обучения русскому языку иностранным стажерам, лингвокультурологический аспект в системе обучения иностранных стажеров русскому языку, языковая среда и ее роль во вторичной социализации иностранных учащихся.

В настоящее время на кафедре интенсивного обучения русскому языку как иностранному РГПУ им. А.И. Герцена широко разрабатывается современная парадигма обучения русскому языку как иностранному, получившая теоретическое осмысление в целом ряде инновационных научных проектов («Теория и практика создания учебника по русскому языку как иностранному нового поколения», «Коммуникативно-культуроведческая концепция в методике преподавания РКИ», «Функциональная грамматика современного русского языка в прикладном аспекте») и их практическое преломление в научной и учебно-педагогической деятельности [5, с.6]. Данные проекты определили многие приоритетные направления в теории и методике обучения РКИ и способствовали обновлению содержания образования в области русского языка как иностранного в современных условиях.

Одним из самых значимых проектов является проект «Теория и практика создания учебника по РКИ нового поколения», главной составляющей которого является принцип интерактивности, в основе которого лежит взаимодействие автора учебника (адресанта) и иностранных учащихся (адресата) [4, с.96]. Данная концепция реализуется в созданных на кафедре интерактивно-коммуникативных учебниках, являющихся сценарием учебного

процесса. Представленный в учебниках методический инструментарий воплощен в учебном процессе.

Таким образом, принцип интерактивности позволяет обеспечить интерактивный режим учебного процесса, когда преподаватель и учащийся, а также учащиеся, становясь партнерами, вырабатывают единую стратегию взаимодействия и получают возможность вести позитивный, конструктивный диалог.

Именно такой подход позволил кафедре интенсивного обучения русскому языку как иностранному РГПУ им. А.И. Герцена реализовать в учебном процессе педагогические интерактивные технологии: разного рода игровые задания, дискуссии, «круглые столы», социологические опросы, интервью, программы на телестудии, заседания клубов, обучающие мастер-классы, квесты, методические проекты [6, с.2].

Опираясь на разработанную концепцию учебника нового поколения, преподаватели только за последние годы создали семнадцать интерактивно-коммуникативных учебников нового поколения, обеспечивающих оптимальную организацию обучения иностранных учащихся речевому общению и лингвокультурологии, деятельностный, развивающий характер образовательного процесса. Данные учебные пособия по РКИ в настоящее время широко используются как в Российской Федерации, так и в зарубежных вузах (США, Китай, Южная Корея, Германия, Австрия и др.).

В последние десятилетия в методике преподавания русского языка как иностранного сложилась коммуникативно-культурологическая концепция, основная цель которой – познание инофонами русской культуры, приобретение ими необходимого уровня лингвокультурологической компетенции [3, с.90], дающего возможность расширить представления инофонов о России, ее географических и этнографических особенностях, традициях и обычаях, раскрыть специфику национальной психологии русского народа, обеспечить корректность межкультурного общения и по-новому понять культуру своей страны.

На кафедре интенсивного обучения РКИ создана научная школа, разрабатывающая значительный фрагмент функциональной грамматики современного русского языка в целях преподавания ее иностранным учащимся. Составляя одно из самых значительных направлений в языкознании, функциональная грамматика в то же время служит надежной базой в практике преподавания русского языка как иностранного: она обеспечивает осознание иностранными студентами системности языковых средств, репрезентирующих самые различные функционально-семантические категории, создает возможность выбора вариативных языковых средств и адекватного поведения иностранных учащихся в самых различных ситуациях общения. Таким образом, функциональная грамматика является научно-методической базой для преподавания русской грамматики иностранным учащимся.

Результаты научно-исследовательской работы аспирантов, также связанной с проблемами функциональной грамматики, отражаются в практике обучения: в содержании новых учебных аспектов, спецкурсов и спецсеминаров, в разработке инновационных методик преподавания РКИ.

Материалы разработанных научных проектов широко используются в самых различных формах:

- в образовательной практике с иностранными студентами российских (и зарубежных) вузов;
- в системе стажировки преподавателей зарубежных вузов в условиях российской языковой среды;
- в работе с зарубежными стажерами-исследователями;
- в совместной научной и научно-методической работе с зарубежными специалистами в области преподавания русского языка как иностранного (конференции, поездки в вузы разных стран).

Деятельность кафедры интенсивного обучения РКИ в аспекте популяризации русского языка в зарубежных странах многогранна. В первую очередь, речь идет об образовательном пространстве в самом университете, где в настоящее время реализуется целый спектр программ [1, с.79]: краткосрочные формы интенсивного обучения русскому языку и литературе иностранных учащихся, начальный курс обучения (подготовительное отделение), предполагающий подготовку иностранных учащихся к дальнейшему обучению на русском языке в вузах России по любой специальности, повышение квалификации для преподавателей-русистов зарубежных стран.

Концептуальные основы программ для преподавателей зарубежных стран разработаны с учетом накопленного методического опыта, инновационных педагогических технологий, в русле современных тенденций методики преподавания русского языка как иностранного. Особенностью учебных занятий с данным контингентом является популяризация методического опыта, а также обмен опытом с зарубежными коллегами [2, с. 318]. Так, например, сотрудничество с университетами КНР ведется, прежде всего, в русле международной кооперации в области научных и научно-педагогических исследований. С целью ознакомления с методикой преподавания русского языка как иностранного и обсуждения программы обучения студентов из разных стран в РГПУ им. А.И. Герцена приезжают представители вузов зарубежных стран (США, Венгрии, Германии, Норвегии и др.).

Эти отношения дружбы и сотрудничества обычно сохраняются на долгие годы и реализуются в постоянной переписке, повторных стажировках, совместной научной работе. Примеров – множество. Так, Чжен Цю Сю (Институт иностранных языков при Столичном педагогическом университете), проходившая стажировку на кафедре РКИ (для стажеров), работала здесь над проблемами синтаксической фразеологии. Эти проблемы определили и тему ее диссертации, которую она успешно защитила в Китае. В настоящее время она ведет активную переписку со своим научным руководителем и

под ее руководством разрабатывает научно-методическое направление, результаты которого находят отражение в материалах международной научно-практической конференции, проводимой ежегодно на факультете РКИ Герценовского университета. Также популярно обучение в аспирантуре и докторантуре.

Достаточно плодотворна работа над совместными научными проектами, например, над проектом «Межкультурная коммуникация в образовательной среде» (Университетский колледж прикладных наук г. Осло и Акерсхус (NO-HiOA) и кафедра интенсивного обучения РКИ РГПУ им. А.И. Герцена). Одним из важных концептуальных направлений международной деятельности нашего университета является международная кооперация в области создания учебно-методических комплексов («РАIVAA! Вы говорите по-русски?»; «В России - по-русски!», «Читаем русскую литературу XX века»).

Несомненно, распространению научно-методического опыта кафедры интенсивного обучения РКИ способствует проведение совместных научно-практических конференций и семинаров по проблемам языкознания, теории и методики преподавания РКИ, в частности ежегодных Герценовских чтений («Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории»), системы семинаров в рамках многоэтапной международной программы обмена опытом между вузами.

Широкий отклик вызвал организованный кафедрой научно-практический семинар по адаптации иностранных студентов в российский социуме, где были апробированы новые формы учебно-воспитательной работы: деловые игры, мастер-классы, посредством которых реализуется программа выработки умений и навыков психологической, коммуникативной, межкультурной адаптации. Развитие и укрепление межгосударственных, образовательных и культурных связей весьма значимо для перспектив развития иноязычного образования в целом, в том числе и для обучения иностранных учащихся русскому языку. Инновационное обновление методов, форм и технологий обучения в российском вузе предполагает максимальное сотрудничество с образовательным пространством зарубежных стран. Кафедра интенсивного обучения РКИ многое делает для активизации совместной деятельности, сохранения и распространения сферы русского языка за рубежом.

Несомненно, важной задачей является оказание содействия зарубежным странам в изучении русского языка и культуры России на территории этих стран, в зарубежных вузах и образовательных центрах, обмен опытом работы, подготовка квалифицированных кадров. Реализуется эта задача в целом ряде направлений: работа преподавателей русского языка и литературы РГПУ им. А.И. Герцена в зарубежных вузах и школах (Америка, Китай, Корея, Турция, Финляндия и др.), участие в целом ряде мероприятий просветительского, образовательного и научно-методического характера в Российских центрах науки и культуры разных стран.

Так, в сентябре 2019 года в Болгарии успешно прошел VIII Международный фестиваль «Друзья, прекрасен наш союз!», участниками которого были студенты из 25 стран мира, изучающие русский язык. Программа фестиваля была разнообразна: презентация детского спортивного центра «Росица-Балканика») спортивные мероприятия команд, презентация видеороликов, тематическая дискотека, вечер песни у костра, экскурсия в г. Созополь, концерт артистов России и Болгарии, викторина «Русский мир: история и традиции», вечер национальных культур. Большую обучающую программу представили творческие мастерские: театральная, «Снимаем кино», авторской песни, русского романса, молодого журналиста и телерепортера, знатоков русского языка, знатоков географии и истории России, семинары с руководителями творческих мастерских.

В течение ряда лет преподаватели кафедры принимали участие в международном культурном фестивале «Цветы России», проекте, созданном для развития и укрепления сотрудничества с другими странами в сфере искусства и образования, проводящемся в разных странах при поддержке Министерства культуры Российской Федерации.

Немаловажную роль в работе кафедры играет участие в учебно-методических мероприятиях по русскому языку, проводимых в Российских центрах науки и культуры. Цель подобных мероприятий – повышение квалификации зарубежных преподавателей русского языка и литературы высших и средних учебных заведений. Так, Неделя русского языка в РЦНК в Ханое, проходившая в дни празднования дня рождения А.С.Пушкина, объединила не только преподавателей-русистов из России и Вьетнама, но и всех, кто любит русский язык и русскую поэзию.

Все мероприятия Недели: лекции, открытые занятия, мастер-классы по русскому языку в Российском центре науки и культуры, в учебных заведениях Ханоя и в провинциях вызвали глубокий интерес со стороны вьетнамских коллег, студентов и школьников. Консультативная площадка по методике русского языка как иностранного, в работе которой принимали участие российские и вьетнамские преподаватели, позволила каждому участнику открыто обсуждать насущные профессиональные проблемы, а также обмениваться мнениями. Ярким событием Недели стал вечер, посвященный дню рождения А.С.Пушкина, на котором талантливые школьники и студенты смогли продемонстрировать свои творческие способности.

В 2018 году по заказу Россотрудничества компания «Оценка качества образования» совместно с Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургским политехническим университетом им. Петра Великого провела для вьетнамских преподавателей цикл мероприятий, посвященных памятным датам русской литературы: 190-летию Л.Н. Толстого, 200-летию И.С. Тургенева и 215-летию Ф.И. Тютчева. Программа включала книжную экспозицию, лекции, презентации, демонстрации фильмов о

русских писателях. Самостоятельный блок образовательной программы был нацелен на внедрение инновационных технологий в обучение русскому языку во Вьетнаме.

С большой уверенностью можно сказать, что подобные мероприятия, приносят ощутимую пользу всем, кто изучает и преподаёт русский язык как иностранный, и способствуют дальнейшему укреплению позиций русского языка и российского образования за рубежом.

Ежегодно кафедра интенсивного обучения РКИ принимает на курсы повышения квалификации преподавателей русского языка из разных стран. Так, летом 2019 года по линии Россотрудничества в РГПУ им. А.И. Герцена приехали 80 учителей из 32 стран.

Особенностью проведения учебных занятий с названным контингентом по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Современные тенденции методики преподавания русского языка как иностранного» явилась популяризация накопленного методического опыта преподавателей кафедры, а также обмен опытом с зарубежными коллегами. Занятия проходили в форме мастер-классов с демонстрацией педагогических инновационных технологий обучения. Большой интерес слушателей вызвал мастер-класс по русскому народному творчеству, на котором иностранные преподаватели своими руками делали простые народные куклы, узнавали их историю, связь с народными праздниками.

Итоговая аттестация представляла собой зачет, который проводился в форме научно-практической конференции, в ходе которой слушатели выступали с сообщением из опыта своей работы «Я делаю так...». По существу, получился праздник Методики, поскольку преподаватели показывали свои творческие проекты-презентации, делились опытом работы с преподавателями из других стран (Польши, Грузии, Белоруссии, Армении, Македонии, Франции и др.), рассказывали на русском языке о том, чему научились в Санкт-Петербурге, делились незабываемыми и приятными впечатлениями.

Сегодня кафедра интенсивного обучения РКИ со своей спецификой, уже сложившимися традициями и научной концепцией развития позволяет в полной мере обеспечить жизнедеятельность такого сложного, нестандартного организма, каковым является контингент иностранных учащихся, зарубежных преподавателей-русистов, приезжающих на стажировку в РГПУ им. А.И. Герцена. Она превратилась в признанный научно-методический и научно-исследовательский центр, экспериментальную площадку для апробации новых концепций, идей, теорий, учебников, в том числе с внедрением привычных для иностранцев форм обучения: курсы по выбору, тестирование, рейтинговые характеристики, кредиты и др.

## Литература

1. Васильева М.И., Гаврилова В.Л., Шарри Т.Г. Дополнительные образовательные программы по

русскому языку для иностранцев на современном этапе: проблемы создания и пути совершенствования // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Материалы научных статей XV международной научно-практической конференции 20-22 апреля 2016 г. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – С. 79-83.

2. Гаврилова В.Л. Программа повышения квалификации зарубежных преподавателей в условиях языковой среды: традиции и новации // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве (к 90-летию со дня рождения профессора В.И. Максимова: Материалы докладов и сообщений XXI международной научно-методической конференции 05 февраля 2016 г. – СПб.: СПГУТД, 2016. – С. 317-321.

3. Теремова Р.М. Учебное пособие по лингвокультурологии: опыт концептуально-методического анализа // Мир русского слова. – 2018. – № 1. – С.90-93.

4. Теремова, Р.М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе // Мир русского слова. – 2013. – №2. – С.96-100.

5. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Основные направления работы кафедры интенсивного обучения РКИ: опыт и перспективы развития // Обучение РКИ на современном этапе: традиции и инновации: материалы Круглого стола для преподавателей русского языка как иностранного в рамках проведения Урока-фестиваля русского языка иностранных студентов вузов России «Нас подружил Петербург» 17-18 апреля 2019 г. — Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – С.6-12.

6. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Концептуальные основы и инновационные педагогические технологии преподавания русского языка как иностранного // «Critic». A Journal of the Centre of Russian Studies. Jawaharlal Nehru University. – № 14. – 2017. – С. 1-5.

### The field of the Russian language: the activity of the Herzen State Pedagogical University in the system of international educational space

**Teremova R.M., Gavrilova V.L.**

Herzen State Pedagogical University of Russia

The article describes tendencies of integration of the learning model of teaching Russian as a foreign language into international educational space based on the experience of the Intensive teaching of Russian as a foreign language department.

The article describes innovative scientific projects developed by the department ("Theory and practice of Russian as a foreign language textbooks of new generation development", "Communicative and cultural conception in the methodology of teaching RFL", "Functional grammar of modern Russian language in applied aspect") and its practical usage in scientific and educational activity: in teaching foreign students, foreign Russian language teachers, foreign researchers, and in joint scientific and methodological work with foreign colleagues (conferences, seminars, joint work on scientific projects, textbooks of new generation development).

The article also describes different forms of assistance to foreign countries in learning Russian language and Russian culture in foreign universities, in Centers of Russian science and culture, and work of the teachers of the department in schools and universities of different countries.

**Keywords:** modern model of teaching, innovative projects, principle of interactivity, field of the Russian language, popularization of methodical experience

#### References

1. Vasilieva M.I., Gavrilova V.L., Sharri T.G. Additional educational programs in Russian for foreigners at the present stage: problems of creation and ways of improvement // Language, culture, mentality: problems of studying in a foreign audience: Materials of scientific articles of the XV international scientific and practical conference April 20-22, 2016 - St. Petersburg: Publishing House of Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2016 .-- S. 79-83.
2. Gavrilova V.L. The program of advanced training of foreign teachers in the language environment: traditions and innovations // Russian literature in the scientific, cultural and educational space (on the 90th birthday of Professor V.I. Maksimov: Materials of reports and messages of the XXI international scientific and methodological conference 05 February 2016 - St. Petersburg: SPGUTD, 2016 .-- S. 317-321.
3. Teremova R.M. Textbook on linguoculturology: the experience of conceptual and methodical analysis // World of Russian words. 2018. - No. 1. - P.90-93.
4. Teremova, R.M. Interactive-communicative component of the textbook on Russian as a foreign language and its implementation in the educational process // World of Russian words. - 2013. - No. 2. - S.96-100.
5. Teremova R.M., Gavrilova V.L. The main directions of the department of intensive training in Russian as a foreign language: experience and development prospects // Education in Russian as a modern language: traditions and innovations: materials of the Round Table for teachers of Russian as a foreign language in the framework of the Lesson-Festival of the Russian language of foreign students of Russian universities "We made friends Petersburg" April 17-18, 2019 - Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2019 .-- S.6-12.
6. Teremova R.M., Gavrilova V.L. Conceptual foundations and innovative pedagogical technologies for teaching Russian as a foreign language // "Critic". A Journal of the Center of Russian Studies. Jawaharlal Nehru University. - No. 14. - 2017. - S. 1-5.

# Современные методы педагогических взглядов А.С. Макаренко

## Гасанова Рената Рауфовна

к.психол.н., ст. преподаватель кафедры истории и философии образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, renata\_g@bk.ru

## Маркова Галина Анатольевна

специалист по учебно-методической работе юридического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, g22111973@gmail.com

В статье раскрывается современность педагогических идей А.С.Макаренко, его методов организации воспитательного процесса. По-новому представлены взгляды великого педагога, касающиеся вопросов воспитания и развития несовершеннолетних детей в гармоничном единстве учебной, трудовой, общественной, досуговой жизнедеятельности в условиях определенного коллектива. Показана актуальность научных работ А.С. Макаренко на формирование и развитие личности, приучения её к трудовой дисциплине и ответственности, которые в целом оказали ценное успешное психолого-педагогическое воздействие. Отмечается и необходимая важность применения его методических находок в современной системе образовательного процесса. Резюмируется, что в мировом сообществе методы А.С. Макаренко, скорее прижились не в педагогике, а в мире бизнеса, менеджмента.

**Ключевые слова:** воспитание, коллектив, личность, методы, обучение, образование, образовательная среда, А.С. Макаренко, преподаватель, система образовательного процесса, обучающиеся.

Советский педагог А.С. Макаренко как автор воспитательной системы развития личностной индивидуальности человека, основанной на идеологии формирования единого трудового коллектива педагогов и воспитанников, по решению ЮНЕСКО в 1988 г., был признан среди выдающихся педагогов, определивших развитие мирового педагогического мышления в XX в.

Свою педагогическую деятельность Антон Семёнович Макаренко начал в 20-е годы прошлого столетия. Известно, что ему для воспитательной работы потребовалось немалых вложений сил и времени, энтузиазма и любви к детям, т.к. его деятельность формировалась в особых революционных условиях, с создания трудовой колонии для малолетних детей и трудных подростков, оставшихся без попечения родителей и прошедших сизмальства испытания жизнью.

Он писал, сравнивая воспитание и обучение: «Научить человека быть счастливым – нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым можно». Ведь большинство его воспитанников, к моменту попадания в колонию, прошли длительный этап беспризорного детства, и поэтому, Антон Семёнович считал, что для этих детей «...завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы» педагога с ними [4, 5, 6]. Видение будущего, как бы мы сейчас сказали «психолого-педагогической перспективы», выражающей оптимизм от успешной реализации решаемых социальных задач стоит и, по сей день, актуальной психолого-педагогической проблемой. И наиболее точная характеристика индивидуально-группового подхода к воспитанию детей и подростков видится в знаменитой книге А.С. Макаренко – «Педагогическая поэма» [6].

Идея создания колонии, пронизанная революционным духом, построение нового общества, а точнее – перевоспитание детей, испытавших в столь юном возрасте лишения людской теплоты и заботы, явилось нелегкой миссией для А.С. Макаренко. Важной её задачей решалось создать коммуну – с климатом взаимоподдержки и взаимовыручки, привить детям ростки социальной адаптации в обществе, т.е. необходимо было их социализировать, дать им «... социальное воспитание» [2, с. 212-213].

*Социальное воспитание* это процесс целенаправленного формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации. Процесс не новый, он внедрялся и раньше. Ведь каждый исторический

период «заказывает», «диктует» «знаменует» свои установки и ценности. Так, и во времена царствования Екатерины II была предпринята попытка воспитания детей без участия родителей и, тогда создавались специальные учреждения социального воспитания и обучения, но, к сожалению, этот эксперимент потерпел неудачу, и его прекратили. А в первой половине XX в., т.е. в революционный период, стал набирать силу и развиваться научный подход социализации общества.

Здесь следует отметить, что процесс социализации не может быть статичным, и в каждом новом историческом периоде претерпевает определенные трансформационные изменения. Нужно учитывать и тот факт, что человек развивается медленнее или стихийно, но в своей только ему присущей последовательности: темпе и среде, чем происходит новый запрос общества и культуры. Главной воспитательной задачей становится гармонизация «личных и коллективных перспективных линий», отношение к трудовому коллективу как к расширенной семье, где её члены не только выполняют общественно значимую работу, но и испытывают человеческие эмоции. «Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути» [5, 6]. Тут возникали вопросы, на которые и сам А.С. Макаренко затруднялся ответить. А именно, как переломить уже устоявшиеся общественные нормы поведения и учить действовать по-иному, раскрывая в своих воспитанниках «светлую» часть себя, высокую духовность, любовь к ближнему, и тот потенциал, который заложен природой в человеке, направляя их развитие личности в нужное русло? Восприятие воспитателями детей как существ, нуждающихся в постоянном «укрощении», он считал главным «педагогическим пороком». «В его понимании каждый ребенок, даже «трудный» – это прекрасная и живая жизнь. В детях нужно видеть товарищей и граждан, уважать их права и обязанности, в том числе право на радость и обязанность ответственности» [5, 6].

И еще одной нелегкой задачей, которая назрела в тот период, была необходимость найти педагогов для этой цели, а также научить весь персонал сотрудников работать с обездоленными детьми. У каждого человека свои возможности и свои устремления, а являясь членом общества, существует и его соподчиненность обществу и зависимость его благополучия от общественного положения. Как показывает опыт, воспитывать подрастающую молодежь, гораздо тяжелее, чем растить маленького ребенка, который гибче реагирует на изменения, происходящие во внешнем мире. «Даже если не меняются за это время общественные идеалы, нельзя не видеть разницы в делах воспитательной работы в зависимости от возраста воспитуемого, уровня сформированности его личности» [7, с. 253].

Ученый исследователь Е.А. Базалей в своей статье «Интерпретация идей А.С. Макаренко в современном образовательном пространстве» отмечает: «Внутреннюю природу педагога характеризовали его психические качества, которые имели гу-

манистическую направленность. Ведущим фактором развития личности педагога – это есть интерес к людям и к жизни» [1]. Многие ученые сейчас соглашаются с мнением о том, что человек является главным героем своей жизни и, именно такой личностный подход, по сей день не теряет своей актуальности, а в тот непростой период наиболее был востребован и значим для людей, как для воспитанников, так и для педагогов.

Другой аспект, который необходимо затронуть, это как действенный пример самого педагога, умеющего балансировать в чрезвычайных обстоятельствах, пересматривать и перестраивать свой привычный уклад жизни, ради небольших шагов успеха своих подопечных. Это необходимость идти в «ногу со временем», экстренно находить решения на возникающие непредвиденные задачи, стоящие перед человеком и обществом и, при этом, проявлять профессиональное чутьё и прозорливый ум.

Чаще всего, новые идеи принимаются в «штыки» и не получают полного признания и одобрения сразу, обычно развиваясь постепенно и по определенным каким-то неподвластным закономерностям. И, как правило, на первых этапах в осложненных жизненных условиях выдвигается стратегия адаптации к новым условиям и новым людям. Поэтому, следующий необходимый сложнейший педагогический этап формирования личности, решаемый им, было построение взаимоотношений в коллективе. И А.С. Макаренко внес особый весомый вклад в разработку теории и практики коллектива. «Он доказал, что никакой метод не может быть выведен из представления о паре <учитель+ученик>, а может быть выведен из общего представления об организации школы и коллектива. Он первым всесторонне обосновал стройную концепцию воспитательного коллектива, пронизанного гуманистическими идеями. Педагогические принципы, положенные в основу организации детского коллектива, обеспечивали четкую систему обязанностей и прав, определяющих социальную позицию каждого члена коллектива. Система перспективных линий, методика параллельного действия, отношения ответственной зависимости, принцип гласности и др. были направлены на то, чтобы вызвать лучшее в человеке, обеспечить ему радостное самочувствие, защищенность, уверенность в своих силах, сформировать постоянную потребность движения вперед» [7, с. 301]. «Сегодня организация воспитательного процесса по-прежнему в своей основе имеет необходимость формирования коллектива, считая важным моментом трудовое воспитание, принцип гуманизма и формирование социально-значимых ценностей – культурных и нравственных» [3].

Коллектив, на основе анализа своего опыта, А.С. Макаренко определял, как группу детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценностные смыслы и цели, а также совместную деятельность, организуемую для их достижения. Характерные признаки коллектива это значимые цели и их последовательность движения вперед; вклю-

чение воспитанников в социальную совместную деятельность, систематическая связь детского коллектива с обществом. И не менее значимы такие признаки как атмосфера взаимопомощи, доверие и требовательность, сознательная самодисциплина, критика и самокритика, наличие положительных традиций и увлекательных перспектив. Конечно же, при формировании коллектива возникают конфликты и разногласия, в силу разного рода причин. Это: и воспитание в семье, и ценностные ориентации, и индивидуальные особенности, и культура общества и т.д. А в то время идеи построения «светлого будущего» и укрепления социального статуса рабочих и крестьян были прорывными, а значит – возникла возможность «поднять» статус детей, которые не имели иного опыта, как воровать и разбойничать.

Макаренко считал, что «чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше» [5, 6]. В связи с этим, удивительно как А.С. Макаренко вводил в обиход детской жизни элементы эстетического оформления ближайшего окружения и быта. Он считал важным пробудить у подростков стремление утверждать красоту всюду, где они проводят свое время, занимаются делом или отдыхают. «В руководимых им учебно-воспитательных учреждениях очевидцы отмечали массу цветов, сверкающий блеском паркет, зеркала, белоснежные скатерти в столовых, идеальную чистоту в помещениях» [7, с. 292].

Роль коллектива в развитии личности и состоит в том, что он открывает возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности [7, с. 304]. В условиях демократии, люди считаются свободными в своём выборе, но необходимость находить «общий язык», «консенсус» сотрудничества, как с преподавателями, так и с участниками данного коллектива остаётся на пике значимости. Принципиальная разница состоит в смене технологических, экономических и информационных оснащений в обществе, которые стремительно ворвались в нашу жизнь и, по сути, выставляют свои новые требования и задачи.

Демократическое государство ставит своей задачей создание таких педагогических условий для свободного поиска и развития нравственных ценностей, при которых происходит активный поиск гуманистических основ человеческого существования. Е.А. Базалей считает, что образование утратило свою основную составляющую – «деятельность по развитию нравственных ценностей человека». В обществе начали признаваться индивидуальные цели личности, включающие в себя уникальность каждого ученика, его право на личностную стратегию развития. По мнению Н.В. Купрякова: «В настоящее время, организуя воспитательно-образовательный процесс, важно полагаться на основной принцип деятельности А.С. Макаренко – предъявление требований к человеку в сочетании с уважением к его личности» [3].

В современных системах воспитания существуют похожие проблемы, на решение которых

направлял свои силы А.С. Макаренко. Стоит серьезный выбор: либо авторитарность и, как следствие, подавление личности, либо чрезмерное её уважение и излишняя индивидуализация, ведущие к отсутствию контроля в воспитательном процессе, а также к нивелируемой проблеме общественного и социального развития [3].

И в завершении, к сожалению, в современном мировом сообществе методы А.С. Макаренко, как ни странно, скорее приживаются не в педагогике, а в мире бизнеса. В таком модном развивающемся направлении в бизнесе как коучинг тренируется и натаскивается на предприятиях слаженная работа участников всей команды сотрудников. И во всех крупных мировых корпорациях провозглашаются жесткие временные рамки и высокая ответственность за принятые обязательства для успешной завершения работы. Здесь в организационный процесс включают похожие методы, используемые когда-то А.С. Макаренко для трудных подростков. Это: и лозунги поддержки друг друга, и «чувство локтя», и воспитание новых сотрудников более опытными специалистами, и зависимость размера заработной платы служащего от общей заработной платы компании, и, подобным образом, развивают самоуправление и корпоративную культуру.

## Литература

1. Базалей Е.А. Интерпретация идей А.С. Макаренко в современном образовательном пространстве // Молодой ученый. – 2013. – №4. – С.515-519 – URL: <http://moluch/archive/51/6492/biblioclub.ru/index.php?page=book&id=271716> (дата обращения: 18.10.2019).
2. Кроль В.М. Педагогика. Учеб. пособие. – 2-е изд., испр.и доп. – М.:РИОР: ИНФРА-М, 2016. – 303 с.
3. Курпьяков Н.В. Педагогические взгляды и идеи А.С. Макаренко и их актуальность в современной образовательной системе// (Педагогика, психология и образование: от теории к практике. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 4. г. Ростов-на-Дону, 2017. 106 с.
4. Макаренко А.С. Мажор / А.С. Макаренко. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 107 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=271716> (дата обращения: 12.11.2019).
5. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. [Электронный ресурс] <http://www.makarenko.edu.ru/files/metodika.doc> (дата обращения: 12.11.2019).
6. Макаренко А.С. «Педагогическая поэма» / А.С. Макаренко; сост., вступ. ст., примеч. коммент. С.Невская; – М.: Изд-во ИТРК, 2003. – 736 с.
7. Слостенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.

Modern methods of pedagogical views of A.S. Makarenko  
Gasanova R.R., Markova G.A.  
Lomonosov Moscow State University

The article reveals the modernity of pedagogical ideas of A.S. Makarenko, his methods of organizing the educational process. The views of the great teacher concerning the issues of education and development of minor children in the organic unity of educational, labor, social, leisure activities in the conditions of a certain team are presented in a new way. The relevance of A.S. Makarenko's scientific works on the formation and development of personality, its accustoming to labor discipline and responsibility, which in General had a valuable successful psychological and pedagogical impact, is shown. The necessary importance of the application of his methodological findings in the modern system of the educational process is also noted. It is summarized that in the world community the methods of A.S. Makarenko, oddly enough, rather took root not in pedagogy, but in the world of business and management.

**Key words and phrases:** education, team, personality, methods, training, education, educational environment, A.S. Makarenko, teacher, educational process system, students.

#### References

1. Bazaley EA Interpretation of the ideas of A.S. Makarenko in the modern educational space // Young scientist. - 2013. - No. 4. - S.515-519 - URL: <http://moluch/archive/51/6492/biblioclub.ru/index.php?page=book&id=271716> (accessed: 10/18/2019).
2. Krol V.M. Pedagogy. Textbook allowance. - 2nd ed., Rev. And add. - M.: RIOR: INFRA-M, 2016.-- 303 p.
3. Kurpyakov N.V. Pedagogical views and ideas of A.S. Makarenko and their relevance in the modern educational system // (Pedagogy, psychology and education: from theory to practice. / Collection of scientific papers based on the results of the international scientific and practical conference. No. 4. Rostov-on-Don, 2017. 106 p.
4. Makarenko A.S. Major / A.S. Makarenko. - Moscow: Direct Media, 2014.-- 107 p. - Access mode: by subscription. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=271716> (accessed: 11/12/2019).
5. Makarenko A.S. Methods of organizing the educational process. [Electronic resource] <http://www.makarenko.edu.ru/files/metodika.doc> (accessed: 11/12/2019).
6. Makarenko A.S. "Pedagogical poem" / A.S. Makarenko; comp., entry Art., note. commentary. S. Nevskaya; - M.: Publishing House ITRK, 2003.-- 736 p.
7. Slastenin V.A. Psychology and pedagogy: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions / V.A. Slastenin, V.P. Kashirin. - M.: Publishing Center "Academy", 2006.

# Цифровые компетенции в структуре компетентного подхода социального и профессионального становления личности

## Гладилина Ирина Петровна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы», gladilinaIP@edu.mos.ru

## Крылова Маргарита Евгеньевна

магистрант кафедры управления государственными и муниципальными закупками, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы», ugmzmag@yandex.ru

Значимость цифровых компетенций с каждым годом возрастает. Они важны как для социальной, так и для профессиональной составляющей каждого человека. Наличие и уровень развития цифровых компетенций определяет как успешность индивида в жизни, так и перспективы его профессионального и карьерного роста. В плане мероприятий по направлению «Кадры и образование» программы «Цифровая экономика Российской Федерации» одна из ведущих позиций - мотивация граждан, в том числе старшего возраста, на освоение ключевых компетенций цифровой экономики. В статье рассматривается зарубежный опыт развития цифровых компетенций граждан - европейская модель цифровых компетенций для образования DigCompEdu.

**Ключевые слова:** цифровые компетенции, образование, социальное и профессиональное становление, европейская модель цифровых компетенций для образования.

Стремительно развивающиеся технические и технологические достижения привели к лавинообразному развитию и широкому распространению цифровых технологий, которые в свою очередь подразумевают внедрение и развитие робототехники, искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности и других разработок, напрямую влияющих на характер современной работы и обучения.

Цифровизация экономической и социальной составляющих приводит к широкому проникновению цифровых технологий в рабочее и личное пространство индивидов. Тем не менее, скорость цифровизации, зачастую, превышает скорость развития умений и навыков для широкого использования систем цифровой среды. В результате, в наше время приобрела небывалую актуальность проблема развития цифровой грамотности людей. Особое значение приобрели вопросы цифровых компетенций. И это не случайно. Развитые базовые цифровые компетенции являются фундаментом для деятельности в цифровом пространстве. Индивид, обладающий цифровыми компетенциями, повышает уровень эффективности своей профессиональной деятельности, уменьшает время на выполнение не только профессиональных, но и личных задач, что открывает новые возможности для профессионального и личностного роста.

Уже сейчас можно говорить о том, что число работников, демонстрирующих элементарные цифровые компетенции, влияет на рост общего уровня конкурентности компании. Среди компаний выделяются «цифровые лидеры», в которых уровень владения цифровыми компетенциями сотрудников значительно выше, чем в других организациях. Анализ аналитических материалов о деятельности крупных компаний, представленных в открытом доступе в сети Интернет, позволяет сделать вывод о том, что более высокий уровень эффективности деятельности достигается, в том числе, благодаря:

- широкому использованию цифрового рынка;
- использованию максимально эффективных моделей развития, которые отвечает требованиям формирующихся цифровых взаимоотношений;
- высоким уровнем цифровой продукции;
- постоянному целенаправленному обучению сотрудников с использованием элементов цифровой образовательной среды.

Успех цифровых лидеров основывается на трёх фундаментальных парадигмах:

1. Профессионализм (более 10% работников должны обладать высокими профессиональными цифровыми компетенциями);

2. Инвестиции (более 5% от операционных затрат направлены на развитие цифровых технологий);

Организация (широкое применение цифровых технологий в повседневной деятельности компании)[2;3;4;6].

В научной литературе сегодня достаточно широко представлены модели развития цифровых навыков. Анализ литературы позволяет рассматривать европейскую модель DigCompEdu, которая направлена на получение и развития цифровых компетенций в сфере образования как некий прообраз моделей будущего[7;8].

Работа Европейского Союза в сфере развития цифровых компетенций граждан основывается на модели (рис. 1). На основании этой модели идёт формирование нового понимания компетенций в цифровой сфере, которое базируется на трёх фундаментальных принципах:

Улучшение системы использования цифровых разработок в сфере образования.

Базирование на анализе и дальнейшем прогнозировании развития программ обучения.

Развитие навыков, которые нужны для цифровой трансформации.



Рис.1. Схема европейской модели развития цифровых компетенций в образовательной системе[7;8]

Разработчики модели цифровые навыки делят на две основные группы, а именно, профессиональные и пользовательские.

Профессиональные компетенции неразрывно связаны с регулярным решением разносторонних профессиональных вопросов в сфере цифровых компетенций, т.е. навыки, которые являются фундаментом для людей, работающих в цифровой среде. Для получение этих компетенций необходимо пройти специализированное обучение.

Пользовательские цифровые компетенции делятся на производные и базовые.

Производные компетенции являются техникой осознанного использования цифровых возможностей как в профессиональной, так и в повседневной деятельности. Основной задачей этих компетенций является осмысленное и эффективное применение имеющихся навыков для получения требуемого результата.

Базовые компетенции напрямую зависят от уровня грамотности при применении электронных приложений и устройств.

В европейской модели содержится подробная классификация цифровых компетенций, которая делит их на пять основных направлений (таблица 1). Эта классификация широко используется в странах – членах Европейского Союза и позволяет оперировать рекомендациями при обучении и апробации политики цифровизации государств.

Таблица 1  
Цифровые компетенции в структуре европейской модели развития цифровых компетенций в образовательной системе

Направление	Компетенции
Грамотность в информационном пространстве	Поиск и обработка информации (Определять потребность в определённых данных, заниматься их поиском, получать доступ к требуемому контенту. Изучать новые и дорабатывать личные стратегии, направленные на поиск требуемой информации) Управлять поступаемыми данными (Хранить и работать с информацией в цифровом пространстве) Оценка информации (Сравнивать и критически анализировать достоверность источников получаемой информации)
Создание контента в цифровой среде	Создание и работа с данными в цифровом пространстве (Создавать и изменять данные во всех доступных форматах) Авторские лицензии и права (Понимать систему авторского права и лицензирования) Интеграция и изменение данных в цифровом пространстве (Повышать удельное качество имеющихся данных, интегрировать их в другие информационные системы) Программирование (Продумывать и создавать чёткие и структурированные команды для получения требуемого результат)
Сотрудничество и коммуникационное взаимодействие	Взаимодействие в цифровом пространстве (Взаимодействовать при помощи технических разработок с другими людьми, эффективно подбирать оптимальный способ коммуникации) Гражданское участие (Принимать участие в жизни социума благодаря широкому применению частных и государственных информационных услуг) Обмен в цифровом пространстве (Обмениваться различной информацией благодаря цифровым достижениям) Сетевая этика (Понимать нормы и правила поведение при использовании коммуникационных технологий) Сотрудничество (Использовать информационное пространство для решения профессиональных задач) Цифровая идентичность (Чётко понимать систему идентификации в цифровом пространстве)
Решение возникающих проблем	Технические проблемы (Определять причины возникновения технических проблем, которые могут возникнуть при работе с устройствами и определять возможности их решения) Креативность (Широко применять цифровые разработки для создание инновационных идей или технологий. Создавать переосмысленные и доработанные решения уже известных проблем) Потребности технологических решений (Выявлять потребности и определять инструментарий, необходимый для их решения) Понимание нехватки имеющихся компетенций (Чётко понимать, какой уровень компетенций необходим для выполнения появляющихся задач. Развиваться в цифровом пространстве)
Безопасность	Защита технических средств (Защищать технические средства для работы с цифровым пространством) Благополучие и здоровье (Избегать возможностей возникновения рисков для здоровья и благополучия индивида) Конфиденциальность и защита персональной информации (Обеспечивать защиту в цифровом пространстве. Понимать, как избежать возможного ущерба) Защита окружающего пространства (Понимать уровень негативного влияния на окружающую среду и пути уменьшения этого влияния)

На данный момент можно отметить трансформацию парадигмы развития цифровых компетенций в сторону комплексных навыков коммуникации и сотрудничества в цифровом пространстве, в отличие от идеи развития грамотности в компьютерном пространстве. Цифровые навыки, которые относятся к системе технического понимания, необходимо формировать неразрывно от общего знания базиса.

Данная идея представлена в Целевой модели компетенций 2025, обоснование которой нашло отражение в труде «Россия 2025: от кадров к талантам» [10;11]. А.А.Аузан во вступительном слове к данной работе отмечает, что «шанс российской экономики на ближайшее время связан с перспективами диджитализации и цифровой экономики не потому, что это модно, а потому, что это неожиданно хорошо ложится на то, что мы традиционно умели делать: креативные разработки, уникальные, малосерийные, нестандартные продукты» [10, стр.7].

Таким образом, цифровые компетенции в структуре компетентного подхода к социальному и профессиональному становлению личности приобретают особую актуальность в современных социально – экономических условиях.

## Литература

1. Авдеева И.Л. Головина Т.А., Парахина Л.В. Развитие цифровых технологий в экономике и управлении: российский и зарубежный опыт // Вопросы управления. - 2017. - №2. - с. 50-56.
2. Кауфман Н.Ю. Трансформация управления знаниями в условиях развития цифровой экономики. - Москва : Креативная экономика, 2018. - с.401-405.
3. Комлева Н.В. Профессиональная компетентность личности в условиях Smart-общества // Открытое образование. - 2017. - №51. - с. 7-33.
4. Лысак И.В. Новые образовательные технологии как средство преодоления цифрового разрыва // Современные наукоемкие технологии. - 2017. - №2. - с. 129-135.
5. Нагибина Н.И. HR-Digital: цифровые технологии в управлении человеческими ресурсами // Научное ведение. - 2017. - №58. - 72-78.
6. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки», Корпоративный университет Сбербанка. — М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018 — 122 с.
7. Юдина М.А. Индустрия 4.0: перспективы и вызовы для общества // Государственное управление. Электронный вестник. - 2017. - №22. - 197-215.
8. Структура цифровой компетенции для преподавателей (DigCompEdu)[электронный ресурс] <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

9. European Union – “DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use”, 2017.

10.Россия 2025: от кадров к талантам[электронный ресурс] [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm26-175469.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf)

11.Целевая модель компетенций 2025[электронный ресурс] [http://image-src.bcg.com/Images/BCG\\_Review\\_November-2017\\_tcm27-178366.pdf](http://image-src.bcg.com/Images/BCG_Review_November-2017_tcm27-178366.pdf).

## Digital competencies in the structure of the competency-based approach of social and professional formation of an individual

Gladilina I.P., Krylova M.E.

Moscow City University of Management of the Government of Moscow

The importance of digital competencies is increasing every year. They are important for both the social and professional component of each person. The presence and level of development of digital competencies determines both the individual's success in life and the prospects for his professional and career growth. One of the leading positions in the “Personnel and Education” direction of the “Digital Economy of the Russian Federation” program is the motivation of citizens, including older people, to master the key competencies of the digital economy. The article discusses the foreign experience in the development of digital competencies of citizens - the European model of digital competencies for the education of DigCompEdu.

**Key words:** digital competences, education, social and professional development, European model of digital competencies for education.

## References

1. Avdeeva I.L. Golovina T.A., Parakhina L.V. The development of digital technologies in economics and management: Russian and foreign experience // Management Issues. - 2017. - No. 2. - from. 50-56.
2. Kaufman N.Yu. The transformation of knowledge management in the development of a digital economy. - Moscow: Creative Economy, 2018. -- p. 40-40.
3. Komleva N.V. Professional competence of an individual in a Smart society // Open education. - 2017. - No. 51. - from. 7-33.
4. Lysak I.V. New educational technologies as a means of bridging the digital divide // Modern high technology. - 2017. - No. 2. - from. 129-135.
5. Nagibina N.I. HR-Digital: Digital Technologies in Human Resource Management // Science of Science. - 2017. - No. 58. - 72-78.
6. Digital skills training: global challenges and best practices. Analytical report for the III International Conference “More than Learning: How to Develop Digital Skills”, Sberbank Corporate University. - M. : ANO DPO “Sberbank Corporate University”, 2018 - 122 p.
7. Yudina M.A. Industry 4.0: prospects and challenges for society // Public administration. Electronic bulletin. - 2017. - No. 22. - 197-215.
8. The structure of digital competency for teachers (DigCompEdu) [electronic resource] <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
9. European Union - “DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use”, 2017.
10. Russia 2025: from personnel to talents [electronic resource] [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm26-175469.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf)
11. Target competency model 2025 [electronic resource] [http://image-src.bcg.com/Images/BCG\\_Review\\_November-2017\\_tcm27-178366.pdf](http://image-src.bcg.com/Images/BCG_Review_November-2017_tcm27-178366.pdf).

# Новое направление образовательной деятельности - образование устойчивого развития

**Дзятковская Елена Николаевна,**

доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», [dziatkov@mail.ru](mailto:dziatkov@mail.ru)

Образование для устойчивого развития – название нового направления образования, реализуемого через все виды образовательной деятельности человека в течение всей его жизни. Оно стало системообразующим вектором мирового образовательного процесса XXI века. Его появление во второй половине XX века было вызвано осознанием всеми странами мира исторической тупиковости общества потребления и неизбежности изменения типа хозяйствования, а значит – психологии и ценностей человека для выживания в глобальном мире с ограниченными ресурсами. От реализации образования для устойчивого развития напрямую зависит безопасность, здоровье, жизнь каждого человека, национальная безопасность и конкурентоспособность страны, успешность инновационного социально-экономического развития. На фоне приоритетности идей устойчивого развития в национальных системах образования всех стран мира, осведомленность российской педагогической общественности о стратегических задачах, стоящих перед образованием, оказалась недостаточной. Статья посвящена разбору часто повторяющихся ошибок педагогов в понимании сути образования для устойчивого развития.

**Ключевые слова:** образование для устойчивого развития, проблемы понимания.

Образованию для устойчивого развития посвящено большое число рекомендательных документов мировых саммитов ООН, резолюций конференций ЮНЕСКО, учебных и методических материалов ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ, решений научно-практических форумов разного уровня, научных трудов. Несмотря на это, в отечественном педагогическом сообществе сохраняется низкий уровень понимания этого нового феномена в образовании. Целью статьи является обобщение наиболее часто встречающихся ошибок педагогов в интерпретации образования для устойчивого развития. Это представляется своевременным в условиях перехода всех отраслей хозяйства к стратегическому планированию с учетом амбициозности задач страны на долгосрочную перспективу [6]. Материалом для нашего анализа служили вопросы, отзывы, комментарии педагогов, с которыми сталкивался автор и его коллеги в течение почти тридцати лет, об «устойчивом развитии» и «образовании для устойчивого развития», начиная с обсуждения материалов Всемирной конференции по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992), впервые опубликованных в России Валентином Афанасьевичем Коптюгом – членом Высшего Консультационного совета по устойчивому развитию при генеральном секретаре ООН.

*Вопрос, который традиционно задают педагоги: «Устойчивое развитие чего?».*

Не вина, а беда наших педагогов в том, что в СМИ, просветительских публикациях и даже в педагогической литературе эти понятия употребляются нечасто. А неназванное – вроде и не существует. О политическом аспекте такой ситуации мы расскажем ниже. А сейчас – попробуем ответить на поставленный вопрос.

«Устойчивое развитие» - дословный перевод термина международного права «Sustainable development». Он впервые был предложен Международной комиссией по окружающей среде и развитию "Наше общее будущее", возглавлявшейся премьер-министром Норвегии Гру Харлем Брундланд (1987). Наиболее распространенным (и официально принятым) определением устойчивого развития является: «такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [5]. То есть, когда говорят об «устойчивом развитии»,

понимают такую модель коэволюции природы, общества, производства, которое не должно прерываться какой-либо глобальной катастрофой антропогенного либо иного происхождения в обозримом будущем. Устойчивое развитие – это согласованный политический курс стран мира, направленный на стратегическое планирование своего будущего, курс, который был принят после десятилетий попыток справиться с общими глобальными проблемами разрозненными усилиями разных государств. Важнейший лейтмотив принятия концепции устойчивого развития – предотвращение третьей мировой войны за передел природных ресурсов. Устойчивое развитие – это развитие сбалансированное (эколого-социально-политико-экономическое), допустимое (не истощающее биосферу), самоподдерживающееся («когда можно управлять, не управляя» - Н.Н. Моисеев), относящееся ко всей планетарной социоприродной экосистеме [3]. Устойчивое развитие – это социальная стабильность, экологическая безопасность, переход от ресурсосберегающей, «зеленой» экономики к принципиально новой безотходной «синей» экономике в планетарном масштабе. Поэтому вопрос «устойчивое развитие чего?» не имеет смысла: в обществе, в котором идут процессы глобализации кризисных процессов разного рода, устойчивое развитие отдельных сторон жизни социоприродных экосистем просто невозможно. Мы все живем на одной планете, где все процессы тесно взаимосвязаны и переплетены. Однако, безусловно, каждая страна (регион, город и т.д.) имеет свои национальные приоритеты и ставит, исходя из международных соглашений, свои задачи устойчивого развития страны (региона, города и т.д.).

*Суждение: специфика устойчивого развития, его историческая уникальность надумана, в истории было достаточно подобного опыта.*

Полагаем, что локальный опыт гармонизации отношений общества и природы, конечно, имел место в истории человечества на разных территориях, однако вряд ли он может быть перенесен в условия глобального мира. Именно с остротой, стремительностью и беспрецедентностью процессов глобализации кризисных явлений и было связано появление в мировом сообществе в конце 20 столетия идеи *попытаться* на основе совместных международных усилий предотвратить глобальную катастрофу, затормозить углубление кризисных процессов, чтобы выиграть время для кардинальных решений, которые помогут в корне изменить ситуацию, а впоследствии – предупредить развитие подобных глобальных кризисов в будущем.

Академик Н.Н. Моисеев писал об уникальности нашего времени так: развитие человечества уже пережило по меньшей мере две бифуркации — два качественных изменения характера своего развития. Первая перестройка произошла еще в палеолите и привела к утверждению системы табу, ограничивающих действие биосоциальных законов. Среди них особое место занимает табу «не убий!», утверждение которого перевело процесс развития

рода человеческого из канала биологической эволюции в канал общественного развития. Вторая перестройка произошла уже в неолите, накануне или даже в начале голоцена. Она связана с качественным расширением экологической ниши homo sapiens, которое произошло благодаря тому, что человечество освоило сначала земледелие, а затем и скотоводство. Обе бифуркации имели планетарные масштабы...[3]

«Я убежден, что человечество стоит на пороге третьей перестройки такого же масштаба, как и первые две. Другими словами, нас ожидает не только необходимость отыскания новой, более емкой экологической ниши, но и перестройка самого процесса антропогенеза и, в частности, содержание цивилизации, ее целей, взаимоотношения с природой, людей между собой... Человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей» [3]. «От учителя в первую очередь ... зависит не только судьба цивилизации, но и сохранение человека на планете» [4]. Именно учитель в минуты роковые становится центральной фигурой истории. И далее: «Лидером наступающего века станет не та страна, где сегодня самый высокий уровень жизни и самая совершенная электроника, а тот народ, который сумеет обеспечить передачу эстафеты знаний и культуры и найти то взаимоотношение с окружающей природой, которое отвечает современным потребностям» [там же].

В документах ЮНЕСКО неоднократно подчеркивалось, что не технологические решения, а именно образование сыграет решающую роль в переходе к устойчивому развитию.

В экспертно-аналитическом докладе «Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы» авторы пишут: «Можно высказать мнение, что формирование ОУР станет главным образовательным процессом в мировом образовании в текущем столетии. В принципе это будет «образовательная революция», которую можно именовать «устойчивой революцией» в образовании» [1].

*Суждение: «ЮНЕСКО нам не указ. Устойчивое развитие и образование для устойчивого развития – иностранная, чуждая России идея».*

Хотя термин «устойчивое развитие» действительно пришел к нам с «запада», его научно-философские корни – российские.

Сама идея развития цивилизации в гармонии с природой родилась именно на российской земле еще в 19 веке и активно развивались в 20 столетии. У ее истоков стояли наши замечательные ученые В.В. Докучаев, К.И. Циолковский, С.А. Богданов, Д.С. Лихачев, В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев. Концепция устойчивого развития воплотила в себе идеи В.И. Вернадского о превращении человечества в геологическую силу, которая может привести к глобальным изменениям в биосфере и разрушить сами основы жизни человека, если общество не перейдет на новый этап своего развития, управляемый разумом, наукой о законах взаимодействия

природы и общества и их сопряженном совместном развитии без катастрофических последствий (ноосфера). «Ноосфера» по В.И. Вернадскому, как и общество устойчивого развития, характеризуется овладением человеческим Разумом законов гармонизации общества с природой и плановое, а не стихийное, управление развитием цивилизации. Огромную роль в философском и научном обосновании устойчивого развития сыграли работы Н.Н.Моисеева, его учение универсального эволюционизма, представления об обществе как о самоорганизующейся, непрерывно эволюционирующей системе, в которой регулярно происходит расхождение духовного и материального миров и о роли экологической культуры в разрешении этого противоречия [3].

Более того, именно России принадлежит инициатива проведения международных форумов и осуществления международных проектов по устойчивому развитию. Россия была активным участником реализации Десятилетия образования для устойчивого развития (2005-2014), инициатором разработки и принятия ЕЭК ООН Стратегии образования для устойчивого развития (2005). Эта Стратегия явилась первым официальным документом регионального масштаба (включающим более 25% стран мирового сообщества) в области создания новой модели образования, способной обеспечить выживание цивилизации [6]. В 2000 году был обнародован «Гуманистический манифест-2000: Призыв к новому планетарному гуманизму», подписанный более чем 30 известными российскими учеными (В.Л.Гинзбург, Н.Н.Моисеев, Г.И.Абелев, В.А.Кувакин, Е.П.Велихов, Э.П.Кругляков и др.). Манифест представляет собой программу построения глобального сообщества на принципах гуманизма.

*Суждение: термин «устойчивое развитие» не приживется, это неудачный перевод на русский язык, развитие не может быть устойчивым.*

Начнем с того, что биосфера, общество, культура являются открытыми, самоорганизующимися, саморазвивающимися системами, которые с точки зрения термодинамики и кибернетики характеризуются как системы *устойчиво неравновесные*, способные самостоятельно поддерживать свои показатели, функции и тренды развития.

Но дело даже не в науке. Очень часто, в разных аудиториях, мы встречаемся с мнением о неудачности термина, и разговор об устойчивом развитии на этом застревает, хотя содержание этого понятия давно уже стало вполне определенным, обоснованным и общепринятым. Обращение вновь и вновь к проблеме перевода, ставшее уже привычным, как и политические игры вокруг «несущей способности Земли», формирует негативное отношение людей не только к термину, но и рождает скептическое отношение к самому устойчивому развитию. И это очень беспокоит. Чем медленнее страна выходит на рельсы устойчивого развития, тем больше ослабляются позиции государства в мире. Не забываем, что в условиях противостояния держав, перехода от биполярного к многополярному миру идет жесткая информационная борьба за умы людей

под благовидными с виду лозунгами спасения человечества. Если устойчивое развитие четко стоит за сохранение национального суверенитета природных ресурсов для всех стран мира, то часто микрирующая под идеи устойчивого развития идеология неоллиберализма и неомальтузианства выступает за принуждение стран к отказу от такого суверенитета, создание мирового правительства, которое по своему усмотрению будет распределять денационализированные природные ресурсы между потребителями.

*Суждение: «образование для устойчивого развития» – не более, чем лозунг. Любое образование – для чего-то (социализации, демократизации, гуманизации...). Зачем плодить новые сущности?*

Действительно, человек, впервые услышавший про образование для устойчивого развития (ОУР) может подумать, что речь идет об атрибутивной характеристике любого образования. Но это не так. «Образование для устойчивого развития», это – *неделимое* словосочетание, означающее название образования, которого раньше не было. Оно имеет свой собственный объект, предмет, методы познания, планируемые результаты, понятийно-терминологический аппарат. Объектом познания выступают социоприродные экосистемы (в школе изучают только природные экосистемы в их естественной природной среде, лишь в географии есть похожее, но не тождественное социоприродной экосистеме понятие природно-хозяйственный комплекс). Предмет познания в образовании для устойчивого развития – взаимные связи и отношения в социоприродных экосистемах (природные, социальные, экономические, демографические, политические и другие). Фактически, речь идет о закономерностях взаимодействия общества и природы, социального и биологического.

Специфичны и методы познания в ОУР. Это экосистемная познавательная модель, позволяющая выявлять, анализировать, прогнозировать взаимосвязи и взаимоотношения общества, экономики и природы, на уровне глобальных и локальных процессов, потребностей нынешних и будущих поколений; возможностей их удовлетворения в настоящем и будущем; путей обеспечения повышения качества жизни человека при неухудшении качества окружающей среды. На выявление этих умений, в частности, направлен мониторинг глобальных компетенций («global competence»), которые впервые были включены в структуру функциональной грамотности в исследовании PISA–2018. Глобальные компетенции ориентированы на «мягкие», или универсальные, навыки (soft skills) и отражают идеи устойчивого развития [2]. В инструментарий ОУР входят также умения учиться, общаться, сотрудничать, действовать, самоопределяться (быть), созидать (изменять себя и мир), которые частично предусмотрены действующим ФГОС.

Предметной основой формируемых видов деятельности в ОУР выступают темы, рекомендуемые ЮНЕСКО, и также темы, определяемые национальными системами образования с учетом приоритетности задач устойчивого развития в своих странах.

Сегодня в поле внимания, вслед за Целями тысячелетия, оказалась Повестка дня по устойчивому развитию до 2030, принятые 193 странами мира семнадцать целей устойчивого развития – ЦУР [9].

Поскольку явно или скрыто эти темы присутствуют в содержании разных предметных областей общего образования, это дает основание некоторым чиновникам рапортовать о реализации образования для устойчивого развития (ОУР) в массовой школе! Однако, это явно преждевременно. Содержание образования – это не копия проблем, которые входят в его «поле интересов».

В Айти-Нагойской декларации (2014), Глобальной программе действий по устойчивому развитию (2015), документах Ханойской конференции по ОУР (2019) четко сказано, что ОУР – это не только знания, умения, но и *отношения*. В многочисленных методических рекомендациях подчеркивается, что именно отношения, ценностно-мировоззренческие основания устойчивого развития, выступают системообразующими в ОУР (то есть, не только вопрос ЧТО и КАК, но и ЗАЧЕМ).

Образование в интересах устойчивого развития основывается на целостном подходе к человеку, обществу и природе, на единстве современного научного знания и гуманистических ценностно-мировоззренческих установок и направлено на формирование культуры устойчивого развития [1]. Если темы устойчивого развития и средства их познания так или иначе отражены в требованиях ФГОС общего образования к предметным и метапредметным результатам, то требования к личностным результатам пока не направлены на преодоление мировоззренческого «пробела» школьников. Причину «патологических черт» миропонимания молодых людей академик Н.Н. Моисеев видел в доминировании в современном образовании редукционистского мышления и фрагментации знаний [4]. Хотя на разных учебных предметах отдельные стороны ЦУР рассматриваются, системные закономерности, эмерджентные характеристики изучаемых проблем учащимся остаются неизвестными. Учение универсального / глобального эволюционизма в школьных учебниках даже не упоминается и отсутствует в требованиях ФГОС. Представления о географическом (экологическом) детерминизме из содержания исключены. Формируемые у школьников в разных предметных областях картины мира практически не связаны между собой. Социально-гуманитарная картина мира носит усеченный характер, находя применение лишь к гуманитарным и финансово-экономическим сторонам деятельности общества. Общество в учебном предмете «Обществознание» (и даже в разделе «Экономика») традиционно рассматривается как «общество-в-себе», изолированная система, не связанная с природной средой, а естественнонаучная картина мира не скоординирована с обществоведческой. По умолчанию предполагается, что предметные картины мира спонтанно сложатся в голове у ребенка в непротиворечивую целостную индивидуальную картину мира. Но так не происходит. Результат: когни-

тивные и нравственные диссонансы, несформированность почти у половины выпускников ценностно-смысловой направленности личности.

Подобная «редукционистская философия неадекватна не только для понимания живых систем, но и для преодоления трагедии разрушительного социального и экономического роста», говорится в Юбилейном докладе Римского клуба [10]. По мнению специалистов, содержание общего образования, фактически, продолжает транслировать модель неустойчивого развития общества [5].

В Юбилейном докладе Римского клуба (2017) также подтверждается катастрофическое отставание содержания образования от жизни. «Сегодняшние студенты которые будут определять политику в 2050 году, учатся идеям из книг 1950-х, которые основаны на теориях 1850-х годов [9]. К этому же выводу пришли специалисты Международной комиссии по образованию для XXI в. (ЮНЕСКО, 1997): в условиях динамично развивающегося мира образование оказалось весьма консервативной социальной системой, которая учит прошлому и настоящему, но не будущему [7].

Проблемы, стоящие перед ОУО исключительно сложные и в значительной степени беспрототипные. Как полагают специалисты, речь идет о необходимости смены модели образовательного процесса.

*Суждение: от ОУР отталкивает его незрелость (терминологическая небрежность), например, в разных источниках встречаются разные термины - образование для устойчивого развития, образование об устойчивом развитии, образование в интересах устойчивого развития, что дезориентирует педагогов.*

Обратимся к рекомендациям ЮНЕСКО, которые неоднократно повторялись и в ходе Декады ООН по ОУР и после ее завершения, например, в Ханты-Мансийской Декларации.

Когда речь идет об образовании **об** устойчивом развитии, то задача сводится к информированию учащихся о проблемах устойчивого развития и путях их решения.

Когда речь идет об образовании **для** устойчивого развития, то задача расширяется и предусматривает формирование необходимых знаний, умений, отношений, в конечном итоге – основ культуры устойчивого развития (включая освоение обучающимися новых социальных ролей, этики нового гуманизма, культуры ответственного потребления и т.д.)

Когда речь идет об образовании **в интересах** устойчивого развития предполагается сочетание образования **об** и **для** устойчивого развития.

Порой образование об устойчивом развитии выдается за ОУР, неправомерно пользуясь его брендом. Об этих случаях ЮНЕСКО говорит как об имитации ОУР.

Наиболее сложная с педагогической точки зрения – задача конструирования и реализации содержания **для** устойчивого развития, поскольку вся дидактика развивалась ранее предмето-центрированно. Между тем, ЮНЕСКО планирует до 2030

года охватить образованием **для** устойчивого развития всех обучающихся. Так, в Цели устойчивого развития 4, задаче 4.7. говорится: к 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития, пропаганды устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, культуры мира и ненасилия и концепции глобального гражданства и понимания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие [9].

*Суждение: если содержание образования для устойчивого развития специфично и не сводится к предметному, то целесообразно выделить его в отдельный предмет.*

Если бы задача ОУР сводилась лишь к информированию учащихся и формированию у них опыта практических действий в целях устойчивого развития, наверное, проблемы ОУР были давно решены. Но пока ни одна страна не может это заявить. Ведь образование для устойчивого развития носит общекультурную, мировоззренческую направленность, а сформировать основы новой культуры, ростки которой в массовом сознании еще крайне слабы, с помощью только знаний невозможно. Только представьте себе грандиозность стоящей перед образованием задачи (и возложенную на образование ответственность за устойчивое будущее)!

Академик Н.Н. Моисеев сравнивал неизбежно предстоящий человечеству отказ от антропоцентрической модели мира (человек не хозяин природы, а зависимая от нее часть) с той революцией в сознании средневековых людей, которые узнали, что Земля – не центр Вселенной, а всего лишь одна из планет, вращающихся вокруг Солнца. Такая же революция в психологии, ценностях, миропонимании предстоит и человечеству в ближайшее время [3].

По мнению руководителей ООН, принятие на 70-ой Генеральной ассамблее ООН в рамках Саммита по устойчивому развитию (СУР) в сентябре 2015 г. официального документа «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», знаменует новый исторический этап перехода к устойчивому развитию всего мирового сообщества.

Цель №4 представляется ООН и ЮНЕСКО в качестве новой концепции мирового образования, которая заключается в преобразовании жизни людей с помощью образования, причём признаётся важная роль образования в качестве основной движущей силы развития и в достижении других предлагаемых Целей устойчивого развития.

Важно понять, что ОУР – не модное течение, которое с годами уступит новым веяниям, и не косметические изменения образования. Это длительный процесс «нового Просвещения», и фундаментальной трансформации мышления, его избавление от антропоцентризма, и новые ценностно-мировоззренческие координаты оценки мира.

Образование для устойчивого развития (ОУР) – не отдельный предмет, а общекультурный вектор образования человека в течение всей его жизни – вектор, который формирует мышление, ценности и действия в интересах сохранения для будущих поколений природного и культурного наследия, доставшегося нам от предков, вектор, направляющий творческие силы на созидание нового типа отношений и производства.

Дело за развитием педагогической науки и практики, достижениями в области дидактики меж-, над-, транспредметности, философии педагогики. Проблематика ОУР подсказывает, что «центрами кристаллизации» его содержания в школе могут быть такие предметы, имеющие интегрированное, естественнонаучно-социально-гуманитарное содержание, как география, обществознание, технология.

*Вопрос: ОУР – это новое название экологического образования?*

Это неверно по определению. ОУР содержит, как минимум три ветви – экологическую, экономическую и социально-гуманитарную. Исторически экологическое образование складывалось как образование в области охраны природы. Постепенно цель формирования бережного отношения к природе дополнилась формированием экологически ответственного поведения, затем – экологической культуры, и наконец – экологической культуры устойчивого развития.

Сегодня именно экологическое образование выступает платформой продвижения в общее образование ОУР. ОУР использует познавательный инструмент экологического образования – экосистемную познавательную модель. За последние годы предмет познания экологического образования эволюционировал от узко естественнонаучной направленности в область экологии человека и социальной экологии. Выделилось экологическое образование для устойчивого развития (ЭОУР). Была разработана методическая система транспредметной экологизации, позволяющая координировать экологическую составляющую учебных предметов по горизонтали и по вертикали на основе ценностно-мировоззренческого «ядра» устойчивого развития. Экологическое образование является платформой введения в содержание образования идей устойчивого развития и во многих других странах, что было подтверждено на Айти-Нагойской конференции в Японии, которая подвела итоги Декады ООН по ОУР.

*Вопрос: а что дальше?*

Разработка проекта Стратегии развития образования Российской Федерации в 2019 году совпала по времени с созданием, в соответствии с поручением главы Правительства РФ, проекта Концепции экологического образования Российской Федерации. И это очень показательно. В проекте Концепции говорится, что экологическая культура является необходимой составляющей всех сфер многогранной культуры человека и выступает основой формирования культуры устойчивого развития общества. Формирование экологической культуры яв-

ляется важным условием решения социально-экономических задач развития страны, обеспечивающих экологически ориентированный рост экономики, сохранение благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов; укрепления правопорядка в области охраны окружающей среды; реализации права каждого человека на благоприятную окружающую среду, удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений в обеспечении экологической безопасности.

В проекте Стратегии развития образования Российской Федерации (2019 г.) определены цели, задачи и принципы, отражающие Стратегию ЕЭК ООН по ОУР и задачи инновационного развития страны – ее переход экологически устойчивую модель развития.

Согласно Поручению Президента РФ №140ГС от 24.01.17, во ФГОС всех уровней необходимо предусмотреть формирование базовых знаний в области охраны окружающей среды и устойчивого развития.

В Указе Президента от 7 мая 2018 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.», «Основах государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года», Плана действий по их реализации, отраслевых стратегиях развития намечена программа действий по выходу страны на траекторию устойчивого развития путем обеспечения инновационно-технологического прорыва при сохранении природно-ресурсного потенциала страны и одновременном устранении влияния экологических угроз на здоровье человека. Ведущей силой достижения намеченных целей выступает образование – движущая сила экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности экономики.

В силу значимости образования для устойчивого развития, его показатели в 2018 г. были включены в ежегодную отчетность Росстата.

По инициативе Министерства образования и науки РФ (2017) во всех регионах страны, для всех уровней обучения, проводился «Самый большой урок в мире», рассказывающий о 17 целях устойчивого развития.

В Ханты-Мансийском автономном округе, Республике Бурятия, Нижнем Новгороде, Екатеринбурге, Санкт-Петербурге, Москве в школьный учебный процесс внедрены региональные учебники и учебные пособия по устойчивому развитию.

Работают онлайн школы по ОУР.

На базе Института стратегии развития образования РАО открыты и активно функционируют кафедра ЮНЕСКО по глобальному образованию, сетевая кафедра ЮНЕСКО «Экологическое образование для устойчивого развития в глобальном мире».

В распространении идей образования для устойчивого развития среди педагогической общественности большую роль играют педагогические сетевые сообщества, например «Межрегиональное сетевое партнерство «Учимся жить устойчиво в

глобальном мире» (пилотный проект УНИТВИН/ЮНЕСКО), созданное кафедрами ЮНЕСКО факультета глобальных процессов МГУ и сетевой кафедрой Института стратегии развития образования РАО на базе информационно-методического центра Департамента образования города Томска.

В России были реализованы десятки ярких проектов разного масштаба по ОУР, каждый из которых внес существенный вклад в развитие понимания сути ОУР деятелями образования и в изменение практики образовательной деятельности.

Тем не менее, признавая несомненные заслуги и достижения этих проектов и инициатив, следует с сожалением отметить, что они, в подавляющем большинстве, носили локальный характер, обладали небольшим количеством ресурсов и не смогли кардинально изменить ситуацию на системном уровне в масштабах России.

Надеемся, что с принятием новой Стратегии развития образования Российской Федерации и Концепции экологического образования Российской Федерации будет сделан важный шаг к созданию нормативных, кадровых, информационно-методических и других условий для развития ОУР в нашей стране.

## Литература

1. Грачев В.А., Ильин И.В., Урсул А.Д., Урсул Т.А., Андреев А.И. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М.: Московская редакция издательства «Учитель»; Издательство Московского университета, 2017. 207 с.
2. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №4 (61). С. 208-217.
3. Моисеев Н. Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ. М.: МНЭПУ, 1994. 47 с.
4. Моисеев система учитель. Экология и образование М.: ЮНИСАМ, 1996. 192 с.
5. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР): Пер. с англ./Под ред. и с послесл. С. А. Евтеева и Р. А. Перелета/. М.: Прогресс, 1989. 376 с.
6. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>. Дата доступа 08.10.19.
7. Синкх К. Образование для мирового сообщества // Образование — сокровище. Париж : ЮНЕСКО, 1997. С.246.
8. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. URL: <https://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.r.pdf> Дата обращения 08.10.19.
9. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL:

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

10 Ernst Ulrich von Weizsäcker Emmendingen, Germany Anders Wijkman юбил римск DOI 10.1007/978-1-4939-7419-1 Library of Congress Control Number: 2017952604 © Springer Science+Business Media LLC 2018

**A new area of educational activity - education for sustainable development**

**Dzyatkovskaya E.N.**

Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education

Education for sustainable development is the name of a new direction of education, implemented through all types of educational activities of a person throughout his life. It has become the backbone of the world educational process of the 21st century. Its appearance in the second half of the 20th century was caused by the recognition by all countries of the world of the historical impasse of a consumer society and the inevitability of a change in the type of business, and therefore - the psychology and values of a person for survival in a global world with limited resources. Safety, health, life of every person, national security and competitiveness of the country, success of innovative social and economic development directly depend on the implementation of education for sustainable development. Against the background of the priority of the ideas of sustainable development in the national education systems of all countries of the world, the awareness of the Russian pedagogical community about the strategic tasks facing education, turned out to be an article devoted to the analysis of frequently repeated mistakes by teachers in understanding the essence of education for sustainable development.

**Keywords:** education for sustainable development, understanding problems

**References**

1. Grachev V.A., Ilyin I.V., Ursul A.D., Ursul T.A., Andreev A.I. Education for sustainable development in Russia: problems and prospects (Expert and analytical report). M.: Moscow edition of the Teacher Publishing House; Publishing House of Moscow University, 2017.207 p.
2. Koval T.V., Dyukova S.E. Global competencies - a new component of functional literacy // Domestic and foreign pedagogy. 2019.No. 4 (61). S. 208-217.
3. Moiseev N. N. Modern anthropogenesis and civilizational faults. Ecological and political science analysis. M.: MNEPU, 1994.47 s.
4. The Moses system is a teacher. Ecology and Education, Moscow: UNISAM, 1996.192 p.
5. Our Common Future: Report of the International Commission on Environment and Development (MKOSR) ": Translated from English / Ed. And afterwords from S. A. Evteev and R. A. Perelet /. M.: Progress, 1989.376 s.
6. On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>. Access date 10/08/19.
7. Sinkkh K. Education for the world community // Education is a hidden treasure. Paris: UNESCO, 1997. P.246.
8. UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. URL: <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.3.rev.1.r.pdf> Date of access 08.10.19.
9. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- 10 9 Ernst Ulrich von Weizsäcker Emmendingen, Germany Anders Wijkman celebrated Roman DOI 10.1007 / 978-1-4939-7419-1 Library of Congress Control Number: 2017952604 © Springer Science + Business Media LLC 2018

# Результаты экспериментальной работы в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледжах технического профиля

**Ноздрина Наталья Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, Брянский государственный технический университет, nozdrina.natalye

В данной статье рассматриваются результаты экспериментальной работы в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледжах технического профиля г. Брянска и Брянской области. В работе исследована гипотеза о том, что традиционное обучение в технических колледжах не способствует формированию у обучающихся профессиональных и общих навыков, и это подтверждается тем, что у студентов достаточно низким уровень знаний. Экспериментальное исследование дало положительный результат для непосредственного исполнителя принципа детерминированность как ориентированность, в нашем примере, педагога естественно - научного направления, который обучает учащихся колледжа на первом курсе по техническому профилю, для каждой, из 43 операций алгоритм построенного нами. Поскольку « если алгоритм, осуществленный всяким лицом, и исполненный при идентичных начальных данных, тогда при исполнении этого алгоритма в конечном счете получают одинаковые результаты», то можно говорить и о том, что результаты нашего алгоритма, как « результат исполнения по порядку всех требуемых действий судя по всему привести к конечному результату любой задачи за конкретное число операций» .

**Ключевые слова:** результаты, экспериментальная работа, образовательная подсистема организации и управления учебно-познавательной деятельностью, студенты колледжей технического профиля.

В данной статье развиваются результаты предыдущих исследований (2013-2018 гг.), г. Брянск, на реализованных на базе колледжей: Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники им. М.А. Афанасьева и Брянского строительного колледжа им Жуковского) включала в себя формирующий и констатирующий этапы эксперимента.

Констатирующий эксперимент подтвердил выдвинутое предположение, что в колледжах технического профиля традиционное обучение почти не способствует формированию у студентов профессиональных и общих компетенций, что можно подтвердить очень низким уровнем развития их у учащихся.

Целью данного эксперимента была проверка выявленных и обоснованных нами дано алгоритмов и механизмов реализации и проектирования курсов обучения профессиональных и естественно-научных дисциплин в колледжах технического профиля: на первых двух курсах алгоритмов линейного вида, а на последних - алгоритма циклического вида. Весь учебный процесс был организован и ориентирован на применение технологической карты, разработанной на подготовительном этапе эксперимента, и реализации компетентно и профессионально ориентированных учебных курсов.

Особенностью второй ступени нашего эксперимента для осуществления управляемого обучения студентов на основе применения алгоритмов проектирования и реализации учебных курсов, стала организация и контроль за последовательным внедрением разработанных нами механизмов проектирования и реализации учебных курсов при изучении общепрофессионального и естественнонаучного цикла и МДК

Это следующие алгоритмы:

- алгоритм проектирования содержания модулей естественно - научной подготовки, который складывается из каждого из семи взаимообусловленных и взаимосвязанных стадий: аналитическая, ознакомительная, проектная, экспертного, функционирования рабочей программы, утверждения рабочей программы и создания текста этой рабочей программы

-проектируемый алгоритм общего курса «Физика и электротехника», который использует блочное

строение, содержит как практическую, так и теоретическую части, и в свою очередь включает в себя работу с глоссарием;

- алгоритм проектирования профессионально и компетентно направленного содержания междисциплинарных курсов профессионального модуля;

Реализация алгоритмов и данных механизмов позволили:

- вооружить студентов системой навыков и умений учебного труда;

- обеспечить преемственность и единый подход в формировании у обучающихся ОК и ПК при обучении предметам общепрофессионального и естественнонаучного цикла и МДК;

- реализовать управляемое обучение студентов для формирования у них ОК, ПК и Пр.кв с заданными и желанными свойствами.

Для проверки гипотезы эксперимента и достижения поставленных задач:

- было отобрано отвечающие требованиям дисциплины общепрофессионального, естественнонаучного цикла и МДК, подготовлены материалы с оперными конспектами по курсам механики, гидравлики, термодинамике, молекулярной физике и электродинамике (Приложение 3) и соответствующие им сборники заданий и задач, в которых были представлены алгоритмы решения;

- были применены результаты понятийного моделирования по дисциплинам общепрофессионального, естественнонаучного цикла и МДК, полученные в рамках когнитивной подсистемы развития способностей, познавательных сил и формированию научного мировоззрения студентов;

- был проведен констатирующий эксперимент, который позволил определить сформированный уровень у обучающихся ПК, ОК, и Пр.кв в начале эксперимента;

- был проведен эксперимент по формированию у обучающихся ОК, ПК и Пр.кв, дана научная оценка и описана последовательность выполнения данного эксперимента;

- для верного обоснования разработанной теории в экспериментальной части проекта был исследован количественный и качественный анализ, а также как первичная, так и вторичная математическая и статистическая обработка результатов для обобщения всех данных, которые были получены по ходу проводимого эксперимента [1].

Первая ступень нашего эксперимента в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледже проходила именно в такой последовательности.

Рассмотрим результаты констатирующего этапа эксперимента в соответствии с курсовой подготовкой обучающихся в отобранных нами для эксперимента колледжах технического профиля Брянской области.

В условиях реализации ФГОС СПО и ПС наш алгоритм проектирования для естественнонаучных дисциплин компетентно-ориентированного содержания включает семь взаимообусловленных и взаимосвязанных этапов.

1 этап. *Ознакомительный. Подготовка к проектной деятельности.*

2 этап. *Аналитический.*

3 этап. *Проектный.*

4 этап. *Создание текста рабочей программы*

5 этап. *Экспертный.* После пятого действия предполагается два уровня экспертизы.

6 этап. *Утверждение рабочей программы.*

7 этап. *Функционирование рабочей программы.*

В ходе работы семинара преподавателей естественнонаучного цикла колледжей технического профиля сорок три действия педагога, согласно с предложенным алгоритмом, были оценены по десяти-балльной системе двадцать два преподавателями СПО Брянской области 26.08.2013 г [3].

При анализе подготовительного первого этапа алгоритма, обнаружилась озабоченность педагогов в реализации и разработки матрицы компетенций. Остальные операции данного алгоритма педагоги приняли, и ими были оценены их значение от 83,32 % до 94,74% (рис. 1.).



Рисунок 1. – Оценка преподавателями – экспериментаторами ознакомительного этапа алгоритма проектирования компетентно-ориентированного содержания естественнонаучных дисциплин

Произведя оценку результатов второго этапа проекта курса естественнонаучных предметов, компетентно-ориентированного направления, (рис. 2.) можно сказать о том, что учителя физики, наивысшее значение (95,24 %), отдают предпочтение сопоставительному анализу программы по структурным компонентам при обучении предметов по ФГОС СПО и по ГОС СПО [4]. Приступая к созданию новой программы, большая часть учителей физики (88,24%) изучили и использовали в своей работе аналогичные зарубежные и отечественные программы по своему предмету.

Внимание преподавателей шаблон рабочей программы (76,92%), построенный на компетентностном подходе и был показан в кредитно-модульном формате и, не вызвало почти никакого инте-

реса. Это говорит о том, что разработка на кредитной основе диагностического инструментария еще не совсем разработан до конца и совсем не имеет практико-ориентированного характера.



Рисунок 2. – Оценка экспериментаторами-преподавателями аналитического этапа алгоритма компетентностно-ориентированного проектирования.

В то же время модульное содержание учебного курса одобрено почти всеми учителями физики[2].



Рисунок 3. – Оценка преподавателями – экспериментаторами проектного этапа алгоритма проектирования компетентностно-ориентированного содержания естественнонаучных дисциплин

Проведя анализ третьего этапа алгоритма (рис. 3), мы поняли, что у учителей физики вызвали трудности не только при составлении матрицы с определением трудоемкости (85%), но и при применении образовательных технологий, при помощи которых надо будет сформировать заявленные компетенции (73,68%). Почти все педагоги одобрили разработку информационного и учебно-методического обеспечения компетентностно-ориентированного метода при самостоятельной работы и проектирования студентами (содержание, график, формы контроля и организации). Смотри на диаграмму, мы видим, что все остальные тринадцать последовательных действий проектного этапа алгоритма получили одобрения педагогов (от 89,47% до 95%).



Рисунок 4. – Оценка экспериментаторами - преподавателями этапа создания текста рабочей программы для естественнонаучных дисциплин алгоритма компетентностно-ориентированного содержания

Перейдя к оценке четвертого этапа алгоритма «Создание текста рабочей программы» (рис. 4), многие педагоги, согласно с промежуточным проектом разработанной программы, отнеслись с пониманием к помещению на сайт колледжа этой программы. Но 2 из 22 педагогов, которые заполнили анкеты, содержанием и работой п. 4.2 и п. 4.3 данного алгоритма поставили три и два по использованной 10-балльной оценочной шкале. Предполагаем, что это быстрее всего связано не только с отсутствием желания открытости, но и из-за возраста педагогов[6].

При реализации программы ФГОС СПО, 6 и 5 этапов (утверждения рабочей программы и экспертный) алгоритма было отмечено неоднозначное отношение к ним у педагогов.

Нежелание вносить не единожды исправления в разработанную программу и принимать участие на втором этапе экспертизы, анкетирование показывают достаточно невысокие цифры – 75%, когда при предложении этой программы на первом этапе экспертизы эти цифры были 94,12%. Из 22 опрошенных педагогов только один не изъявил желание представить на экспертизу свою разработанную программу.

Проведя оценку 7 этапа (рис. 6.) разработанного алгоритма – функционирования рабочей программы, часть педагогов, а это четыре человека, не

одобрили предложение применять обратную связь с учащимися при помощи анкеты-отзыва о преподавания дисциплины (78,95%).



Рисунок 5. – Оценка преподавателями – экспериментаторами экспертного этапа алгоритма проектирования компетентностно-ориентированного содержания естественнонаучных дисциплин

С последними тремя шагами этого этапа согласились почти все педагогами.

Шаг первый – подготовить и выпустить учебно-методические материалы для преподавания дисциплины,

Шаг второй – взаимодействовать с разными педагогами, у которых рабочие программы направлены на создание похожих компетенций на последующей и предшествующей стадии обучения

Шаг третий – согласовывать оценочные средства и проводить оценку уровня развития компетенций (итоговый, входной и текущий контроль компетенций).

И все они не только были одобрены педагогами (94,44%), но и вызвали сильный интерес[7]. Это говорит о том, что учителя естественнонаучных предметов образовательных учреждений Брянской области широко применяют в своей работе современные научно-методические и компетентностно-ориентированные возможности для планирование своих учебных программ.

Подытоживая выше изложенное, можно говорить о том, что благо от разработанного алгоритма, детерминированность как ориентированность для разных исполнителей, а нашем случае, это педагоги естественнонаучного профиля первого курса студентов, которые проходят обучение в колледжах технического профиля, нашло подтверждение в полном объеме (для всех 43 операций). В связи с тем, что «если алгоритм, осуществленный всяким лицом, и исполненный при идентичных начальных данных, тогда и при исполнении этого алгоритма в конечном счете получают одинаковые результаты», можно говорить и о том, что результативность нашего алгоритма как «результат исполнения по порядку всех требуемых действий судя по всему привести к конечному результату любой задачи за конкретное число операций» признана.

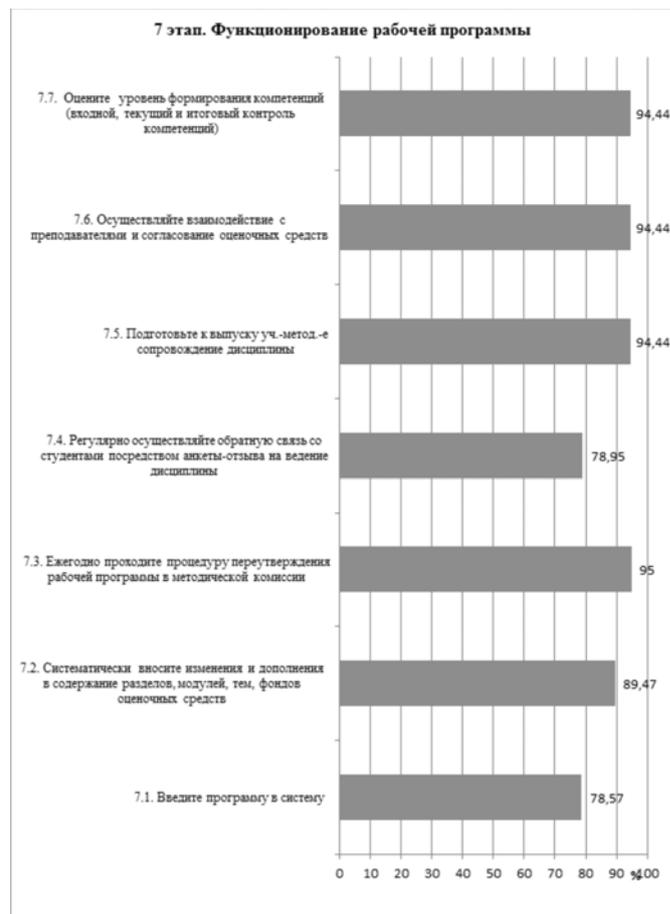


Рисунок 6. – Оценка экспериментаторами – преподавателями экспертного этапа функционирования рабочей программы проектирования компетентностно-ориентированного содержания естественнонаучных предметов

## Литература

1. Вартовский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М. «Прогресс». 1988.-508 с.
2. Грузкова С.Ю., Гильмеева Р.Х., Камалева А.Р., Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивные механизмы формирования поликультурной толерантности обучающихся в образовательной среде // Казанский педагогический журнал. 2018. № 5 (130).- С. 165-168.
3. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994. – 184 с.
4. Камалева А.Р., Нургазизова Э.Ф. Теоретические основы моделирования педагогических систем // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 1. - С. 114-127.
5. Основина В.А., Елисеев В.В., Ермакова Л.Н., Тюгашева Н.А. Обновление содержания и функций управления муниципальной системой образования в условиях модернизации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №4. - С.33-35.
6. Субетто А.И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика: монография. СПб А.И.Субетто -М.: Исследовательский

центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. - 280 с.

7. Шевченко Е.С. Внутренний аудит в системе дополнительного образования <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme> (дата обращения 17.02.2019).

**The results of experimental work in the conditions of the educational subsystem of the organization and management of educational and cognitive activity of students in technical colleges**

**Nozdrina N.A.**

Bryansk State Technical University

This article discusses the results of experimental work in the conditions of the educational subsystem of the organization and management of educational and cognitive activity of students in technical colleges in Bryansk and Bryansk region. The hypothesis that traditional training in technical colleges does not contribute to the formation of general and professional competencies among students is confirmed in the work. This is confirmed by a rather low level of development among students. An experimental study showed that determinism as a focus on a specific performer, first-year science teachers in a technical college, was fully confirmed (for all 43 s) for the contact of the algorithm. And since "the algorithm implemented by any person must lead to identical results with the same initial data," we can say that the effectiveness of our algorithm as "the consistent implementation of all the prescribed actions should lead to solving the problem in a specific number of steps" has been proven.

**Key words:** results, experimental work, educational subsystem of organization and management of educational and cognitive activity, students of technical colleges.

**References**

1. Wartowski M. Models. Representation and scientific understanding. M. "Progress." 1988.-508 p.
2. Gruzskova S.Yu., Gilmeeva R.Kh., Kamaleeva A.R., Mukhametzyanova L.Yu. Cognitive mechanisms of the formation of multicultural tolerance of students in the educational environment // Kazan Pedagogical Journal. 2018.No 5 (130) .- S. 165-168.
3. Gusinsky, E.N. Building a theory of education on the basis of an interdisciplinary system approach / E.N. Gusinsky. - M. : School, 1994 .-- 184 p.
4. Kamaleeva A.R., Nurgazizova E.F. Theoretical foundations of modeling pedagogical systems // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2010. No. 1. - S. 114-127.
5. Osnovina V.A., Eliseev V.V., Ermakova L.N., Tyugasheva N.A. Updating the content and management functions of the municipal education system under modernization // Municipal education: innovation and experiment. 2008. No4. - S.33-35.
6. Subetto A.I. Evaluation tools and technologies for certifying the quality of training of specialists in universities: methodology, methodology, practice: monograph. SPb A.I.Subetto-M. : Research Center for the Problems of Quality of Training of Specialists. 2004 .-- 280 s.
7. Shevchenko E.S. Internal audit in the system of continuing education <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme> (accessed February 17, 2019).

# Система мониторинга активности студентов

## **Похоруква Мария Юрьевна,**

кандидат технических наук, доцент кафедры «Математика и информатика», Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри, maria.pokhorukova@gmail.com

## **Самохина Виктория Михайловна,**

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой «Математика и информатика», Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри, maria.pokhorukova@gmail.com

В статье рассматриваются особенности внеаудиторной деятельности студентов, ее влияние на формирование и развитие профессиональной компетентности, самопознания и самореализации. Выявлены проблемы организации внеаудиторной работы студентов в процессе обучения и обоснована необходимость осуществления мониторинга их активности. Проанализированы существующие информационные системы учета и оценки студенческой деятельности и представлена автоматизированная информационная система, осуществляющая мониторинг активности студентов ТИ (ф) СВФУ, показаны ее основные функции.

**Ключевые слова:** внеаудиторная деятельность студентов, воспитательная работа, мониторинг активности, автоматизированная система

Учебный процесс во всех образовательных организациях реализуется традиционным образом по рабочим учебным планам в соответствии с расписанием занятий и экзаменационных сессий. Помимо учебы, студенты института ведут активную внеаудиторную деятельность.

Перевощикова Г.С. обращает внимание к проблеме организации внеаудиторной деятельности с целью формирования и развития профессионального самосознания студентов. Автор считает, что проявление активности студентами является залогом успешного формирования личностного и профессионального самосознания [7]. Реализация воспитательной работы в естественной развивающей вузовской среде позволит студентам проявить себя, в начале, возможно, случайным образом, а затем предоставит возможности для удовлетворения собственных личностных или профессиональных потребностей в сотрудничестве с другими студентами или преподавателями.

И.В. Вяткиной сформулированы следующие условия оптимизации воспитательной работы в вузе:

- создание отдела воспитательной работы;
- проведение научно-методических исследований по проблемам вузовского воспитания;
- поддержка кураторства преподавателей над студенческими группами;
- постоянный мониторинг состояния воспитательной работы;
- приобщение студентов к общественно-полезной деятельности;
- организация рационального использования внеаудиторного времени студентов в интересах их позитивного воспитания, физического и культурного развития;
- возрождение спортивных клубов (не только для спортсменов, но и для студентов независимо от их физических возможностей);
- стимулирование научно-исследовательской работы студентов [1].

В работе Дудкиной М.В. и Ковалева В.П. рассматривается влияние внеаудиторной деятельности на профессиональную компетентность студента, его, самообразование (накопление знаний о профессии, предмете и детях), самопознание (становление концепций, углубление интересов и отношений), самореализацию (расширение диапазона педагогического опыта) [4]. Авторами проанализированы различные формы организации внеаудиторной деятельности (студенческие клубы, вечера, походы, поездки, экскурсии, выпуск студенческой стенгазеты, рабочие мастерские, студии и т.д.) и

сделан вывод о несоответствии уровня обеспеченности досуга запросам молодого поколения и необходимости существования объединений студентов ради общения, самоутверждения, культурного развития.

Попов А.И. рассматривает проблемные моменты обеспечения качества высшего образования и повышения удовлетворенности обучающихся познавательной деятельностью посредством специально организованного мониторинга образовательной деятельности в вузе. Авторами разработаны рекомендации по выбору показателей учебной деятельности, в том числе и результатов творческой соревновательной деятельности в рамках предметных олимпиад и научных конкурсов, а также научно-исследовательской деятельности, для того, чтобы сделать процедуру оценивания результатов обучения более объективной наряду с традиционными методиками [8].

В ТИ (ф) СВФУ внеаудиторная деятельность студентов подразделяется на 5 основных видов: научно-исследовательская, учебная, спортивная, общественная, культурно-массовая. Каждые полгода студенты могут подать документы для назначения им повышенной академической стипендии при достижении высоких показателей по указанным видам деятельности. Сотрудники соответствующих подразделений обрабатывают большой объем информации о деятельности студентов, причем с каждым годом обучающихся становится больше и эти объемы увеличиваются, поэтому поиск нужной информации занимает все больше времени и сил. К тому же при подаче документов некоторые достижения могут быть просто не учтены в результате забывчивости студента.

Решением данной проблемы станет создание системы мониторинга активности студентов. Каждый студент сможет зарегистрироваться в системе и заполнять личные данные о результативности прошедших мероприятий: отсканированные грамоты, дипломы, благодарности, сертификаты и т.д. Использование данной системы позволит преподавателям отслеживать информацию о студентах с использованием графиков и диаграмм, что поможет быстрее анализировать информацию и мотивировать, при необходимости, активность студента для получения повышенной стипендии. Также необходимо автоматизировать составление характеристики для студентов и отчета по внеаудиторной деятельности с использованием шаблонов, в которые будут добавляться достижения студентов по различным направлениям, хранящиеся в базе данных.

На данный момент существует множество информационных систем учета деятельности студентов. Рассмотрим некоторые из них.

Автоматизированная информационная система количественной оценки деятельности студентов вуза [3] производит оценку по научной и спортивной деятельности. Каждое мероприятие оценивается в баллах по нескольким критериям и определенной формуле. В системе возможен поиск информации и формирование списков по фамилиям студентов, по группам, по максимальному и среднему баллу и по

широким критериям, составление отчета по деятельности и наградам каждого студента за определенный период времени.

Система автоматизации формирования и оценки электронного портфолио выпускника учитывает мероприятия по научно-практической, общественной, творческой и спортивной деятельности. Для этого заполняется учетная карточка, в которую вносится информация о проведенном мероприятии, организаторах и участниках, имеется возможность загрузки и хранения необходимых документов: положение, сертификат, диплом, грамота и т.д. На основе данной информации рассчитывается сложность мероприятия по 5 показателям (вид, уровень мероприятия, количество участников, форма и регулярность проведения). Доступ к информации осуществляется в соответствии с права доступа и через личный портал студента [9].

АИС управления «Внеучебная деятельность института энергетики и автоматики» предоставляет пользователям следующие функции [2]:

- учет культурно-творческих, спортивных и научно-исследовательских работ;
- учет студенческих наград;
- формирование справочников, расписания занятий;
- составление отчетов.

Назаровой О.В. разработана автоматизированная система мониторинга успеваемости и рейтинга студентов вуза, предназначенная для мониторинга качества знаний студентов и анализа их научной и творческой активности в соответствии с системой менеджмента качества вуза с целью повышения их мотивации к обучению [5]. Система представлена в виде комплекса программных модулей, которые позволяют составлять различные отчеты и выборку студентов по заданным условиям.

На основе проведенного анализа были сформулированы следующие требования к функциональности разрабатываемой системы мониторинга активности студентов: разграничение прав доступа (различные функции для студента, преподавателя, администратора); ввод и редактирование данных о студентах и их достижениях; поиск информации по группе, студенту, типу деятельности и названию мероприятия; составление графиков и диаграмм активности студентов [6].

Для большего удобства и предоставления дистанционного доступа к системе было решено реализовать ее в виде веб-сайта (рис. 1). На главной странице сайта располагается актуальная информация о проводимых мероприятиях для студентов, сроках сбора документов для получения повышенной стипендии и другие новости студенческой жизни.

При первом посещении сайта не зарегистрированный пользователь может только просматривать главную страницу сайта, для получения больших возможностей нужно зарегистрироваться в системе или войти, используя соответствующий логин и пароль. Студенты самостоятельно заполняют информацию о прошедших мероприятиях. Администратор или куратор группы подтверждает корректность

и подлинность введенных данных, после этого данная информация является доступной для мониторинга. Студенты могут добавлять информацию в любое время, однако, изменить какие-либо данные можно только до того момента, как они будут подтверждены.

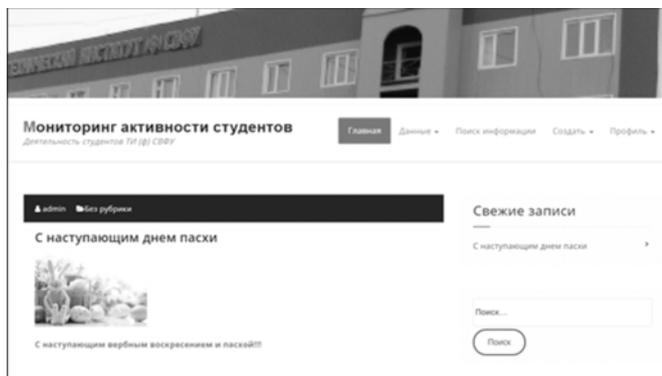


Рис. 1. Главная страница сайта

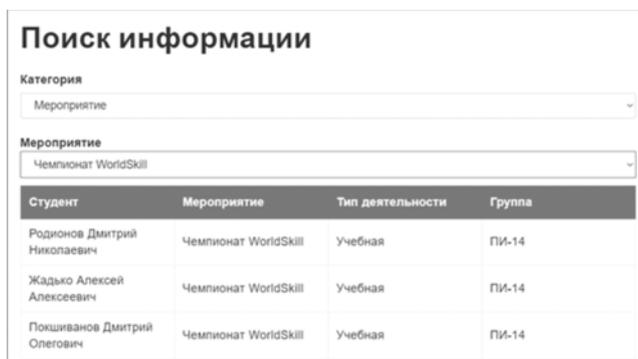


Рис. 2. Результат поиска по мероприятию

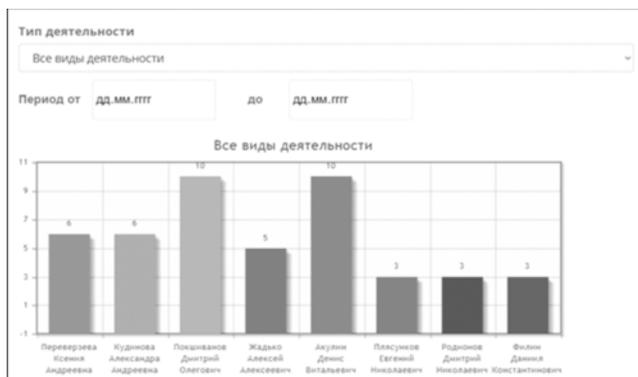


Рис. 3. Результат мониторинга активности по всем видам деятельности

Поиск информации об участии студентов в мероприятиях представлен в виде таблицы с полями ФИО студента, мероприятие, тип деятельности и группа. Осуществлять поиск можно по группе, студенту, мероприятию и типу деятельности (рис. 2).

Преподаватель или сотрудник вуза может проанализировать активность студентов по виду деятельности и по конкретному студенту. Мониторинг активности студентов по виду деятельности предоставляет результаты в виде диаграммы с указанием фамилий участников и количеством мероприятий.

Если не указать вид деятельности или дату, система выдаст всю информацию, хранящуюся в базе данных (рис. 3).

Для второго вида мониторинга выбирается фамилия студента и указывается временной интервал. В результате на странице появится диаграмма с отображением количества мероприятий за каждый вид деятельности по годам. Если период не будет указан, то система выдаст информацию за весь период обучения.

Разработанная автоматизированная информационная система понятна и проста в использовании, ее использование позволит облегчить составление документации, сократит время на обработку данных и уменьшит объемы бумажной документации, а студентам смогут намного проще и быстрее добавить информацию о личных достижениях.

## Литература

1. Вяткина И. В. Роль интеграции учебной и внеаудиторной деятельности в профессиональном воспитании студентов в техническом вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 3. С. 261-268.

2. Гладышева М.М., Вальковская С.С. Разработка автоматизированной системы управления «Внеучебная деятельность института энергетики и автоматики» // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2012. №2, 20. С. 171-173.

3. Дороганов В.С. Разработка АИС количественной оценки деятельности студентов вуза. URL:

<http://vtit.kuzstu.ru/files/growns/229/DoroganovVS.pdf>.

4. Дудкина М.В., Ковалев В.П. Внеаудиторная деятельность как часть образования и досуга студентов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2012. № 1-1. С. 38-45.

5. Назарова, О.В. Автоматизированная система мониторинга успеваемости и рейтинга студентов вуза / О.В. Назарова// Хроники объединенного фонда электронных ресурсов наука и образование. – 2014. - №6(61). – с. 47.

6. Переверзева, К.А. Автоматизированная информационная система мониторинга активности студентов / К.А. Переверзева//Вестник современных исследований. – 2018. - №6.3 (21). – с. 409-412.

7. Перевощикова, Г.С. Психологические особенности современных студентов и построение воспитательной работы в вузе / Г.С. Перевощикова // Мир науки, культуры, образования. –2014. –№ 4 (47). –С. 115-118.

8. Попов, А.И. Балльно-рейтинговая система в условиях реализации компетентностного подхода в обучении/А.И. Попов, Н.П. Пучков//Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. -2016. -№2(60). -С.122-130.

9. Родионов А.В., Новгородцева Т.Ю., Иванова Е.Н. Автоматизация формирования и оценки электронного портфолио выпускника образовательной организации. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=41869>

### The student activity monitoring system

**Pokhorukova M.Yu., Samokhina V.M.**

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

The article discusses the features of extracurricular activities of students, its impact on the formation and development of professional competence, self-knowledge and self-realization. The problems of organizing extracurricular work of students in the learning process are identified and the need for monitoring their activity is substantiated. The existing information systems of accounting and evaluation of student activities are analyzed and an automated information system that monitors the activity of students of TI (f) NEFU is presented, its main functions are shown.

**Keywords:** extracurricular activities of students, educational work, activity monitoring, automated system

### Referebces

1. Vyatkina I. V. The role of the integration of educational and extracurricular activities in the professional education of students in a technical university // Bulletin of Kazan Technological University. 2011. No 3. S. 261-268.
2. Gladysheva M.M., Valkovskaya S.S. Development of an automated control system "Extracurricular activities of the Institute of Energy and Automation" // Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus. 2012. No. 2, 20. S. 171-173.
3. Doroganov V.S. AIS development of a quantitative assessment of university students. URL: <http://vtit.kuzstu.ru/files/growns/229/DoroganovVS.pdf>.
4. Dudkina M.V., Kovalev V.P. Extracurricular activities as part of the education and leisure of students // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after AND I. Yakovleva. 2012. No. 1-1. S. 38-45.
5. Nazarova, OV Automated system for monitoring performance and ranking of university students / O.V. Nazarova // Chronicles of the joint fund of electronic resources science and education. - 2014. - No. 6 (61). - from. 47.
6. Pereverzeva, K.A. Automated information system for monitoring student activity / K.A. Pereverzeva // Bulletin of modern research. - 2018. - No. 6.3 (21). - from. 409-412.
7. Perevoshchikova, G.S. Psychological features of modern students and the construction of educational work in high school / G.S. Perevoshchikova // World of science, culture, education. 2014. – No 4 (47). -FROM. 115-118.
8. Popov, A.I. The point-rating system in the context of the implementation of the competency-based approach in training / A.I. Popov, N.P. Puchkov // Questions of modern science and practice. University named after IN AND. Vernadsky. 2016. -№2 (60). -C.122-130.
9. Rodionov A.V., Novgorodtseva T.Yu., Ivanova E.N. Automation of the formation and evaluation of the electronic portfolio of a graduate of an educational organization. URL: <http://www.fundamental-research.ru/en/article/view?id=41869>

# Некоторые проблемы графического образования в вузах в период реформирования российского образования

**Ратовская Ирина Александровна**

кандидат технических наук, доцент, кафедра технологии и предпринимательства, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева

В статье рассматривается необходимость подготовки высококвалифицированных инженерных работников, в том числе преподавателей предмета «Технология», способных совершенствовать методы изучения дисциплины «Начертательная геометрия» с использованием, как классической системы, так и с применением систем автоматизированного проектирования. При переходе на двухуровневое обучение преподаватели общетехнических дисциплин столкнулись с резким сокращением аудиторных часов, выделяемых на изучение, например, начертательной геометрии. В два раза сократилось число практических занятий, «исчезли часы», выделяемые для проверки графических работ студентов, для контроля знаний. Исключены из нагрузки еженедельные консультации со студентами, когда преподаватели имели возможность индивидуально разобрать решение задачи, объясняя построение каждой точки и линии. Все эти перемены провоцируют поверхностное и схематическое изучение графических дисциплин. Внедрение графических редакторов в инженерно-конструкторскую деятельность вызывает ложную простоту создания чертежа и не освобождает от серьезного изучения начертательной геометрии.

В статье приведены данные тестирования студентов технических специальностей и будущих преподавателей специальности «Технология и предпринимательство».

**Ключевые слова** Начертательная геометрия, графическая грамотность, системы автоматизированного проектирования, информационные технологии, анализ социологических исследований в студенческой среде.

## Введение

Изменение экономического состояния страны с начала 90-х, ломка и глобальные перемены в системе образования, стремление «догнать» Запад, переводит школу и высшую тоже в «систему потребления», а преподавателя в индивида, предоставляющего образовательные услуги. Эти проблемы касаются и графического образования, в том числе начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики [1].

## Изложение основного материала статьи

В современном переполненном информацией мире странно видеть конструктора или инженера, выполняющего чертежи на камне или глиняной доске.

В технических вузах преподавание графических дисциплин ведут с применением современных графических редакторов, таких как AutoCAD, nanoCAD, CADmex, 3DMax, КОМПАС -3D, Архи CAD, Solid Works и др., что не считается новшеством; изучение САПР – это обязательный предмет.

Графический редактор для инженера – работчика – это «почти» калькулятор для школьника, это инструмент быстрого и грамотного создания и оформления конструкторской документации от эскиза до рабочего чертежа изделия. И здесь выбор за инженером – только он может чётко выделить необходимые и обязательные функции того или иного пакета системы автоматизированного проектирования (САПР).

Если говорить со специалистами, то они вспоминают обучение на кафедре инженерной графики не с радостным выражением лица, а подавляют вздох облегчения, вспоминая трудности, которые уже преодолены. Особенно сложно приходится студентам в первом семестре технического вуза, когда они начинают изучать первый модуль – начертательную геометрию.

Казалось бы, студенты начинают изучать начертательную геометрию вновь, с азав, с методов проецирования объектов трёхмерного мира на лист бумаги, с построения комплексного чертежа точки, предложенного впервые французским учёным, химиком, металлургом, геометром Гаспаром Монжем, написавшем первый учебник по начертательной геометрии «*Géométrie descriptive*».

При этом начертательную геометрию студенты технических вузов считают самым сложным предметом на первом курсе обучения в вузе. Для того, чтобы войти в пространство начертательной геометрии, необходимо обладать достаточными знаниями в области математики, геометрии, черчения,

знать и владеть материалом школьных знаний в области точных наук. «Студенту кажутся абстрактными основные элементарные положения начертательной геометрии в силу их недостаточного уровня знаний (а иногда и отсутствия) школьного курса «Черчение», их неумению применять знания других предметов» [2].

И тут необходимо оговориться и уточнить, не обижая математиков, что не каждый специалист в области математики способен пространственно визуализировать трёхмерные, и не только, объекты, разбивая их на простейшие поверхности или синтезируя линии пересечения поверхностей. Способность пространственно представлять, если точнее, *вообразить*, несмотря на то, что этот термин в настоящее время унижен, искажён, скомпрометирован и получил другое смысловое значение, можно развивать в школе, как на уроках геометрии, так и на уроках технологии, живописи и даже на уроках литературы. (дисциплины «Черчение» и «Графика» в школьной программе отсутствуют). [3]

Множество терминов из геометрии, в том числе из начертательной геометрии, заимствовано писателями и поэтами, особенно писателями-фантастами, людьми, способными заглянуть в будущее. Например, «*линия жизни*», «*точка зрения*» (точка зрения – термин, который употребляется в начертательной геометрии при центральном проецировании, при построении перспективных проекций), «*перспектива*» достижения чего – либо, перспектива улучшить положение социальное, материальное, получить новые знания (что может быть ценнее знаний? Кошелёк могут отобрать, а знания всегда останутся с тобой), «*...дойти до точки*», «*проецирование ситуации*» и т.д.

Некоторые выражения были заимствованы из техники, например, в машиностроении есть деталь «*стопор*», постепенно, исказившись, попал этот термин в область медицины как «*ступор*», или в технике термин «*манжета*» (уплотнительное кольцо) появился в конструировании одежды, поменял пол, стал звучать как «*манжет*»).

Итак, начертательная геометрия. Нужна ли она инженеру? Многие специалисты, опрометчиво рискуя, отвергают эту науку, заносчиво считая, что достаточно изучить правила и требования построения чертежей в определённой области.

Когда-то студент дорожно-строительного факультета, постоянно недовольный требованиями со стороны преподавателя, возмущавшийся объёмом работ, отучившись два года, перевёлся в другой город для изучения законов мостостроения. Через год он зашёл в аудиторию, решил поговорить. Вначале поблагодарил за строгое и требовательное отношение к работам студентов (не каждый студент может покриковать себя перед преподавателем!), похвастался своими знаниями в сравнении с багажом новых однокурсников, а затем поделился проблемой недостаточного знания и умения при построении разрезов и сечений, считая, что необходимо рассматривать больше заданий, большей вариативности для наработки навыков быстрого чтения чертежей. Нужно отметить, что заданий

студентам дорожно-строительного факультета давали в три раза больше, чем студентам других факультетов, например, строительного.

Действительно, кому-то приходится в течение жизни иметь дело с чертежами типовыми, пользуясь образцами наработанными, кем-то опробованными. Как же быть инженеру-конструктору, ведь он разрабатывает новое, и подсмотреть правильность построения видов, разрезов и сечений негде. В этом случае не мешает вспомнить слова геометра и инженера, статского советника, профессора Валериана Ивановича Курдюмова, автора классических работ в области начертательной геометрии: "Если чертёж является языком техники, одинаково понятным всем образованным народам, то начертательная геометрия служит грамматикой этого мирового языка, так как она учит нас правильно читать чужие и излагать на нем наши собственные мысли, пользуясь в качестве слов одними только линиями и точками как элементами всякого изображения". Это определение основывалось на непосредственном личном опыте: "Производя строительные работы на Кавказе и, имея дело с подрядчиками и рабочими, плохо понимавшими русский язык, я был вынужден очень часто прибегать к чертежам, построенным в изометрической проекции..." [4]

Знакомая, инженер-теплотехник сказала: «Кому нужна эта начертательная геометрия? Мне она на работе не понадобилась». Как можно донести верный смысл в стихах, в прозе, не зная грамматики русского языка? Как можно грамотно выполнять чертежи изделий и конструкций, не зная правил и закономерностей начертательной геометрии, не умея строить правильно изображения, а далее можно пойти до того, что можно игнорировать и требования стандартов? На самом деле к этому пришли. Попросила студентов заочного обучения строительного факультета принести рабочие чертежи тех конструкций, что они разрабатывали на производстве. Бросилось в глаза отсутствие правильной штриховки, чертёж выполняли в AutoCAD, а там, в отличие от системы КОМПАС, работающей в соответствии с требованиями ЕСКД, СПДС, стандартной штриховки нет, применяют то, что попало под руку. Студент ответил, что на это внимания не обращают. Вот так программами, которыми восхищаются некоторые инженеры, уничтожается культура инженерно-технического творчества, культура общения технически грамотных специалистов.

Многие говорят с экрана телевизора и на просторах интернета, мол, для чего изучали логарифмы, дифференциальное и интегральное исчисления, если этим не воспользовались в течение жизни. Эти мнения и фразы вбрасывают «друзья» российского образования. Когда несколько международных олимпиад выиграли наши школьники, на западе растревожились. И пошла работа по изменению сознания школьников, по рекламированию свободного капиталистического общества с помощью жевательной резинки, кока-колы, мультфильмов со

сценами жестокости, хитрости, обмана, обожествления денег (известный герой мультфильма дядюшка Скрудж вместо иконы установил изображение доллара).

Известно, что в вузы поступают дети представителей мигрировавших из бывших республик Кавказа - Армении, Азербайджана, а когда-то у нас училось много выходцев из Грузии. В настоящее время учится много студентов из Средней Азии. Несколькими годами назад случилось событие. В группе строительного вуза учились трое студентов из Армении. Студенты дисциплинированные, старательные, исполнительные. В отличие от российских студентов одеты качественно и дорого.

В конце второго года обучения получили отметки 5,4,3. Молодой человек, получивший «удовлетворительно», тут же в аудитории уничтожает семестровую работу, выполненную на формате А1, разрывает на части, бросает на пол. Возвращается в аудиторию, собирает мусор в пакет и уходит. После окончания занятия подходит его земляк и делает мне замечание, объясняя, что там, откуда они родом, решительный молодой человек из княжеской семьи, а они из простых семей низшего статуса, поэтому нельзя было оценивать его работу на 3. Осталось напомнить изречение: «...в геометрии нет лёгких путей даже для царей...».

После окончания сессии молодые люди подошли ко мне на остановке общественного транспорта и попытались меня «научить жизни», объяснив, что в учебных заведениях Армении преподаватели, врача оценивают по материальному статусу, так же, как в США следят, меняет ли специалист автомобиль и как часто, по тому, сколько надо платить за обучение или за лечение. Чем выше оплата, тем более уважаем специалист. Спрашиваю - почему приехали учиться в Россию? Ответ – наши родители не в состоянии оплачивать учёбу в Армении.

В 21 веке сознание представителей «братских республик» и отношения между ними словно застыли на уровне правил и законов Персидского царства династии Ахеменидов, а в России говорят «времен очаковских и покоренья Крыма...».

Поскольку вспомнила этот случай, то необходимо отметить школьное образование в Якутии лет так 15-20 тому назад. В Красноярск приезжали получать высшее образование очень образованные, грамотные ребята из Якутии. Оказывается, после 1993г в школах Якутии обучали ещё долго по Советской системе. И вот результат - студенты обладали серьёзным запасом знаний в точных науках, умели решать сложные задачи в области теоретической механики, сопromата и начертательной геометрии в том числе, и очень отличались от студентов, окончивших школы в районах края.

Проблемы образования и развития технологий заставили вспомнить о проблемах сталинских репрессий, о которых не говорят только ленивые. Опальные преподаватели московских и ленинградских вузов были отправлены в лагеря Казахстана, Магадана. и др., которые сами и обустроивали.

Специалисты маркшейдерского дела по добыче золота и платиновых металлов и там организовали школы и техникумы для детей местного населения. Информацию эту узнала от выпускницы такого техникума, обучение в котором она закончила в начале второй мировой войны, в 1941. Затем, когда она работала на Красноярском аффинажном заводе, встречала своих учителей, профессоров в цехах завода всегда под охраной. Преподаватели и научные работники, несмотря на сложнейшие и унизиительные условия, организовали производство драгоценных металлов в Сибири, чем помогли победе над фашизмом, оплачивая поставки продуктов питания, металлов и стали США и Великобритании сибирским золотом.

В конце 80-х, начале 90-х из Магадана приезжали на обучение в институт цветных металлов им. М.И. Калинина образованные ребята. Специалисты, подвергшиеся репрессиям, оставшиеся в местах ссылки, воспитали не одно поколение именно образованных и порядочных молодых людей.

Когда-то царь Николай I отправил в Сибирь, в Забайкалье участников декабрьского восстания (декабристов) 1825г. Эти замечательные люди обучали детей крестьян, рабочих, охотников. Преподаватели русского языка и литературы ещё в Советское время отмечали, что в Читинской области, в Петрозаводске, Нерчинске, Сретенске и др. городах говорят наиболее грамотно и правильно по сравнению с другими регионами Российской Федерации.

Проводя опросы среди студентов вузов можно узнать настроения людей определённого социального слоя, их отношение к современному образованию в школах, в вузах. Оценка эта будет выставлена студентами первых курсов, и, все же, по этим робким ответам, можно сделать определённые выводы.

Студенты в конце 90-х испытывали страх участия в опросах, страх ответить «да» или «нет» на некоторые вопросы, страх, что их узнают по почерку в анкетах, боялись и не указывали № школы, которую закончили, боялись назвать фамилию и имя учителя математики, черчения (вдруг вычислят?!). Если об учителе математики писали просто «помню», то учителя технологии или черчения редко кто мог вспомнить (по данным анкеты 0-20%).

Некоторые студенты не могли сдержать усмешки и смех при воспоминании об учителе технологии (вспоминали карикатуру «Уральских пельменей»). Нужно напомнить, что уроки черчения преподавали либо учитель изобразительного искусства, либо математики или учитель технологии («трудолик»). Учитель технологии в чёрном халате, у станка, не многословен. В мастерских пыльно, совсем несовременно.

Опять вспоминается ситуация из жизни. Купила люстру-светильник, модную и удобную, изготовленную в Германии для работы в кабинете. Дома озвучила, что надо вызвать электрика. Возвращаюсь из магазина минут через 40, а светильник уже на месте, прикреплён и работает. Как, кто заходил? А сын, ученик 7 класса говорит, что трудолик научил,

и это *просто!* Учитель учит *просто* писать, читать, считать, размышлять, анализировать, и это все становится *просто*, все это становится простым действием для ученика, выпускника, а затем не замечается специалистами, окончившими средние и высшие учебные заведения.

Так и должно быть. Все должно быть *просто*. Как же формировать инженерные кадры, а учитель технологии - это представитель инженерного звена, на занятиях по графическим дисциплинам?

Для ответа на вопрос следует начать с опроса мнения студентов. Анкетирование проводили в трёх - четырёх группах (сто участников ежегодно) дорожно-строительного факультета (ДСФ), в четырёх группах (сто участников опроса) строительного факультета (СФ), одна группа – технология и предпринимательство (ТиП, КГПУ им. В.П. Астафьева). Студентам были предложены варианты ответов и возможность высказать своё мнение.

Кто они – наши студенты? Из результатов анализа можно видеть, что на дорожно-строительный факультет (ДСФ) поступают дети из сельских школ и малых городов края: в 2003г – 55%, в 2006 – 80%, в 2009 г – около 30%. Оценка по математике у большинства – удовлетворительно. Геометрию в школе малое количество респондентов изучали с интересом. Студенты, принимавшие участие в опросах, испытывали страх отчисления, старались вовремя выполнять и защищать графические работы. Среди студентов строительного факультета (СФ) в 2003г – выпускников сельских школ оказалось около 40%, в 2005 – 2011 около 30%. Оценка по математике у учащихся на СФ – хорошо или отлично. Выпускники столицы края вели себя свободно, иногда более раскованно, чем принято в обществе и в студенческой среде.

В педагогический университет на специальность «Технология и предпринимательство» большее количество учащихся приходит из села. В 2015г на заочном отделении обучались, преимущественно, студенты, окончившие школы в сельской местности (95%), на очном отделении около 60%. В 2017 г – количество выпускников сельских школ снизилось: 45% на заочном отделении, 35% на очном обучении. В 2018г. выпускники села составили 65% по заочной форме обучения и менее 33% по очной форме обучения.

Как студенты относятся к начертательной геометрии? Студенты строительного вуза, имевшие наибольший балл по математике, хотели бы увеличения практических занятий по начертательной геометрии. Причём, эта необходимость была высока в 90-х, возможно потому, что количество часов на изучение дисциплины уменьшилось, а количество заданий осталось прежним (рис.1). Работы студентам приходилось выполнять дома или в общежитии без поддержки преподавателя.

Необходимо отметить, что студенты строительного факультета противоречиво отвечали на вопросы. С одной стороны отмечают изучение начертательной геометрии «без затруднений» (рис.3), материал изучают «легко», и в то же время оказалось, что более студентов других специальностей

нуждаются в консультациях и в дополнительных занятиях.

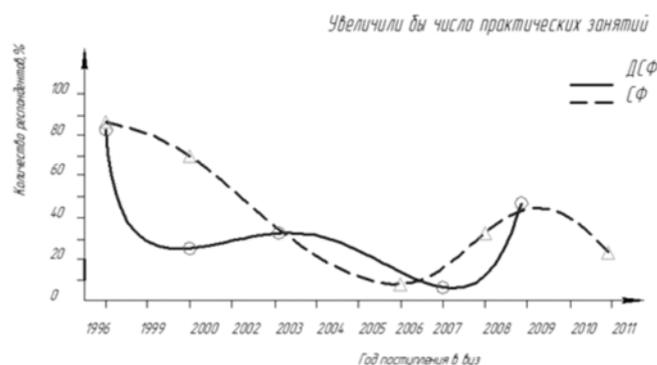


Рис.1

Начертательная геометрия – предмет сложный, студентам всегда необходимо проконсультироваться с преподавателем по тому или иному вопросу. Нуждались в консультациях и испытывали затруднения в выполнении домашних заданий от 60 до 80% респондентов (рис.2).

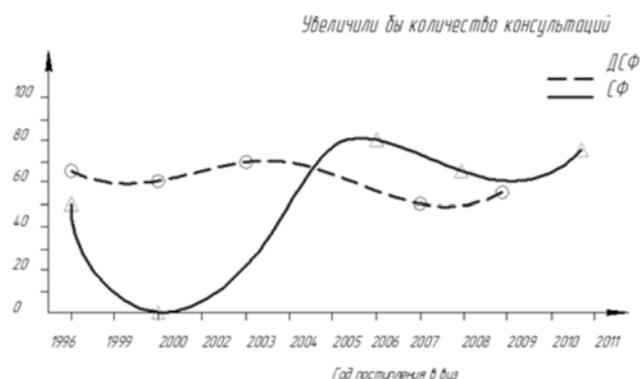


Рис.2

В то же время стабильно около 60% студентов в период с 1996 по 2011 г, обучающихся на ДСФ, испытывали затруднения в изучении начертательной геометрии.[5]



Рис.3

Труднее всего давалось изучение начертательной геометрии студентам заочной формы обучения, студенты очного обучения тоже не могли похвастаться лёгким восприятием данной дисциплины. Даже в присутствии преподавателя более

50% участников опроса изучали предмет «с трудом» (рис.4).



Рис.4

Студенты, обучающиеся по специальности «Технология», считают предмет начертательной геометрии необходимым при получении инженерных знаний. Студенты очной формы обучения полагают, что знать начертательную геометрию важно (80-85%) для успешного изучения последующих общетехнических дисциплин.

Студенты заочной формы обучения, работающие в школе и на производстве (окончили техникум 46,15-63,63%, колледж 23,3-27,4%, отслужили в армии 7,69-18,9%), к изучению предмета относятся более ответственно, понимая роль дисциплины при разработке чертежей. В 2014-2015г немногим более половины (60%) участников считали изучение дисциплины необходимым фактором, в 2016 – 2017- 100%, а в 2018 – 80%. В важности и необходимости изучения дисциплины не сомневались студенты технических специальностей – 90-100%.

Как относились студенты, принявшие участие в опросе, к предметам, что изучали в школьной программе? При собеседовании выяснилось, что многие геометрию не «любили» в школе (от 40 до 60% учащихся сельских школ), не понимали; задачи из области геометрии почти не решали на занятиях. Из данных опроса видно, что пространственные образы поддавались половине респондентов – от 55 до 60% , обучавшихся в школах городского типа (рис.5).



Рис.5

Среди студентов специальности «Технология и предпринимательство» отношение к предмету «Геометрия» было различным в разные годы обучения (табл.1). Студенты заочного отделения в 2016 г просто «не могли жить без геометрии в школе» - 100% (больше выпускников сельских школ), а вот выпускники городских школ (их больше на очном отделении) к геометрии относились, можно сказать, прохладно – только 15% с интересом изучали предмет. Необходимо отметить, что в последние годы снизился интерес школьников к изучению геометрии. Возможно, уменьшилось количество часов, уделяемых этому предмету в школьной программе, или предмет изложен сложно или не совсем ясно и логично преподносится преподавателем.

Таблица 1  
 Отношение студентов, обучающихся по специальности «Технология и предпринимательство» к предмету «Геометрия»

Год обучения	2014	2016	2018
Проявляли интерес к геометрии в школе (студенты заочной формы обучения), %	52	100	30
Проявляли интерес к геометрии в школе (студенты очной формы обучения), %	69	15	50

По данным исследований можно сказать следующее: поскольку студенты вуза считают высшее образование обязательным и необходимым (100%), то и плановые предметы, такие как начертательная геометрия, проекционное и машиностроительное черчение, компьютерная графика, воспринимают нужными, необходимыми для инженерно-технических специалистов. Большие временные затраты на выполнение чертежей (от 2-3 часов на выполнение одного эскиза до 12 часов для кого-то) воспринимаются студентами как серьёзное испытание. Поэтому, в 90-х годах готовы были выполнять работы в графических редакторах около 50% студентов технических вузов, а в 2008 - 2018 – 90 - 100% . Только те студенты, кто попробовал решать геометрические задачи в графическом редакторе, поняли сложность работы в электронном виде.

### Выводы

Несмотря на сложную обстановку в стране, неопределённость в будущем, студенты всех специальностей стремятся стать квалифицированными специалистами (100%), способными к постоянному взаимодействию в профессиональной среде с помощью чертежа, как языковой структуры обмена технической информацией, быть востребованными и конкурентно способными на рынке труда, умеющими самостоятельно просчитывать и принимать решения, анализировать исторические события, прогнозировать целостную модель развития общества.

### Литература

1. Хагуров Т. А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей //

Социологические исследования. 2014. , No 11. С. 103-107.

2. Кострюков А. В., Павлов С. И., Семагина Ю. В. Чертёж – язык техники // Молодой учёный. 2017. No 21.1. С. 142-144.

3. Дергач В.В., Рушелюк К.С., Толстикхин А.К. «Инженерная графика» - один из языков технических наук // Естественные и технические науки. 2010. No 1(45): 26-30.

4. Курдюмов, Валериан Иванович // Биографии известных людей: Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). — СПб. , 1890—1907.

5. Ратовская И.А. Формирование графической грамотности - условие развития профессионализма учителя технологии. Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XI Международной научной конференции. Красноярск, 5–7 июня 2018 г. / отв. ред. В.А. Адольф; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – 456 с (стр.331-334).

6. Ратовская И.А. Внедрение основ САПР в школьное технологическое образование как условие формирования учителя технологии нового поколения. // Информатизация непрерывного образования-2018 = Informatization of Continuing Education – 2018 (ICE 2018): материалы Международной научной конференции. Москва, 14-17 октября 2018г: в 2 т./ под общ. ред. В.В. Гриншкун. - Москва: РУДН, 2018.

#### **Some problems of graphic education in the universities in the period of reforming russian education**

##### **Ratovskaya I.A.**

Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafieva  
The article discusses the change in the attitude of teachers and students to the study of the subject "Geometry descriptive" from 1996 to 2018. In recent years, the transformation of higher education there has been a reduction in classroom hours allocated for the study of General technical disciplines such as descriptive geometry, engineering graphics, technical mechanics, etc. There is a situation of superficial and schematic study of the discipline "Geometry descriptive".

Engineering and technical specialists know that without knowledge of the basics of the subject are impossible technical creativity, impossible design activities, competent creation and design of graphic documentation.

The rapid introduction of information and communication technologies in education, production, service sector, the use of graphic editors in the field of drawing creates the impression of freedom and ease, the non-necessity of hard work of building projections of objects, determining the lines of intersection of surfaces, release from the stress of the mind.

A building built without Foundation is a house on the sand. So we can say about education. Without demanding training in General technical disciplines, do not prepare an engineer with a serious knowledge base. Teachers will forget the whole sections of the discipline necessary for the calculation and construction of slopes of roads, embankments, foundations, hydroelectric power stations, etc. And then the time will come to invite specialists from abroad.

The article presents the survey data of first-year students, their attitude to higher education, to the subject of descriptive geometry, in particular.

**Keyword.** Geometry descriptive, graphic literacy, computer-aided design, information technology, analysis of sociological research in the student environment

#### **References**

1. Hagurov T. A., Ostapenko A. A. Education reform through the eyes of teachers and teachers // Sociological studies. 2014., No 11. С. 103-107.
2. Kostryukov A.V., Pavlov S.I., Semagina Yu.V. Drawing - the language of technology // Young scientist. 2017.No 21.1. S. 142-144.
3. Dergach V.V., Rusheluk K.S., Tolstikhin A.K. "Engineering graphics" - one of the languages of technical sciences // Natural and technical sciences. 2010.No 1 (45): 26-30.
4. Kurdyumov, Valerian Ivanovich // Biographies of famous people: Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary: in 86 volumes (82 volumes and 4 additional). - SPb. , 1890-1907.
5. Ratovskaya I.A. The formation of graphic literacy is a condition for the development of the professionalism of a technology teacher. Education and socialization of personality in modern society: proceedings of the XI International Scientific Conference. Krasnoyarsk, June 5–7, 2018 / open. ed.V.A. Adolph; ed. count. ; Krasnoyarsk. state ped un-t them. V.P. Astafieva. - Krasnoyarsk, 2018. -- 456 s (p. 313-334).
6. Ratovskaya I.A. The introduction of CAD principles in school technological education as a condition for the formation of a new generation technology teacher. // Informatization of continuing education-2018 = Informatization of Continuing Education-2018 (ICE 2018): materials of the International Scientific Conference. Moscow, October 14-17, 2018: in 2 volumes / under the total. ed. V.V. Grinshkuna.- Moscow: PFUR, 2018.

# Физкультурно-спортивная деятельность университета как медиатор социальной среды региона

**Бобина Ольга Николаевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры физкультурно-спортивных дисциплин, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», [olgabobina59@mail.ru](mailto:olgabobina59@mail.ru)

**Чернышев Виктор Петрович,**

канд. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой физической культуры и спорта, Тихоокеанский государственный университет, [shernyshov\\_vp@mail.ru](mailto:shernyshov_vp@mail.ru)

**Чернышева Лариса Георгиевна**

канд. пед. наук, доцент, кафедра физической культуры и медико-биологических дисциплин, Армавирский государственный педагогический университет, [tschern@yandex.ru](mailto:tschern@yandex.ru)

**Юречко Ольга Валентиновна**

канд. пед. наук, доцент, декан факультета физической культуры Благовещенского государственного педагогического университета, [olga19674@yandex.ru](mailto:olga19674@yandex.ru)

В статье представителей четырех региональных университетов анализируется новая миссия вуза в изменяющемся социальном пространстве региона. Трансформационные изменения места и роли университета рассмотрены через возможность интеграции его потенциала в социокультурное поле окружающего топоса. В качестве канала взаимосвязи с гражданским устройством региона предлагается использование потенциала физкультурно-спортивных практик, экстраполированных на окружающий университет мир.

**Ключевые слова.** университет, физкультурно-спортивный потенциал, региональное социо-культурное пространство, медиация,

Современное человечество, переживающее эпохальные трансформационные изменения практически во всех укладах жизни, одним из главных приоритетов формирования возможного будущего считает образование в широком смысле. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века (Париж, 1998), прямо констатирует, что перед образованием стоят не просто грандиозные задачи, требующие его радикального преобразования и обновления, подвергать которым его еще никогда не приходилось [1]. Тот факт, что именно современное университетское образование может и должно стать точкой роста не только в области производства и передачи знания, но и очевидным драйвером развития всей социальной сферы человеческого общежития как на глобальном, так и, что сегодня особенно важно, на локальном, местном уровне жизни. Во всем мире сегодня проблемы образования – область междисциплинарного интереса представителей разных наук, управленцев разного уровня, обычных граждан всех возрастов. Не исключением, а скорее приоритетным фактором стало образование для политики. Можно припомнить слова одного из президентов США Э.Кеннеди, утверждавшего, что мы проигрывает русским за школьной партой. Государства рассматривают вложения в образование как стратегическую задачу, равную проблеме национальной безопасности и обеспечивающее суверенитет нации. [4] Такой всплеск к образованию в целом со стороны общества не случаен, он связан, в том числе, с явлением, обозначаемым сегодня как «массовая архаизация сознания», суть которого в том, что огромные людские массы, оставаясь на стадии потребления культуры, не могут, а многие и не пытаются эту самую культуру производить. Пресловутая «технологизация сознания» современного индивида приводит к явлению, названному классиком отечественной мысли, философом В.С. Соловьевым «оглушенное сознание» [6]. Человек с «оглушенным сознанием» не утрачивает базовых человеческих свойств, кроме одного – он инфантилен и активно пассивен в отношении своего будущего и будущего своих детей. Времена как будто переносят нас во времена мифического библейского Ноя. Пассивен описанный индивид еще и в том, что он не способен производить из себя сверхусилие стремления к самоактуализации [3]. Тотальный страх перед резкой возросшей неопределенностью будущего, порождает в умах и сердцах людей отчаяние, буквально прижигающие возможные точки роста способно-

стей, делая их пустынными образованиями. «Пустыня растет, горе тому, кто несет в себе пустыню» изрек пророк XIX века Ф.Ницше [5].

Отсюда задача: создание условий возможности культурного «выращивания» человеческой самости, которая «действительна и располагает силой лишь в меру своей образованности», подчеркивает еще один великий мыслитель того же века – Гегель. Сказанное в полной мере относится к такому сегменту социальной ткани общества, как университет, традиционно располагающийся на периферии региональных государственных приоритетов. Статус и роль периферийных университетов существенно отличается от их столичных собратьев по цеху. В предыдущую эпоху развития страны, периферийные университеты в значительной степени вписывались в задачи местного развития территории, не претендуя и не пытаясь, стать драйверами развития той топологической сущности, на которой они существовали. Такой задачи попросту не ставилось. Обеспечить политическую, социально-экономическую и культурную устойчивость региона, подготовить нужное количество квалифицированных кадров для промышленности региона и социальной сферы, обеспечить культурную связь с соседями и с центром, такой потолок задач явно не достаточен в современных условиях ни для региона, ни для университета. Появление новых коммуникативных линий, связывающих любую территорию с остальным миром, моментальное внедрение новейших технологий, в корне меняющих требования к кадрам и сам рынок труда в принципе, резко возросшая мобильность молодежи, все это ставит региональный университет перед рядом серьезных вызовов. Начавшаяся в последние десятилетия повальная интеграция в системе образования, недвусмысленно свидетельствует: те, кто отстает, не успевает встроиться в изменившийся мир, обречены на слияние с более сильными и удачливыми коллегами по цеху. Очевидно, что эта устойчивая тенденция не локализуется на национальном уровне, и тогда возникает угроза поглощения (не физического, ментального) слабых вузов, конкурентами из сопредельных стран. Традиционное положение университета в образовательном поле и, шире, социальной среде, дает возможность целенаправленно оптимизировать его миссию в целом и вносить трансформационные изменения на разных уровнях – государственном, институциональном, содержательном, технологическом [2]. В данной работе мы попытаемся сформулировать топологическое и интеллектуальное место регионального университета в меняющихся условиях существования. Сегодняшний университет, свято соблюдая изначальные академические свободы и автономию, не может, тем не менее, оставаться «одним из» социальных институтов территории. Сегодня этого явно мало. Концентрируя в своем составе элитную часть общества, университет, вольно или не вольно, становится центром сосредоточения мыслящей части общества. Размыты окончательно возрастные ограничения участников образовательного процесса, школьники младших классов и пенсионеры

на равных соперничают за знания. Политическое влияние университетской среды постоянно растет, возникают и угасают идеи различного толка и масштаба, от самых радикальных до футуристически-технологических. Социальная жизнь вузовского сообщества давно выплеснулась за пределы аудиторий, студенты и преподаватели, активные и, главное, креативные участники протекающей в регионе жизни. Культура, потребителями и производителями которой являются сегодня университетские люди, во многом определяется их настроенностью на позитивный результат. Важно точно определять вектор направленности этого результата, если внутрь – дела плохи у всех, если во вне – есть шанс на развитие. Мы предположили, что одним из основных каналов, через которые в реверсивном режиме осуществляется связь университета и региона может быть физкультурно-спортивная составляющая в самом широком аспекте. Молодежная университетская среда всегда порождает гиперактивность своих adeptов, хотя бы в силу их возраста. Но часто получалось так, что университет замыкался внутри своих, порой достаточно широких по объему спортивных мероприятий и не оказывал на региональную повестку в этом сегменте достаточного влияния. Усилия государства в последние десятилетия привели к тому, что значительная часть населения оказалась так или иначе вовлеченной в систему, которую принято называть «здоровый образ жизни». Однако это массовое движение столкнулось сразу с рядом трудностей, таких как отсутствие достаточного количества современных мест для занятий, нехваткой квалифицированных кадров – педагогов, тренеров, врачей, психологов. Проявились и проблемы юридического характера, связанные с обеспечением безопасности здоровья граждан. Большое количество «самодельных» спортивных ячеек предоставлены сами себе и держатся в основном на харизматических личностях и их энтузиазме. Именно в данном контексте Университет, располагая большинством ресурсных потенциалов, перечисленных выше, может выступить центром, вокруг которого жизнь «самодельных» ячеек и секций преобразится кардинально. Речь, понятно, не идет о формализации деятельности этих групп, речь идет об активной консолидирующей работе представителей Университета и местного гражданского сообщества. Почему мы называем это канал связи Университета и гражданского сообщества каналом с реверсивным движением? Потому что не только разрозненные группы граждан нуждаются в услугах и поддержке Университета, но и сам Университет, реализуя свои амбиции в разных аспектах жизнедеятельности, в том числе и через физкультурно-спортивную деятельность, получает дополнительную жизненную энергию, энергию значимости, достоинства и уважения.

Предварительные итоги работы в этом направлении за истекший год оказались интересными. Проведя мониторинг состояния функционирования отрасли «Физическая культура и спорт» в «самодельном» сегменте через различные каналы: официальная статистика, социальные сети, уличный

опрос, анкетирование общественных организаций, осуществляющих физкультурно-спортивную деятельность и т.п. удалось идентифицировать около 40 групп граждан, численностью от 3 до 14 человек, самого широкого возрастного диапазона. Преобладание среди участников исследования лиц пожилого возраста, свидетельствует об их более отзывчивой реакции и готовности к сотрудничеству. Устойчивость таких объединений во времени показатель большей заинтересованности участников, способностью к самоорганизации и озабоченностью состоянием своего здоровья. Среди молодежи волатильность интересов преобладала над стабильностью. Тем не менее, никто из опрошенных не выразил сомнения в необходимости оказания консультативной, как минимум, помощи, со стороны Университета. Проблем и вопросов, которые зафиксировали участники опроса, оказалось слишком много. Это подчеркивает «брошенность» «самодеятельных» групп граждан в части их вовлеченности в организованный процесс физического совершенствования. Следует отметить еще один, на этот раз весьма позитивный момент, практически отсутствовали среди опрошенных граждан индивидуалистические, паразитические настроения. Люди были готовы вкладывать в общее дело все свои ресурсы от материальных затрат, до моральной ответственности. Среди пожеланий Университету, звучали просьбы организации больших мероприятий, на которых можно было бы не только реализовать свои возможности, но и приобрести опыт единомышленников, более успешных в деятельности. То есть коммуникативная функция физической культуры в гражданском обществе признается важной и необходимой.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о возможном позитивном влиянии современного Университета на региональное гражданское сообщество подтвердилась. В дальнейшей работе предполагается на базе Университета создание стабильно работающего Центра, консолидирующего все виды активности в управляемое поле. Естественно, главная роль в этой работе отводится волонтерам из числа студентов.

Классический Университет трансформируется. Этот процесс идет во всем мире. Возникают разные по форме и содержанию модели. Постиндустриальная, цифровая реальность требует открытого интеллекта, охватывающего большие людские массы, формулируя не только сиюминутные и утилитарные задачи, но, что особенно свойственно современному открытому Университету, колонизируя будущее, которого пока нет, но к которому мы идем. Прогностическая функция сегодняшнего общества невысока, а степень неопределенности наоборот, возрастает. Поэтому резко возрастает роль региональных Университетов, способных аккумулировать опыт, традиции и инновации. Но для этого Университет должен брать на себя больше ответственности за гражданское общество, функционирующее на конкретной территории.

## Литература

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: [Электронный ресурс]: [http://dod.mien.edu.ru/NPT/NPT\\_00deklar.htm](http://dod.mien.edu.ru/NPT/NPT_00deklar.htm).
2. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С.Запесоцкий. - М.: Наука, 2003. - 456 с.
3. Maslow A.H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-lair // J. Humanistik Psychology. - 1967. - Vol. 7. - P. 93-127.
4. Национальная доктрина образования в РФ // URL : <http://www.Karavella.nios.ru/DswVedia/nacionalnayadoktrinofbrazovaniavrf.pdf> (дата обращения 12.12.18).
5. Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. Литературные памятники/ Составление, редакция изд., вступ. ст. и примеч. К.А.Свасьяна; пре. С нем.. - М.: Мысль, 1990.- 829, [2] с.
6. Соловьев В.С. Чтения о Богочеловечестве / В.С.Соловьев .- М.: ООО«Издательство АСТ», 2004. - 251 с. (Философия. Психология).

## Sports and athletic activities of the University as a mediator of the social environment of the region

**Bobina O.N., Chernyshev V.P., Chernysheva L.G., Yurechko O.V.**

Tomsk State Pedagogical University, Pacific State University, Blagoveshchensk State Pedagogical University

The article of representatives of four regional universities analyzes the new mission of the university in the changing social space of the region. Transformational changes in the place and role of the university are considered through the possibility of integrating its potential into the sociocultural field of the surrounding topos. The use of the potential of physical education and sports practices extrapolated to the world surrounding the university is proposed as a channel of interconnection with the regional civil system.

**Keywords.** University Sports and athletic potential. Regional socio-cultural space. Mediation

## References

1. World Declaration on Higher Education for the 21st Century: Approaches and Practical Measures: [Electronic resource]: [http://dod.mien.edu.ru/NPT/NPT\\_00deklar.htm](http://dod.mien.edu.ru/NPT/NPT_00deklar.htm).
2. Zapesotsky A.S. Education: philosophy, cultural studies, politics / A.S. Zapesotsky. - M.: Nauka, 2003. -- 456 p.
3. Maslow A.H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-lair // J. Humanistik Psychology. - 1967. - Vol. 7. - P. 93-127.
4. National doctrine of education in the Russian Federation // URL: <http://www.Karavella.nios.ru/DswVedia/nacionalnayadoktrinofbrazovaniavrf.pdf> (accessed 12.12.18).
5. Nietzsche F. Compositions in 2 volumes. Literary Monuments / Compilation, edition, ed., Entry. Art. and note. K.A. Svasyan; pre. With him .. - M.: Thought, 1990.- 829, [2] p.
6. Soloviev V.S. Readings on God-manhood / V.S. Soloviev .- M.: LLC "Publishing house AST", 2004. - 251 p. (Philosophy. Psychology).

# Методика краткосрочного обучения спортивному ориентированию курсантов военно-патриотического сбора

**Аввакуменков Алексей Алексеевич**, кандидат педагогических наук, кафедра теории и методики лыжного спорта, ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта», AAA-A2@yandex.ru

**Багин Николай Анатольевич**, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики лыжного спорта, ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта», Ski@vlgafc.ru

**Филина Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, кафедра теории и методики лыжного спорта, ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта», Fuluna@vlgafc.ru

**Спирidonов Дмитрий Евгеньевич**, магистрант, кафедра теории и методики лыжного спорта, ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта», andrey.lopyrev@inbox.ru

Статья посвящена оценке эффективности краткосрочной программы обучения спортивному ориентированию курсантов детского военно-патриотического сбора в рамках изучения практических дисциплин допризывной подготовки. Обоснована актуальность использования спортивного ориентирования, как вида спорта, для формирования практических и прикладных навыков ориентирования на местности. Доказана эффективность краткосрочного обучения спортивному ориентированию в условиях учебно-тренировочного сбора, для формирования начальных технических навыков необходимых для работы с картой, компасом и на местности.

**Ключевые слова:** военно-патриотическое воспитание, допризывная подготовка, спортивное ориентирование.

**Актуальность.** Военно-патриотическое воспитание в Российской Федерации является одним из приоритетных направлений педагогической деятельности с подрастающим поколением. В современной политической ситуации непросто осуществлять военно-патриотическую деятельность. Наиболее комфортными являются условия по укреплению патриотизма во внеурочной деятельности, так как данная деятельность не ограничена точно очерченными стандартами, а также ориентирована на проявление личностных качеств личности, обеспечение различных вариантов саморазвития, побуждения к творческой самореализации каждого обучающегося. Наиболее эффективно воспитание патриотических качеств личности происходит в деятельности различных боевых музеев, краеведческих кружков, военно-спортивных объединений [5]. Кроме формирования духовно-нравственных большое внимание уделяется и формированию практических навыков

Сегодня в связи с подъемом патриотической работы в нашей стране, большую популярность приобрели военно-спортивные мероприятия, проводимые для школьников различных возрастов.

Основным направлением образовательной деятельности на таких мероприятиях является допризывная подготовка, то есть подготовка молодежи к службе в вооруженных силах.

В г. Великие Луки на базе МАОУ «Кадетская школа» работает военно-патриотическое объединение «Молодая гвардия» проводящее военно-патриотические сборы для школьников. Средняя продолжительность смен на сборе 10 дней, в программу включается пять дисциплин допризывной подготовки, включая в первую очередь спортивное ориентирование. Объем занятий составляет 16 часов за смену.

Ориентирование - один из немногих видов спорта, в котором участники соревнований действуют сугубо индивидуально, вне поля зрения тренеров, судей, зрителей и даже соперников. Поэтому для достижения цели необходимы высокая психологическая подготовленность, проявление настойчивости, решительности, смелости и самообладания. Занятия ориентированием развивают внимание и наглядно-образную память.

Умение ориентироваться на местности один из наиболее важных прикладных навыков для любого человека, а тем более неопределима роль данного навыка в военном деле.

Всемирная история войн показывает, что список военных неудач, произошедших по вине заплутавшихся огромен. И наоборот, не менее велик перечень побед одержанных в результате умения ориентироваться на любой местности [4]. Показателен в этом плане опыт Советско-Финской войны 1939-40 гг. когда значительные потери Советских войск составили не убитые в результате прямых боестолкновений, а погибшие в результате переохлаждения вследствие того что, бойцы Красной армии оставшиеся без командира просто не могли выйти в место расположения своих частей.

Из бесед с военнослужащими, проходящими в настоящее время службу по контракту и часто находящимся в командировках в различных горячих точках, становится явным, что зачастую именно недостаточное умение ориентироваться не позволяет подразделениям выполнять поставленные задачи в срок и в полном объеме. Следовательно, ориентирование на местности должно стать одним из главных направлений подготовки военнослужащих, а так же неотъемлемым компонентом допризывной подготовки.

Спортивное ориентирование как вид спорта, на наш взгляд позволяет в кратчайшие сроки сформировать навыки правильной работы с картой, определения направления движения, местоположения на местности и умения осуществлять движение, согласуя свой маршрут с картой местности.

Предполагается что краткосрочная программа обучения спортивному ориентированию, разработанная с учетом специфики военно-патриотического сбора, позволит освоить основные технические элементы в объеме необходимом для уверенного ориентирования на местности.

Для оценки эффективности обучения ориентированию в условиях краткосрочного сбора нами было проведено исследование.

Целью исследования являлось повышение эффективности допризывной подготовки курсантов учебно-тренировочного сбора ВПО «Молодая гвардия».

В исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Выявить особенности обучения спортивному ориентированию курсантов сбора ВПО «Молодая гвардия»

2. Разработать краткосрочную программу подготовки курсантов сбора ВПО «Молодая гвардия» по спортивному ориентированию

3. Оценить эффективность освоения технических навыков спортивного ориентирования за период обучения

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы

1. Анализ литературы
2. Анкетирование
3. Педагогический эксперимент
4. Методы контрольных упражнений
5. Методы математической статистики.

Исследование проводилось в ходе двух смен по 10 дней, в исследовании приняло участие 82 курсанта сбора ВПО «Молодая гвардия».

Анализ научно-методической литературы показал, что при обучении спортивному ориентированию в короткие сроки, основное внимание следует уделять технической подготовке, так как для других разделов подготовки времени смены недостаточно. Так же были выявлены особенности обучения технике спортивного ориентирования начинающих спортсменов и детей школьного возраста, определены основные направления построения будущей программы, ее разделы, распределение часов, система оценивания эффективности.

Анкетный опрос показал, что из числа опрошенных курсантов 68% никогда не занимались ориентированием и не знакомы с этим видом спорта, 24% знакомы со спортивным ориентированием, и 8% занимались спортивным ориентированием в школьных кружках.

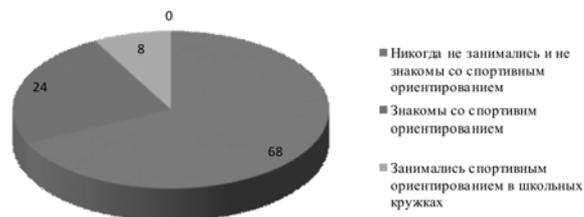


Рисунок 1. - Начальный уровень владения спортивным ориентированием курсантов сбора «Молодая гвардия»

Таким образом, при построении программы обучения спортивному ориентированию курсантов военно-патриотического сбора необходимо учитывать следующие факторы:

- краткосрочность обучения (всего 10 дней)
- разный уровень подготовленности обучающихся.

На основании анализа литературы и анкетного опроса была разработана экспериментальная программа обучения спортивному ориентированию курсантов десятидневного сбора.

В качестве основных средств обучения технике ориентирования использовались следующие упражнения:

- ориентирование по местным признакам;
- измерения расстояний на местности и по карте
- работа с картой: масштаб, цвет, сечение рельефа
- изучение условных знаков, легенд контрольных пунктов, точечные, линейные и площадные ориентиры;
- изучение рельефа
- работа с компасом (ориентирование карты, азимут)
- определение точки стояния
- спортивный лабиринт [2].

Для оценки эффективности программы было проведено тестирования некоторых показателей технической подготовленности курсантов.

Тестирование проводилось в начале и конце эксперимента. Контрольные задания для тестирования основных технических элементов были предложены согласно требованиям, предъявляемым к

их возрасту. Контрольным заданием для тестирования технического элемента «Развитие наблюдательности и памяти» служило упражнение «Перенос 10 КП на время».

Для тестирования технического элемента «Определение и контроль направления» использовались два теста «Белая карта» и «Движение по азимуту».

Для тестирования технического элемента «Чтение карты» контрольным заданием служило упражнение «Дистанция по нитке» (маркированная трасса).

Контрольным заданием для тестирования технического элемента «Контроль расстояния» служил тест «Глазомерное определение расстояний» [1,3].

Результаты исследования помогли оценить эффективность использования разработанной краткосрочной программы по обучению спортивному ориентированию (Таблица 1).

Таблица 1  
Динамика показателей технической подготовленности участников эксперимента в ходе исследования (n=82)

Тесты	До реализации программы		После реализации программы		Изменения			Достоверность изменений
	Показатель	Оценка	Показатель	Оценка	В единицах	В баллах	%	
Перенос 10 КП на время (мин. с.)	2.09 ±0.23	3,2 ±0.45	1.12 ±0.83	4.4 ±0.76	0.57	1,2	86	P < 0,05
Белая карта (2 км) (мин.с.)	25.16 ±2.63	2,8 ±0.62	12.45 ±1.33	4,2 ±0.82	12.31	1,4	102	P < 0,05
Движение по азимуту 100 м. (отклонение от КП м.)	43,1 ±4.42	33,5 ±0.76	8,7 ±0.54	4,7 ±0.98	34,4	2,4	121	P < 0,05
Дистанция по нитке (2 км) (мин.с.)	32.43 ±1.3	2,8 ±0.12	18.28 ±1.76	4,9 ±0.57	14.15	2,1	77	P < 0,05
Определение длины отрезка (мм.)	46,4 ±5.12	3,4 ±0.37	19,5 ±1.16	4,6 ±0.47	26,9	2,2	137	P < 0,05

Так повторное тестирование наблюдательности и памяти при помощи теста «Перенос 10 КП на время» показало достоверное (P < 0,05) улучшение среднего времени выполнения задания с 2 мин. 9 с. до 1 мин. 12 с. прирост результата составил 57 с. или 86%. Оценка в баллах в соответствии с шкалой оценивания выросла на 1,2 балла: с 3,2 до 4,4.

Тестирование технического элемента «Определение и контроль направления» при помощи теста «Белая карта» так же свидетельствует о положительном воздействии программы. Так до исследования средний балл составил 2,8 а после 4,2 балла (P < 0,05), в абсолютных единицах показатель улучшился более чем в 2 раза с 25 мин. 16 с. до 12 мин. 45 с.

Тест «Движение по азимуту» так же свидетельствует о значительном улучшении умения определять и контролировать направление. Так если до

реализации программы отклонение от заданной точки при движении на

100 м. составляло в среднем 43,1 м. то после этот показатель составил 8,7 м. произошло достоверное улучшение показателя в 4 раза а в баллах на 1,2 с 3,5 до 4,7 балла (P < 0,05).

Тест, характеризующий технический элемент «Чтение карты» - прохождение маркированной дистанции по нитке показал что улучшения среднего времени прохождения дистанции произошло на 77% , то есть участники, справившиеся с заданием до исследования за 32 мин.43 с. после реализации программы выполнили тест за 18 мин. 28 с., балльная оценка улучшилась на 2,1 балла: с 2,8 до 4,9 (P < 0,05).

«Глазомерное определение расстояний» так же достоверно (P < 0,05) улучшилось в 1,3 раза ошибка измерения длины отрезка составила в среднем 19,5 мм. против 46,4 мм. до эксперимента.

Прирост в баллах составил 2,2- улучшение произошло с 3,4 балла до 4,6 балла.

### Выводы.

В результате проделанной исследовательской работы мы смогли сделать следующие выводы:

1. Обучение спортивному ориентированию в условиях краткосрочного военно-патриотического сбора имеет следующие особенности: разный уровень подготовленности обучающихся, для большинства курсантов спортивное ориентирование является не знакомым видом спорта, реализация программы происходит в кратчайшие сроки и в связи с этим обучение должно быть направлено в первую очередь на технику спортивного ориентирования.

2. Краткосрочная программа обучения детей спортивному ориентированию в условиях военно-патриотического сбора должна включать следующие средства обучения технике ориентирования:

- ориентирование по местным признакам;
- измерения расстояний на местности и по карте
- работа с картой: масштаб, цвет, сечение рельефа

- изучение условных знаков, легенд контрольных пунктов, точечные, линейные и площадные ориентиры;

- изучение рельефа
- работа с компасом (ориентирование карты, азимут)

- определение точки стояния
- спортивный лабиринт.

3. Оценка показателей тестов технической подготовленности у участников эксперимента показала, что вследствие реализации программы обучения спортивному ориентированию в объеме 16 часов за 10 дней произошло достоверное улучшение результатов во всех тестах характеризующих уровень технической подготовленности (P < 0,05). Контроль памяти и наблюдательности улучшился на 1,2 балла, показатели определения и контроля направления улучшились на 1,4 балла по тесту «Белая карта» и на 2,4 по тесту «Движение по азимуту», чтение карты по тесту «Движение по нитке» улучшилось на 2,1 балла, и контроль глазомерного измерения расстояний показал улучшение на 2,2 балла.

Таким образом, можно утверждать, что разработанная краткосрочная программа обучения спортивному ориентированию участников сбора ВПО «Молодая гвардия» является эффективной и позволяет обучить курсантов основам спортивного ориентирования.

### Литература

1. Акимов В.Г. Подготовка спортсмена-ориентировщика / В.Г. Акимов: учебное пособие. – БГУ, -1987. – 176с.

2. Алешин В.М. Энциклопедия ориентирования. Такое разное ориентирование / В.М. Алешин, А.Б. Кудрявый, О.Г. Корчагина, А.И. Кобзарев, Г.В. Шур, Н. Сытов, С.М. Хропов, М.В. Рябкин, А.В. Якимов: сборник.- Воронеж., 2009.- 253 с.

3. Альмейда К. Принятие решений в ориентировании. / К. Альмеда // Сборник учебно-методических материалов. №6 – М., 2002. – С. 42-45.

4. Даурцев, К.В. Наука выживать./ К.В. Даурцев, М.И. Варфоломеев, М.И. Вержбицкий, М.С. Иртыга, И.В. Лукьянов, М.М. Мироненко, Д.К. Полозов, Ю.В. Синель, В.Ф. Чернышов, В.В. Шурыгин: учебно-методическое пособие по специальной допризывной подготовке -М., 2010.- 431 с.

5. Кошечкина О. Г. Организация воспитательной работы по военно-патриотическому воспитанию школьников / О.Г. Кошечкина, В.И. Куриленко, Е.И. Буденко// Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). — Краснодар: Новация, 2018. — С. 77-79.

### Methods of short-term training in orienteering for cadets of military-patriotic training

Avvakumenkov A.A., Bagin N.A., Filina I.A., Spiridonov D.E.

Velikiye Luki state Academy of physical culture and sports

The Article is devoted to the evaluation of the effectiveness of the short-term training program for orienteering cadets of children's military-Patriotic training in the conditions of training camp, for the formation of initial technical skills necessary to work with a map, compass and terrain.

**Keywords:** military-Patriotic education, pre-conscription training, orienteering

### References

1. Akimov V.G. Orienteering athlete training / V.G. Akimov: a training manual. - BSU, -1987. - 176s.
2. Aleshin V.M. Encyclopedia of Orienteering. Such a different orientation / V.M. Aleshin, A.B. Curly, O.G. Korchagina, A.I. Kobzarev, G.V. Shur, N. Sytov, S.M. Khropov, M.V. Ryabkin, A.V. Yakimov: collection.- Voronezh., 2009.- 253 p.
3. Almeida K. Decision making in orientation. / K. Almeida // Collection of educational materials. No. 6 - M., 2002. - S. 42-45.
4. Daurtsev, K.V. Science to survive. / K.V. Daurtsev, M.I. Varfolomeev, M.I. Verzhbitsky, M.S. Irtyuga, I.V. Lukyanov, M.M. Mironenko, D.K. Polozov, Yu.V. Chenille, V.F. Chernyshov, V.V. Shurygin: educational-methodical manual on special pre-conscription training -M., 2010.- 431 p.
5. Koshevaya O. G. Organization of educational work on military-patriotic education of schoolchildren / O.G. Koshevaya, V.I. Kurylenko, E.I. Budenko // Education: past, present and future: materials of the IV Intern. scientific conf. (Krasnodar, February 2018). - Krasnodar: Novation, 2018. -- S. 77-79.

# Малая лингвистическая академия как инструмент профессионального самоопределения в образовательной системе языкового вуза

## **Дьяконова Елена Сергеевна**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Институт зарубежной филологии и регионоведения, es\_dyakonova@mail.ru

## **Иконникова Анна Николаевна**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Институт зарубежной филологии и регионоведения, an.ikonnikova@s-vfu.ru

В статье рассматривается опыт работы в сфере профориентации малой лингвистической академии ИЗФир СВФУ. В статье также рассматривается довузовский, вузовский, послевузовский этапы профориентации как системно-организованной деятельности, обеспечивающей профессиональную социализацию студентов и выпускников языкового вуза. Описывается механизм работы со школьниками, студентами и молодыми специалистами. Авторы приходят к выводу, что системный подход к организации профориентации обеспечивает более эффективное профессиональное самоопределение будущего специалиста.

**Ключевые слова:** профориентация, довузовская, вузовская, послевузовская, саморазвитие, профессиональная социализация, повышение качества, языковая подготовка, специалист.

Учитывая условия глобализирующейся экономики, университетам становится все сложнее конкурировать в сферах привлечения ресурсов, в том числе человеческих. Основной возможностью получения конкурентного преимущества является обучающийся, его качество, его отношение к учебе и дальнейшему труду. Поэтому в настоящее время актуальным представляется рассмотрение современных тенденций развития и привлечения абитуриентов, наиболее подготовленных для обучения в вузе.

Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы поставлена задача по «совершенствованию механизмов и инструментов вовлечения молодежи в активную социально значимую деятельность, направленную на профессиональную самореализацию молодежи образовательной системой», определяющая развитие профориентации [1, с.45].

Для развития общества и экономики РФ профориентация имеет важнейшее значение, однако в образовательной системе в рамках вузовского образования до сих пор не сложился единый механизм работы, направленной на профессиональную самореализацию молодежи и позволяющий решить все социально-экономические проблемы и поставленные вопросы Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [1, с.45].

Так, Э.Ф. Зеер в своих исследованиях рассматривает профессиональную ориентацию как одну из профессионально-педагогических задач профессионального становления, определенную им научно как «систему научно обоснованных психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с учетом индивидуально-психологических особенностей личности и потребностей общества» [2, с.12].

Е.Ю. Пряжникова предполагает, что профориентация - это широкий путь профессионального определения и становления, выходящий за рамки только педагогики и психологии, комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии, куда входит и профконсультация как индивидуально ориентированная помощь в профессиональном самоопределении [3, с. 30]. Также под профориентацией понимается научно обоснованная система социально-экономических, медико-биологических, пси-

холого-педагогических и производственно-технических мер по оказанию молодежи поддержки в выявлении и развитии профессиональных интересов, формирования профессионального самоопределения [4].

Система профориентационных мероприятий предполагает одновременное использование разных подходов к одной проблеме. Так, активизирующий подход позволяет сформировать у обучающегося потребность в профессиональном самоопределении. Данный подход может быть применим к выпускникам школ, готовящимся к приемной кампании текущего года или к студентам вуза, находящимся в активном поиске себя в мире профессий, востребованных в современном мире или тех, которые будут востребованы в ближайшем будущем.

Вуз в своей работе по привлечению абитуриента сталкивается со следующими проблемами: что понимается под профориентацией в вузе – рекрутинг или профессиональное определение?

Сложилось мнение, что от эффективной профориентации зависит качество набора («свой» абитуриент), качество обучения в частности и образовательной системы в целом, качества подготовки молодого специалиста. Во многих школах Якутии реализуется трехуровневая система профориентации, основывающаяся на диагностико-консультационном подходе.

В начальной школе профориентация имеет форму факультативов, кружков, дополнительных занятий и экскурсий, элективных курсов; в среднем звене начинается предпрофильная подготовка, которая продолжается и в старшей школе – в профильных классах.

Отталкиваясь от сложившейся системы, Институт имеет различные формы профориентационной работы, которые реализуются в зависимости от поставленных задач, т.е. нами полномасштабно реализуются развивающий и информационные подходы к профориентации.

В рамках информационного подхода проводятся разовые профориентационные акции и мероприятия, целью которых является ознакомление учащихся с особенностями и сложностями будущей профессии – особенностями обучения в институте, аспектами работы с иностранными языками, сложностями межкультурной коммуникации, трудностями адаптации и т.д.

Разовые профориентационные мероприятия ИЗФир можно разделить на четыре группы:

- языковые (консультации и курсы по подготовке к экзаменам по иностранным языкам, а также к международным экзаменам и т.д.),

- научные (научные кружки, консультирование научных проектов, организация научных мероприятий (конференций), мероприятия по научно-популярной лингвистике для учащихся школ Ассоциации «Северо-Восточный образовательный округ» и школьников фирменных классов СВФУ и т.д.),

- привлечение школьников к студенческой жизни (посещение занятий преподавателей Института в

составе смешанных со студентами групп по расписанию, привлечение школьников к студенческим мероприятиям, участие в качестве экспертов студенческих проектов и т.д.);

- информационные встречи – День открытых дверей, индивидуальные консультации с родителями и школьниками, встречи по школам в рамках недель иностранных языков и т.д.).

Особой формой взаимодействия Северо-Восточного федерального университета и школ стали фирменные классы университета, закрепленные за определенными учебными подразделениями СВФУ в соответствии с профилем подготовки. В рамках развивающего подхода к профориентационной деятельности, в настоящее время действует пять профилей подготовки:

- экономический,
- естественно-научный,
- лингвистический,
- инженерно-технический,
- физико-математический.

Слушатели фирменных классов получают возможность изучать дополнительные курсы по своему профилю, посещать семинары и экскурсии, мастерклассы и вводные лекции, участвуют в олимпиадах и конкурсах, организованные преподавателями и работниками университета.

Подобная форма работы позволяет создать сообщество школьников, объединенных идеей получить углубленные знания в определенной области и в дальнейшем освоить перспективную профессию. Более того, этот подход позволяет проводить адресную подготовку абитуриента, которая поможет ему без потерь и излишнего стресса адаптироваться в вузе.

Следующий этап профориентации – вузовская профориентация, которая направлена на профессиональную социализацию и профессиональное самоопределение. На вузовском этапе подразделения университета совместно с Центром психологической помощи, осуществляют комплекс мероприятий по профориентационной деятельности по профадаптации первокурсников.

Студенты педагогических направлений подготовки Института зарубежной филологии и регионоведения имеют возможность попробовать себя в условиях будущей профессиональной деятельности. Например, участие в проведении мероприятий довузовской профориентации или поработать в проекте полного цикла (от идеи до реализации) на площадке творческого кружка в одной из ведущих школ города. А также, наряду со студентами филологических направлений подготовки участвуют в работе совместных проектов со школьниками в качестве членов жюри и экспертов научных и других мероприятий.

На уровне вузовской профориентации чрезвычайно важным видится показать обучающимся – будущим специалистам их перспективного работодателя. Взаимодействие с работодателем в период обучения в вузе ведет студентов к более осознанному планированию будущего трудоустройства, позволяет сформировать реалистичные ожидания

и позитивное отношение к своему профессиональному будущему или наоборот, вовремя скорректировать свою будущую профессиональную траекторию или путь профессионального развития и карьеры.

Заключительным этапом профориентационной работы Института зарубежной филологии и регионоведения является послевузовская профориентация самостоятельно подразделением, одной из задач послевузовской профориентации является привлечение выпускников, работающих по профессии или смежной деятельностью, к программам магистратуры Института.

Основным направлением послевузовской профориентации является помощь в профессиональном развитии молодым учителям - через создание и продвижение профессионального сообщества выпускникам педагогических направлений Института. В формате очных и дистанционных семинаров и курсов проводятся мастер-классы, соучастие в научных работах школьников, конференции для учителей иностранных языков.

Ключевым направлением послевузовской подготовки является языковая подготовка учителей и подтверждение их языковой компетенции посредством привлечения учителей к программам магистратуры Института и популяризация использования международных инструментов оценивания знания иностранных языков и профессиональной компетенции посредством сдачи экзаменов TKT (Teacher's Knowledge Test) и CPE (Certificate of Proficiency in English).

Кроме различных форм взаимодействия с учителями общеобразовательных и средних учебных заведений Институт зарубежной филологии и регионоведения проводит совместную работу с преподавателями дополнительного образования – участие в совместных конкурсах, проведение лекций для слушателей факультативов, кружков, привлечение студентов к кружковой работе.

Трехуровневая система профориентационной работы, включающая в себя довузовскую, вузовскую и послевузовскую, выстроенная в Институте зарубежной филологии и регионоведения доказала свою эффективность на протяжении многих лет, что отражается на:

- во-первых, вовлеченности в профориентационную работу всех участников процесса (школьник-студент-преподаватель-учитель),
- во-вторых, стабильно высоким конкурсом и высоким средним баллом ЕГЭ на направления подготовки Института,
- в-третьих, высокой сохранностью контингента студентов Института. Школьники, становясь частью сообщества института еще в школе, легко вовлекаются в работу института, тем самым, запуская механизм собственного саморазвития.

Тем не менее, вопрос, как измерить эффективность проводимой профориентационной работы остается актуальным. В настоящее время преподавателями используются анонимное анкетирование, анализ контингента, динамика баллов ЕГЭ, успева-

емость студентов и их вовлеченность в научную работу института по профориентации и лояльность к выбранной профессии.

В системе профориентационных мероприятий института принято опираться на количественные характеристики (охват, вариативность мероприятий, внедрение индивидуального подхода, масштабирование наиболее удачных практик и качественные характеристики (учет желаний, возможностей, потребность заказчиков и рынка труда, а также приверженность к будущей профессиональной деятельности, готовность к саморазвитию, самоопределению и дальнейшей профессиональной социализации выпускников).

Наряду с этим, в управлении самой системой профориентационных мероприятий можно выделить определенные точки напряжения. Так, например, один из наиболее значимых вопросов-отсутствие информации по профориентации согласно потребности общества или работодателя в соответствующих специалистах или отсутствие системы мониторинга профориентации для дальнейшей корректировки профессионального самоопределения выпускников.

Современный работодатель под профориентацией понимает совокупность больших процессов, охватывающих всех сотрудников компании, особенно практикующей дистанционную или удаленную занятость, так как для выживания компаний в современном мире большинство компаний понимают, что им необходимо становиться максимально технологичными и обновлять персонал на более молодой, лучше обрабатывающий с инновационными технологиями - чтобы стать диджитал компанией нужна серьезная HR-трансформация, нужны определенного типа молодые техногенные люди, которые должны быть обучены и работать в самых современных информационных системах, используя передовые технологии и в русле этих изменений двигаться вперед.

Технологии информатизации и цифровизации проникают во все процессы профориентации персонала:

- использование чат-ботов,
- роботов в процессе профориентации персонала,
- онлайн-игры,
- видео-интервью,
- видео-тесты при подборе,
- онлайн-курсы,
- мобильные приложения для адаптации сотрудников,
- мобильные приложения для регулярных коммуникаций,
- максимальная адаптация к мобильным устройствам всех внутренних систем профориентации персонала.

В профориентации персонала идут процессы роботизации рассылок электронных писем и сообщений в соц. сетях и переоборудования, внедряются новые сложные решения и выстраиваются коммуникации и взаимодействия между человеком и ма-

шиной, которая начинает работать на основе систем искусственного интеллекта, не только знающих технологии профориентации персонала, но и хорошо понимающих специфику бизнеса и экономику, нужды конкретной организации – работодателя и возможности учебных заведений, что помогает найти согласование между рыночными условиями, ее возможностями и интересами каждого работника.

«Выращивание» специалистов и выдача кредитов и грантов талантливым абитуриентам и студентам является необходимым условием эффективного функционирования любой крупной компании, так как правильно выстроенная система профориентации позволяет в короткие сроки покрыть потребность организации в персонале и разработать грамотную кадровую стратегию и достичь больших результатов, а именно обеспечение организации квалифицированным персоналом в будущем, так как перед подавляющим числом предприятий стоит задача минимизации рисков со стороны персонала, что вызывает необходимость создания системы по обеспечению кадровой безопасности.

Таким образом, деятельность подразделений предприятия по профориентации взаимосвязана и преследует общую цель: обеспечить кадровую безопасность притоком новых молодых специалистов, выявить перспективы развития информатизации и риски «кадрового голода» и предотвратить возникновение угроз технологического отставания.

Рассмотрим перспективные мировые технологии профориентации, например, Agile в настоящее время на пике интереса молодёжи. Многие компании (особенно имеющие большой IT-блок) начали внедрять эту методологию в свою работу и на ее основе перестраивать многие процессы профориентации персонала.

Плюс все внутренние системы профориентации персонала строятся на основе вовлечения в профориентацию молодых специалистов как пользователей результатом – то есть набором профориентационных групп школьников и абитуриентов, а не просто поставки контента школьникам.

Изменяются подходы к профориентации персонала:

- внедряется bite-size learning,
- MOOC
- системы взаимной профориентации через видео,
- вводятся нативные системы подбора обучающихся программ (по аналогии с рекомендациями фильмов в ведущих онлайн-кинотеатрах).

Но наиболее продвинутые компании в полной мере научились применять технологии профориентации персонала Agile (в частности SCRUM) к HR-процессам. Так в глобальном IBM уже всюю применяют данный подход и там даже появилась новая должность по профориентации - Agile Recruiting Scrum Master.

Этот подход к профориентации персонала позволил компании более чем в два раза сократить срок закрытия вакансий нужными специалистами и

создать кадровый резерв. Переход на работу короткими циклами («спринты» в методологии SCRUM) влияет на все системы:

- пульс-замеры как основа для постоянной обратной связи с сотрудниками по профориентации,
- создание многолетнего кадрового резерва,
- управление эффективностью профориентации в коротких циклах.

Все вышеперечисленное становится ближайшим будущим для развития профориентационной работы в вузе [5].

В данной статье обобщается опыт деятельности в сфере профориентации молодёжи Малой лингвистической академии, регламентированной Положением о Малой лингвистической академии, и положениями Концепции профессиональной ориентации в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова на 2011-2019 гг., опыт иностранных компаний в сфере профориентации абитуриентов и студентов, и перспективы развития профориентации в новой эпохе компьютеризации, цифровизации и цифровой экономики.

Цель профориентационной работы СВФУ – привлечение в университет талантов и перспективных студентов, которые в будущем обеспечат разработки наукоемких технологий сформированным качественным студенческим контингентом, в том числе и в новых сферах цифровой экономики.

## Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [режим доступа: <http://government.ru/docs/16479/>, дата обращения 13.11.2019]
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
3. Пряжников Е.Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 496 с.
4. Панина С.В., Николаева А.Ю. Довузовская профориентация на педагогические профессии// Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 143-145.)
5. Бушуева И.П. Управление непрерывным профессиональным развитием государственных гражданских служащих (региональный аспект) : моногр. / Н.Н. Богдан, И.П. Бушуева ; РАНХиГС, Сиб. ин-т упр. – Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2014. – 227 с.

## **The Junior Linguistic Academy as an instrument of vocational orientation in the educational system of a linguistic Institute Dyakonova E.S., Ikonnikova A.N.**

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

The article is aimed at revealing the experience in the field of career guidance of the Junior Linguistic Academy of the Institute of Modern Languages and International Studies of NEFU. The article also discusses the pre-university, university and postgraduate stages of vocational orientation as a system-organized efforts that provide professional socialization of students and graduates of a linguistic Institute. The structure of interaction with schoolchildren, students and young professionals is discussed. The authors conclude that a systematic approach to the organization of vocational orientation provides more effective professional self-determination of future professionals.

**Keywords:** vocational orientation, pre-university, university, postgraduate, self-development, professional socialization, quality improvement, language training, professional.

1. The concept of the Federal target program for the development of education for 2016-2020 [access mode: <http://government.ru/docs/16479/>, accessed 11/13/2019]
2. Zeer E.F. Psychology of vocational education: a training manual. M.: Publishing House of the Moscow Institute of Public Relations; Voronezh: Publishing house of NPO MODEK, 2003. 480 p.
3. Pryazhnikova E.Yu. Career guidance: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions. M.: Academy, 2010.496 s.
4. Panina S.V., Nikolaev A.Yu. Pre-university career guidance for pedagogical professions // World of science, culture, education. 2019.No 4 (77). S. 143-145.).
5. Bushueva I.P. Management of continuous professional development of public civil servants (regional aspect): monograph. / N.N. Bogdan, I.P. Bushueva; RANEPА, Sib. Institute of Management - Novosibirsk: SibAGS Publishing House, 2014.-- 227 p.

# Модель формирования компетенций агитационно-пропагандистской направленности у студентов вузов физической культуры

**Калашникова Елена Васильевна,**

ст. преподаватель, кафедра социальных технологий и массовых коммуникаций в спорте, ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта», ellen@mail.ru

**Круглова Татьяна Эдуардовна,**

к.п.н., доцент, кафедра менеджмента и экономики спорта, ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта.»

Структурно-содержательная модель формирования компетенций агитационно-пропагандистской направленности раскрывает принципы и подходы подготовки студентов бакалавриата вузов физической культуры по направлению подготовки «Физическая культура» к агитационно-пропагандистской работе на основе требований образовательных и профессиональных стандартов. Модель предусматривает объединение компетенций агитационно-пропагандистской направленности в блоки, сформированные авторами в качестве базовых ориентиров: ценностно-мировоззренческий, профессионально-коммуникативный, организационно-технологический. На этом подходе строится методика обучения студентов агитационно-пропагандистской работе, имеющая практико-ориентированный характер, которая опирается не только на использование инновационных форм аудиторной работы, но и подготовку студентов средствами внеаудиторной работы – широкое привлечение к участию в фестивалях, слётах, клубах, волонтерском движении спортивной направленности.

**Ключевые слова:** компетенции, компетентностный подход, деятельностный подход, методика обучения, агитационно-пропагандистская работа, область физической культуры и спорта.

Необходимость разработки модели формирования компетенций агитационно-пропагандистской направленности у студентов вузов физической культуры была обусловлена требованиями текущей ситуации. Так введение актуализированного федерального образовательного стандарта по направлению подготовки «Физическая культура», а также профессиональных стандартов, соответствующих областям и сферам профессиональной деятельности выпускников вузов, определили необходимость пересмотра и углубления методики преподавания дисциплин учебного плана вузов, связанных с формированием агитационно-пропагандистских компетенций [1, 2].

Разработанная нами структурно-содержательная модель формирования компетенций охватывает на системном уровне целостный подход к решению образовательных задач нового поколения и предусматривает следующие элементы, расположенные на трех выделенных нами уровнях: стратегическом, тактическом и оперативном (см. рисунок 1).

1. На стратегическом уровне государственный заказ на подготовку специалистов для реализации комплекса мер по пропаганде физической культуры и спорта реализуется через деятельность органов государственной власти, отвечающих за разработку федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, определяющих области и виды профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта. В содержании нормативных документов учитывается факт непосредственного участия будущих специалистов области физической культуры и спорта в агитационно-пропагандистской работе, определяются функции, формулируются необходимые компетенции.

2. На тактическом уровне образовательные организации профессионального образования (федеральные учебно-методические объединения, вузы физической культуры) определяют содержание образовательной деятельности по подготовке студентов к работе в области пропаганды спорта, физической культуры и здорового образа жизни. На основе рекомендуемых компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), трудовых функций и действий профессиональных стандартов в учебных планах подготовки бакалавров и магистров предусматриваются дисциплины, направленные на формирование компетенций агитационно-пропагандистской направленности.



Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель формирования компетенций агитационно-пропагандистской направленности у студентов вузов физической культуры

В предлагаемой модели на основе проведенного анализа сгруппированы компетенции и трудовые функции соответствующих профессиональных стандартов, характеризующие деятельность по

осуществлению пропаганды, по сформированным нами блокам (ценностно-мировоззренческий, профессионально-коммуникативный, организационно-технологический) для наиболее эффективного способа организации процесса обучения по подготовке студентов к агитационно-пропагандистской работе [3].

3. На оперативном уровне в образовательных организациях осуществляется разработка рабочих программ дисциплин, формирующих компетенции агитационно-пропагандистской направленности с использованием различных методик на основе комплексности применяемых педагогических технологий. Результатом работы является освоение компетенций на уровне достаточном для осуществления выпускниками вузов

физической культуры данного вида деятельности среди населения. Соответственно на текущем этапе корректируются содержание, формы, средства и методы обучения при планировании дисциплин учебного плана, направленных на обучение основам агитационно-пропагандистской работы [4].

Данный подход был применен авторами при разработке и реализации методики практико-ориентированного обучения студентов в процессе освоения дисциплины «Пропаганда и связи с общественностью в сфере физической культуры и спорта», представленной на рисунке 2, что учитывает требования федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов и реализует компетентный и деятельностный подходы в обучении; опирается на современные принципы обучения и воспитания – научности, связи теории с практикой, целенаправленности, наглядности, сознательности и активности, комплексности применяемых методов; использует результаты обучения через дисциплины базовой части учебного плана, а также средствами внеаудиторной работы через участие студентов в фестивалях, слётах, клубах физкультурной направленности, в спортивном волонтерском движении.

Согласно предложенной методике учебный процесс построен на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания дисциплины «Пропаганда и связи с общественностью в сфере физической культуры и спорта». Формирование умений студентов, востребованных в дальнейшем при осуществлении агитационно-пропагандистской работы, происходит в процессе решения профессионально важных задач и проблем, которые характеризуется многоплановостью и многопрофильностью – владение письменной и устной речью, работа с современными средствами коммуникации, участие в проектной работе по организации и проведению спортивно-массовых мероприятий.

Методика опирается на фиксировании компетенций агитационно-пропагандистской направленности, отражающих гуманитарные знания, коммуникативные способности, организаторские навыки, что в совокупности с трудовыми функциями и действиями группируются по блокам – ценностно-ми-

ровоззренческом, профессионально-коммуникативном, организационно-технологическом. Интегральные характеристики компетенций и трудовых функций/действий явились основанием для отбора применяемых педагогических технологий, средств, методов и приемов обучения для осуществления агитационно-пропагандистской работы.

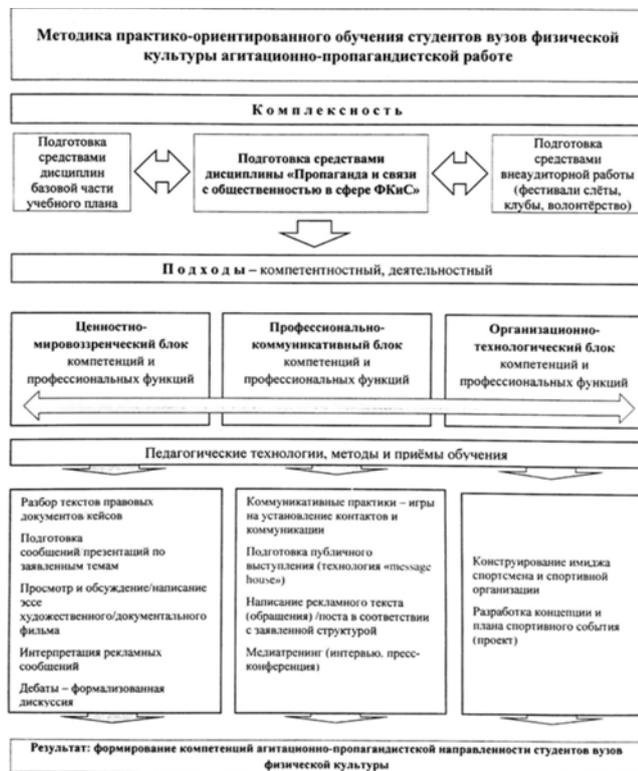


Рисунок 2 – Содержание и структура методики практико-ориентированного обучения агитационно-пропагандистской работе

Характер учебных задач, планирование результата обучения для каждого уровня освоения компетенции (знания, умения, владения), подготовленность студенческой аудитории, в том числе к осуществлению различных видов самостоятельной работы, определили формы организации, способы работы, рабочие операции в процессе обучения студентов дисциплине «Пропаганда и связи с общественностью в сфере физической культуры и спорта».

Важным условием реализации данной методики является определение критериев оценки результатов обучения студентов агитационно-пропагандистской работе, более четкие требования к формулировкам которых способствуют повышению эффективности процесса обучения.

В таблице 1 представлены характеристики критериев оценки формирования компетенций в соответствии с блоками, определяющими ориентир авторов при отборе педагогических технологий, методов и приемов обучения.

Реализация практико-ориентированного подхода при подготовке студентов вузов физической культуры к агитационно-пропагандистской работе позволяет значительно повысить эффективность обучения за счет востребованности практических

знаний и умений, вовлечения обучающихся в творческий процесс.

Таблица 1  
Характеристика критериев оценки компетентности

Форма занятий	Характеристика критериев оценки
<b>Ценностно-мировоззренческий блок</b>	
Групповое обсуждение фильма/телепередачи по спортивной тематике. Интерпретация рекламных сообщений. Разбор текстов правовых документов. Решение кейсов. Интеллектуальное соревнование «Дебаты».	Средства, позволяющие: - определить кругозор обучающегося, умение выделить главное в сюжете, критически осмыслить, выразить свою точку зрения; оценить эмоциональную реакцию обучающегося, его уровень эмпатии и рефлексии; - оценить умение самостоятельно анализировать, делать выводы, обобщать авторскую позицию; - вовлечь обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса согласно определенным правилам и отведенным ролям, оценить умение аргументированно доказывать собственную точку зрения.
<b>Профессионально-коммуникативный блок</b>	
Написание рекламного текста (обращения) /поста в соответствии с заявленной структурой. Подготовка публичного выступления по технологии «message house». Игровые коммуникативные практики. Медиа-тренинг.	Средства, позволяющие: - оценить практический навык по написанию рекламного сообщения/поста в соответствии с заданными критериями для социальных медиа, уровень творческого подхода по оформлению дизайна; - оценить умение устно и письменно излагать суть проблемы; - оценить степень усвоения структуры текста для публичного выступления, умение сформулировать основную мысль послания, степень раскрытия темы, применения системы аргументации; - оценить усвоенную технику публичного выступления и специфику выступлений в СМИ, умение определять достоинства и недостатки коммуникации.
<b>Организационно-технологический блок</b>	
Конструирование имиджа спортсмена и спортивной организации. Разработка концепции и плана спортивного события (проект).	Средства, позволяющие: - оценить выполнение обучающимися задач по формулировке проблемы, определению целей, планированию, оценке эффективности, умению осуществлять экспертизу проектов других обучающихся.

## Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 49.03.01 Физическая культура. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://classinform.ru/fgos/49.03.01-fizicheskaja-kultura.html> – 15.02.2019

2. Профессиональные стандарты в области физической культуры и спорта. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/docs/69/0/2/5> – 19.06.2019

3. Калашникова Е.В. Подготовка студентов вузов физической культуры к агитационно-пропагандистской работе в области физической культуры и спорта с учетом требований профессиональных стандартов // Интернетжурнал «Мир науки», 2018 №6, <https://mir-nauki.com/PDF/107PDMN618.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

4. Калашникова Е.В., Круглова Т.Э. Концепция подготовки студентов вузов физической культуры к агитационно-пропагандистской работе в профессиональной сфере. / «Современное педагогическое образование» № 4, 2018. – С. 109-114

**A model for the formation of competencies in the propaganda orientation of students of higher education institutions of physical education**

**Kalashnikova E.V., Kruglova T.E.**

Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health

The structurally-substantive model of building competencies of the propaganda orientation reveals the principles and approaches of preparing undergraduate students of physical education universities in the direction of preparing "Physical Culture" for propaganda work based on the requirements of educational and professional standards. The model provides for combining the competencies of the agitation and propaganda orientation in the blocks formed by the authors as basic guidelines: value-worldview, professional-communicative, organizational and technological. This approach is used to build a methodology for teaching students propaganda work, which has a practice-oriented nature, which is based not only on the use of innovative forms of classroom work, but also on training students through extracurricular activities - widespread involvement in festivals, rallies, clubs, volunteer movements sports orientation.

**Key words:** competence, competency-based approach, activity approach, teaching methodology, propaganda work, physical education and sports.

**References**

1. Federal state educational standard of higher education. Undergraduate level. Direction of preparation 49.03.01 Physical education. [Electronic resource]. - Access mode: <http://classinform.ru/fgos/49.03.01-fizicheskaja-kultura.html> - 02/15/2019
2. Professional standards in the field of physical education and sports. [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/docs/69/0/2/5 - 06/19/2019>
3. Kalashnikova E.V. Preparation of students of physical education universities for propaganda work in the field of physical education and sports, taking into account the requirements of professional standards // World Science Journal, 2018 No. 6, <https://mir-nauki.com/PDF/107PDMN618.pdf> (access free). Zag from the screen. Yaz. Russian, English
4. Kalashnikova EV, Kruglova T.E. The concept of preparing students of physical education universities for propaganda work in the professional field. / "Modern pedagogical education" No. 4, 2018. - P. 109-114

# Психологические трудности при изучении иностранного языка у студентов юридических факультетов

**Эмирильясова Сусанна Сеитбиляловна,**  
кандидат педагогических наук, кафедра иностранных языков,  
Крымский филиал Российского государственного университета  
правосудия, emirilyasova@mail.ru

Статья посвящена трудностям, с которыми сталкиваются студенты юридических факультетов при изучении иностранного языка, в частности английского. В работе описываются актуальные психологические проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе изучения английского языка. Анализируются педагогические приемы, стимулирующие студентов – юристов при обучении иностранному языку. В исследовании даны определения терминов для лучшего восприятия и понимания текста.  
**Ключевые слова:** ошибка, разговорные навыки, грамматика, перфекционизм, родной язык, иностранный язык, мотивация студентов.

When it comes to learning a second language learners inevitably come across with making mistakes. It is impossible to do without them, thus, the scientific article aims to consider the law students' attitudes towards mistakes and review some other problems learners cope with when studying a second language.

The concepts "mistake" and "error" are identified as negatively-oriented elements making learners feel confused. It is vital to persuade learners to regard mistakes as well as errors as a norm. But before analyzing the targeted points it would be more reasonable to consult the dictionaries.

These words are defined by the lexicographers at the dictionaries as "an error is something you have done which is considered to be incorrect or wrong, or which should not have been done" [1]. "If you make a mistake, you do something which you did not intend to do, or which produces a result that you do not want"[1]. According to Merriam-Webster Dictionary, "an error suggests the existence of a standard or guide and a straying from the right course through failure to make effective use of this" whereas "a mistake implies misconception or inadvertence and usually expresses less criticism than error"[2].

Thus, when evaluating learners it is much more effective and preferable to know the exact meanings of these terms and not to confuse them. Undoubtedly, any inaccuracies in language learning are interpreted as something wrong which is treated, in most cases, ironically and cynically by the audience. Consequently, students with low self-esteem are less likely to learn a language quickly compared to their confident classmates. A careful and attentive foreign language teacher is the best thing that can ever happen to a class. Noticing wrong interpersonal behavior among students a good teacher will undoubtedly take proper measures to stop it and abate the distance between students. Otherwise, weak learners will never be able to socialize and improve their learning abilities and capabilities. Making mistakes is known to be an essential part during language learning. And so, being a sensible foreign language teacher means to find a proper way out when you come across with your students mistakes. It takes time and energy to think of the possible ways to get engaged into error correction. Successful language learning process surely depends on how a teacher evaluates the mistakes and takes into account students' response to them. So, one of the difficulties learners face is improper relationship within a learning audience and negative response to teacher's correction.

Besides, if a student is obsessed with an idea that making a mistake is an indicator of poor knowledge,

then it will prevent him/her from developing good speaking and writing skills. Learners' embarrassment to speak with a foreigner will turn a learning process into a failure. Mistakes as well as errors should not be taken too seriously. Firstly, the major reason of our learning a foreign language is to be understood by a native speaker. No matter what grammar rules and other language means are used. It is worth mentioning, any foreigner is sure to make mistakes in the mother tongue as well as we make the mistakes in ours as an old saying goes ...to err is human.

Among the great number of foreign language learning problems mentality distinctions are regarded as ways that mislead law students and prevent them from expressing their thoughts clearly using a second language.

People all over the world possess some features which are peculiar only to their nation or community they live in. These peculiarities are known as mentality or outlook. Merriam-Webster Dictionary defines these concepts as "mental power or capacity" and "mode or way of thought" [2].

When it comes to learning a second language students get confused and render subconsciously their mentality to a foreign language. These cultural distinctions become a crucial reason when developing speaking skills as there are so many things that are not shared with a target language. Thus, it is a matter of vital importance to broaden the outlook to be a success especially when you make up your mind to learn a foreign language which is completely different from yours.

The next thing making law students less efficient in a learning process is their mother tongue. The students of the Faculty of Law come across a lot of difficulties in a larger extent a major reason of it is not a positive influence of the mother tongue Native language interference largely determines the whole process of second language learning. In most cases law students find it relatively easy and convenient to use the structure of their mother tongue when learning a second language. It will surely help to render the whole idea but at the same time it will cause a lot of inaccuracies in a target language. No doubt a native language is a guide to a new language but the process has its own advantages and disadvantages. In terms of pluses it is effective if they both belong to the same language family and share some common rules, but in terms of drawbacks mother tongue influence can easily turn a foreign language learning process into a real nuisance.

Undoubtedly, occupation of a lawyer is of great significance and requires certain professional competence as well as being an open-minded person. These qualities enable to convey thoughts clearly which is very essential when you are eager your legal case to be a success.

Public speaking for a lawyer is a matter of topmost priority. Some law students are victims of stage fright. The term is defined by the Merriam-Webster Dictionary as "nervousness felt at appearing before an audience" [2]. A law specialist's voice during public speech is as vital as all the details of speech. It is a professional

implement that will assist to render ideas to the audience and affect it. In terms of a foreign language creating confidence seems challenging when speaking a second language in public. Even if law students are non-native speakers, they have to strive to become near-native speakers. These are people who are "highly proficient speakers who are distinguishable from native speakers, but only in small ways" [3].

"Analysis of native and near-native speakers indicates that they differ in their underlying grammar and intuition, meaning that they do not interpret grammatical contrasts the same way. However, this divergence typically does not impact a near-native speaker's regular usage of the language" [4]. Thus, phobia of public speaking in a second language can cause serious problems and prevent a law student from being a top specialist in legal sphere.

One of the worst things distressing a law student during foreign language learning is an apprehension of being laughed at. Nowadays most people feel inferior and less assured in themselves. Society's opinions shape our life making us strongly dependent on others. Law students are not exceptions as their foreign language mistakes make them feel disagreeable and ridiculous when noticing a big grin on the faces of the fellow students. Deficient foreign speech causes psychological problems which are very difficult to overcome afterwards. No doubt it requires a lot of efforts to become much more courageous and be lenient towards co-learners. Taking baby steps in the second language learning will result in gaining fluent speaking skills to be proud of.

"There's a trend of perfectionism among young people" [5], law students inclusive. Being a perfectionist, i.e. "a person who wants things to be done perfectly or who tries to do things perfectly" [2], is highly likely to turn you into a model person. In terms of language learning "perfectionists tend to be detail-oriented and might even get a sort of rush from mastering the complexities or minutiae of a foreign language" [6].

Nevertheless, in some cases these ideal people are highly likely to be trapped by their immaculate illusions.

As a medical definition perfectionism is treated as a psychic disorder, "a disposition to regard anything short of perfection as unacceptable, especially: the setting of unrealistically demanding goals accompanied by a disposition to regard failure to achieve them as unacceptable and a sign of personal worthlessness" [2]. Thus, perfection performs as the worst phobia of mistake-making and hinders you from speaking a foreign language. Attempting to act perfectly, i.e. without mistakes and errors, a law student will never be able to develop the communication skills. Inaccuracies are known to be an integral part of any language learning process as any language is alive. A foreign language requires time, energy, money and making mistakes to be learned by law students. It is challenging for "ideal" beginners speak "ideally". These students are highly recommended not to take the second language learning too seriously in terms of mistakes. As it has been mentioned above, it is important to make learners treat mistakes as well as errors as a norm, i.e.

“a principle of right action binding upon the members of a group and serving to guide, control, or regulate proper and acceptable behavior” [2]. Undoubtedly, most students are dependent on their language teacher. If a professor notices a student suffering from the mentioned psychic disorder, it is crucial to “invent a tool” to root out this malicious disposition.

Some law students are known to start learning a second language with grammar. Grammar-oriented learning process is undoubtedly has both advantages and disadvantages. According to the linguistic research, detailed grammar study has a negative effect on developing communication skills. In fact, grammar takes much time whereas basic speaking requires fewer efforts. Thus, law students are highly recommended communicating with native speakers to master their skills mainly concentrating on communication.

If a learner aims to perform perfect writing skills, then grammar is truly essential. William B. Bradshaw, a famous minister, a college English instructor, and a college president, said, “Most in-depth thinkers, regardless of their national identity, realize that correct grammar leads to the kind of power in leadership that comes from superior communication, and they plan accordingly” [7]. Prof. David Crystal determines grammar as “... the structural foundation of our ability to express ourselves” [8]. Consequently, there is no need to underestimate the importance of grammar, it is a matter of a student’s purpose.

Consequently, problems mentioned above have always made students think hard before making up their mind to start speaking. Undoubtedly, there are many more serious difficulties law students face when starting learning a foreign language. Most problems seem to be unbelievable to overcome but psychological tips as well as definitions of the terms are highly likely to be helpful.

#### **Challenging foreign language experience for students of law Emirilyasova S.S.**

Crimean branch of Russian State University of Justice

The article is dedicated to the difficulties law students face when starting learning a foreign language. Most problems seem to be unbelievable to overcome but some psychological techniques as well as an experienced foreign language teacher are sure to be of great help. Definitions to the language-oriented terms are given to make challenging difficulties easy to understand.

**Key words:** mistake, error, speaking skills, grammar, perfectionism, mother tongue, second language.

#### **References**

1. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>
2. <https://www.merriam-webster.com/dictionary>
3. An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes. Taylor & Francis. 2008, pp. 267–268, ISBN 9780805851342
4. Coppieters, René (1987-01-01) "Competence Differences between Native and Near-Native Speakers". *Language*. 63 (3): 544–573. doi:10.2307/415005. JSTOR 415005
5. Cicero Estrella, The Mercury News, "Adulthood 101: Cal students teach course on 'how to live in the real world and function as an adult'," 27 Aug. 2019
6. <https://www.omniglot.com/language/articles/perfectionism.htm>
7. Bradshaw, W. B. (2013, 10 19). Why Grammar is Important. Retrieved 02 12, 2014, from Huff Post Parents: [http://www.huffingtonpost.com/william-b-bradshaw/why-grammar-is-important\\_b\\_4128521.html](http://www.huffingtonpost.com/william-b-bradshaw/why-grammar-is-important_b_4128521.html).
8. David Crystal, "In Word and Deed." *TES Teacher*, April 30, 2004

# Применение технологии «языковое портфолио» при оценивании деятельности обучения иностранному языку

**Артамонова Алина Альбертовна,**

преподаватель кафедры иностранных языков Казанского Национального Исследовательского Технического Университета им Туполева, a\_artamonova@inbox.ru

**Сайфутдинова Гузель Гарафутдиновна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков Казанского Национального Исследовательского Технического Университета им Туполева, gar.guzel@gmail.com

Одна из важнейших задач российского высшего образования - обеспечить осознанную деятельность студентов по изучению иностранных языков и создать для этого эффективную мотивацию. Необходимость активного вовлечения студентов в процесс обучения и поощрения независимости в изучении иностранных языков имеет первостепенное значение. Эффективное овладение языком предполагает, прежде всего, способность самостоятельно на протяжении всей жизни работать над языком изучать, поддерживать и совершенствовать свои знания и навыки для развития своей коммуникативной и информационной культуры. Один с нашей точки зрения, наиболее подходящим средством поддержки самостоятельного изучения языка является языковой портфель, который предоставляет инструменты для оценки процессов и результатов обучения. Языковой портфель предлагает новые возможности для поддержки самостоятельного изучения языка студентами. Целью статьи является изучение эффективности использования русского языка. Языковой портфель в продвижении самостоятельного изучения языка студентами. Авторы дают определение термину «самообразование», выделяют три компонента языкового портфеля и предложите раздел «Инструкции» для структуры Портфолио русского языка, определить принципы формирования самообразовательной компетенции и раскрыть особенности использования языкового портфеля в формировании самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения иностранных языков. Материалы статьи могут быть полезны для преподавателей и преподавателей при разработке курсов по «Теория и методика обучения иностранному языку», «Технологии обучения иностранному языку».

Ключевые слова. Самообразовательная компетенция, принципы формирования самообразовательной компетенции, языковой портфолио, иностранный язык.

The concept of modernization of Russian education prescribes a public order of society, which confronts teachers with the task of forming a new individual capable of independent activities, socially-active, creative, creative, communicative, responsible. "Today the main task of teaching foreign languages is to train professionally-oriented communication", and the process of learning should be of an applied nature [3].

Today has accumulated a diverse and highly effective experience of use of new forms and methods of teaching and organization of the educational process itself, which involves the active use of new technologies, however, it becomes necessary to create forms of assessment that meet the new forms of learning, and most importantly – new educational goals and values. In the estimation, an increasing emphasis on self-assessment, which is an independent organization and responsibility, creation of an independent product of activities that have practical value. One form of this estimation is a folder of achievements or language portfolio.

Technology "language portfolio" allows you to change the traditional approaches to the evaluation of foreign language teaching, providing a more comprehensive implementation of all functions of pedagogical monitoring and evaluation.

The efficiency of the use of portfolio podtverzhdatsya international experience. In many countries (United States of America, Canada, UK, etc.) in educational institutions is a common practice of using portfolios. In world practice widely used new forms of portfolio; based on application of modern information technology - "e-portfolio"; focused on the new educational goal of "passport of competences and qualifications"; adopted by the Council of Europe common form of the portfolio - the "European language portfolio".

The use of portfolio in teaching a foreign language in the framework of the existing system of training allows to realize all functions of assessment; diagnostic, training, organizing, educating, systematizing, which ensures their optimal combination.

Diagnostic function should not only indicate the level of mastery of necessary knowledge and skills, but also to point out the reasons of deficiencies in training.

Maintenance of the students individual portfolio that is a collection of papers and results, will allow you to:

- to reflect the degree of activity in the study of various topics and sections,

- to track individual student progress it has made in the process of learning, and is the direct comparison with the achievements of other students;

- to better understand the causes of success and failure in study, based on the analysis of self-reports of students on the topics studied, sections [1].

The realization of the educative function of pedagogical supervision in foreign language teaching through portfolio can be viewed as both positive and negative sides. Positive is the increase of educational motivation of students, formation of responsibility for the results of their educational work, the formation of attitudes on collaboration of students and teachers in the process of knowledge acquisition, as a portfolio:

- documents all personal achievements of students, thus providing them formal recognition;

- encourages activity and independence of students, enhancing teaching and learning;

- acts as a self-evaluation tool and self-knowledge, developing the habit of reflective and evaluative activities of students.

Portfolio will help young people to master the minimum skills of self-promotion required in the resume and through the various interviews.

As for the cons, these include the so-called "false, but a tangible" reasons, according to L. N. Tolstoy, are the following: "... the first and most common - a young man learns in order not to be punished; the second is to learn to be awarded; the third is to learn to be better than others; fourth, a young person is studying in order to obtain an advantageous position in the world." The second, third and fourth motives are directly related to the portfolio. The last (fourth) motive in modern society is accepted as positive, so we will not attribute it to the minuses.

In a modern computerized society, where information technologies are almost universally used, the creation of an electronic portfolio can become very practical and convenient.

Creating a language portfolio in electronic form allows you to:

1. Present the work of students in a more complete and visual way through the use of various formats - text, audio, graphic, video;

2. Store, edit and demonstrate student work;

3. Provide quick access, including remote access to the materials of the electronic portfolio;

4. To form the language competence of students;

5. Increase student motivation to further improve foreign language skills.

Summing up, we can say that the language portfolio is an innovative technology that allows you to provide information about the dynamics of the level of knowledge of a foreign language, materials about the experience of a student's communicative and educational activities in the field of a foreign language.

To summarize, we note that subject to further informatization of education, the use of portfolio technology in the educational process in teaching a foreign language will make it possible to change for the better the traditional assessment system, ensuring the full implementation of all the functions of pedagogical control and assessment, integrating quantitative and qualitative assessments, transferring pedagogical stress from assessment to self-esteem. The prospect of using a portfolio is due to the fact that the idea of a portfolio reflects the new goals of education. Understanding the essence of the educational process, contributes to the development of the learner's personality as the main value of the entire educational process.

#### **The use of technology "language portfolio" in the evaluation of the activity of learning a foreign language**

**Artamonova A.A., Sayfutdinova G.G.**

Kazan National Research Technical University named after Tupolev

One of the most important tasks of Russian higher education is to provide the conscious activities of students in studying foreign languages and to create an effective motivation for it. The need to actively involve students in the learning process and to encourage independence in the foreign languages learning situation is of paramount importance. Effective language acquisition involves first of all, the ability independently, through the whole life to work on language learning, maintain and improve their knowledge and skills to develop their communicative and information culture. One of the most suitable means for supporting self-directed language learning, from our point of view, is language portfolio that provides tools for evaluating the learning processes and outcomes. The Language Portfolio offers new possibilities for supporting students' self-directed language learning. The article aims to study the effectiveness of using the Russian Language Portfolio in promoting students' independent language learning. The authors give the definition of the term "self-education", single out three components of a language portfolio and offer the Instructions section to the structure of the Russian Language Portfolio, define principles of formation of self-educational competence and reveal the features of the use of a language portfolio in the formation of self-educational competence of university students in the process of foreign language learning. The materials of the article may be useful for the teachers and lecturers to design courses on "Theory and methods of foreign language teaching", "Technologies of foreign language teaching". **Keywords:** Self-educational competence, principles of formation of self-educational competence, language portfolio, foreign language.

#### **References**

1. Valeeva R.Z. Teoretiko-metodologicheskie principy razvitiya inozazychnoj rechevoj dejatel'nostistudentov v formirovanii kul'tury mezhnacional'nogo obshhenija // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva. – 2015. – № 1. – S.143-145.
2. Tregubova T.M. Komparativnye issledovanija v oblasti professional'nogo obrazovanija: osnovnye trendy i problemy adaptacii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2013. – №3. – S.33-39.
3. Fahrutdinova A.V., Marsheva T.V. Sovremennye podhody k ponimaniju kommunikativnyh strategij / A.V. Fahrutdinova, T.V. Marsheva // Novaja nauka: Teoreticheskij i prakticheskij vzgljad. - 2015. - № 6-2. - S. 185-188.

# Технологии реализации личностно-ориентированного подхода в процессе обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей

## **Герасименко Екатерина Владимировна**

преподаватель, кафедра иностранных языков для инженерных направлений, Институт филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет, gerasimenko\_ek@list.ru

## **Арямова Марина Анатольевна**

преподаватель, кафедра иностранных языков для инженерных направлений, Институт филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет, ms.aryamova@mail.ru

## **Алексеев Ирин Владимировна**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков для инженерных направлений, Институт филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет, iraleks@yandex.ru

В статье рассматривается теоретическое обоснование личностно-ориентированного подхода. Выделены способы его реализации в процессе обучения студентов технических вузов: обучение в коллаборации, метод ДОТ, технология «перевернутый класс». Авторами приведены возможности использования данных средств в работе со студентами инженерных специальностей. Доказана эффективность применения технологий личностно-ориентированного подхода для усиления коммуникативных компетенций, повышения уровня языковой подготовки и решения проблемы, с которыми сталкиваются начинающие и практикующие преподаватели иностранных языков в вузах.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход; иностранный язык; обучение в сотрудничестве; метод ДОТ; перевернутый класс; кооперативное обучение.

В условиях развития международных связей, усиления контактов в научном сообществе и на рынке труда иностранное общение играет особую роль при получении высшего образования в неязыковых (технических) вузах. Эффективность обучения и полученные компетенции учащихся напрямую зависят от выбранной преподавателем методологической базы. Благодаря современным методикам, исследователям в сфере педагогики вопрос построения занятий по иностранному (английскому) языку для студентов технических специальностей до сих пор не потерял своей значимости.

Овладение иностранным языком становится важнейшей составляющей профессионализма и конкурентоспособности выпускника вуза, поскольку является не только показателем общекультурной образованности, но и абсолютной необходимостью в профессиональном становлении. Стремление занимать достойные позиции в мировых рейтингах также влечет за собой дополнительные требования к уровню владения студентами и выпускниками иностранным языком.

Особую актуальность приобретает личностно-ориентированная методика преподавания иностранного языка, возникшая в конце 20 века в рамках гуманистического подхода [7, С. 15]. Указанная методика преподавания становится антиподом более консервативного подхода, в центре которого находится личность педагога (teacher-centered approach), чья речь на уроке занимает большую часть времени. Роль студента при этом сводится к умению хорошо слушать, то есть быть пассивным участником обучения [11, С. 26-27].

Обращение к личностно-ориентированному подходу помогает создать наиболее комфортную среду для достижения образовательных целей каждого учащегося. Данный подход решает сразу несколько проблем, с которыми сталкиваются как опытные педагоги, так и начинающие преподаватели. Вопрос недостаточной речевой деятельности стоит особенно остро, поскольку на овладение иностранным языком в учебно-методическом плане неязыковых факультетов значатся 2 часа в неделю [1, С. 11].

Личностно-ориентированный подход вовлекает каждого учащегося в образовательный процесс, мотивирует, учит общаться в рамках группы, привносит разнообразие в каждое занятие, нивелирует сложности в овладении гуманитарными дисципли-

нами будущими специалистами технических специальностей. Такой подход в образовании выносит на первое место личность учащегося, его самореализацию и самоутверждение, способствует лучшей адаптации студента к социальным реалиям будущего. Простое получение знаний от учителя-наставника уступает место развитию индивидуальности каждого участника учебного процесса за счет создания особых педагогических и методических условий, выбора нестандартных организационных форм и методов обучения. С этой точки зрения компетенции и навыки учащегося рассматриваются не как цель образования, а в качестве способа становления успешной личности. [7, С. 25]

Исходя из выше изложенного, можно выделить основные, значимые грани личностно-ориентированного образования:

1. В центре образовательного процесса находится личность, которая стремится к реализации собственных целей. В этом случае учащийся способен на осознанный выбор траектории личностного развития с расчетом на профессиональное становление в будущем [3, С. 54]. Студент нацелен не только на успешную сдачу зачета или экзамена, он готов к более масштабным действиям: участие в международных конференциях или программах по обмену опытом между научными школами разных стран. Обучающийся активен и сознателен в выборе собственного пути развития, он понимает, какие возможности открывает перед ним дисциплина «Иностранный язык».

2. Построение целей образовательного процесса строится на достижении целей каждого субъекта в соответствии с его способностями и необходимыми навыками для дальнейшего становления цельной личности, готовой к социальным условиям в профессиональной деятельности. Полученные компетенции должны отвечать требованиям современного общества к специалистам технических направлений.

3. Организация образовательного процесса не должна быть нацелена на механическое зазубривание лексических единиц и грамматических правил, а вести к достижению личных целей каждого обучающегося, формированию нестандартного мышления с максимальным упором на развитие практических навыков владения иностранным языком.

Рассмотрим средства, приемы, методы и технологии обучения, которым стоит отдавать предпочтение для наиболее эффективного применения личностно-ориентированного подхода на практике. Для преподавателя важно подобрать целый комплекс мер для создания благоприятных условий обучения, в которых возникает возможность удовлетворения социально-психологических потребностей личности каждого студента. Это с одной стороны признание, уважение и внимание со стороны преподавателя и других учащихся, а с другой усовершенствование иноязычных компетенций. Учебные задания должны учитывать индивидуальные особенности студента, его уровень владения иностранным языком, мотивировать познавательные и творческие способности, не акцентируя внимание

на ошибках. [2, С. 143] Личностно-ориентированная парадигма образования основывается на диалогизме и рассматривает диалог как главное средство ее практической реализации. Только опыт ведения конструктивного учебного диалога позволяет студенту выработать самостоятельное критическое отношение к действительности, получить необходимые навыки и умения, необходимые в профессиональной деятельности будущего специалиста [8, С. 10].

Деятельное приобретение практических навыков владения иностранным языком включает коллаборативную образовательную технологию, метод проектов, разноуровневое обучение, технологию «перевернутый класс». Данные формы организации образовательного процесса ориентированы на личность каждого участника.

Технология обучения в сотрудничестве или коллаборации (cooperative learning) основана на принципах объединения усилий каждого члена группы для решения общей задачи, при этом участники выполняют свою конкретную, четко определенную часть работы. В разработке такого принципа участвовало несколько групп американских педагогов: Дэвидом и Роджером Джонсоном из университета Миннесоты, Р. Славиним из университета Д. Хопкинса и Элиотом Аронсоном из Калифорнийского университета [4, С. 158].

Обучение в кооперации особенно полезно при обучении групп студентов инженерных специальностей из-за смешанного языкового уровня в каждой конкретной группе. Каждый поступающий обладает своим опытом изучения иностранного языка в школе, имеет свой багаж знаний. Обычно в учебной группе встречаются учащиеся с довольно высоким уровнем знания, они хорошо понимают объяснения педагога и быстро выполняют задания. Студентам с более низким уровнем знаний требуется дополнительная помощь в решении учебных задач. Эта проблема легко решается технологией обучения в коллаборации, где преподаватель объединяет студентов в смешанные группы 3-5 человек, чтобы участники с более сильным уровнем иностранного языка помогали членам команды со слабым уровнем подготовки. При этом роль каждого участника четко оговаривается, а задания даются исходя из иноязычной компетенции каждого участника.

При выборе технологии обучения cooperative learning на этапах планирования образовательного процесса преподавателю необходимо оценить эффективность реализации подхода с учетом особенностей группы обучаемых: общности интересов, возрастной категории, уровня коммуникации между участниками группы [10, С. 310]. Обратить внимание следует также на возможные проблемы, которые препятствуют выполнению совместного проекта: неспособность выслушать друг друга, сложности с отстаиванием собственной точки зрения и оценкой вклада каждого участника в общее дело, недостаточный уровень энциклопедических знаний.

Рассмотрим основные приемы организации учебного процесса в сотрудничестве: метод ДОТ

(Думаю-обсуждаю-делюсь, think-pair-share), Student Team Learning (STL, обучение в команде), Jigsaw (дословно «пила»), Learning Together (совместное обучение). Каждый прием предлагает рассматривать студентов и преподавателя, как равных субъектов образовательного процесса. Техника ДОТ действует большую часть студентов на занятии. Педагог задает вопрос и дает время на раздумья, обсуждение в паре с другим субъектом учебного процесса. Даже с недостаточным уровнем иноязычной компетенции обучающиеся чувствуют большую уверенность при ответе на вопрос. Метод хорошо работает с любой лексической темой, изучаемой по курсу «Иностранный язык» у студентов инженерных специальностей бакалавриата и магистратуры СФУ: 03.03.02 Физика, 11.03.01 Радиотехника, 11.03.02 Инфокоммуникационные технологии и системы связи, 11.03.04 Электроника и нанoeлектроника, 16.03.01 Техническая физика, 12.03.01 Приборостроение, 27.03.05 Инноватика. Например,

Метод STL нацелен на достижение групповых целей (team goals) и успеха всей команды в результате совместной деятельности всех ее участников. В результате каждый участник не только выполняет конкретное задание, но и овладевает полезными знаниями и формирует навыки владения иностранным языком. При этом группы не соревнуются друг с другом, поскольку преподаватель выставляет свой лимит времени для каждой из них. Успех всей группы зависит от вклада ее участников, поэтому все члены команды заинтересованы в качественном выполнении своей части работы. Мотивация познавательной активности студентов обеспечивает эффективность лично-ориентированного подхода. Студенты с высоким знанием иностранного языка несут ответственность за успех всей команды, они заинтересованы в помощи более слабым участникам. Совместно приложенные усилия на достижение лучшего результата стимулируют на дальнейшее изучение значимых тем для профессионального развития. Задание для работы в команде на базе метода STL может быть выбрано из многообразия грамматических или лексических тем, например, или Modal Verbs.

Технология Jigsaw («Пи́ла») как и другие варианты обучения в сотрудничестве помогают студентам развивать практические навыки владения иностранным языком. Учащимся в группах из 4 человек предлагается общая тема, например, GNSS (Global Navigation Satellite System). Каждый участник работает над отдельным фрагментом и становится экспертом в этой области. К примеру, тема разделяется на 4 части: Glonass, GPS, Galileo, Compass. После изучения доступных материалов, студенты объединяются и обмениваются собранной информацией. Задача других участников – собрать данные о каждой GNSS. Чтобы получить максимальную итоговую оценку за финальный отчет, обучающиеся заинтересованы в добросовестности выполнения задачи каждым студентом. Для реализации приема Jigsaw преподаватель может выбрать технологию «перевернутый класс», когда новый материал обучающиеся осваивают дома, а в аудитории

закрепляют полученные знания путем практического применения и выполнении заданий в сотрудничестве. В этом случае студенты с довольно низким уровнем владения иностранным языком будут чувствовать себя более комфортно.

Личностно-ориентированный подход видится наиболее приемлемым при обучении студентов инженерных специальностей, поскольку здесь учитываются интересы и профессиональные потребности каждого студента. А приемы и образовательные технологии моделируют естественные речевые ситуации, помогая развивать иноязычные компетенции и повышать уровень владения иностранным языком.

## Литература

1. Батунова, И.В., Лобынева, Е.И., Николаева, А.Ю. Применение эффективных методов обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковых (технических) вузах [Текст] / И.В. Батунова, Е.И. Лобынева, А.Ю. Николаева и др. // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – №01 (67). – С.11-14.

2. Гутман, Е.В., Усманов, Т.Р. Личностно ориентированный подход к обучению иностранному языку студентов аграрных вузов [Текст] / Е.В. Гутман, Т.Р. Усманов и др. // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2014. – Том 219. – №3. – С. 140-144.

3. Кемерова, Н.С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе [Текст] / Н.С. Кемерова и др. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2010. – Вып. 2(92). – С. 53-57.

4. Козьмина, Н.А., Гуреева, Л.В. Реализации лично-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. — Уфа: 2013. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3565/> (дата обращения: 02.07.2019).

5. Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology [Текст]: учеб. пособие для вузов / Р.П. Мильруд. – Москва: Дрофа, 2007. – 257 с.

6. Нестеренко В. В. Сущность и задания лично-ориентированного подхода в образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2012. - № 6. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8002> (дата обращения: 03.07.2019).

7. Становление субъектной позиции учащихся в условиях лично-ориентированного образования [Текст]: монография / С.И. Осипова, С.М. Бутанова, Т. Г. Дулинец, Т. В. Машкова. – Красноярск: СФУ, 2009. – 216 с.

8. Сомкин А.А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монологизма к диалогической модели обучения // Образование и наука. – 2019. - № 21(3). – С. 9-28.

9. Цепилова А. В. Специфика формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в ВУЗе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – Томск: 2019. – № 1(23). – С. 101–106.

10. Barron B. When smart groups fail // Journal of the Learning Sciences. 2003. Vol. 12. P. 307-359.

11. Weimer M. Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. New York: John Wiley and Sons, 2013. 258 p.

**Technologies for realization student-centered approach in the process of teaching a foreign language to the students of engineering specialties**

**Gerasimenko E.V., Aramnova M.A., Alekseenko I.V.**

Siberian Federal University

The theoretical justification of student-centered approach is considered. The ways of its realization in the process of teaching a foreign language are enumerated: collaborative teaching, think-pair-share strategy, flipped classroom. The authors provide the possibility to implement these technologies during the lessons with students of engineering specialties. The effectiveness of student-centered approach has been proved in strengthening communicative skills, increasing language competence and solving problems that novices and more experienced teachers face.

**Keywords:** student-centered approach; foreign language; learning in cooperation; think-pair-share strategy; flipped classroom; cooperative learning.

**References**

1. Batunova, I.V., Lobyneva, E.I., Nikolaev, A.Yu. The use of effective teaching methods in foreign language classes in non-linguistic (technical) universities [Text] / I.V. Batunova, E.I. Lobyneva, A.Yu. Nikolaev and others // International scientific journal. - 2018. - No. 01 (67). - S.11-14.

2. Gutman, E.V., Usmanov, T.R. A personality-oriented approach to teaching foreign languages to students of agricultural universities [Text] / E.V. Gutman, T.R. Usmanov et al. // Scientific notes of the Kazan State Academy of Veterinary Medicine named after N.E. Bauman. - 2014. - Volume 219. - No. 3. - S. 140-144.

3. Kemerovo, N.S. Designing an individual trajectory of teaching a foreign language at a technical university [Text] / N.S. Kemerovo et al. // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. - Tomsk, 2010. - Issue. 2 (92). - S. 53-57.

4. Kozmina, N.A., Gureeva, L.V. Implementation of a personality-oriented approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university [Electronic resource] // Actual problems of modern pedagogy: materials of the III Intern. scientific conf. - Ufa: 2013. - Access mode: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3565/> (accessed: 02.07.2019).

5. Milrud, R.P. Methods of teaching English. English Teaching Methodology [Text]: Textbook. manual for universities / R.P. Milrud. - Moscow: Bustard, 2007. -- 257 p.

6. Nesterenko VV Essence and tasks of a personality-oriented approach in education // Modern problems of science and education. - 2012. - No. 6. - Access mode: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8002> (accessed: 07/03/2019).

7. The formation of the subjective position of students in a student-centered education [Text]: monograph / S.I. Osipova, S.M. Butakova, T.G. Dulinets, T.V. Mashkova. - Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2009. -- 216 p.

8. Somkin A.A. Personally-oriented approach in the system of modern humanitarian education: from monologism to a dialogical model of learning // Education and Science. - 2019. -- No. 21 (3). - S. 9-28.

9. Tsepilova A. V. The specifics of the formation of foreign-language professional and communicative competence of future engineers at the university // Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. - Tomsk: 2019.- No. 1 (23). - S. 101-106.

10. Barron B. When smart groups fail // Journal of the Learning Sciences. 2003. Vol. 12. P. 307-359.

11. Weimer M. Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. New York: John Wiley and Sons, 2013. 258 p.

# Использование возможностей московской электронной школы в профессиональной подготовке студента-филолога

**Дутко Наталья Петровна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра методики преподавания литературы, Московского педагогического государственного университета, natadu@mail.ru

В статье рассматривается использование московской электронной школы в профессиональной подготовке студента, которая требует не только корректировки содержания программ методических дисциплин и педагогической практики, но и его погружения в проектирование образовательного материала. На основании изучения профессионального стандарта педагога и государственной программы «Столичное образование» проанализированы возможности московской электронной школы и выявлена целесообразность ее использования в практической деятельности студентов. Особое внимание в статье уделено видам образовательного материала и предъявляемым к ним методическим требованиям. Создана адаптационная модель для организации практики студентов, которая состоит из трех взаимосвязанных модулей. Система заданий каждого модуля направлена на формирование профессиональных компетенций, связанных с применением ИКТ в образовательном пространстве. Сделан вывод, что электронная школа – дидактический инструмент педагога.

**Ключевые слова:** адаптивная модель, московская электронная школа, атомарный контент, комплексное образовательное приложение, основная дидактическая единица, геймификация, образовательный материал.

Проблема использования возможностей московской электронной школы в профессиональной подготовке студента-филолога становится наиболее актуальной в контексте модернизации высшего образования. Поэтому требуется не только корректировка содержания программ методических дисциплин и педагогической практики студента-филолога, но и погружение студента в проектирование электронного образовательного материала.

Авторами данной статьи разработана адаптационная модель использования возможностей электронной школы в системе заданий для педагогической практики студента-филолога.

Адаптационная модель формирует ряд профессиональных компетенций: умение формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач (ОК-4), проектировать формы и методы контроля качества образования на основе информационных технологий (ПК-15), проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения (ПК-16). Для формирования вышеуказанных компетенций необходимо погружение студента-филолога в профессиональную электронную среду.

Поэтому умение работать в электронной среде и использовать данную среду для саморазвития и самообразования определяется как приоритетное умение в контексте требований ФГОС, профессионального стандарта педагога и государственной программы «Столичное образование».

Такой средой сегодня выступает московская электронная школа, которая состоит из электронных учебно-методических материалов, специализированных тренажеров, систем контроля знаний и информационно-справочной системы, в которых сочетается традиционное образование и новейшие технологии, что дает возможность учить и учиться по-новому.

Основной дидактической единицей платформы является электронный образовательный материал.

Рассмотрим его основные виды [2]:

1. Атомарный контент представляет элемент содержания сценария урока по предмету. Это может быть тестовое задание, тест, текст, изображение, видео или аудиозапись.

2. Сценарий урока - подробное изложение содержания и хода урока в электронном виде.

3. Электронное учебное пособие представляет сборник учебных материалов (текстов, упражнений, тестовых заданий), использующихся при изучении одного курса по одному предмету.

4. Комплексное образовательное приложение - образовательные игры, лаборатории, практикумы, интерактивные задания.

К перечисленным видам электронного образовательного материала предъявляются методические требования, такие как: соответствие возрастным особенностям обучающихся, предметной спецификации, уровню образования и изучения предмета, нормам современного русского языка и контролируемыми элементами содержания, наличием познавательной ценности.

Содержание электронного образовательного материала должно соответствовать требованиям ФГОС к результатам обучения, примерной основной образовательной программе и не должно противоречить основам современных научных знаний.

С учетом вызовов времени разработана адаптационная модель педагогической практики студентов, которая состоит из трех модулей [1]:

Когнитивный модуль обеспечивает освоение студентами новых понятий, выражаемых и формулируемых терминами московской электронной школы. Так привычный конспект урока меняется на сценарий, дидактический материал - на образовательный материал, а мини-игры, характеризующие отдельную тему или понятие, и большие многоуровневые игры называются геймификацией контента.

Сегодняшний студент, а завтрашний учитель русского языка и литературы должен знать новейшие достижения педагогической науки. Поэтому представляется важным научить студента новым методическим приемам и технологиям работы с образовательным материалом - изучение электронных учебно-методических и информационно-справочных материалов.

Электронные учебники в МЭШ соответствуют традиционным (печатным) УМК. Отличаются они только представлением информации в мультимедийной форме (текстовой, графической, видеоаудио). Студент может проанализировать учебник, сравнить электронную версию с печатной и т.д.

Данный модуль позволяет студентам освоить наиболее результативные педагогические практики. Студенты могут взять из библиотеки подходящий сценарий и воспользоваться им: провести анализ, составить алгоритм сценария урока, провести рефлексию системы заданий на каждом этапе. Также можно внести в готовый материал коррективы.

Система заданий этого модуля направлена на освоение умений работать с готовым образовательным материалом. Например, найти сценарий урока по заданной теме или образовательные приложения, тесты, видео, тексты из электронной библиотеки для комплексного анализа. Библиотека электронных материалов - это контент, в котором хранятся учебники, пособия, сценарии уроков, презентации с наглядными материалами, заданиями.

Проективный модуль обеспечивает освоение студентами умений по созданию авторского контента по отдельным темам, электронных сценариев уроков по литературе, образовательных игр и лабо-

раторий. Основной способ создания такого образовательного материала состоит из видов и форм деятельности обучающихся и педагогов, а результативность занятия определяется количеством погружений каждого ребенка в тему.

Данный модуль позволяет студентам освоить алгоритмы проектирования разнообразных видов образовательного материала. Система заданий этого модуля направлена на освоение умения проектировать учебную деятельность в электронном виде. Интересным представляется система заданий, связанная с созданием сценария электронного урока. Сценирование урока осуществляется в трех проекциях: диалоговая доска, планшет учителя, планшет ученика. Следовательно, проектирование сценария урока осуществляется в трех плоскостях. При составлении сценария урока студентам дается следующее задание:

а) Разделите тему на девять блоков и соотнесите каждый блок темы с этапом урока.

б) Подберите образовательный материал для демонстрации на диалоговой доске к каждому этапу урока.

в) Составьте задания обучающимся для каждого этапа урока.

г) Составьте эталонный ответ каждого задания для размещения на планшете учителя.

Образовательный материал в сценарии урока размещается с учетом методических требований. На каждом этапе урока должны меняться формы и виды деятельности обучающихся, не менее пяти за весь урок. Каждый этап урока должен отражать хронометраж времени. При размещении урока на платформу электронной школы необходимо заполнить следующую информацию: название урока, тему урока, уровень образования, предмет, уровень изучения. Когнитивный модуль тесно взаимосвязан с проективным модулем. Так при создании атомарного элемента, например текста, студенту нужно не только создать текст, но и указать тип его содержания (биография, рассказ, цитата, правило, документ, инструкция и т.д.) и соотнести текст с уровнем образования и спецификацией предмета.

Для создания сценария урока студенты должны уметь:

1. использовать все возможности МЭШ, в том числе и электронную библиотеку - работа с текстами;

2. составлять задания в формате ЕГЭ, ОГЭ, PISA;

3. осуществлять поэтапный мониторинг обратной связи;

4. выявлять затруднения в сложности образовательного материала;

5. корректировать знания в ходе урока.

Проектирование связано не только с созданием сценария урока, но и с разработкой образовательного приложения, теста, тестового задания.

Образовательное приложение студенты проектируют в виде виртуальной экскурсии, связанной с Москвой (музеями и библиотеками столицы, электронными ресурсами города и т.д.) или образовательной игры.

Тестовое задание позволяет создать **только одно задание** одного типа. Интересны задания для студентов, связанные с установлением соответствия, упорядочиванием элементов, с распределением элементов по группам.

Для создания теста с несколькими вопросами создается тестовая спецификация.

Создание тестовой спецификации разделено на два этапа [2]:

1. Название спецификации.
2. Описание спецификации.

Далее параметры теста и задания.

Представляется важным научить студентов создавать тестовую спецификацию, задавать параметры теста и формулировать разные виды вопросов.

Группа заданий на формирование этих умений связана с определением образовательного материала к уровню изучения и уровню образования.

Операционный модуль обеспечивает освоение студентами умений, связанных с размещением разных видов образовательного материала в системе московской электронной школы. Так, конструктор образовательных приложений в системе уроков московской электронной школы по литературе состоит из последовательности алгоритмических шагов:

1. Выбор категории приложения (тесты, викторины, игры, экскурсии, лаборатории);
2. Создание карточки приложения (тема, уровень образования, предмет, уровень изучения).
3. Пошаговый алгоритм создания приложения в зависимости от категории.

Студентам предлагается создать образовательные приложения к урокам литературы для внеклассного чтения.

Так, например, тип задания (сочинение) на уроках внеклассного чтения в 8 классе самый распространенный: в течение года восьмиклассники пишут сочинение-рассуждение, сочинение-характеристика и т.д. Очень важно при подготовке к написанию сочинения обучить школьников приемам создания текста. Студентам предлагается разработать образовательные игры, дается алгоритм построения такой игры, например, образовательная игра «Рубрикатор тем». Для создания игры находим в конструкторе МЭШ тестовое задание, делаем выбор формы представления - таблица. В поле *задание* формулируем вопрос: «О чем/ о ком ты хотел бы рассказать?». В поле *ответ* обучающийся должен написать тему. Далее к теме подбирается обобщающее слово для создания рубрики. Затем подбираются основания для создания текста. Основаниями могут быть впечатления, воспоминания, литературные произведения, сюжетные картины, серии картин, просмотр фрагмента видеозаписи и т.д. Затем идет конкретизация идеи: «Какую мысль хотелось бы передать слушателю/читателю?», создается план, подбирается материал, систематизируется, выстраивается в последовательности и оформляется в текст.

Например,

Тема, на которую пишется текст	Рубрика	Основание
«Мой дедушка» или «Семейный альбом»	СЕМЬЯ	Воспоминание
«Любимый герой»	КНИГА	Впечатления
«Удивительный парк»	ПРИРОДА	Картина

Все элементы таблицы интерактивны, их можно менять местами, передвигать в зависимости от оснований и темы написания сочинения.

В ходе образовательной игры развивает такое универсальное умение, как извлечение главной информации из текста, что способствует развитию мыслительной операции – обобщение. А задание на нахождение ответов на вопросы, способствует развитию умения устанавливать причинно-следственные связи и разграничивать главную и второстепенную информацию.

Таким образом, проектирование образовательных приложений способствует вовлечению каждого студента в творческий процесс, поскольку содержание учебного материала нужно перенести в формат продуктивно-игровой деятельности. Происходит перенос знаний в новые условия, а вместе с этим и их практическое применение. Интерактивные элементы образовательного приложения позволяют создавать разные классификации, распределять понятия по группам, восстанавливать последовательность. Идет не только освоение алгоритмов выполнения заданий в различных форматах, но и поэтапный мониторинг обратной связи, выявление затруднения в сложности образовательного материала и корректировка знаний в ходе проектирования.

База методических рекомендаций электронной школы состоит не из педагогических технологий, а из осваиваемых алгоритмов деятельности. Так сценарий урока представляет минимальный стандарт построения учебной деятельности, который определяет качество образования обучающихся. Данный модуль позволяет студентам освоить алгоритмы размещения собственного материала в платформе электронной школы. Система заданий этого модуля направлена на освоение умений технического и содержательного размещения материала.

Следовательно, электронная школа должна стать дидактическим инструментарием для создания методических продуктов в профессиональной деятельности учителя русского языка и литературы.

### Литература

1. Belyaeva N. V., Berdysheva L.R., Kritarova Z.N., Shamchikova V.M. Peculiarities of the Impact of Fiction on the Upbringing of Students (or Teenagers). // *Espacios*. 2018. Vol. 39 (№ 38). P. 22.
2. Дутко, Н.П. Педагогическая практика студентов как модель интегрированной учебно-методической среды // *Итоги науки в теории и практике*, М. : издание «Евразийское научное общество». 2015. – Т. 1. –№ 12 (12). – С. 67 -69.

3. Московская электронная школа [Электронный ресурс] URL: <http://mes.mosmetod.ru> (дата обращения: 03. 03. 2019)

4. Trilling B., Fadel C. 21 st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Willey, 2012. 256 p.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 03. 03. 2019)

**Using the capabilities of the Moscow e-school in the professional training of a student-philologist**  
**Dutko N.P.**

Moscow Pedagogical State University

The article discusses the use of the Moscow e-school in student training, which requires not only adjusting the content of the programs of methodological disciplines and pedagogical practice, but also its immersion of educational material. Based on the study of the professional standard of the teacher and the state program «Capital Education», the possibilities of the Moscow e-school are analyzed and the feasibility of its use in the practical activities of students is revealed. Particular attention is paid to the types of educational material and the methodological requirements for them. An adaptation model has been created for organizing student practice, which consists of three interconnected modules. The task system of each module is aimed at the formation of professional competencies related to the use of ICT in the educational space. It is concluded that the electronic school is a didactic tool of a teacher.

**Key words:** adaptive model, Moscow electronic school, corpuscular the content, comprehensive educational application, basic didactic unit, gamification, educational material.

**References**

1. Belyaeva N. V., Berdysheva L.R., Kritarova Z.N., Shamchikova V.M. Peculiarities of the Impact of Fiction on the Upbringing of Students (or Teenagers). // *Espacios*. 2018. Vol. 39 (No. 38). P. 22.
2. Dutko, N.P. Pedagogical practice of students as a model of an integrated teaching environment // *Results of science in theory and practice*, M.: publication "Eurasian Scientific Society." 2015. - Т. 1. -№ 12 (12). - S. 67 -69.
3. MOSCOW ELECTRONIC SCHOOL [Electronic resource] URL: <http://mes.mosmetod.ru> (accessed 03.03.2019)
4. Trilling B., Fadel C. 21 st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Willey, 2012.256 p.
5. The federal state educational standard of basic general education. [Electronic resource] URL: <http://minobrnauki.rf/documents/938> (accessed date: 03.03.2019)

# Использование метода анализа конкретных ситуаций в процессе преподавания информационного дизайна студентам в вузе на примере художественного конструирования книги

**Зотова Ксения Владимировна**

старший преподаватель Института изящных искусств, кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве Московского педагогического государственного университета,  
ksenya\_vladimirovna\_zotova@inbox.ru

В статье рассматривается использование метода ситуационного обучения (кейс-метод) на занятиях по дисциплине «Проектирование печатной продукции» у студентов-дизайнеров высшей школы. Метод кейс-стади является неотъемлемой частью коммуникативной методики преподавания дизайн-проектирования книги, с использованием элементов инфографики в печатной продукции. Автором описывается создание учебного кейса и его дальнейшее использование в учебном процессе. Представлены методические принципы, направленные на формирование у студентов профессиональных компетенций: коммуникабельности, умения анализировать в сжатые сроки массивы данных и принимать компетентные решения в условиях, максимально приближенных к производственным ситуациям, требующим быстрого и эффективного решения задач.

**Ключевые слова:** инновационные методы обучения, кейс-технологии, метод ситуационного обучения, информационный дизайн, печатная книга.

В современном мире приоритетной задачей системы профессионального образования является организация образовательного процесса, основанного на формировании общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся. Приоритетным направлением в образовании является воспитание специалиста, максимально адаптированного к условиям современного производственного процесса, т.е. человека, обладающего всеми навыками профессиональной деятельности в новых условиях стремительного развития общества инновационных и коммуникативных технологий. В связи с этим актуально рассмотреть кейс-метод в процессе преподавания графического дизайна студентам, его использование с учетом специфики этого предмета. В данной статье метод кейсов рассматривается как неотъемлемая часть коммуникативной методики преподавания дизайн-проектирования книги в высшей школе, с использованием элементов инфографики в печатной продукции.

Метод кейсов (метод конкретных ситуаций) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов) [11, с. 54]. Для студентов-дизайнеров он актуален тем, что является одним из методов активизации творческого мышления. В связи с выше изложенным, метод кейсов можно считать одним из целесообразных и актуальных в процессе осуществления компетентно-ориентированного подхода в образовательном процессе, который несомненно требует поиска новых организационных форм представления учебного материала.

Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов) [6].

Для реализации обучения, основанного на использовании кейс-метода целесообразно разделить процесс на этапы, которым будут соответствовать определенные действия преподавателя и студентов (табл. 1).

Метод кейсов дает возможность студентам научиться:

- проектировать процесс (алгоритм), на основе которого отбрасываются менее удачные пути решения проблемы и выбирается один, наиболее актуальный;

- овладевать навыками исследования различных ситуаций, возникающих в процессе реализации проекта;
- проектировать последовательный план деятельности;
- использовать знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения, в практическом проектировании;
- умению работать в команде, сопоставлять в процессе выполнения проекта точки зрения всех его участников.
- выбирать верные и наиболее актуальные пути решения проблем при наличии нескольких допустимых вариантов, предлагаемых преподавателем.

Таблица 1  
План работы преподавателя и студентов в процессе осуществления дизайн-проектирования внешнего оформления многостраничного издания на основе использования кейс-метода

Этапы работы	Действия преподавателя	Действия студентов
До занятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разрабатывает сценарий занятия по проектированию внешнего оформления многостраничного издания (книги).</li> <li>2. Определяет основные и вспомогательные материалы для осуществления проектирования переплета книги.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Получают материалы кейса и список рекомендуемой литературы.</li> <li>2. В индивидуальном порядке собирают подготовительные материалы для дизайн-проекта будущего издания.</li> </ol>
Во время занятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Распределяет участников процесса на мини-группы.</li> <li>2. Организует дискуссию студентов.</li> <li>3. Проводит «мозговой штурм».</li> <li>4. Управляет ходом обсуждения кейса, задавая наводящие вопросы и озвучивая дополнительные сведения о проекте.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Задают вопросы, которые способствуют пониманию целей и задач, заложенных в кейсе по разработке внешнего оформления многостраничного издания.</li> <li>2. Предлагает свои варианты художественно-конструктивного решения.</li> <li>3. По итогам обсуждения выбирают наиболее перспективный вариант внешнего оформления многостраничного издания.</li> </ol>
После занятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анализирует проведенную на занятиях работу: задачи, поставленные перед студентами и методы их реализации, принятые в процессе работы решения по вопросам художественно-технического оформления многостраничного издания.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Готовят письменный отчет по работе над дизайн-проектом.</li> </ol>

При реализации задач выбора путей решения внешнего оформления многостраничного издания, проектирование которого рассматривается в данной статье, мы предлагаем студентам проанализировать три проекта, в которых представлены несколько допустимых вариантов оформления обложки, различающихся по конструкции, способу полиграфического воспроизведения, выбору материалов, художественному образу. Проанализировав и осмыслив предложенные пути решения проблемы, студенты должны выбрать наиболее актуальной для их собственного проекта.

Первый вариант представляет собой издание в швейцарском переплете, бумага типографская № 1, печать высокая в одну краску. Художественное оформление простое – типографическое, текст разделен линейками, без иллюстративных элементов. В целом издание оформлено качественно, но по стилю стандартно.

Второй вариант выше по качеству полиграфического исполнения - книга в твердом переплете с покрытием под кожу, переплет с золотым тиснением фольгой, издание снабжено ляссе. Художественное оформление простое – типографическое. Издание в целом классическое, практически подарочное.

Третий вариант – книга в твердом переплете тип 7 БЦ, с цветной иллюстрацией, бумага плотная с припрессованной пленкой, печать многоцветная офсетная. Этот вариант издания ярко оформленный, является подарочным, издание вполне классическое, но при этом привлекает внимание покупателя. Шрифтовое оформление обложки сложное, используемые иллюстрации подчёркивают типографическое решение переплета.

Деятельность студентов в рамках разработанной методики осуществляется на основе использования метода проектов и кейс-технологий, в результате чего, в процессе практической деятельности формируются профессиональные компетенции обучающихся. Использование метода кейс-стади позволяет формировать ключевые профессиональные компетенции: коммуникабельность, умение анализировать в сжатые сроки массивы данных, принимать компетентное решение в условиях, максимально приближенных к производственным ситуациям, которые требуют быстрого и максимально эффективного выполнения задачи.

Применение метода конкретных ситуаций в учебном процессе позволяет уменьшить разрыв между теорией и практикой. Студенты-дизайнеры получают опыт решения профессиональных задач, возможность соотносить теоретический материал с реальным проектом.

Создавая программу учебного курса в условиях использования кейс-технологий, способствующих развитию творческой активности студентов, актуально разработать психолого-педагогические условия формирования их профессиональных компетенций, направленных на активизацию мотивационной, волевой, интеллектуальной сфер личности, привлечение чувственного опыта и интуиции. Обучение целесообразно осуществлять на основе интенсивной творческой деятельности.

Результативность применения методов дизайн-проектирования, таких как кейс-стади, метод «мозгового штурма», мини-исследование, дискуссия, определяет в дальнейшем уровень квалификации будущего специалиста. Современные методы дизайн-проектирования требуют от преподавателя, чтобы он был не только носителем знания, но и руководителем, а также инициатором творческой работы обучающихся.

В представленном исследовании нами рассмотрен процесс проектирования обложки книжного издания студентами, специализирующимися в области графического дизайна. На вводном занятии им актуально предложить для рассмотрения учебный кейс, разработанный преподавателем, а затем приступить к поэтапному дизайн-проектированию макета переплета книги с использованием инфографики.

Выбор задания обусловлен тем, что в современном мире книгоиздания внешнее оформление играет все возрастающую роль, переплет выполняет не только защитную функцию, но и рекламную. Так же, в настоящее время вследствие избытка информации и недостатка времени на ее осмысление, инфографика стала эффективным способом решения задачи передачи и восприятия данных. Основываясь на данных тенденциях в мире графического дизайна, нами было сформулировано задание для проекта по созданию макета переплета книги с применением инфографики.

Использование кейс-метода как педагогической технологии обучения представляет собой сложный процесс, который можно разделить на несколько этапов: ознакомление обучающихся с материалами кейса, проведение анализа полученной информации, организация обсуждения кейса (дискуссии), подведение итогов дискуссии.

При разработке кейса, преподавателю следует помнить, что в учебном кейсе на первом месте стоят учебные задачи. В описании кейса должна присутствовать проблема или ряд (прямых или косвенных) затруднений, противоречий, скрытых задач для решения проблемы [1, с. 61].

Студентам-дизайнерам для работы над предложенным проектом по разработке печатной продукции предлагается кейс, содержащий материалы по разработке твердого шитого переплета тип 7 БЦ. В процессе реализации вышеизложенного проекта, студентами должен быть разработан проект своего оформления обложки сувенирного печатного издания.

Для осуществления учебного процесса автором этой статьи был создан учебный кейс, разработанный на базе дизайн-проекта внешнего оформления альбома «Победившие время». Переплет этого издания был создан автором данной статьи, который имеет многолетний опыт работы в одном из ведущих московских издательств. Книга посвящена героям-пограничникам, чьи именами названы заставки, целью альбома является военно-патриотическое воспитание молодежи, издание относится к категории парадных.

Дизайн переплетной крышки сдержан в оформлении, вся композиция переплета строится вокруг наклонных осей, рассекающих его пополам. Текст с именами героев, чьи подвиги описаны в альбоме, скомпонован в шрифтовую композицию, которая в инфографическом дизайне носит название «облако слов», выбранное типографическое оформление отражает концепцию данного издания. Монументальность тома подкрепляет колористическое оформление: использовано только три цвета.

Для осуществления учебного процесса с использованием вышеуказанных педагогических технологий, преподавателем был разработан кейс, в котором представлено описание проблемной ситуации и поставлены конкретные задачи. Проблемная ситуация состоит в том, что студентам в процессе занятий предлагается разработать внешнее оформление многостраничного печатного издания. При

этом в своей работе им необходимо придерживаться основополагающих факторов, определяющих концепцию оформления переплета, а именно: все элементы содержания и формы (художественно-конструктивное исполнение, литературный текст, полиграфия, иллюстративный материал, типографическое решение) должны быть объединены единым замыслом и представлять цельную композицию. Так же, работая над проектом, обучающиеся должны осознавать, что дизайн разрабатывается с учетом функционального назначения книги, так как задача книгоиздания заключается в распространении информации с коммерческими, рекламными, образовательными, воспитательными и другими целями.

При работе над проектом студенты сталкиваются с рядом проблем, которые им необходимо решить. Преподаватель должен предоставить обучающимся подробное описание ключевых элементов проблемной ситуации.

Первая проблема, которая стоит перед студентами – проанализировать издания, вышедшие в предыдущие десятилетия, определить пути решения задач, которые ставили перед собой дизайнеры прошлого, создавая свои проекты.

Целесообразно показать студентам ряд изданий, в которых использование инфографики в оформлении переплета имеет глубокие исторические корни. Одной из интересных эпох, с точки зрения поиска инновационных форм художественного конструирования внешнего оформления издания, можно считать начало XX века в СССР. Актуально предложить студентам рассмотреть и проанализировать использование инфографики в оформлении переплетов книг данного периода на примере нескольких изданий:

1. «Занимательная геометрия» А.Н. Перельмана, 1935 года, оформленная художником Б.И. Пятуниным. Данный проект интересен тем, что художник при создании иллюстративного оформления воспользовался самим собой в качестве эргонома для многочисленной инфографики, опубликованной в книге. (рис. 1).

2. Суперобложка книги Б. Великина «Петербург-Москва: из истории Октябрьской железной дороги», увидевшая свет в 1934 году. На ней размещена схема целой железной дороги, названия конечных пунктов переходят в заголовки (рис.2).

3. Туристический справочник «Куда поехать», выпущенный в 1937 году издательством «Профиздат», художник-оформитель на переплете разместил карту СССР, с наложенным на ней компасом (рис. 3) [10, с. 100-105].

Вторая проблема, которая может содержаться в кейсе и создавать проблемную ситуацию для студентов – это художественно-техническое, композиционно-пластическое, колористическое, типографическое оформление переплета с точки зрения В.А. Фаворского. Создавая проект, студенты должны понимать, что композиционно-пластическое, колористическое, типографическое решение всех элементов книги должно представлять единое целое [5, с. 58].

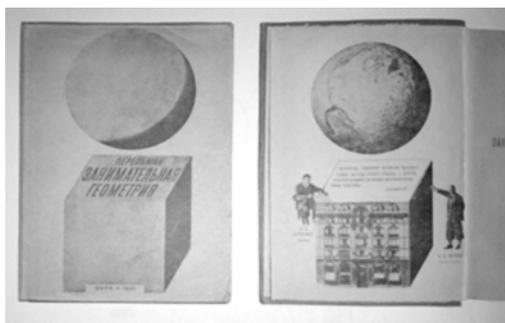


Рис. 1. Переплёт книги А.Н.Перельмана «Занимательная геометрия»

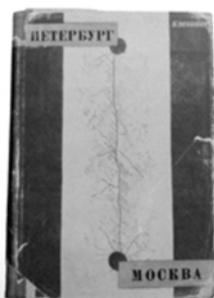


Рис. 2. Переплёт книги Б. Великина «Петербург-Москва: из истории Октябрьской железной дороги»



Рис. 3. Переплёт книги «Куда поехать»

Третья проблемная ситуация может возникнуть в процессе проектирования инфографических структур переплета. Студенты должны изучить исторические аспекты инфографики, современные особенности инфографического дизайна и использовать методы их проектирования в своих работах.

Также одна из значимых проблем в данном проекте заключается в процессе выбора способа полиграфического воспроизведения. Студенты должны изучить системный подход к анализу концепции переплета, основанный на предположении, что все элементы содержания, формы, художественного оформления, полиграфического воспроизведения связаны единым замыслом и образуют качественно новое единство.

Исходя из выявленных проблемных ситуаций кейс должен содержать следующие задачи, которые должны решить студенты:

1. Изучить работы В.А. Фаворского, обратить внимание на теорию культуры издания в целом.
2. Проанализировать работы А.Н. Перельмана, Б. Великина, справочник «Куда поехать», выявить графические способы решения обложки, осознать, что все элементы оформления должны подчи-

няться специфике произведения и учитывать полиграфические особенности воспроизведения издания.

3. Рассмотреть исторические аспекты инфографического дизайна и проектирование современных инфографических структур на их основе.

4. Сделать анализ современных тенденций в проектировании книжной инфографики, на его основе создать собственный проект переплета и подготовить к печати (отредактировать, вычитать, сверстать, проиллюстрировать и пр.).

5. Изучить технологии полиграфического исполнение издания, для получения переплета высокого качества.

Проблемы, заложенные в кейсе не имеют однозначного решения, что требует от студентов разработки собственных критериев оценки при работе с представленными в кейсе материалами и проектирования своего алгоритма действий для поиска и реализации оптимального решения проблемы.

Использование кейс технологий на занятиях по проектированию печатной продукции требует от преподавателя предварительной подготовки учебных материалов. Работа проходит по пяти стадиям: поиск проекта для создания кейса; сбор и структурирование информации; создание макета кейса; апробация на обучающихся; внесение изменений, по итогам апробации. В метод исследования ситуаций могут быть интегрированы различные методы организации образовательного процесса: «мозговой штурм», дискуссии, презентации, коллективное решение творческих задач, моделирование производственных процессов, проблемный метод. Материалы кейса, которые предлагаются студентам для обсуждения обычно готовятся в письменном виде.

Качественно разработанный кейс должен отвечать следующим требованиям:

- содержать в себе описание ситуации и ее основные характеристики;
- тема кейса должна соответствовать программе учебного курса;
- рассматриваемая в кейсе ситуация может предполагать несколько вариантов решения;
- в кейсе учитываются цели обучения и возрастные особенности студентов.

Источником для разработки кейса служит первичная и вторичная информация, обрабатываемая преподавателем для решения конкретных дидактических задач. Можно выделить три способа разработки кейса:

1. За основу кейса могут быть взяты фрагменты реального дизайн-проекта, полученные автором кейса: либо в процессе его непосредственной работы над данным проектом, либо ситуация может быть заимствована у разработчиков какого-то проекта. В нашем случае кейс составлен на основе опыта автора данной статьи, который на протяжении нескольких лет является преподавателем вуза и осуществляет педагогическую деятельность с использованием изложенных в этой статье технологий. Такой подход в вопросе сбора информации по проекту наиболее полон.

2. Второй вариант создания кейса - использование вторичных источников информации, когда информация по проекту размещаются разработчиками в сети и в средствах массовой информации. Но данные, собранные таким образом, могут быть не достаточно полными, либо искажёнными.

Третий вариант – это разработка вымышленной ситуации. Такой способ не совсем корректен, так как не может в полной мере отразить особенности профессиональной работы.

Несмотря на то, что разработка кейса процесс трудоемкий и ресурсозатратный, этот метод крайне эффективен в практико-ориентированном обучении.

Подготовительный макет кейса, по данному предмету, включает в себя:

1. Технологическую карту на изготовление переплета;

2. Аннотацию с кратким описанием концепции издания: «В книге отражена история зарождения и развития в России традиции увековечения имен и геройских подвигов пограничников, особо отличившихся при выполнении служебных обязанностей, описаны наиболее яркие примеры личного и коллективного мужества защитников рубежей Родины, показаны наши современники, сохранившие верность героическим традициям пограничников старших поколений».

3. Графические материалы, используемые в работе; поисковые эскизы.

4. Итоговый проект, принятый в производство. Учебно-методическое обеспечение занятия должно включать в себя:

1. Наглядный материал:

а) Графический (таблицы, содержащие сведения о выбранной теме).

в) Изобразительный (картины, фотографии, зарисовки, соответствующие тематике издания).

2. Рекомендации по работе с кейсом:

- студент (совместно с преподавателем) определяет вид будущего издания и оптимальную форму представления произведения: материальную конструкцию и способ печати, макет художественного оформления и пр.;

- анализирует концепции эскизов иллюстраций и шрифта, учитывая законы композиции, верстку и ее технические особенности;

- отбирает совместно с преподавателем наиболее удачные варианты, исходя из специфики произведения, а также с учётом технических возможностей полиграфии.

3. Оценку проекта по этапам работы:

- оценку конструкции издания, способа скрепления переплета и книжного блока, вида печати, качества используемых материалов;

- оценку художественного оформления переплёта, композиционного и цветового решения, наличия или отсутствия цветных графических материалов, содержания иллюстраций;

- оценку шрифтового дизайна издания: используемых гарнитур, их начертания, кегля.

Далее, после разработки учебного кейса, педагогу в рамках инновационной модели обучения отводится роль руководителя проектной деятельностью студентов. При этом на занятиях рекомендуется применять метод дискуссии, работы в группах, метод «мозгового штурма», критического мышления, деловые игры.

Работая с кейсом, студенты-дизайнеры в первую очередь выявляют ключевые проблемы, заложенные в кейсе. Для этого они проводят анализ полученных данных, в результате которого отсеивают ненужную информацию, и основываясь на оставшихся данных, выявляют способы эффективного решения поставленных задач.

В процессе работы над проектом используется модель издательского звена «художественный редактор - дизайнер», в роли художественного редактора выступает преподаватель, а в роли дизайнера – обучающийся. Данный подход к обучению стимулирует студентов грамотно обосновывать и доказывать актуальность своей концепции, осуществлять эскизный поиск и предоставлять итоговый проект в виде издательского оригинала, готового к полиграфическому воспроизведению.

В процессе работы на занятиях целесообразно формировать малые группы для совместного анализа конкретной ситуации. Оптимальное количество учащихся в группе 2-4 человека. Работа строится так, что участники каждой группы проектируют самостоятельно, консультируясь с преподавателем, но не обсуждая свою работу с участниками других групп. Это необходимо для того, чтобы группа сконцентрировалась на одном решении.

Для достижения положительного результата при работе в группах, существует ряд рекомендаций. Следует распределять функции участников, внутри группы, студенты сами выбирают организатора, эксперта, генератора идей, критика, исполнителя, при этом каждый участник должен быть активен. Для того, чтобы донести до аудитории решение, которое приняла группа выбирается один ее участник, он и становится спикером.

Одним из эффективных средств развития творческой активности который можно внедрить в кейс-технологии является «мозговой штурм». В работе над разработкой дизайн-оформления обложки издания преподавателю следует ориентировать студентов на изживание инерции мышления. В кейс-технологиях «мозговой штурм» используется тогда, когда у группы возникают затруднения в осмыслении поставленной перед ними задачи, в таком ракурсе данный метод предстает как способ развития познавательной активности.

Работу над проектом целесообразно разделить на несколько стадий.

На подготовительном этапе необходимо, чтобы учащиеся вошли в состояние психологической релаксации, избавились от стереотипности в мышлении. Следует учитывать, что наиболее благоприятная психологическая обстановка возникает тогда, когда высказываемые идеи не критикуются.

На второй стадии происходит непосредственно сам «мозговой штурм». Цель данного этапа породить как можно больше идей, концепции могут быть самые разнообразные. Все высказанные идеи записываются.

На третьем этапе производится творческий анализ идей, цель которого найти конструктивное решение поставленной задачи.

Также один из методов, который имеет широкое распространение – это дискуссия. Данный метод наиболее эффективно применять на старших курсах, когда студенты уже обладают самостоятельностью мышления и могут аргументировано доказать свою точку зрения.

Студенты в ходе дискуссии анализируют ситуацию, обозначают суть проблемы, предлагают различные способы решения и выбирают наиболее подходящее [3, с. 278-280]. Во время работы обучающихся преподавателю отводится роль ведущего, регулирующего ход дискуссии, он зачастую ставит вопросы и фиксирует ответы, задает ритм дискуссии, выступает со вступительным словом и подводит итоги. Важнейшим критерием оценки характеристики дискуссии является уровень ее компетентности.

После проведения под руководством педагога дискуссионного обсуждения, студентам целесообразно предложить выполнить собственные аналогичные проекты. Преподаватель ставит перед студентами задачу разработать художественно-конструктивное решение внешнего оформления издания.

До того как обучающийся приступит к проектной деятельности преподавателю необходимо обратить внимание студента на информацию, изложенную в техническом задании проекта: какова конструкция переплетной крышки, будет ли использована ламинация, либо тиснение фольгой, слепой блинт, конгрев. Так в традиционном понимании на протяжении десятилетий переплетной крышкой являлась лишь крышка, изготовленная из сравнительно плотных материалов: картон, ткань и т.д. [2, с. 61]. С развитием производства синтетических материалов, в качестве сырья для изготовления переплетов начали использоваться полимеры. Так же на сегодняшний день активно развивается цифровая печать, расширяется линейка красителей, лаков и запечатываемых материалов.

Композиционное решение переплета неразрывно связано с конструкцией книги, ее форматом, объемом, эстетикой и функцией [7, с. 153-156]. Яркий переплет способен восполнить отсутствие картинок и цвета внутри книги, по пластическому решению он ближе к жанру плаката. Но все не так однозначно, ряд графических дизайнеров, например, Ирма Бом, занимают противоположную позицию и считают, что переплет не должен уподобляться постеру и должен строиться не по принципу рекламного плаката, а исходя из внутреннего принципа самой книги [9, с. 45]. Разные подходы к оценке роли обложки издания могут стать темой дискуссии, ко-

торая может создать различные направления в работе над проектом в группах студентов, или они придут к единому решению проблемы.

Важным средством выявления и утверждения целостности образа служит шрифт надписей, в современном книгоиздании крупнокегельные заголовки вновь входят в моду, хотя совсем недавно была актуальна «швейцаристская» мелкокегельность [9, с. 45].

В результате выполнения данного проекта студенты должны осознавать, что книга является таким продуктом графического дизайна, который представляет собой сложный ансамбль. На внешний облик издания влияет множество факторов, которые формируют книжное оформление в целом: от спроса читательской аудитории до технических требований конкретной типографии.

Исходя из вышеизложенного возможно заключить, что методику организации занятий по проектированию печатной продукции и созданию дизайна внешнего оформления книги актуально осуществлять на основе деятельностного подхода с использованием кейс-технологий. Применение метода кейс-стади позволяет формировать ключевые профессиональные компетенции: коммуникабельность, творческую активность, умение анализировать в сжатые сроки большие объемы разрозненных данных, принимать компетентное решение в условиях профессиональной деятельности непосредственно на производстве.

Метод кейсов не может целиком заменить традиционные методы обучения, но на основе использования кейс-технологий возможно активизировать обучение студентов, адаптировать их к будущей профессиональной деятельности. Кейс-метод может быть интегрирован в программу подготовки студентов-дизайнеров по дисциплине «Проектирование печатной продукции» и использоваться совместно с традиционными методами обучения, являясь эффективным способом соединения учебного и исследовательского содержания в обучении.

## Литература

1. Андюсев Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей//Директор школы. №4. 2010. – С.61
2. Атабеков Н.А. Словарь-справочник иллюстратора научно-технической книги / Н.А. Атабеков – М.: Книга-1974 284 с. – С.159
3. Власов Н.В. Современные образовательные технологии в контексте новых федеральных государственных образовательных стандартов//Теория и практика образования в современном мире: материалы международ. Заоч.науч.конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). - Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 278-280
4. Герчук Ю.Я. Искусство печатной книги в России XVI-XXI веков / Ю. Я. Герчук. - СПб. : Коло, 2014. - 511 с.
5. Герчук Ю.Я. Фаворский. / Ю.Я. Герчук – М.: РИП-Холдинг, 2018 — 272 с., илл.– С. 58.

6. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессиональноориентированного обучения. URL: [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600).

7. Ляхов В.Н. Искусство книги / В.Н. Ляхов – М.:Советский художник, 1978 — 367 с. – С 153-156.

8. Корытов О.В. Иллюстрированная книга. Конструкция и композиция / О.В. Корытов. – М.: Галарт, 2014 — 224 с., илл.

9. Кричевский В. О книгах (моих) для дизайнеров/ В. Кричевский. – М.: БуксМАрт, 2018— 64 с., илл.– С. 45

10.Кричевский В. 1933-37. Проблески «формализма» в оформлении советской книги / В. Кричевский. – М.: Кучково поле, 2017 — 120 с., илл.– С. 100-105.

11.Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод системного анализа)//Территория науки. 2015. №5, С. 52-59. – С. 54

12.Фаворский В.А. Об искусстве, о книге, о гравюре / В.А. Фаворский– М.: Книга, 1986. — 238 с., илл. – С. 96.

**Using the method of analysis of specific situations in the process of teaching information design to students at a university using the art of book design**

**Zotova K.V.**

Moscow State Pedagogical University

The article discusses the use of the method of situational training (case method) in the classroom of the discipline "Designing of printed products" among students of high school designers. The case study method is an integral part of the communicative methodology of teaching the design of book design using infographic elements in printed materials. The author describes the creation of a training case and its further use in the educational process. The methodological principles aimed at the formation of students' professional competencies are presented: interpersonal skills, the ability to analyze data arrays in a short time and make competent decisions in conditions as close as possible to production situations that require quick and effective problem solving.

**Keywords:** innovative teaching methods, case technologies, situational learning method, information design, printed book.

**References**

1. Andyusev B.E. The case-method as a tool for the formation of competencies // School Director. Number 4. 2010. - P.61
2. Atabekov N.A. Dictionary-reference book illustrator of a scientific and technical book / N.A. Atabekov - M.: Book-1974 284 p. - S.159
3. Vlasov N.V. Modern educational technologies in the context of new federal state educational standards // Theory and practice of education in the modern world: international materials. Dist.conf. (St. Petersburg, February 2012). - St. Petersburg: Renome, 2012. -- S. 278-280
4. Gerchuk Yu.Ya. The Art of the Printed Book in Russia of the 16th-21st Centuries / Yu. Y. Gerchuk. - SPb.: Kolo, 2014. -- 511 s.
5. Gerchuk Yu.Ya. Tabor. / Yu.Ya. Gerchuk - M.: RIP-Holding, 2018 - 272 p., Ill. - P. 58.
6. Dolgorukov A.M. Case-study method as a modern technology of professionally oriented training. URL: [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600).
7. Lyakhov V.N. The art of the book / V.N. Lyakhov - M.: Soviet artist, 1978 - 367 p. - From 153-156.
8. Korytov O.V. Illustrated book. Design and composition / O.V. Korytov. - M.: Galart, 2014 - 224 p., Ill.
9. Krichevsky V. About books (mine) for designers / V. Krichevsky. - M.: BuksMArt, 2018—64 p., Ill. - S. 45
10. Krichevsky V. 1933-37. Glimpses of "formalism" in the design of the Soviet book / V. Krichevsky. - M.: Kuchkovo field, 2017 - 120 p., Ill. - S. 100-105.
11. Trapeznikova T.N. The latest pedagogical technologies: case method (system analysis method) // Territory of science. 2015. No. 5, S. 52-59. - S. 54
12. Favorsky V.A. About art, about a book, about engraving / V.A. Favorsky– M.: Book, 1986. - 238 p., Ill. - S. 96.

# Цифровая школа

**Максимов Виктор Петрович;**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения и воспитания, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», maximov@sakhgu.ru

В статье рассматриваются практические вопросы развития учреждений общего образования города Южно-Сахалинска на основе внедрения регионального проекта «Цифровая школа», направленный на различные аспекты деятельности образовательной организации посредством электронной образовательной системы. Спецификой реализации проекта является построение обучения в старших классах на основе индивидуальных учебных планов и предметного погружения обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность существенно влияющих на формирование качеств личности обучающихся.

**Ключевые слова:** цифровая школа, проект, модель, диагностика качеств.

Государственная политика в области образования определила необходимость разработки каждым учебным учреждением собственной модели образовательной системы, ориентируя, таким образом, участников образовательного процесса (учредитель, родители, педагоги, обучающиеся) на инновационную деятельность.

Ориентиром развития школы является создание оптимальных условий для организации образовательного процесса, что было невозможных в условиях традиционных структур образовательной организации. Проведенный анализ сети муниципальных общеобразовательных учреждений средних общеобразовательных школ города Южно-Сахалинска были выявлены следующие проблемы:

- рост контингента обучающихся. За последние пять лет в школах города Южно-Сахалинска количество обучающихся резко возросло, что привело к росту наполняемости классов, в целом за счет набора школьников в первые классы;

- переход к подушевому финансированию при неравномерной наполняемости классов не позволяет обеспечить материальное стимулирование педагогической деятельности в средних и старших классах;

- образовательные учреждения с целью выполнения майских указов Президента России сокращают ставки узких специалистов, что негативно сказывается на качестве обучения и воспитательной работы;

- ощущается недостаток современных образовательных технологий комплексного характера в отдельно взятом образовательном учреждении;

- недостаточная эффективность сетевого взаимодействия образовательных учреждений города для использования образовательных ресурсов;

- финансовые затраты на обучение конкретного школьника не имеют прямой связи с его качеством образования;

- качество образования не удовлетворяет всех потребителей образования. Достаточно большое количество обучающихся имеют низкие результаты единого государственного экзамена, а также годовые оценки по математике, физике и русскому языку;

- отсутствие разнообразия направлений профильного обучения на старшей ступени [1].

Этот ряд проблем стал определяющим фактором в разработке модели цифровой школы, которая определяет миссию образовательной организации, формулирует её главную цель, задачи, принципы и потребность в ресурсах.

Модель цифровой школы и сопровождающий ее комплект организационно-методических рекомендаций стали основой разработки регионального проекта «Цифровая школа».

Проект «Цифровая школа» был разработан группой сотрудников кафедры теории и методики обучения и воспитания Сахалинского государственного университета в 2018 году. Основные положения проекта были апробированы на ряде Всероссийских и международных конференций, обсуждены педагогическими советами образовательных организаций и приняты к внедрению в ряде общеобразовательных учреждений города Южно-Сахалинска в 2019-2020 учебном году.

Проект «Цифровая школа» соответствует Постановлению Правительства Сахалинской области от 28 июня 2013 г. N 331 об утверждении государственной программы Сахалинской области «Развитие образования в Сахалинской области». Данное Постановление обосновывает создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, формирует единое образовательное пространство, в которое будет включен каждый участник образовательного процесса для увеличения эффективности образования и расширения возможностей опережающего развития Сахалинской области [2].

Реализация проекта «Цифровая школа» обладает системообразующим эффектом, так как, в нем все аспекты деятельности образовательной организации охвачены электронной системой.

На актуальность создания цифровой школы указывают следующие обстоятельства: в городе не было возможности создания в каждой отдельной средней общеобразовательной школе нескольких профилей при наличии по одной параллели 10-11 классов. Так, если ранее в городе существовало лишь два профиля обучения физико-математический и социально-экономический, то цифровая школа позволяет организовать и предложить более широкий спектр элективных курсов. В 2019-2020 таких профилей стало 12.

Переход к цифровой школе значительно повышает общественный статус школы перед в среде других образовательных организаций. Для организации предпрофильной подготовки разработан план мероприятий по взаимодействию со школами города, с учреждениями высшего и дополнительного образования.

Преимуществом цифровой школы является многопрофильное обучение и обучение по индивидуальным учебным планам. Проект «Цифровая школа», позволяет использовать новые средства обучения – цифровые ресурсы, ресурсы электронного обучения; обеспечивает доступность и соответствующий уровень качества образования учащихся с использованием современных подходов и педагогических технологий и требований к образовательной услуге; реализация целей и задач проекта ФГОС среднего (полного) общего образования; способствует развитию системы предпро-

фильного и профильного обучения учащихся и системы профильного образования учащихся по индивидуальным траекториям; модель дает возможность организовывать взаимодействие цифровой школы старшей ступени с социальными партнерами, таким образом, обеспечивая выполнение миссии школы – обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности старшеклассника, развитие его индивидуальности, формирование конкурентоспособности и зрелой гражданской позиции.

Основой проекта «Цифровая школа» является модель, содержащая цель, задачи и основные функции.

Целью модели является автоматизация функционирования образовательной организации на основе использования информационных технологий формирования личности учащегося, способствующей социально-экономическому развитию города Южно-Сахалинска и Сахалинской области.

К задачам модели относятся:

1. Обеспечение доступности и соответствующего уровня качества образования учащихся на профильном уровне.

2. Создание в школе благоприятной психологической атмосферы, способствующей раскрытию потенциала каждого участника образовательного процесса.

3. Создание системы психолого-педагогической поддержки личности каждого учащегося.

4. Создание новых и сохранение существующих традиций в школе.

5. Создание системы общественно-государственного управления школой.

6. Использование здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий в управлении, обучении и воспитании.

7. Использование современных технологий, позволяющих ученику стать субъектом образовательного процесса.

8. Расширение связи школы с образовательными учреждениями высшего и среднего уровня профессионального образования.

9. Использование различных форм организации обучения.

10. Совершенствование форм дополнительного образования.

11. Усовершенствование системы воспитательной работы.

12. Разнообразие внеурочной деятельности с целью повышения общекультурного уровня удовлетворения потребностей участников образовательного процесса.

Функциями модели являются:

– обеспечение базового уровня качества образования как соглашения между всеми участниками (учредитель, родители, педагоги, обучающиеся) образовательного процесса;

– мониторинг качества образования в образовательной организации;

– стимулирование инновационных процессов в образовательной организации для поддержания и

постоянного улучшения качества образования и саморазвития педагогов;

– повышения квалификации педагогов и определение стратегии развития образовательной организации.

Деятельность цифровой школы, направленная на развитие обучающихся и развитие профессионального мастерства педагогов, в конечном счете, ведет к росту кадрового потенциала коллектива школы, совершенствованию учебно-воспитательного процесса, достижения оптимального уровня образования, воспитания и развития [3].

Особенностью построения цифровой школы является то, что учебная деятельность строится на основе профильного обучения и индивидуальных учебных планов, погружение всех обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность. Основной целью деятельности всех участников образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей) при реализации данного проекта, основанного на принципах внедрения личностно-ориентированных и развивающих технологий, является формирование интереса у обучающихся к проектно-исследовательской и творческой деятельности, созданием собственного продукта и умением их защитить. Педагоги при сопровождении данного проекта выступают в роли тьюторов.

Так, внеучебная деятельность Областного государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования «Дистанционные технологии» (ОГБОУ ЦОДТ) включает организацию элективных курсов социальной направленности [4].

Таблица 1

№	Совместное мероприятие	Социальный партнер	Сроки реализации	Результат
1	Элективный курс «Музейное дело»	Краеведческий музей	2018-2019	Создание школьного виртуального музея
2	Клуб «Любителей кино»	Кинотеатр «Октябрь»	2018-2019	Мини-студия по созданию видеороликов
3	Кружок агитбригад по ЗОЖ	Молодежный центр	2018-2019	Выездные агитбригады, агитационные площадки
4	Элективный курс «Медицинские сестры»	Поликлиника	2018-2019	Профориентация медицинских работников
5	Клуб «Будущий воин»	Воинская часть	2018-2019	Патриотическое воспитание
6	Ярмарка учебных мест	Центр занятости населения	2018-2019	Профориентация
7	Клуб «Феникс»	Пожарная часть	2018-2019	Создание профильного класса

С целью более эффективного выбора профилей в школе старшей ступени для учащихся основных школ города (7-9 классы) организована дистанционная работа школы «Интеллект» по направлениям:

- Физика и математика;
- Биология и химия;
- Русский язык и литература;
- Английский язык;
- Обществознание и право.

Это дает возможность развивать потенциал будущих старшеклассников, а выпускникам успешно адаптироваться в выборе профессии. Педагогам школы легче выявить одаренных детей, чтобы своевременно начать работу с ними, а учащимся и родителям правильно определиться с выбором профиля обучения.

На протяжении всего учебного года ведется работа в школьных объединениях различной профессиональной направленности, а в летний период обучающиеся школы проходят социальные практики в организациях города разной социальной ориентированности.

Основными концептуальными подходами к развитию образования в цифровой школе являются гуманизация и демократизация образования. Эти принципы ориентированы на:

- взаимное сотрудничество всех участников образовательного процесса с целью создания условий для развития личности ученика, его способностей и духовного мира;
- целенаправленное взаимодействие содержания образования по всем предметам, обеспечивающее гармонизацию в развитии интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер каждого учащегося;
- усовершенствование кадрового, методического, материально-технического и финансового обеспечений преобразований в школе.

Такие приоритеты в образовательной политике оказываются необходимы для формирования положительной мотивации, потребностей в саморазвитии и самообразовании обучающихся и педагогов.

Мониторинг результатов деятельности образовательной организации включает в себя изучение результативности образовательного процесса в динамике развития обучающихся и роста мастерства педагогов, в том числе:

- а) мониторинг качества знаний по дисциплинам и профилям;
- б) мониторинг уровня воспитанности и системы воспитательной работы;
- в) мониторинг здоровья и здорового образа жизни;
- г) мониторинг социальной и психологической успешности выпускников;
- д) мониторинг педагогической деятельности.

Одной из задач Проекта «Цифровая школа» является диссеминация опыта педагогами, в том числе, проведение региональной научно-практической конференции в Сахалинском государственном университете с международным участием «Цифровые технологии образования» (2018); организация областного семинара работников общего образования «Организация цифровой модели образовательной организации как условия повышения качества образования»; публикации изданиях Института развития образования Сахалинской области

(«Цифровая школа», 2018) и Сахалинского государственного университета («Малые средства информатизации на уроках», 2019); проведение круглого стола «Цифровые технологии образования» (2019); размещение информации на сайтах образовательных организаций; ярмарка педагогических идей, проведение вебинаров, дистанционных конференций и т.д.

Моделирование мониторинга динамики качественной результативности образовательного процесса осуществляется на основании использования новых измерителей, которые адаптированы под образовательные организации, который организуется с целью получения объективной и достоверной информации о состоянии образования на уровне школы для управления качеством образования.

Диагностику качеств личности обучающихся провели с помощью теста, который включал комплекс показателей и индикаторов качества результатов образовательной деятельности:

- уровень и качество учебных достижений обучающихся;
- уровень социализации обучающихся;
- сформированность компетенций, социального опыта, позволяющих адаптироваться в социуме;
- личностные достижения.

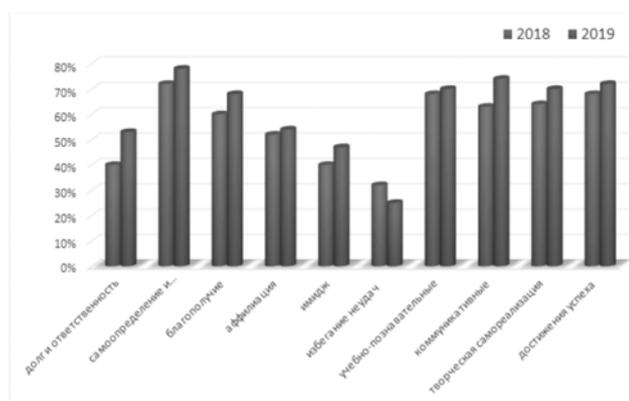


Рисунок 1 – Диагностика качеств личности обучающихся

Соответствие показателей результатов обучения и воспитания нормативным требованиям и запросам потребителей образовательных услуг было определено с помощью анкетирования, которое содержало:

- комплекс показателей и индикаторов ресурсного обеспечения условий образовательного процесса;
- обеспеченность участников образовательного процесса учебно-методическими материалами, справочной литературой, современными источниками информации;
- обеспеченность современными информационными технологиями;
- кадровое обеспечение образовательного процесса.

Индикаторами мониторинга послужили:

- самооценка обучающегося;
- экспертная оценка;
- общественная экспертиза.

В ходе реализации проекта «Цифровая школа» выявлены эффекты, положительно влияющие на творческое самопроявление и развитие личности обучающихся и педагогов, а именно:

- 1) Кадровое сопровождение участников образовательного процесса специалистами привело к увеличению процента обученности педагогического коллектива ИКТ-технологиям и работе с цифровым оборудованием;
- 2) Диссеминация (распространение) педагогического опыта;
- 3) Повышение мотивации педагогов и учащихся на использование цифровых ресурсов;
- 4) Формирование собственной школьной базы цифровых уроков и образовательных ресурсов;
- 5) Привлечение обучающихся к участию в конкурсах и проектах основанных на использовании цифрового оборудования;
- 6) Более тесное сотрудничество Сахалинского государственного университета и Института развития образования Сахалинской области;
- 7) Появление механизмов методического сопровождения цифровой школы.

В качестве методических рекомендаций для организации внедрения цифровой школы на уровне региона следует отметить необходимость разработки региональных стандартов образовательной системы, ориентированных не на сам факт использования цифровых технологий в образовании, а на результат формирования личности обучающегося и развитие личности педагогического работника.

В качестве условия развития цифровой школы необходима совместная деятельность образовательных организаций по созданию и реализации, что позволяет увидеть перспективы развития отдельной организации, оценить её сильные и слабые стороны. Для успешной реализации проекта необходимо создание получения конкурентоспособной организации.

С целью корректировки проекта «Цифровая школа» необходимо проводить мониторинг функций управления, планирования, организации, анализа и контроля.

Проект «Цифровая школа» предусматривает возможность для родителей (законных представителей) обучающихся принять участие в организации образовательного процесса, а также целесобразно налаживание деловых отношений с организациями высшего образования, учреждениями дополнительного образования, работодателями и социальными партнерами инфраструктурами города и области.

## Литература

1. Департамент образования города Южно-Сахалинска: официальный сайт [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://obrazovanie.yuzhposakh.ru/> (дата обращения: 21.10.2019).
2. Постановление Правительство Сахалинской области от 28 июня 2013 г. № 331 «Об утверждении государственной программы Сахалинской области «Развитие образования в Сахалинской области». [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:

[http://obrazovanie.admsakhalin.ru/documents/ndocs/2019\\_documents/2019\\_0103\\_1020.pdf](http://obrazovanie.admsakhalin.ru/documents/ndocs/2019_documents/2019_0103_1020.pdf) (дата обращения: 21.10.2019).

3. Цифровая школа: проблемы и риски //Учительская газета». № 51 от 19 декабря 2017 года.

4. Новости цифровой школы /Областное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр образования «Дистанционные технологии» (ОГБОУ «ЦОДТ») [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://cdosakh.ru/tsifrovaya-shkola/> (дата обращения: 21.10.2019).

#### **Digital School Maksimov V.P.**

Sakhalin State University

The article discusses the practical issues of the development of general education institutions in the city of Yuzhno-Sakhalinsk based on the introduction of the regional project "Digital School", aimed at various aspects of the educational organization through an electronic educational system. The specifics of the project implementation is the construction of education in high school on the basis of individual curricula and the subject immersion of students in design and research activities that significantly affect the formation of personality traits of students.

**Keywords:** digital school, project, model, quality diagnostics.

#### **References**

1. Department of Education of the city of Yuzhno-Sakhalinsk: official site [Electronic resource] - Access mode. - URL: <http://obrazovanie.yuzhno-sakh.ru/> (accessed: 10.21.2019).
2. Decree of the Government of the Sakhalin Region dated June 28, 2013 No. 331 "On approval of the state program of the Sakhalin region" Development of education in the Sakhalin region ". [Electronic resource] - Access mode. - URL: [http://obrazovanie.admsakhalin.ru/documents/ndocs/2019\\_documents/2019\\_0103\\_1020.pdf](http://obrazovanie.admsakhalin.ru/documents/ndocs/2019_documents/2019_0103_1020.pdf) (accessed: 10.21.2019).
3. Digital school: problems and risks // Teacher's newspaper. No. 51 dated December 19, 2017.
4. News of the digital school / Regional state budgetary educational institution "Education Center" Remote Technologies "(OGBOU" TsODT ") [Electronic resource] - Access mode. - URL: <http://cdosakh.ru/tsifrovaya-shkola/> (accessed: 10.21.2019).

# Использование активных методов обучения для развития стохастической и информационной компетентности студентов психологического направления

**Тарабукина Айталина Алексеевна,**

старший преподаватель кафедры теории и методики обучения информатике, Институт математики и информатики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им М.К. Аммосова», tajtalina@gmail.com

**Курилкина Валентина Николаевна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры теории и методики обучения информатике, Институт математики и информатики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им М. К. Аммосова», kuril\_vn@mail.ru

Специфика работы психолога и методика проведения психологических исследований требуют у специалиста достаточно высокого уровня умения пользоваться статистическими методами обработки результатов эксперимента. Практика показывает, что включение в учебный курс нескольких дисциплин, связанных со статистикой наук, не гарантирует формирование у студентов необходимых практических навыков применения основных статистических критериев. При этом студенты сталкиваются с проблемами подбора критерия, необходимого для успешного решения поставленной перед ними конкретной задачи, с неспособностью собственными силами организовать эксперимент, провести сбор необходимых для дальнейшего исследования данных, осуществить расшифровку статистических данных и сделать выводы из полученных итоговых результатов деятельности. Устранение всех этих пробелов в уровне подготовки возможно за счет более активного внедрения интерактивных методик обучения, предусматривающих практическое применение знаний в процессе обучения. Обосновывается необходимость получения студентами психологических специальностей метапредметных компетенций, которые образуются в процессе преподавания нескольких дисциплин.

**Ключевые слова:** компетенция, стохастическая компетентность, информационная компетентность, активные методы обучения, интерактивные методы обучения.

Изменения, происходящие в обществе, в развитии информационных, вычислительных и цифровых технологий предъявляют высокие требования к обладанию профессиональными компетенциями. Современный специалист должен уметь самостоятельно проводить исследования для пополнения и систематизации знаний, проверять успешность проведения своего эксперимента, уметь пользоваться современными методами статистической обработки результатов эксперимента используя компьютерные технологии для обработки больших потоков цифровых данных. Он должен уметь разрешать разнообразные задачи, которые ставит перед ним профессиональная деятельность. Также от современного специалиста требуется умение критически мыслить и уметь доказать правильность, корректность получения результатов проведенного эксперимента.

Применяемые в системе образования компетентностный подход предусматривает опору на понятия «компетенции» и «компетентности». До настоящего времени «компетенция» не имеет в научном сообществе единого термина. Например, А.В. Хуторский, И.А. Зимняя и ряд других специалистов профессиональной компетенцией считают интегративное личностное качество, формируемое теоретическими, практическими знаниями и навыками, указывающих на способность бакалавра осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с полученным профилем образования.

Особенности подготовки специалистов - студентов направлений специальности 37.03.01 Психология, 37.05.01 Клиническая психология, 44.05.01 Психология и педагогика девиантного поведения, требуют у студентов этих направлений наличия высокого уровня обладания стохастической и информационной компетентностями.

Стохастическая компетентность, как часть математической компетентности, формируется у студентов психологического направления на курсах дисциплин: высшая математика, математическая статистика и математические методы в психологии. А информационная компетентность формируется на курсах: информационные технологии в профессиональной деятельности и спецкурсе по работе в статистическом пакете SPSS.

При рассмотрении психологического образования к элементам компетенции бакалавров необходимо отнести математическую стохастическую компетентность. При этом для математической компетентности свойственны следующие характеристики:

- Наличие полностью сформированного мотивационно-ценностного отношения к познанию таких наук как математика и информационные технологии;

- Умение применять на практике в процессе осуществления профессиональной деятельности теоретических навыков, полученных по указанным научным направлениям;

- Ориентация на инновации и творческий подход к решению поставленных задач в рамках своей деятельности;

- Стремление и дальше продолжать собственное образование, подниматься по карьерной лестнице.

Стохастическая компетентность — это проявление индивидуумом готовности к деятельности, основанной на имеющихся теоретических навыках в области комбинаторики, теории вероятности и математической статистики, а также способность применения в практических ситуациях имеющихся знаний.

Информационная компетентность исследователями изучается в двух смыслах, как в широком, так и в узком. В широком смысле – это умение осуществлять аналитическую обработку информации, применять информационные технологии, решать поисково-информационные задачи, применяя библиотечные ресурсы как информационно-поисковую систему – взаимодействовать с информацией при помощи информационных технологий. В узком – умение использовать технические и методические средства информационных технологий для поиска, обработки, представления, передачи информации [11, с.22].

Понятие «информационная компетенция» И.А. Зимняя определяет, как «прием, выдача, переработка информации, навыки работы с мультимедийными и массмедийными технологиями, а также владение навыками работы с интернет-ресурсами».

Специфика работы психолога и методика проведения психологических исследований требуют у специалиста достаточно высокого уровня умения пользоваться статистическими методами обработки результатов эксперимента. Специалист должен уметь выбирать статистический метод для обработки результатов эксперимента, который:

- подходит для обработки результатов именно этого эксперимента, исходя из целей исследования, количества испытуемых, вида эксперимента и т.д.

- наиболее полно и адекватно позволит выявить скрытые закономерности, связи между явлениями;

- покажет корректность применения конкретного метода и отсутствие ошибки применения именно этого метода исследования.

При изучении курса математической статистики студент должен получить понятия:

- нормальное распределение случайной величины или распределение Гаусса, его график, математический, естественнонаучный смысл распределения, значения его параметров;

- экспоненциальное, логарифмическое, биномиальное, равномерное распределения случайной величины;

- способы построения графиков, гистограмм и т.д.

При изучении курса информационно-коммуникационных технологий в профессионально й деятельности обучающийся должен уметь:

- пользоваться встроенными статистическими функциями и функцией «поиск решения», «анализ данных», «регрессия» в Excel-е;

- суммировать с помощью кнопки «сумма», функции суммирования и пользуясь мышью;

- строить графики функций с заданным шагом и гистограммы, график функции нормального распределения и т.д.

- находить необходимую обучающую информацию в сети Интернет о статистических критериях, таблицах, математических и статистических методах, используемых в психологии.

Спецкурс по навыкам работы в статистическом пакете SPSS должен дать студенту навыки:

- проведения обработки результатов психологических экспериментов с помощью пакета SPSS;

- уметь понять корректность применения того или иного статистического критерия, метода анализа для обработки результатов применения именно этого эксперимента;

- знать ограничения применения статистических критериев актуальные именно для компьютерной обработки результатов психологического исследования.

Но практический опыт и результаты многолетнего обучения студентов психологических специальностей показывают, что студенты в конце обучения не имеют навыки успешного, корректного применения статистических методов при написании курсовых работ и выпускных квалификационных работ. Особенно большие трудности они испытывают:

- при определении количества испытуемых в выборке и составлении выборки для проведения эксперимента;

- при выборе метода обработки результатов психологического исследования;

- при трактовке результатов обработки психологического исследования;

- при установлении правильности и корректности применения того или иного метода и выяснения границ применимости статистических критериев.

Высокий уровень обладания стохастической компетентностью позволит студенту:

- уметь доказывать правильность и обоснованность используемых методических приемов и методов;

- строго обосновывать экспериментальные планы;

- обобщать данные эксперимента;

- находить зависимости между экспериментальными данными;

- выявлять наличие существенных различий между группами испытуемых;

- строить статистические предсказания;

- избегать логических и содержательных ошибок и многое другое [6, с. 3].

Все эти недостатки в обучении можно было бы устранить при применении интерактивных методов обучения, в том числе:

- проектного метода обучения, как одного из операционально-деятельностных типов активных методов обучения;

- лекционные, семинарские, практические и лабораторные занятия проблемного характера, тоже относятся к операционально-деятельностному виду обучения;

- конкурс практических работ с их коллективным обсуждением, из оценочно-рефлексивных видов обучения [8, с. 14].

С этой целью, предлагается использовать проектный метод для обучения студентов первого курса навыкам использования статистической обработки результатов эксперимента.

При изучении темы «Описательные статистики» студентам можно дать тему для исследования величин роста, например, у своей группы и у другой группы и провести сравнение этой характеристики.

Первоначально идет изучение методик создания анкет и соответствующими программными продуктами. Далее идет непосредственно создание анкеты в соответствии с выбранной тематикой исследования. Применение GoogleForms обеспечивает возможность простого и быстрого составления анкет с их последующей рассылкой посредством электронной почты или мессенджера WhatsApp. При этом GoogleForms может похвастаться множеством доступных функций, включая организацию подписок.

При заполнении участниками вопросов опроса, все данные поступают в электронном формате в табличную форму для обеспечения удобства последующей работы со статистической информацией.

После этого они, используя встроенные статистические функции Excel, вычисляют среднее значение, минимум, максимум, размах вариации, дисперсию, количество данных выборки. После получения этих данных в обоих выборках, студенты могут сравнить основные описательные статистики и сделать соответствующие выводы из обработки данных проведенного эксперимента [2].

После изучения темы Критерий Стьюдента и Критерий Фишера, студентам можно поставить задачу сравнить средние значения и дисперсии в обоих выборках и сделать вывод совпадают ли значения среднего роста и дисперсии.

Если студенты прошли темы «Корреляционный анализ» и «Регрессионный анализ» можно поставить им задачу выяснить, используя данные роста у матерей и отцов выяснить:

- насколько девочки похожи в группе на матерей;

- насколько мальчики похожи на отцов;

- насколько студенты похожи на мать или отца больше, или коэффициент корреляции больше при сравнении роста студентов со средним ростом родителей;

- найти уравнения регрессии этих зависимостей и понять, как можно сделать прогноз, используя уравнения регрессии [9].

При изучении темы «Непараметрические критерии. Критерии знаков G и критерий Вилкоксона» студентам можно дать задание провести тестирование «до» эксперимента и «после». Далее они могут обработать результаты эксперимента используя Критерий знаков G и критерий Вилкоксона.

Практические задачи такого рода, поставленные во время учебных занятий, помогают студентам получать первичные навыки проведения эксперимента, первичной обработки результатов эксперимента, умения подбирать конкретный статистический метод под определенную задачу, уметь трактовать результаты эксперимента и делать соответствующие выводы.

При решении задач подобного рода студент самостоятельно работает с информацией, ищет описание метода в источниках в виде учебных пособий, в сети Интернет. Студенты обучаются ставить задачи и решать их, работать в группе, контролировать и оценивать себя и свою работу в группе, распределять рабочее время и планировать процесс работы. В это время происходит детальная проработка проблемы и студент приходит, в ходе решения, к настоящему практическим результатам.

После получения этих простейших знаний и умений, студентам можно поставить более сложные задачи, которые могут стать фундаментом для решения более сложных задач в профессиональной деятельности. Например, выяснить является ли студент зависимым от компьютерных игр и Интернета, как учителю определить, насколько ученикам психологически комфортно обучаться в школе, выяснить психологические особенности, типы темперамента, когнитивные способности, логические способности детей определенного возраста, лидерские качества детей и т.д. Для проведения такого рода экспериментов студенту необходимо найти подходящий тест, провести тестирование, обработать результаты, трактовать результаты, выяснить корректность проведенного анализа, что является более сложной задачей по сравнению с вышеизложенной.

Здесь полезно применение принципов:

- принцип избирательности и самостоятельности;

- принцип проблемной структуры учебного материала;

- принцип направленного поиска дополнительной информации;

- принцип сочетания эвристических и репродуктивных методов [3, с. 60].

В результате использования проектного метода, групповой работы, метода проблемной лекции, студенты получают практические навыки умения ставить психологический эксперимент, знать методы статистической обработки, умения выбирать подходящий тест, метод обработки, трактовать результаты эксперимента и понимать сложность и неоднозначность задач, возникающих перед практикующими и реально проводящими научные исследования психологами.

Практико-направленная ориентированность проектного метода заставляет студентов отходить от модели обучения, в которой их нагружают бесконечным потоком информации, не объясняя практическое значение, правила и особенности применения этих методов, что повышает их личную заинтересованность в получении новых знаний и навыков.

Применение учебного проектирования способствует появлению у слушателей навыков повышения и развития собственных компетенций. Проектный метод способствует не только повышению уровня образованности, но и развития личностных характеристик индивидуумов, что в свою очередь создает потенциал для дальнейшего трудоустройства после завершения обучения.

Опыт обучения студентов психологических направлений основам статистических методов обработки информации показывает специфичность развития и формирования стохастической и информационной компетентности именно для этих специальностей в силу особенностей их профессиональной работы.

Проведенные выше исследования показывают необходимость получения студентами психологических специальностей метапредметных компетенций, которые образуются в процессе преподавания нескольких дисциплин. Умение формировать и научить пользоваться студентам метапредметными компетенциями является важнейшей и актуальнейшей задачей современного профессионального образования.

## Литература

1. Гилева А. В., Гилев Я. Ю., Рихтер Т. В., Сенчук Е. Г., Тестов В. А., Шестакова Л. Г., Юшкова Д. В. Активные и интерактивные методы обучения в естественно-математическом образовании. Коллективная монография. Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2018. – 54 с. ISBN 978-5-91252-091-4. — Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/86551.html> (дата обращения: 19.11.2019).

2. Ермолаев-Томин О. Ю. Математические методы в психологии: учебник / М.: Издательство ЮРАЙТ, 2014. – 511 с.

3. Касен Г.А., Мынбаева А. К., Садвакасова З. М. Личностно-ориентированный, проектный и проблемно-ориентированный подходы в обучении: методические рекомендации. – Алма-Аты: Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, 2013. – 79 с.

4. Китаева И. В. Интерактивные методы и средства обучения описательной статистике в основной общеобразовательной школе / И.В. Китаева, С.В. Щербатых // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – Вып.№29 (1) – С. 128-138

5. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное

психологическое исследование с элементами математической статистики. 3-е изд. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998, 632 с., с. 169.

6. Окунева Е. О., Моисеев С. И. Методы статистических расчетов для гуманитариев. Учебное пособие. Воронеж: Воронежский филиал Московского гуманитарно-экономического института, 2011.-98 с. <http://www.iprbookshop.ru/44608.html> (дата обращения: 15.11.2019 г.)

7. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). - Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. - 58 с.

8. Рихтер, Т. В. Использование интерактивных методов обучения в образовательном процессе высшей школы при формировании профессиональных компетенций студентов: учебное пособие / Т. В. Рихтер. — Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2016. — 76 с. — ISBN 978-5-91252-078-5. — Текст электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/86544.html> (дата обращения: 15.11.2019).

9. Рубцова Н. Е., Ленков С. Л. Статистические методы в психологии: Учебное пособие. – М.: Психология, 2005. - 384 с.

10. Седова Н.С. О сформированности стохастической компетентности учителя математики // Вестник Псковского государственного педагогического университета, серия «Естественные и физико-математические науки». – Псков. – 2010. – № 10. – С. 111-126.

11. Сорочинский М.А. Развитие информационной компетентности студентов дидактическими средствами электронной информационно-образовательной среды: дис....канд. пед. наук:13.00.01 / Сорочинский Максим Анатольевич. – Якутск, 2019 – 191 с.

## The use of active learning methods for development of stochastic and informational competences of students of psychology department

Tarabukina A.A., Kurilkina V.N.

North-Eastern federal university after M.K. Ammosov

The characteristics of the psychologist's work and the methods of psychological research require a sufficiently high level of ability of using statistical methods of processing experiment results. Experience has shown that inclusion of several disciplines related to science statistics in the curriculum does not guarantee that students will obtain all necessary practical skills to apply basic statistical criteria. At the same time, students face problems in selecting criterion necessary to successfully solve specific tasks, inability to organize an experiment on their own, to collect information necessary for further research, to decrypt statistical data and to draw conclusions from results of the activities. All of these training gaps can be addressed through a wider use of interactive learning methods that incorporate practical use of knowledge in learning process. Substantiates the need for students of psychological specialties meta-subject competencies that are formed in the process of teaching several disciplines.

**Keywords:** competence, stochastic competence, information competence, active learning methods, interactive learning methods.

## References

1. Gileva A. V., Gilev Y. Yu., Richter T. V., Senchuk E. G., Testov V. A., Shestakova L. G., Yushkova D. V. Active and interactive teaching methods in natural -math education. Collective monograph. Solikamsk: Solikamsk State Pedagogical Institute,

- 2018 .-- 54 p. ISBN 978-5-91252-091-4. - Text: electronic // Electronic Library System IPR BOOKS: [site]. - URL: <http://www.iprbookshop.ru/86551.html> (accessed: 11/19/2019).
2. Ermolaev-Tomin O. Yu. Mathematical methods in psychology: a textbook / M.: Publishing house URAIT, 2014. - 511 p.
  3. Kassen G. A., Mynbaeva A. K., Sadvakasova Z. M. Person-oriented, project and problem-oriented approaches in training: methodological recommendations. - Almaty: Kazakh National University. Al-Farabi, 2013. -79 p.
  4. Kitaeva I.V. Interactive methods and teaching aids for descriptive statistics in a basic comprehensive school / I.V. Kitaeva, S.V. Shcherbatykh // Psychology of education in a multicultural space. - 2015. - Issue No. 29 (1) - S. 128-138
  5. Nemov R. S. Psychology: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions: in 3 books. Prince 3: Psychodiagnosis. Introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics. 3rd ed. - M.: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 1998, 632 p., P. 169.
  6. Okuneva E.O., Moiseev S.I. Methods of statistical calculations for humanities. Tutorial. Voronezh: Voronezh branch of the Moscow Humanitarian-Economic Institute, 2011.-98 p. <http://www.iprbookshop.ru/44608.html> (accessed: 11/15/2019)
  7. Reutova EA. The use of active and interactive teaching methods in the educational process of the university (guidelines for teachers of the Novosibirsk State Agrarian University). - Novosibirsk: Publishing House, NSAU, 2012 .-- 58 p.
  8. Richter, T. V. The use of interactive teaching methods in the educational process of higher education in the formation of professional competencies of students: a training manual / T. V. Richter. - Solikamsk: Solikamsk State Pedagogical Institute, 2016. - 76 p. - ISBN 978-5-91252-078-5. - The text is electronic // Electronic Library System IPR BOOKS: [site]. - URL: <http://www.iprbookshop.ru/86544.html> (accessed: 11/15/2019).
  9. Rubtsova N. Ye., Lenkov S. L. Statistical methods in psychology: Textbook. - M.: Psychology, 2005 .-- 384 p.
  10. Sedova N.S. About the formation of stochastic competence of a teacher of mathematics // Bulletin of the Pskov State Pedagogical University, series "Natural and Physics and Mathematics". - Pskov. - 2010. - No. 10. - S. 111-126.
  11. Sorochinsky M.A. The development of information competence of students by the didactic means of the electronic information and educational environment: dis .... Cand. ped Sciences: 13.00.01 / Sorochinsky Maksim Anatolevich. - Yakutsk, 2019 - 191 p.

# Коммуникативная мобильность в структуре профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел

**Ашхотова Лиана Аркадьевна**

соискатель, Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», st4nsvet@yandex.ru

Коммуникативная мобильность – это интегративная характеристика, отражающая способность и готовность специалиста адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации с участниками профессиональных отношений. Коммуникативная мобильность обеспечивает успешную профессиональную деятельность сотрудников ОВД, но проведенные исследования показывают ее недостаточный уровень у значительного числа сотрудников ОВД. Необходимо обращать особое внимание на ее развитие в ходе переподготовки и повышения квалификации. Для этого в учебном процессе используются активные и интерактивные методы обучения, развивающие умения быстро переключаться и подбирать нужные способы общения с людьми с учетом их индивидуальных особенностей; навыки обобщения разнородной информации и четкого ее изложения в устной и письменной формах; владение грамотной, логически последовательной речью.

**Ключевые слова:** коммуникативная мобильность; профессиональные компетенции; повышение квалификации, сотрудники ОВД.

Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел (ОВД), успешное выполнение ими служебных задач требует высоких деловых, моральных и коммуникативных качеств, а также психологической готовности к соблюдению строгой служебной дисциплины в специфических условиях. Среди профессиональных качеств важнейшую роль играют коммуникативные качества сотрудника внутренних дел. Необходимы навыки общения с различными категориями людей, включая локальную коммуникацию в коллективе для внутренней служебной деятельности и внешнее общение с участниками административного и уголовного производства. Вежливость и тактичность, чуткость к заявлениям граждан, соблюдение закона вне зависимости от того, является ли собеседник правонарушителем, свидетелем или иным лицом, определяется уровнем профессиональной культуры сотрудника ОВД. Для коммуникации с людьми различного пола и возраста, национальностей и профессий требуется мобильность: умение быстро переключаться, подбирать нужные способы общения с учетом индивидуальных особенностей собеседника; обобщать разнородную информацию; грамотная, логически последовательная речь; навыки четкого изложения информации в устной и письменной формах.

Совокупность этих качеств характеризует коммуникативную мобильность, под которой мы понимаем интегративную характеристику, отражающую способность и готовность специалиста адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации с участниками профессиональных отношений. Целью данной работы является определение роли коммуникативной мобильности в структуре профессионально важных качеств сотрудников ОВД и обобщение опыта ее развития в системе повышения квалификации

Установим сущность понятия «коммуникативная мобильность», что позволит определить педагогические инструменты, необходимые для реализации задачи ее развития в системе повышения квалификации. Будем учитывать родовое понятие «мобильность», видовое отличие (коммуникация), а также особенности профессиональной деятельности современных сотрудников органов внутренних дел. Мобильность в справочной литературе определяется как подвижность, способность к быстрому передвижению, готовность к действию.

Конкретизируем видовые различия мобильности. В различных науках используются понятия «профессиональная мобильность», компонентом которой является коммуникативная мобильность; «социокультурная мобильность», «социально-профессиональная мобильность», «отраслевая мобильность», «квалификационная мобильность» «культурная мобильность». Так социолог П. А. Сорокин одним из первых ввел понятие социальной мобильности и определил ее виды. Он отождествляет социальную мобильность с перемещением социального объекта или индивида в обществе [1, с. 123], выделяет горизонтальную и вертикальную мобильность, восходящую (социальный подъем) и нисходящую (движение вниз по социальной лестнице), межпоколенную и внутрипоколенную.

В кадровом менеджменте под мобильностью понимают готовность работников изменять свое социально-профессиональное положение и содержание осуществляемых функций, перемещаться в системе общественных отношений и социальных групп.

В психолого-педагогической литературе мобильность рассматривается как необходимое качество педагога. Так Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский указывали на необходимость подвижности, движения способностей, которыми наделен человек, и воплощения этих способностей в реальных жизненных условиях для профессионально подготовленного человека. Современные педагоги и психологи уделяют внимание коммуникативной компетентности, мобильности в профессиональной деятельности [2; 3; 4]. Для социальной и профессиональной мобильности педагогов, по нашему мнению, необходима коммуникативная мобильность, она определяется функционалом профессиональной деятельности, входит в критерии определения профессиональной пригодности.

Обобщая выше сказанное, отметим, что понятие «мобильность» относится к числу междисциплинарных понятий, активно используется в аппарате многих научных дисциплин, включает атрибуты: подвижность, изменчивость, способность к быстрому передвижению в социуме и готовность к действию. Мобильность рассматривается авторами в двух контекстах – как черта личности человека и как проявление его деятельности.

Среди видов профессиональной мобильности можно выделить коммуникационную мобильность. Под коммуникацией понимается активное взаимодействие между субъектами, предполагающее информационный обмен. Навыки коммуникации обеспечивают значительный успех в выборе стиля общения с коллективом и с отдельными личностями. Поэтому коммуникация является неотъемлемой составляющей поведения большинства людей, особенно специалистов в сфере «человек-человек». Коммуникативная мобильность отражает способность и готовность специалиста адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации с участниками профессиональных отношений.

Рассмотрим коммуникативную мобильность и ее значимость в профессиональной деятельности сотрудника ОВД, где коммуникативная составляющая является важнейшим аспектом.

Так необходимыми личностными и деловыми качествами при приеме на работу, согласно «Правилам профессионального психологического отбора на службу в органы внутренних дел РФ» назван «уровень общего интеллектуального развития, способностей к логическим суждениям и умозаключениям, а также к четкому изложению информации в устной и письменной формах». Следовательно, основой профессиональной пригодности сотрудника ОВД являются коммуникативные компетенции.

Данный вывод подтверждается исследованием, проведенным А. В. Осинцевой, Г. В. Гармановой на базе Тюменского юридического института МВД России. Сотрудники специализаций участковый, оперуполномоченный и следователь отвечали на вопросы специального опросника, определяя признаки успешной профессиональной деятельности. К числу черт идеального образа сотрудников ОВД, успешно выполняющего свои обязанности, отнесены особенности интеллектуального и психологического развития: объективное и быстрое восприятие информации, развитие логического мышления и всех видов памяти, умение обобщать информацию; уверенная, отчетливая, грамотная, логически последовательная, выразительная речь [5, с. 17].

Деятельность сотрудников ОВД разнообразна, отличается множеством деловых и межличностных контактов, быстрой сменой событий, разнообразием действий. Практика показывает, что до 80% служебного времени сотрудника правоохранительных органов занято работой с людьми. Значительная часть этого времени – общение с потенциально трудным контингентом, неуправляемым, агрессивным и враждебно настроенным. Другая часть – общение с должностными лицами, руководителями и коллегами. Поэтому профессиональные компетенции включают использование средств общения, к которым специалисты [6, с. 279] относят интеллектуальные (умственное развитие, познавательные и творческие способности), языковые (речь), технические (устройства для общения на расстоянии). Владение средствами общения является необходимым навыком, с помощью которого сотрудник ОВД осуществляет взаимодействие с людьми.

Структура важных качеств сотрудника ОВД определяется многогранной профессиональной деятельностью. Так поисковая сторона, сбор исходной информации требует навыков работы с устной и письменной речью, в том числе с в электронном виде. Коммуникативная сторона включает профессиональное общение для решения правоохранительных задач, а также общение с коллегами, должностными лицами в коллективе. Преобразование полученной информации в специальные формы (протоколы, постановления и т. д.) отражает достоверительную сторону деятельности. Переработка и обобщение информации и принятие решения, осуществление профилактических, коррек-

ционных мероприятий – это реконструктивная и социальная стороны правоохранительной деятельности. Каждая из названных сторон требует коммуникативной мобильности.

Итак, для успешного выполнения профессиональной деятельности важнейшими качествами являются: умение быстро переключать внимание на другой объект; способность внимательно слушать и убеждать людей; развитое логическое мышление; умение грамотно выражать свои мысли; хорошая интуиция, умение разбираться в людях; эмоциональная устойчивость, выдержанность. Безусловно, эти умения необходимы для выработки коммуникативной мобильности. При достаточном развитии данного качества появляются способности располагать к себе людей, вызывать у них чувство доверия, быстро устанавливая контакты, находить нужный тон и форму общения. Это необходимо для оказания правовой, социальной, психологической поддержки граждан и выполнения иных служебных обязанностей.

Можно выделить как минимум три стороны развитой коммуникативной мобильности, обеспечивающей успешную профессиональную деятельность. Так для взаимоотношений в коллективах ОВД характерна строгая иерархия и субординация. Жесткий регламент отношений закрепляется в должностных инструкциях, уставах и других нормативных актах и выдвигает определенные требования к общению внутри организационной системы. Соответствие этим требованиям возможно при определенном развитии личности сотрудника ОВД, ценностно-мотивационных, эмоционально-волевых, интеллектуальных и иных психологических компонентов.

При общении с населением к доминирующим видам деятельности, требующим коммуникативной мобильности, относятся:

- мероприятия по правовой пропаганде и предупреждению правонарушений;
- проведение воспитательных мероприятий с правонарушителями;
- ведение протоколов и другой документации и др.

Здесь должны проявляться высокая организованность, умение общаться не только индивидуально, но и с группой собеседников, слушать и тактично переводить разговор на нужную тему, применять психологические приемы для выявления значимой информации.

Третья сторона – умение работать с письменной речью. Необходимо учиться вычленять важные мысли, способствующие решению профессиональных задач из документов в печатном и в электронном виде. А также создавать документацию по заданной форме и шаблону, отражающую точное содержание изученного документа или содержание беседы с участником профессионального взаимодействия.

Несмотря на ежедневную практику общения сотрудников друг с другом и с другими людьми, специалистов, имеющих высокую коммуникативную

компетенцию, немного. Недостаточен уровень компетенции у молодых специалистов ОВД, о чем свидетельствуют проведенные исследования [7; 8; 9]. Поэтому формирование коммуникативных качеств личности необходимо начинать в высшей школе, совершенствуя методы обучения и педагогические условия. Эти задачи поставлены новым ФГОС высшего профессионального образования, однако внимание на развитие коммуникативной компетенции обращается не в достаточной мере, хотя предусматривается необходимость психолого-педагогической подготовки, формирование целостной системы личных, моральных мировоззренческих качеств [7; 8; 9].

В зарубежных исследованиях под мобильностью понимается процесс активизации деятельности человека, при котором ускоряется и становится более качественной профессиональная деятельность. Профессиональная мобильность взаимосвязывается с системой обучения, социально-экономическими процессами и их эффективностью. Например, с обучением или преподаванием в течение некоторого периода в других вузах (академическая мобильность) и межкультурной компетентностью [10], влиянием социальной поддержки и вида работы [11], возрастных и индивидуальных различий обучаемых [12].

Таким образом, анализ различных сторон профессиональной деятельности показал необходимость формирования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД как важного профессионального качества и недостаточность ее развития у значительного числа сотрудников. Эта задача может быть решена в системе повышения квалификации.

Совершенствование коммуникативных компетенций реализуется в системе профессионального образования. Так Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» проводит профессиональное обучение сотрудников органов внутренних дел по программам профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, а также дополнительного профессионального образования. За 2018 г. обучение прошли более 2 тыс. слушателей.

Программы обучения направлены на формирование у слушателей современного уровня знаний в области реализации государственной политики в сфере охраны общественного порядка и общественной безопасности. В институте применяются как классические формы организации учебного процесса – лекции, практические, семинарские занятия, промежуточная и итоговая аттестация так и специфические – выездные практические занятия на полигоны и стрельбища, комплексные многодневные оперативно-тактические учения, и другие виды работ.

Использование в ходе практических занятий различных методов психологической диагностики

позволяет выявить проблемные стороны обучающихся и использовать различные методы их решения. Так в 2018 году проводилась диагностика межличностных отношений по опроснику Т. Лири, позволяющая определить преимущественное доминирование–подчинение и дружелюбие–враждебность во взаимоотношениях; диагностика коммуникативного контроля (по М. Шнайдеру) выявляющая обучающихся с высоким, средним и низким коммуникативным контролем; диагностика по методике многофакторного исследования (опросник Р. Кеттелла), который позволяет интерпретировать первичные факторы личности и их сочетания, комплексы коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных личностных свойств.

Психодиагностика по методике Т. Лири [13, с. 221–230] была проведена в группах, проходивших обучение по программам «Старшие дознаватели (дознаватели) подразделения дознания территориальных органов МВД России на районном уровне» и «Старшие оперуполномоченные, оперуполномоченные отделов, отделений уголовного розыска по организации розыскной работы». Использовалась методика самооценки для создания обучающимися собственного психологического портрета по индексам восьми тенденций характера. Показатели основных тенденций определялись по ключу к тесту. Каждая тенденция имеет три степени: 1-5 баллов – адаптивный вариант межличностных отношений, 6-10 – промежуточный вариант; свыше 10 – дезадаптивные тенденции характера. Результаты диагностики (сплошная выборка 56 чел.) по шкале «эгоистичность» и «доминирование-подчинение» составили 56%, «авторитарность» и «агрессивность» – 47%, «дружелюбие-агрессивность» – 23%, «подозрительность» – 40%. У незначительного количества опрашиваемых (4%) выявлены дезадаптивные тенденции характера. Результаты показывают, что специалисты ОВД, занятые оперативной работой, обладают характерными чертами – авторитарность, властность, подозрительность. Эти черты характера являются необходимыми, профессионально важными качествами, однако, их чрезмерное проявление может препятствовать межличностному общению. Необходимо обращать внимание на психологическое консультирование данных специалистов в ходе курсовой подготовки. Развитие коммуникативной мобильности таких специалистов будет способствовать регламентированному общению с подозреваемыми.

Диагностика коммуникативного контроля по методике М. Шнайдера [13, с. 240–242) выявляет людей, которые хорошо знают, где и как себя вести, постоянно следят за собой (с высоким контролем). Однако, они испытывают трудности в непрогнозируемых ситуациях. Люди с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут быть излишне прямолинейными. Проведенное по данной методике исследование в указанных ранее группах показало, что высокий уровень коммуникативного контроля наблюдается у 35% оперативников, а средний – у 56%, что говорит о их соот-

ветствии требованиям профессии по коммуникативным качествам. Однако, оперативные сотрудники с низким коммуникативным контролем нуждаются в помощи для его развития. В то же время высокий коммуникативный контроль может препятствовать межличностным отношениям. Это необходимо учитывать в практических занятиях.

Результаты диагностики по методике многофакторного исследования Р. Кеттелла также показали необходимость развития коммуникативной мобильности личности сотрудника ОВД в системе непрерывного образования.

Для развития коммуникативных компетенций, достижения высоких показателей обучения в институте используется методически обоснованное соотношение и последовательность преподавания дисциплин, планомерность образовательного процесса, единство обучения и организации досуга. Особое внимание уделяется практической направленности учебного процесса, в частности психологической подготовке, формированию коммуникативной компетентности, сочетанию традиционных методов передачи и закрепления информации с инновационными образовательными технологиями. Результаты итоговой аттестации достаточно высоки. По программам профессиональной подготовки (870 обучающихся) – средний балл 3.4; программы повышения квалификации (406 обучающихся) – средний балл 4.2; в дополнительном профессиональном образовании (265 обучающихся) – средний балл 4.1.

Качество обучения позволяют повысить активные и интерактивные методы обучения, что подтверждается нашей практикой и исследованиями [14; 15; 16]. К реализуемым активным методам обучения относятся проектные, исследовательские, проблемные, эвристические методы, например case-study (метод кейсов), деловые и ролевые игры, тренинги. Так социально-психологические тренинги успешно используются для формирования коммуникативной мобильности студентов, формирования индивидуальной образовательной траектории [15].

При использовании активных методов развиваются навыки мыслительной, аналитической деятельности: выявляется проблема, ставятся задачи для ее решения, уточняются детали, активизируются необходимые знания, предполагается возможность многовариантного решения проблемы. Поэтому использование активных методов позволяет не только осваивать конкретные знания, но и способствует развитию проблемного мышления, самостоятельности, навыков оценки альтернатив, обработки значительного объема профессиональной информации. Таким образом оказывается позитивное влияние на общий интеллектуальный и коммуникативный уровень сотрудников ОВД.

Интерактивные методы строятся на основе взаимодействия преподавателя и обучающегося или обучающихся между собой, в группах. Мозговой штурм, дискуссии и дебаты, творческие задания

позволяют развивать навыки коммуникативной мобильности, самостоятельность суждений и зрелость мышления.

Высокие результаты служебных отзывов, полученных после обучения, доказывают, что программы повышения квалификации, реализуемые в Северо-Кавказском институте повышения квалификации сотрудников МВД России способствуют развитию коммуникативной мобильности, как важного качества личности сотрудников ОВД. Так высокий уровень составления профессиональных документов показывают 42% обучающихся, а средний – 53%; высокий уровень инициативности у 56%, средний – у 42%; высокую организованность показывают 67%, среднюю – 31%;

Таким образом, результаты исследования показывают актуальность совершенствования коммуникативной мобильности действующего состава сотрудников ОВД, так как она обеспечивает успешную профессиональную деятельность, но недостаточно развита у значительного числа сотрудников ОВД. Необходимо обращать особое внимание на ее развитие в ходе подготовки и повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов. Требуется проведение психологической диагностики обучающихся на уровне входного контроля, для определения проблемных зон коммуникативной компетенции и развития коммуникативной мобильности в ходе обучения. Развитию коммуникативной мобильности способствуют активные и интерактивные методы обучения.

Перспективными видятся: разработка принципов совершенствования коммуникативной мобильности сотрудников ОВД в институте повышения квалификации и введение в учебный процесс отдельного модуля по развитию коммуникативной мобильности в минимальном объеме 16 часов.

## Литература

1. *Сорокин П. А.* Социальная мобильность. М., 2005. 588 с.
2. *Калиновский Ю. И.* Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : автореф. дис. д. пед. наук. СПб., 2001. 46 с.
3. *Нестеров В. В., Белкин А. С.* Педагогическая компетентность. Екатеринбург, 2003. 188 с.
4. *Алгаев А. Н.* Развитие коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. канд. пед. наук. Грозный, 2013. 200 с.
5. *Осинцева А. В., Гарманова О. В.* Профессионально важные качества личности сотрудника ОВД в зависимости от вида деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 4. С. 16 – 19.
6. *Родин В. Ф., Цветков В. Л.* Коммуникативное общение в профессиональной деятельности сотрудников ОВД РФ // Вестник Московского университета МВД России. 2017. С. 278 – 281.
7. *Шлее И. П., Волгин Ю. Г.* Формирование профессионально-коммуникативной компетенции у студентов – сотрудников органов внутренних дел

как фактор успешности их профессиональной деятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2016. № 2. С. 144 – 49.

8. *Быченко Ю.Г., Баландина Т.М.* О совершенствовании военно-профессионального обучения курсантов военного института // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 98 – 107.

9. *Броев А. Х.* Подготовка сотрудников органов внутренних дел и требования к их профессионально значимым качествам на современном этапе // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8 №3/2, 2016. С. 151–154.

10. Studying the impact of academic mobility on intercultural competence: a mixed methods perspective / J.M. Cots, M. Aguilar, S. Mas-Alcolea, A. Llanes // Language Learning Journal. 2016. Vol. 44. № 3. P. 304 – 322.

11. Influence of interindividual differences and professional mobility on the meaning of work / C. Arnoux-Nicolas, O. Dosnon, N. Lallemand et al. // Travail Humain. 2016. Vol. 79, № 2. P. 147 – 168.

12. *Nelson M., Jonson S. D.* Individual differences in management education: The effect of social support and attachment style // Academy of Educational Leadership Journal. 2011. Vol. 15, № 1. P. 65 – 77.

13. *Пугачев В. П.* Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учеб. для студентов вузов. М., 2003. 285 с.

14. *Котлярова И. О., Найданова Ю.В.* Формирование мобильности личности в системе непрерывного образования: обзор // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т. 9, № 2. С. 6 – 26.

15. *Махмутова Е. Н., Андреева М. М., Дмитренко Т. А.* Социально-психологический тренинг как средство формирования коммуникативной компетентности студентов-менеджеров // Интеграция образования. 2018. Т. 22, №1. С. 91– 106.

16. Психодиагностика и развитие психологических профессионально-важных качеств сотрудников отдельных оперативных подразделений системы МВД России : учебно-методическое пособие / ред. Г. С. Човдырова, 2004. 178 с.

## Communicative mobility in the structure of professional qualities of law enforcement officers

**Ashkhotova L.A.**

Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Communicative mobility is an integrative characteristic reflecting the ability and willingness of the professional to adapt to the effective communication with the participants of professional relations. Communicative mobility ensures successful professional activity of law enforcement official, but the conducted researches show its insufficient level for a considerable number of the law enforcement official. Special attention should be paid to its development during retraining and advanced training. This is achieved through active and interactive learning methods that develop the ability to quickly switch and select the right ways of communicating with people according to their individual needs; the ability to summarize diverse information and present it clearly in oral and written form; and the ability to speak in a literate, coherent and consistent manner.

**Keywords:** communicative mobility; professional competence; professional competence; advanced training; law enforcement officers.

## References

1. Sorokin P. A. Social mobility. M., 2005. 588 s.

2. Kalinovskiy Yu. I. Development of social and professional mobility of an andragog in the context of the sociocultural educational policy of the region: author. dis. d. ped. sciences. St. Petersburg, 2001.46 p.
3. Nesterov VV, Belkin A. S. Pedagogical competence. Yekaterinburg, 2003.188 s.
4. Algaev A. N. The development of communicative mobility of future teachers-psychologists in the process of professional training at a university: dis. Cand. ped sciences. Grozny, 2013.200 s.
5. Osintseva A. V., Garmanova O. V. Occupationally important personality traits of an ATS employee depending on the type of activity // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2009. No. 4. P. 16 - 19.
6. Rodin V.F., Tsvetkov V. L. Communicative communication in the professional activity of employees of the Department of Internal Affairs of the Russian Federation // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2017.S. 278 - 281.
7. Shlee IP, Volgin Yu. G. Formation of professional and communicative competence among students - employees of internal affairs bodies as a factor in the success of their professional activities // Vocational Education in Russia and Abroad, 2016. No. 2. P. 144 - 49.
8. Bychenko Yu.G., Balandina T.M. On the improvement of military-vocational training of cadets of a military institute // Higher Education in Russia. 2019.Vol. 28. No. 4. P. 98 - 107.
9. Broev A. Kh. Training of employees of internal affairs bodies and requirements for their professionally significant qualities at the present stage // Historical and socio-educational thought. Volume 8 No. 3/2, 2016. S. 151–154.
10. Studying the impact of academic mobility on intercultural competence: a mixedmethods perspective / J.M. Cots, M. Aguilar, S. Mas-Alcolea, A. Llanes // Language Learning Journal. 2016. Vol. 44. No. 3. P. 304 - 322.
11. Influence of interindividual differences and professional mobility on the meaning of work / C. Arnoux-Nicolas, O. Dosnon, N. Lallemand et al. // Travail Humain. 2016. Vol. 79, No. 2. R. 147 - 168.
12. Nelson M., Jonson S. D. Individual differences in management education: The effect of social support and attachment style // Academy of Educational Leadership Journal. 2011. Vol. 15, No. 1. P. 65 - 77.
13. Pugachev V. P. Tests, business games, trainings in personnel management: textbook. for university students. M., 2003.285 s.
14. Kotlyarova I.O., Naydanova Yu.V. The formation of personality mobility in the system of continuing education: a review // Bulletin of SUSU. Series "Education. Pedagogical sciences. " 2017.Vol. 9, No. 2. P. 6 - 26.
15. Makhmutova E. N., Andreeva M. M., Dmitrenko T. A. Socio-psychological training as a means of forming the communicative competence of student managers // Integration of Education. 2018.Vol. 22, No. 1. S. 91-106.
16. Psychodiagnostics and the development of psychological professionally important qualities of employees of individual operational units of the Ministry of Internal Affairs of Russia: a training manual / ed. G.S. Chovdyrova, 2004.178 s.

# Проблемы формирования профессионально-этической культуры у будущих специалистов по социальной работе

**Безенкова Татьяна Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», bezenkova@yandex.ru

**Олейник Елена Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», oleynik.ev@mail.ru

**Цедейко Лидия Андреевна,**

магистрант, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», tseidekolidia@mail.ru

**Курилова Надежда Сергеевна,**

магистрант, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», kurilowanadja@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения профессионально-этической культуры у будущих специалистов по социальной работе. Проведено исследование ценностных ориентаций студентов с целью определения наиболее значимых инструментальных и терминальных ценностей. В исследовании приняло участие 87 студентов Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова. В ходе исследования была использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Представлены результаты исследования, которые в полной мере отображают перечень важных и маловажных инструментальных и терминальных ценностей студентов. Исследование проходило в 2 этапа. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что важным элементом профессионального образования и воспитания должно быть формирование профессионально-этической культуры.

**Ключевые слова:** профессионально-этическая культура; ценностные ориентации; студенты; специалисты по социальной работе; профессиональное становление студентов.

Российское общество сегодня нуждается в специалистах, знающих свое дело и обладающих навыками моральной оценки результатов своей деятельности, ее воздействия на природу, общество, человека, народ, страну, будущее поколение и самих себя. Они должны понимать, какие ценности утверждают в обществе своей профессией и какие социальные цели реализуют [1, с. 151].

Профессиональная подготовка будущих специалистов по социальной работе является сложным и многоуровневым процессом, который включает всевозможные модели социокультурного развития российского социума, особенности социальной работы в системе «человек – человек» [2, с. 69]. В связи с тем, что специалисты по социальной работе связаны со сферой «человек – человек», этическая культура имеет важное значение в профессиональной культуре в целом. Специалисты по социальной работе должны на практике разрешать разного рода этические проблемы и дилеммы. Необходимость в этом определена, в первую очередь, профессиональными обязательствами как перед клиентами, так и коллегами [3]. Молодые студенты, на этапе идентификации себя как будущих специалистов, сталкиваются с множеством вопросов о специфике профессиональной деятельности, это, в первую очередь, связано с недостатком знаний о профессии, ее ценностях, нормах, которые объединены в систему профессионального обучения и самообучения, неготовность к высококачественному выполнению поставленных профессиональных задач. Из этого следует, что при профессиональной подготовке нового поколения специалистов по социальной работе необходимо уделять достаточное количество времени на формирование у студентов профессионально-этической культуры [4].

Анализ научной литературы демонстрирует, что на данный момент времени отсутствует общее определение профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе [2, с. 68]. На основе анализа различных подходов к толкованию понятий «профессиональная культура специалиста» (И.А. Зимняя, А.К. Маркова и др.), «этическая культура специалиста социальной сферы» (Г.П. Медведева, Л.В. Топчий и др.) [5, с. 149; 6; 7], было определено следующее: профессионально-этическая культура специалиста по социальной работе – это сформированная модель поведения специалиста, которая регулируется сводом морально-

этических наставлений, и способствующая решению трудовых задач [8, с. 116].

Единая система умений и навыков, использующихся в профессиональных коммуникациях, является ядром в профессионально-этической культуре [9, с. 3]. Это способствует успешному решению проблем, задач, достижению конкретных целей в ситуации деловых и личностных контактов. Способность и готовность специалиста по социальной работе вступать в деловые и личностные коммуникации, основанные на гуманистическом подходе, а также толерантность по отношению к клиентам и субъектам социальной работы определяют профессионально-этическую культуру [5, с. 150].

Основной миссией профессии специалиста по социальной работе, в первую очередь, является повышение благосостояния людей, а также умение способствовать удовлетворению основных человеческих потребностей, при этом основное внимание стоит уделить потребностям, развитию возможностей и расширению прав людей, которые являются наиболее нуждающимися [10, с. 54-46]. Основу социальной работы представляет ориентация этой профессии как на индивидуальное благополучие, так и благополучие всего общества [11, с. 13; 12].

Многие ученые и практики считают, что профессиональная этика является ядром социальной работы. Профессиональные ценности ориентируют специалиста по социальной работе на необходимость следовать в работе необходимым принципам, на основе которых он может принимать, в различных ситуациях, единственно правильное, с моральной точки зрения, решение [13].

Поведение специалиста определяется сводом правил, которые зафиксированы в кодексах профессиональной этики и если во время работы возникают этические вопросы, то специалист по социальной работе должен руководствоваться этическими принципами и стандартами. [8, с. 118]. Однако, кодексы не предписывают для специалиста конкретные правила, опираясь на которые, он будет действовать в различных ситуациях. Исходя из того, что существует возможность возникновения противоречий между принципами, ценностями и стандартами, применение кодексов этики, в таком случае, должно учитывать контекст, в котором они рассматриваются [14].

С 1980-х годов, этическое образование в профессиях было преобразовано. То, что когда-то было поверхностным подходом к предмету, превратилось в гораздо более обдуманное, всеобъемлющее усилие по обучению специалистов умению решать этические проблемы. Программы подготовки будущих специалистов по социальной работе должны демонстрировать, что их учебные программы «применяют этические принципы социальной работы для руководства профессиональной практикой» и обеспечивать, чтобы учащиеся «распознавали» и управляли личными и профессиональными ценностями [15, с. 64; 16].

Анализ научных трудов в данной области и основных положений кодекса этики социальной работы позволяют сделать вывод о том, что личность

специалиста по социальной работе играет важную роль в профессиональной деятельности. Специалистам социальной сферы необходимы такие свойства личности, как эмпатийность, коммуникабельность, рефлексивность и др. Приоритет в данной профессии занимает нравственно-гуманистическая ориентация личности.

Формирование профессионально-этической культуры будущего специалиста должно осуществляться не только при изучении дисциплины «Профессионально-этические основы социальной работы», но и на протяжении всего обучения. Поскольку положительным результатом мы можем считать не определенную сумму знаний, которая еще не гарантирует этического поведения, а формирование системы ценностных ориентаций, отвечающей основным положениям профессиональной этики социальной работы. Именно это обеспечит в будущем этические действия, этическое поведение и, в целом, наличие этического сознания специалиста. В связи с этим уже с 1 курса в рамках дисциплины «Введение в профессию», «Социально-культурная деятельность в учреждениях социальной службы», ознакомительной практики и внеучебной работы (проведение социальных акций, мероприятий в учреждениях социальной службы, вовлечение в волонтерскую деятельность) начинается формирование профессионального этического сознания будущего специалиста по социальной работе, являющегося ядром профессионально-этической культуры.

Для выявления ценностных ориентаций, а также ценностно-смысловой сферы личности у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа», нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 87 студентов Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. В исследовании использовалась методика М. Рокича «Ценностные ориентации» [17], которая позволяет исследовать направленность личности, определить основные и самые важные ценности, отношение к себе и к другим людям, восприятие мира, понимание основных мотивов поступков личности.

М. Рокич различает два класса ценностей – терминальные и инструментальные. Терминальные ценности М. Рокич определяет, как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. К данным ценностям, как правило, относят: ведение активной жизнедеятельности, любовь, счастливую семейную жизнь, общественное признание, свободу, комфортную жизнь, здоровье [18, с. 191]. Инструментальные ценности – как убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является с личной и общественной, точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Чаще всего инструментальные ценности называют ценности-средства, которые выступают инструментами для достижения целей. К инструментальным

ценностям относят личностные черты, которые помогают человеку в жизни: логичный, вежливый, рассудительный, с богатым воображением и широким кругозором, здравомыслящий, честолюбивый, честный, жизнерадостный, с твердой волей, смелый и т.д. [17].

В ходе анализа результатов исследования ценностных ориентаций, у будущих специалистов по социальной работе, были получены данные, отражающие ценностные установки студентов в области терминальных и инструментальных ценностей. Анализ иерархии ценностей и их группировки представлен в табл. 1.

Таблица 1  
Результаты исследования ценностных ориентаций

		Виды ценностей	Количество человек
Инструментальные ценности	1,2,3-е ранговые места	Воспитанность	22
		Ответственность	29
		Образованность	29
		Честность	18
	8,9,10-е, средние ранговые места	Жизнерадостность	15
		Рационализм	19
		Широта взглядов	25
		Чуткость	15
	16,17,18-е, последние ранговые места	Смелость	20
		Высокие запросы	19
		Непримиримость	35
Терминальные ценности	1,2,3-е ранговые места	Любовь	24
		Здоровье	48
		Материальное обеспечение	17
		Счастливая семейная жизнь	22
	8,9,10-е, средние ранговые места	Жизненная мудрость	16
		Развитие	16
		Активная жизнь	15
		Свобода	13
	16,17,18-е, последние ранговые места	Счастье других	20
		Удовольствия	18
		Общественное признание	16

Исходя из представленных данных можно сказать, что большое количество студентов считает «Воспитанность», «Ответственность», «Образованность» приоритетной ценностью. Отмечая то, что методика разделена на 2 блока, в котором необходимо расставить по приоритету каждую ценность от 1, как самую важную, до 18, как самую не важную, личностные предпочтения оказались абсолютно разносторонними. Тем не менее, ведущие ценности были определены. «Воспитанность» как наиболее выбираемая ценность в первых ранговых местах имеет 19,14% от общего числа респондентов, «Ответственность» и «Образованность» по 25,23%, и «Честность» выбрали 15,66% респондентов.

На нейтральных местах оказались «Жизнерадостность», её выбрали 13,05% респондентов, «Рационализм» – 16,53% и другие. То, что студенты отнесли эти ценности в нейтральные позиции, может

говорить об отсутствии потребности и стремления к ним, ведь сама студенческая жизнь – время открытий, возможностей и не только, все радости жизни постигаются в студенческое время.

В наиболее незначительные ценности респонденты отнесли «Непримиримость», которая имеет 30,45% голосов. В методике М. Рокича непримиримость относится к недостаткам окружающих и своим собственным. Полученные данные хорошо показывают адекватность суждений, оценок и поведение студентов в реальной жизни.

Следующим этапом нашего исследования было изучить терминальные ценности у студентов вуза. Исходя из таблицы, видно, что в приоритете у студентов такие ценности, как любовь, здоровье, материальное обеспечение и счастливая семейная жизнь. «Здоровье» выбрали наибольшее количество респондентов, 41,76%, что говорит о большой значимости данной ценности и необходимости поддерживать здоровый образ жизни. «Любовь» выбрали 20,88 % студентов. Немаловажной также выступает ценность «Материальное обеспечение» – 14,79%. Это демонстрирует, что респондентам важно иметь заработок, необходимый для удовлетворения потребностей. 19,14% студентов выбрали «счастливую семейную жизнь».

Что касается нейтральных мест, мы получили следующие данные: «Жизненная мудрость» – 13,92%, что говорит о незрелости каких-либо суждений и отсутствие жизненного опыта; ценность «Развитие» выбрали также 13,92% студентов. Это показывает нам то, что студентам мало важна работа над собой, а также постоянное физическое и духовное совершенствование. «Активную деятельную жизнь» отметили 13,05% респондентов, что говорит об их пассивности и инертности. В дополнение, 11,31% студентов остановились на такой ценности, как «Свобода».

По итогам нашего исследования самыми незначительными ценностями выступают: «Счастье других» – 17,4 % «Удовольствия» – 15,66 %, «Общественное признание» – 13,95 %. Для большинства респондентов неважно уважение окружающих, коллектива или коллег. Приятное необременительное времяпровождение и развлечения тоже играют малую роль в жизни студентов, выбравших эти ценности.

Опираясь на полученные данные в ходе исследования можно сделать вывод о том, что в приоритете у обучающихся стоят такие инструментальные ценности как «Ответственность» и «Образованность». У студентов есть необходимость отвечать за свои действия, быть ответственным в каких-либо ситуациях. А «Образованность» говорит о том, что личность готова осваивать новые знания и совершенствовать себя. Что касается терминальных ценностей, больше половины студентов выбрали «Здоровье», так как для них важно не только отсутствие болезней, физическое и духовное, так и социальное благополучие. На нейтральных позициях в инструментальных ценностях лидирующей ценностью является – «Широта взглядов». Это указывает

на недостаточное наличие свободы от ограничивающих убеждений, ложных установок, предрассудков. В терминальных ценностях нейтральное место занимает «Жизненная мудрость», которая традиционно трактуется как гибкость мышления, стремление предсказывать развитие событий, а также склонность все анализировать. Это связано с тем, что у респондентов недостаточно жизненного и профессионального опыта в связи с возрастом.

Последнее ранговое место в инструментальных ценностях занимает «Непримиримость». Это хорошо демонстрирует то, что большинство студентов готовы идти на соглашение или примирение и допускают компромисс, что в профессиональной деятельности будет являться важной установкой. В терминальных ценностях «Счастье других» занимает последнее место. Эти данные демонстрируют, что для респондентов маловажно развитие и совершенствование других людей и общества в целом. Получение таких результатов по данной позиции позволяют говорить о пока еще несформированном этическом сознании будущего специалиста и позволят скорректировать учебный процесс с целью получения положительных результатов.

Результаты исследования позволяют констатировать, что в процессе профессионального образования у студентов происходит приобщение студентов к определенным профессиональным ценностям, формирование профессионального сознания и основ профессиональной культуры.

## Литература

1. Садовая Л. В. Актуальные проблемы преподавания профессиональной этики в вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2013. № 23. С. 151-157.
2. Давиденко С. А., Медко И. В., Петрова Г. А. Состояние, проблемы и перспективы подготовки специалистов по социальной работе // Вестник НВГУ. 2012. № 2. С. 68-80.
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. М., 2000.
4. Павлова О.В. Профессионально-этическая культура личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. № 2. С. 237-240.
5. Агронина Н. И., Никитина Н. И. К вопросу о формировании профессионально-этической культуры будущих специалистов по социальной работе // Вестник ТГУ. 2012. № 4. С. 149-153.
6. Медведева Г. П. Этика социальной работы. М., 2002. 208 с.
7. Топчий Л. В. Методологические проблемы теории социальной работы: учеб. пособие // Российский государственный социальный университет. – М.: Изд-во РГСУ, 2011. – 234 с.
8. Воленко О. И., Галкина Т. Э. Профессионально-этическая культура специалиста социальной сферы: ситуационно-контекстный подход // Образование и саморазвитие. 2012. № 3 (31). С. 115-119.
9. Андрусак Н. Ю. Профессионально-значимые качества личности специалиста по социальной работе // Социальная педагогика и социальная работа

XXI в.: Мат-лы всерос. заочной науч.-практ. конф. / под ред. С. Н. Испуловой [и др.]. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – С. 3-4.

10. Медведева Г. П. Социальная работа как феномен общественного бытия // Вестник ТГУ. 2008. № 9. С. 45-51.

11. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 12-19.

12. Зимняя И. А., Серова Т. С., Стегний В. Н. Оценка сформированности социальной компетентности студентов в структуре единой социально-профессиональной системы // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2009. № 4. С. 91-101.

13. Баранова О.М. Нравственно-профессиональные принципы социальной работы // Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки: сб. ст. по мат. XL междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(39). URL: [https://sibac.info/archive/social/3\(39\).pdf](https://sibac.info/archive/social/3(39).pdf) (дата обращения: 09.11.2019).

14. Code of Ethics of the National Association of Social Workers. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.naswma.org/> (дата обращения: 20.10.2019).

15. Бурилкина С. А., Каминский А. С. Профессионально важные ценностные ориентации будущих специалистов по социальной работе. Актуальные проблемы развития науки и образования. Сборник науч. тр. по мат-ам Междунар. науч.-практ. конф.: 7 ч. ООО «Ар-Консалт». 2014. С. 63-66.

16. Frederic G. Reamer, PhD. Ethics Education in Social Work – Transformation of a Profession [Электронный ресурс]. URL: <https://www.socialworktoday.com/> (дата обращения: 15.10.2019).

17. Исследование ценностных ориентаций М. Рокича. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychojournal.ru/tests/479-issledovanie-cennostnyh-orientaciy-m-rokicha.html> (дата обращения: 20.10.2019).

18. Rokeach M. The nature of human values. N. Y., 1973. – 438 с.

## Problems of formation of professional-ethical culture in future specialists on social work

Bezenkova T.A., Oleinik E.V., Tsedeiko L.A., Kurilova N.S. Nosov Magnitogorsk State Technical University

The article discusses the theoretical aspects of the study of professional and ethical culture of future specialists in social work. The analysis of scientific literature. A study of students' value orientations was carried out in order to determine the most significant instrumental and terminal values. The study involved 87 students of Magnitogorsk State Technical University. G.I. Nosova. In the course of the study, the methodology of M. Rokich "Value Orientations" was used. The results of the study are presented, which fully reflect the list of important and unimportant instrumental and terminal values of students. The study took place in 2 stages. The results of the study allow us to conclude that the formation of a professional and ethical culture should be an important element of professional education and upbringing.

**Keywords:** professional and ethical culture; value orientations; students social work specialists; professional development of students.

## References

1. Sadovaya L. V. Actual problems of teaching professional ethics at a university // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Philosophy. 2013. No. 23. S. 151-157.

2. Davidenko S. A., Medko I. V., Petrova G. A. State, problems and prospects of training specialists in social work // Bulletin of the NVGU. 2012. No. 2. P. 68-80.
3. Derkach A. A., Zazykin V. G., Markov A. K. Psychology of professional development. M., 2000.
4. Pavlova O.V. Professional and ethical personality culture // Bulletin of the Saratov University. New episode. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy. 2017. No. 2. S. 237-240.
5. Agronina N. I., Nikitina N. I. On the formation of a professional and ethical culture of future specialists in social work // Bulletin of TSU. 2012. No. 4. P. 149-153.
6. Medvedeva G. P. Ethics of social work. M., 2002. 208 s.
7. Topchy L. V. Methodological problems of the theory of social work: textbook. allowance // Russian State Social University. - M.: Publishing House of the Russian State Social University, 2011. - 234 p.
8. Volenko O. I., Galkina T. E. Professional and ethical culture of a specialist in the social sphere: situational-contextual approach // Education and self-development. 2012. No. 3 (31). S. 115-119.
9. Andrusyak N. Yu. Professionally significant personality traits of a specialist in social work // Social pedagogy and social work of the XXI century: Materials of all-Russia. correspondence scientific and practical conf. / ed. S. N. Ispulova [et al.]. - Magnitogorsk: MaSU, 2006. -- S. 3-4.
10. Medvedeva G. P. Social work as a phenomenon of social being // Bulletin of TSU. 2008. No. 9. P. 45-51.
11. Zimnaya I. A. General culture and socio-professional competence of a person // Higher education today. 2005. No. 11. P. 12-19.
12. Zimnaya I. A., Serova T. S., Stegnyy V. N. Assessment of the formation of social competence of students in the structure of a single socio-professional system // Bulletin of PNIPU. Socio-economic sciences. 2009. No. 4. P. 91-101.
13. Baranova O.M. Moral and professional principles of social work // Scientific community of students of the XXI century. Social Sciences: Sat Art. by mat. XL Int. Stud. scientific-practical conf. No. 3 (39). URL: [https://sibac.info/archive/social/3\(39\).pdf](https://sibac.info/archive/social/3(39).pdf) (accessed November 11, 2019).
14. Code of Ethics of the National Association of Social Workers. [Electronic resource]. URL: <https://www.naswma.org/> (accessed: 10/20/2019).
15. Buriikina S. A., Kaminsky A. S. Professionally important value orientations of future specialists in social work. Actual problems of the development of science and education. Collection of scientific. tr by mat International scientific-practical Conf. : 7 hours of LLC Ar-Consult. 2014. S. 63-66.
16. Frederic G. Reamer, PhD. Ethics Education in Social Work - Transformation of a Profession [Electronic resource]. URL: <https://www.socialworktoday.com/> (accessed: 10/15/2019).
17. The study of value orientations M. Rokich. [Electronic resource]. URL: <https://psychojournal.ru/tests/479-issledovanie-cennostnyh-orientaciy-m-rokicha.html> (accessed: 10/20/2019).
18. Rokeach M. The nature of human values. N. Y., 1973.- 438 p.

# Трехэтапная технология обучения авиадиспетчеров авиационному английскому языку

**Гайдукова Мария Александровна,**  
ассистент кафедры «языковая подготовка», Санкт-Петербургский Государственный Университет Гражданской Aviации, sseleman@yandex.ru.

**Попова Нина Васильевна,**  
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация», Гуманитарного института ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», ninavaspo@mail.ru

В статье рассматривается актуальная тема ускоренного обучения английскому языку. Целью работы является разработка модели обучения авиационному английскому языку в рамках постдипломного образования. Проведя анализ существующих методов обучения, мы пришли к выводу о том, что необходимо создать модель обучения, учитывающую не только ранее полученные и разработанные методики, но и современные требования к специалистам. В трехэтапной модели обучения профессионально-ориентированному английскому языку применяются горизонтальные и вертикальные междисциплинарные связи языковых и технических дисциплин, учитываются психофизиологические и возрастные особенности обучающихся. Обучение предполагает применение интернет и информационно-коммуникационных технологий, технологий интенсивного и личностно-ориентированного обучения, способных обеспечить результативность усвоения материала в ограниченные по времени сроки.

**Ключевые слова:** авиадиспетчеры, авиационный английский язык, технологии обучения, модель обучения авиационному английскому языку, личностно-ориентированный подход, обучение взрослых.

**Введение.** Специалисты отмечают постоянный рост загруженности современных крупных воздушных узлов, когда взлеты и посадки воздушных судов осуществляются с минутными интервалами, а по территории одновременно движутся десятки воздушных и автотранспортных средств, создавая потенциально опасную обстановку, которая может привести к аварийным ситуациям. В связи с этим возрастает и сложность регулирования воздушного и наземного трафика в современном аэропорту.

Несмотря на большое количество высокотехнологичных разработок в области авиации, ключевые функции по-прежнему доверяют человеку. Так, от авиадиспетчера требуются такие профессиональные качества, как умение моментально оценить возникшую нестандартную ситуацию и принять решение, способствующее ее безопасному разрешению.

## Цели и задачи статьи

Целью статьи является разработка особой трехэтапной модели обучения авиадиспетчеров в процессе изучения английского языка с учетом психофизиологических особенностей обучающихся. Задачи статьи: анализ существующей системы подготовки, выявление недостатков методологической базы, разработка новой стратегии развития.

## Требования к подготовке авиадиспетчеров.

Для безопасного управления воздушным движением нужны специалисты, обладающие знаниями из самых разных областей – аэронавигации, метеорологии, воздушного права, а также владеющими правилами осуществления радиообмена на английском и русском языках. В настоящее время значительно вырос спрос на высококвалифицированных специалистов, способных не только качественно выполнять поставленные задачи, но и повышать квалификацию в максимально сжатые сроки.

Федеральное государственное унитарное предприятие «Государственная корпорация по организации воздушного движения в Российской Федерации» (ФГУП «Госкорпорация по ОрВД») предъявляет ряд требований к обучению авиадиспетчеров, одним из которых является сокращение сроков обучения до 1,5 лет. По окончании подготовки специалист получает диплом о среднем профессиональном образовании, квалификацию «Диспетчер» по специальности «Управление движением воздушного транспорта».

В связи с сокращением срока подготовки авиационных диспетчеров с трех до полутора лет встает

вопрос об интенсификации процесса обучения и применении специально разработанных обучающих технологий, позволяющих не только в сжатые сроки пройти курс авиационного английского языка, но и освоить профессиональные дисциплины.

В России концепция профессионального обучения иностранному языку или, как его принято считать, «английского для специальных целей» (ESP), является довольно новой и малоизученной, хотя в мире данная методологическая тенденция как область прикладной лингвистики была развита из конца 60-х [1, С. 102]. Необходимость обладать навыками взаимодействия в контексте глобального общения становится приоритетной задачей инженерного образования, когда в международном общении участвуют не только лингвисты, но и инженеры и исследователи, которые не владеют языком [3, С. 211].

В настоящее время обучение авиационному английскому языку осуществляется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами с применением учебных пособий, разработанных преподавателями российских профильных вузов и зарубежными авторами, а также с учетом требований Международной организации гражданской авиации (ICAO), предъявляемых к знанию английского языка.

#### **Анализ существующих учебников и учебных пособий по авиационному английскому языку**

В рамках данного исследования нами был проведен анализ основных учебников и учебных пособий по авиационному английскому языку, используемых в процессе обучения студентов отечественных авиационных вузов, включая Т. Gerighty, S. Ellis «English for Aviation», Н. Emery, Н. Roberts «Aviation English», Т.А Архарова «Учебник английского языка по основам ведения радиообмена», Н.К. Арагилян «Авиационный английский в нестандартных ситуациях» (Aviation English in Non-Routine Situations), Л.В. Шавкунова «Авиационный английский» (технические аспекты). Данная учебная литература рассчитана, как правило, на студентов, владеющих английским языком на среднем (Intermediate) уровне.

Целью профессионально-ориентированного обучения английскому будущим авиадиспетчерам является повышение их знаний до уровня выше среднего (Upper-Intermediate), что соответствует уровням ICAO-4 и ICAO-5 квалификационной шкалы языковых компетенций – Language Proficiency Rating Scale (LPRS) Международной организации гражданской авиации. Шкала включает в себя шесть уровней владения английским языком, каждый из которых описывается по шести параметрам: произношение, грамматические конструкции, словарный запас, говорение, понимание речи, коммуникативные навыки.

Авиадиспетчер, в результате прохождения курса изучения авиационного английского языка, должен быть готов: к понятному для собеседника англоязычному говорению (хотя в речи может наблюдаться влияние родного языка/диалекта); к

построению правильных грамматических конструкций (ошибки могут возникать в редких случаях, когда речь идет о сложных конструкциях или использованию речи в нестандартной ситуации); к использованию объема словарного запаса, достаточного для обсуждения общих и профессионально-ориентированных тем; успешному перефразированию в случае незнания некоторых лексических единиц; к свободному общению на общие и профессиональные темы (может не всегда учитываться стилистический аспект речи, коммуникативные связки, замедляться речь при обсуждении новых тем); к правильному пониманию англоязычной речи на общие и профессиональные темы (в ряде случаев могут быть использованы уточняющие вопросы для проверки правильности понимания); к быстрому и правильному реагированию на реплики собеседника, в том числе в нестандартных ситуациях (возможны уточняющие вопросы собеседнику для проверки правильности понимания) [11, С. 348].

С.В. Рыбошапкина и Т.В. Сидоренко указывают типы автономных модулей, которые должны быть интегрированы в существующие учебные программы: введение в дискуссию, технический перевод, эффективная коммуникация, эффективное написание, английский язык для академической мобильности [2, С. 107].

Однако следует признать, что система языковой подготовки в России на университетском уровне сталкивается с серьезными проблемами. Существует острая потребность в принципиально новых подходах к обучению иностранному языку для достижения желаемых результатов, которые отражают не только предметно-ориентированные знания, но и личные навыки и способность эффективно общаться с оппонентом или партнером [3, с. 24].

Принимая во внимание соответствующий опыт изучения ESP (профессионально-ориентированному английскому языку) в отечественной и зарубежной методологии, важно разработать модель курса и его содержание, отвечающее оптимальным образом потребностям студентов, а так же характеристикам профессиональной области. Данная система должна в себя включать в себя устное и письменное общение, участие в международных проектах и формирование стратегий самостоятельной работы, которые могут стать инструментом для получения профессиональных современных знаний. Поэтому ученые предлагают альтернативный подход к разработке курса ESP, когда основное внимание уделяется задачам ESP (проектные и исследовательские упражнения, анализ текста, анализ дискурса и жанра, технический словарь), но не компонентам английского языка для академических целей (EAP) - академическое письмо, справочные навыки, аудирование и ведение заметок, также включены как параллельный курс или как часть всего курса, поэтому каждый предметно-контентный блок может быть интегрирован с компонентами EAP в соответствии с «потребностями», «недостатками» и «желаниями», которые чувствуют студенты [1, С. 106]. Такой подход к обучению ESP позволяет создать индиви-

дуальный путь обучения, который позволяет студентам самостоятельно строить профессиональные знания и развивать академические и учебные навыки.

Проведя анализ лингводидактических учебных пособий, мы пришли к выводу, что, хотя в учебниках и представлен широкий спектр учебно-тренировочных заданий, ни один из них не содержит достаточное количество упражнений на актуализацию авиационной лексики. Учитывая тот факт, что в западных изданиях совсем не представлены переводные упражнения с использованием русского языка, необходимо разработать комплекс дополнительных упражнений к данным пособиям. Дополнительные задания должны быть направлены на многократное повторение, закрепление, переводную активизацию нового словарного запаса, чтобы студенты смогли использовать новую лексику в рамках обсуждаемой темы и в более широком контексте английского и русского языков.

Одним из наиболее противоречивых вопросов при рассмотрении возможности интеграции так называемых «готовых к использованию» образовательных продуктов в существующую систему является вопрос о том, как управлять процессом обучения [3, с. 69].

Исходя из вышесказанного, нам представляется целесообразным создать учебно-методическое пособие по авиационному английскому языку для подготовки авиадиспетчеров с использованием современных технологий обучения, основу которого составит трехэтапная модель обучения.

### **Технологии обучения**

Бурное развитие информационных технологий обработки, хранения информации, а также широкое их применение в сфере образования, привело к возникновению термина «технология». Данный термин используется в различных сочетаниях в педагогике: образовательная технология, педагогическая технология, технология обучения. К настоящему времени разработано множество технологий, успешно применяемых в области лингводидактики, среди которых: проектная технология, технология интенсивного обучения; интернет-обучение иностранным языкам, дифференцированное обучение, модульное обучение, технология коммуникативного обучения, игровая технология, технология сотрудничества, языковой портфель, кейс-технология и многие другие. Е.А. Дзюба отмечает, что термин «технологии обучения» («педагогические технологии») обозначает совокупность приемов работы преподавателя, позволяющих достигать поставленных учебных целей обучения с наивысшей эффективностью и за минимально возможный для их достижения период времени [9, С. 63]. По мнению Н.В. Борисова, термин «технология» в сфере образования имеет тенденцию к расширению: от обозначения технических средств, применяемых в целях обучения (образования), к обозначению процесса постановки и реализации заданных образовательных целей [6, С. 7]. В.П. Бугрин относит образовательные технологии к классу социальных

технологий, представляющих собой систему последовательных действий обучаемых, с помощью которой возможно получение ими желаемого результата, а также его многократное воспроизводство» [7, С. 46]. С. А. Смирнов отмечает, что смысл термина «технология» в педагогике высшей школы заключается в определенном способе обучения, основную нагрузку по реализации функции обучения в котором выполняет средство обучения под руководством человека [16, С. 84]. Преподаватель не обучает студентов, а выполняет функции координации и стимулирования, а также управления деятельностью учащегося.

Невозможно представить учебный процесс без средств обучения. В словаре по технологиям обучения средства обучения определяются как материальные объекты, носители учебной информации и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком и используемые педагогами и учащимися в учебно-воспитательном процессе в качестве инструмента их деятельности. Средство обучения является основной особенностью, которая формирует технологию обучения. Основное дидактическое назначение средств обучения заключается в ускорении усвоения учебного материала и способствовании его закреплению, приближая, таким образом, учебный процесс к наиболее эффективным характеристикам.

Имитационные технологии представляют собой имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в учебных условиях адекватности процессов, происходящих в реальной среде. По мнению Т.В. Сидоренко, интеграция специализированных компьютерных ресурсов в процесс обучения иностранному языку сложна и требует решения целого комплекса психолого-педагогических, методических и технических задач. Обобщенный анализ текущего состояния проблемы в целом позволил декомпозировать ее на следующие задачи, последовательное решение которых способно повысить качество организации учебного процесса и получаемых знаний [13, с. 158].

Таким образом, проанализировав вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что педагогическая технология - это необходимый инструмент обучения слушателей, который позволяет интенсифицировать процесс обучения, получить желаемый результат в короткие сроки, а также закрепить пройденный материал путем его многократного воспроизводства. Если принять во внимание психофизиологические факторы обучающегося контингента, можно прийти к выводу о том, что применение педагогических технологий обучения необходимо в процессе освоения учебного материала взрослыми слушателями.

### **Особенности обучения иностранному языку взрослых слушателей.**

Несмотря на то, что в процессе обучения студентов и слушателей курса, имеющих высшее образование, используются приблизительно идентичные методические пособия, в процессе обучения

осваивается одна и та же программа, подход к преподаванию дисциплин студентам и взрослым имеет ряд существенных отличий.

Методика преподавания на протяжении всего своего существования была тесно связана с психологией. Со временем это привело к появлению новой научной дисциплины – педагогической психологии, которая, заимствуя из психологии понятия и явления, описывающие психологические особенности учащихся, такие как память, внимание, мышление, воображение и др., повышает эффективность педагогических мер, улучшающих психологические аспекты обучения. Глобализация, появление интернета, как средства доступа к большему количеству информации, гуманизация отношений между людьми привели к потребности в непрерывном обучении и усовершенствованию профессиональных качеств специалистов. Необходимость взаимодействия с иностранными коллегами, профессиональная интеграция, изучение достижений зарубежных ученых стали ключевым аспектом не только для личностного роста профессионала, но и первостепенным условием профпригодности, а, следовательно, востребованности данного специалиста на рынке труда. Научные исследования показали, что человек может эффективно обучаться практически на протяжении всей жизни при наличии профессионального опыта и высокой мотивации [10, с. 454-456].

Невозможно говорить о психологических особенностях учащихся без раскрытия таких понятий, как мышление, воображение, внимание, воля, эмоции, память, чувства. По мнению С.Ю. Головина, если рассматривать мышление с точки зрения генезиса развития, то у взрослых преобладает вербально-логическое, а не наглядно-действенное или предметное мышление, свойственное для студентов и учащихся школы. Соответственно, при подборе и организации учебного материала, в особенности, грамматического, преподаватель должен сделать акцент на способы структурирования изученной информации путем составления различных схем и таблиц [8, С.113].

Сравнивая обучающихся старшего возраста с высшим образованием и опытом работы по специальности, со студентами, ученые пришли к следующим выводам: взрослый обучающийся имеет не только больший жизненный, профессиональный, но и учебный опыт, мотивация взрослого более высокая, она обусловлена возможностью улучшить свою профессиональную квалификацию при помощи обучения. Взрослый обучающийся предъявляет повышенные требования как к процессу обучения, так и к качеству результата, взрослый обучающийся заинтересован в знаниях, умениях и навыках, которые можно применить на практике. Проявляя исключительно практический интерес к учебе, взрослые будут изучать лишь те аспекты, которые им пригодятся во время работы и подсознательно отвергать всю новую информацию, которая, по его мнению, не связана напрямую с его профессиональной деятельностью.

Подход к процессу преподавания взрослой аудитории также имеет ряд особенностей. Ключевым фактором для преподавателя должна являться не оценка знаний обучающихся, а направление познавательной деятельности взрослого человека, обучение должно происходить в диалоге, где каждый участник имеет право высказать свою точку зрения. Немаловажным в процессе обучения является межличностное взаимодействие преподавателя и обучающегося.

### **Трехэтапная технология обучения авиационному английскому языку**

Как известно, основными каналами восприятия информации в работе авиадиспетчера являются аудиальный и визуальный. В связи с этим, процесс обучения иностранному языку требуется построить таким образом, чтобы максимально развить навыки говорения и слушания. С учетом этих факторов, а также в целях интенсификации учебного процесса, по нашему мнению, во время обучения необходима опора, прежде всего, на технологию сотрудничества, информационно-коммуникационные технологии и технологии интенсивного обучения.

Обучение в сотрудничестве означает организацию учебного процесса с использованием малых групп обучаемых, все члены которых взаимосвязаны и взаимозависимы. Они совместно решают поставленные задачи, образуя сообщество, владеющее определенными знаниями и имеющее потребность получать новые знания, продуцируя их.

Интернет-технологии в обучении современного студента позволяют создать привычную для него среду общения. Разнообразные электронные учебные ресурсы, богатый языковой материал, возможность осуществления межкультурной коммуникации и т.п. позволяют успешно развивать профессионально значимые компетенции обучаемых.

Благодаря применению методики интенсивного обучения, активнее используются усвоенные знания и умения, развивается устное общение, усиливается мотивация к изучению языка, успешнее преодолеваются психологические барьеры, имеет место высокая и быстрая результативность в обучении и т.д. В связи с тем, что одной из важнейших педагогических задач выступает задача активизации учебной деятельности, применение технологии интенсивного обучения, активизирующей познавательный процесс, представляется наиболее эффективной.

Для оптимизации учебного процесса и повышения его интенсификации нами был проведен анализ учебных программ всех дисциплин курса подготовки специалистов управления воздушным движением, смежных с дисциплинами “авиационный английский язык” и “фразеология радиообмена”.

На наш взгляд, согласование содержания программ основных дисциплин английского языка и программ технических дисциплин по обучению радиообмену будет способствовать их лучшему усвоению. Намечено опережающее изучение терминологии радиообмена на дисциплине «Фразеология

радиообмена» для оптимальной подготовки студентов к дисциплине «Организация и управление работой диспетчерской смены». Кроме того, предлагается синхронизировать порядок следования тем по дисциплине «Авиационный английский язык» с порядком прохождения тем по одновременно изучаемым дисциплинам «Технология обслуживания воздушного движения», «метеорологическое обеспечение полетов, «аэропорты и аэродромы».

В основу каждого урока разработанного учебно-методического пособия по авиационному английскому языку заложена технология, состоящая из трех этапов, на каждом из которых применяются информационно-коммуникационные технологии и интенсивные методы обучения, которые реализуются с помощью технических средств обучения.

В процессе освоения новых знаний, преподаватель будет применять имитационные технологии обучения на различных этапах.

Так, на *первом (подготовительном) этапе* каждого нового урока студенту предлагается небольшая разминка. Перед началом урока группе будут предлагаться различные слова, относящиеся к изучаемой на данном занятии теме. В этом случае нам представляется целесообразным применение нестандартных форм запоминания информации посредством приемов мнемотехники. С одной стороны, подобный подход настроит студентов на групповую работу, поможет освоить новые лексические единицы и снять языковые трудности в игровой форме, а с другой стороны, создаст такие условия, в которых студент сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. После разминки слушателям будет предложено в парах выполнить перевод профессионально-ориентированного текста по теме урока, озаглавить каждый абзац, выполнить ряд упражнений по усвоению новой лексики (*грамматико-переводные, подстановочные*). Изучение грамматики должно происходить с предоставлением примеров из ситуаций, с которыми взрослые слушатели ежедневно сталкиваются на работе.

На *втором (основном) этапе* осуществляется просмотр видеороликов по тематике занятия, и выполняются упражнения на активизацию аудитивных навыков (например, *ответьте на вопросы по видеоматериалу, расставьте фрагменты текста в том порядке, в котором они звучали в видеоролике*). На основном этапе, на наш взгляд, необходимо структурирование изученного материала. Принимая во внимание тот факт, что при создании благоприятного психологического климата в группе, взрослой аудитории будет чрезвычайно интересна и полезна работа с применением таких интерактивных форм обучения, как составление ментальной карты, отражающей в себе всю информацию, которая содержится в тексте, прочитанном на подготовительном этапе. Ментальные карты (mind maps, mental maps) и майндмэппинг (технология работы с ментальными картами) -это разработка Тони Бьюзена - известного писателя, лектора и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и

проблем мышления, представляющая из себя совокупность приемов и алгоритмов для схематического изображения информации. Как отмечает Сидоров С.В, к числу главных достоинств ментальной карты относится отражение в ней мыслительной деятельности. Поэтому очень важно иметь возможность «выстраивать» карту постепенно, добавлять элементы к заранее заготовленным изображениям или рисовать ее от руки, шаг за шагом иллюстрируя этапы размышления, рассматривая каждое ответвление как по отдельности, так и в связи с другими [12, С.45].

Цель *третьего (заключительного) этапа* технологии – проверка качества усвоения материала, полученного на двух предыдущих этапах. На этом этапе целесообразно использовать интерактивные методы, представляющие собой форму многосторонней коммуникации, например, обсудить поднятые в тексте проблемы и вопросы за круглым столом.

Основной целью проведения «круглого стола» является выработка у учащихся профессиональных умений излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения. Данный вид самостоятельной работы может быть определен как четко «организованный и планируемый», что влечет за собой описание различных вариантов его организации и реализации [14, С. 60].

Во избежание расхождения между учебными и реальными потребностями студентов в использовании иностранного языка, для организации самостоятельной работы в программу рекомендуется включать проблемные задания, ориентированные на исследование определенной социальной, профессиональной или лично значимой проблемы [15, с. 128].

Для подведения итогов ,а также проверки качества усвоения материала студентам самостоятельно предлагается выполнить ряд тестовых упражнений (выбор одного правильного варианта из нескольких предложенных), *упражнение-аудирование* (прослушайте аудиовопрос и выберите правильный ответ, сделайте аудиозапись перевода с русского на английский), *грамматико-фонетический тест* (выберите правильное произношение букв алфавита, названия эшелонов), выполните упражнения-сценарии (студентам предлагается разыграть диалог между авиадиспетчером и пилотом по определенному стандартному сценарию конкретной фазы полета, используя параметры, заданные в упражнении), решите кроссворд.

На третьем этапе технологии обучения также целесообразно использовать речевой авиадиспетчерский тренажер Air English Standard, позволяющий автоматизировать аудитивные и лексические навыки, полученные на двух предыдущих этапах.

**Выводы** Трехэтапная модель подготовки авиадиспетчеров по авиационному английскому языку

позволит, по нашему мнению, решить задачу эффективной подготовки специалистов с учетом необходимых российских и международных требований в условиях сокращения объема учебных часов. В ее основе – обеспечение междисциплинарных связей языковых и технических дисциплин, преимущественное использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), технологии интенсивного обучения и опоры на обучение в сотрудничестве, значительно повышающие мотивацию учащихся в образовательном процессе и создающие условия для их успешной самореализации в будущем.

## Литература

1. Fofanov O., Sidorenko T., Zamyatina O. Development of professional communicative competence of IT-students through learning foreign language for specific purposes // *World Transactions on Engineering and Technology Education*. - 2010. - P. 101-106.

2. Rybushkina S.V., Sidorenko T.V. Modular approach to teaching ESP in engineering programs in Russia // *International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL*. - 2015. - P. 105-108.

3. Sidorenko T.V. Open educational resources as a tool to improve language education effectiveness in the Russian higher education institutions // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. - 2014. - Т. 9. - № 5. - С. 67-70.

4. Sidorenko T.V., Loginova A.V. Approaches to design a language course for engineering students // В сборнике: 9th International Technology, Education and Development Conference Proceedings of INTED 2015. Edited by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. - 2015. - С. 2110-2118.

5. Sidorenko T.V., Yampolsky V.Z. The system analysis in language teaching and learning for technical students in Russia // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. - 2015. - Т. 10. - № 5. - С. 22-28.

6. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию : Учеб. пособие / Н. В. Борисова. - М. ; Домодедово, 2000. - 174 с.

7. Бугрин В.П. Технологии подготовки и проведения конкретных ситуаций: Обзорная лекция // Серия материалов школы-семинара «Современные образовательные технологии» / Под общ. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А.Селезневой и канд. пед. наук Н.В.Борисовой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - 45 с.

8. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. - Минск: Харвест, 1998. - 551 с.

9. Дзюба Е.А. Использование современных технологий в вузе // *Северо-Кавказский психологический вестник*, 2009. – № 7/4. – С. 63

10. Ибрагимова Ш. Т. О преподавании иностранных языков взрослым // *Молодой ученый*. - 2017. - №1. - с. 454-456.

11. Попова Н. В., Гайдукова М. А. Пути междисциплинарного совершенствования вузовской подготовки авиадиспетчеров по английскому языку // *Вопросы методики преподавания в ВУЗе*. - 2015. - №4 (18). – с. 344-357.

12. Сидоров С.В. Возможности использования ментальных карт в процессе повышения квалификации учителей // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. - 2013. - №1 (14). - 43-47.

13. Сидоренко Т.В. Особенности интеграции специализированных компьютерных средств в обучении иностранному языку студентов технического вуза // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. - 2012. - № 4 (119). - С. 155-159.

14. Сидоренко Т.В., Фофанов О.Б. Модель организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. - 2011. - № 6 (108). - С. 59-63.

15. Сидоренко Т.В. Самостоятельная работа студентов технического вуза в профессионально ориентированном обучении иностранному языку: условия оптимизации // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. - 2010. - № 1 (91). - С. 127-130.

16. Смирнов С. Еще раз о технологиях обучения // *Высшее образование в России*. - 2000. - №6. - С. 113-120.

## The three-stage model of teaching professionally-oriented English language

Gaidukova M.A., Popova N.V.

St. Petersburg State University of Civil Aviation, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The article discusses the current topic of accelerated learning of the English language. The aim of the work is to develop a model for teaching aviation English in the framework of postgraduate education. After analyzing the existing training methods, we came to the conclusion that it is necessary to create a training model that takes into account not only previously obtained and developed methods, but also modern requirements for specialists. In the three-stage model of teaching professionally-oriented English, horizontal and vertical interdisciplinary connections of language and technical disciplines are applied, and the psychophysiological and age-related characteristics of students are taken into account. Training involves the use of the Internet and information and communication technologies, technologies of intensive and personality-oriented learning, capable of ensuring the effectiveness of mastering the material in a limited time.

**Keywords:** air traffic controllers, aviation English, training technologies, aviation English training model, personality-oriented approach, adult education.

## References:

1. Fofanov O., Sidorenko T., Zamyatina O. Development of professional communicative competence of IT-students through learning foreign language for specific purposes // *World Transactions on Engineering and Technology Education*. - 2010. - P. 101 to 106.
2. Rybushkina S. V., Sidorenko T. V. Modular approach to teaching ESP in engineering programs in Russia / / *International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL*. - 2015. - P. 105-108.
3. Sidorenko T. V. Open educational resources as a tool to improve language education effectiveness in the Russian higher education institutions // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. - 2014. - Т. 9. - No. 5. Pp. 67-70.
4. Sidorenko T. V., Loginova A.V. Approaches to design a language course for engineering students // in: 9th International

- Technology, Education and Development Conference Proceedings of INTED 2015. Edited by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. - 2015. Pp. 2110-2118.
5. Sidorenko T. V., Yampolsky V. Z. The system analysis in language teaching and learning for technical students in Russia // International Journal of Emerging Technologies in Learning. - 2015. - T. 10. - No. 5. - Pp. 22-28.
  6. Borisova N. V. From traditional through modular to distance education: Studies. manual / N. V. Borisova. - M.; Domodedovo, 2000. - 174 p.
  7. Bugrin V. p. Technologies of preparation and carrying out of concrete situations: Review lecture // Series of materials of school-seminar "Modern educational technologies" / Under the General ed. Sciences, prof. PED. Sciences N. V. Borisova. Moscow: Research center of problems of quality of training of specialists, 2000. - 45 p.
  8. Golovin S. Yu. Dictionary of practical psychologist. - Minsk: Harvest, 1998. - 551 PP.
  9. Dzyuba E. A. the Use of modern technologies in higher education // North Caucasus psychological Bulletin, 2009. - No. 7/4. - P. 63
  10. Ibragimova sh. T. on teaching foreign languages to adults // Young scientist. - 2017. - No. 1. pp. 454-456.
  11. Popova N. V., Gaidukova M. A. Ways of interdisciplinary improvement of University training of air traffic controllers in English/ // Questions of teaching methodology in higher Education. - 2015. - No. 4 (18). pp. 344-357.
  12. Sidorov S. V. the Possibilities of using mental maps in the process of teacher training // Scientific support of the system of personnel training. - 2013. - No. 1 (14). - 43-47.
  13. Sidorenko T. V. Features of integration of specialized computer means in teaching foreign language to students of technical University // Bulletin of Tomsk state pedagogical University. - 2012. - № 4 (119). Pp. 155-159.
  14. Sidorenko T. V., Fofanov O. B. Model of organization of independent work of students in teaching a foreign language // Bulletin of Tomsk state pedagogical University. - 2011. - No. 6 (108). Pp. 59-63.
  15. Sidorenko T. V. Independent work of technical College students in professionally oriented teaching a foreign language: terms optimization // Vestnik of Tomsk state pedagogical University. - 2010. - No. 1 (91). Pp. 127-130.
  16. Smirnov S. Once again about technologies of training // Higher education in Russia. - 2000. - No. 6. - Pp. 113-120.

# Потенциал русского языка в подготовке иностранных студентов специальностей "Политология", "Международные отношения"

**Кулик Алла Дмитриевна**

доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра русского языка №3, Российский университет дружбы народов (РУДН), pesochek08@mail.ru

В данном исследовании представлена лингводидактическая система, созданная на основе интегративно-модульного подхода к профессионально ориентированному обучению русскому языку иностранных студентов на начальном этапе (элементарный уровень - А1, базовый - А2, первый сертификационный - В1), направленная на совершенствование содержания образования, позволяющая обеспечить повышение качества подготовки студентов-нефилологов и формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение, лингвометодическая система, профессиональный модуль.

Ориентация иностранных студентов на качественное образование и компетентное выполнение профессиональных обязанностей в будущем предусматривает введение профессионального модуля с первого месяца обучения русскому языку как иностранному на элементарном уровне. Это даёт возможность овладевать содержанием макро-/микро- модулей, включённых в профессиональный модуль, которые в соответствии с принципом концентризма в обучении повторяются на разных уровнях овладения русским языком и обеспечивают профессионализацию обучения уже на начальном этапе.

Разработана и внедрена в практику преподавания лингводидактическая система формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов гуманитарного профиля на основе интегративно-модульного подхода применительно к начальному этапу обучения русскому языку, реализующего принципы: во-первых, интеграции традиционного учебного материала по русскому языку как иностранному и профессионально значимого учебного материала (в опоре на отобранные разноуровневые универсальные единицы), во-вторых – межпредметной и внутриспредметной координации, в-третьих, синхронной и диахронной межпредметной координации, в-четвёртых, учёта резервных когнитивных возможностей студентов для формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения [Кулик, 2017, с.12].

Наша статья посвящена первой составляющей: интеграции учебного материала по русскому языку и профессионально значимого учебного материала.

Изучая «Политологию», «Международные отношения» иностранные студенты овладевают профессиональной терминологией, учатся общаться на русском языке в учено-профессиональной деятельности. Язык как средство общения формирует понятийно-категориальный аппарат, развивает память, абстрактное мышление.

Обучение фонетике русского языка протекает на базе профильных лексических единиц. При обучении лексике большое внимание уделяется морфологическому принципу, который позволяет ознакомить иностранных студентов с деривационными аффиксами, которые участвуют в образовании новых слов, что расширяет словарный запас обучаемых, показывает пути образования новых слов. Речевые образцы, которые вводятся при обучении грамматике, представляют собой конструкции

функционально-коммуникативных блоков: например, при изучении родительного падежа *Что? со- стоит Из чего?*; предложного - *Что? заключается В чём?* и т.д.

Русский язык расширяет словарный запас обучающихся, помогает передавать мысли, излагать прочитанное, увиденное и услышанное; воспринимать устную речь; отвечать на вопросы; формулировать понятия.

Как указывал А.А. Потебня, слово заключает в себе три стороны: содержание, внешнюю форму и внутреннюю [Потебня, 1989]. Когда изучающий узнает новое слово, то оно соотносится с определенным понятием о том или ином предмете, явлении действительности или об отношениях между ними. Если связь между словом и явлением осуществляется посредством понятия на родном языке, то в этом случае возникает опасность того, что на основе двух моделей – родной и узнаваемой – может развиться собственная система мышления, явившаяся продуктом смешения отдельных неразличаемых в сознании обучающегося признаков моделей двух языков. Подобное явление в науке получило название интерференции. Поэтому одной из важнейших задач при изучении языка является установление в сознании прямой связи между словом и понятием.

Необходимо отметить, что весь образовательный процесс строится на речевой деятельности, в которой отражаются все ее особенности: восприятие речи другого, выражение своих мыслей, задумки, воздействие на участников коммуникации. На занятиях русскому языкам речевая деятельность выступает и как средство, и как цель. Хорошо организованная речевая деятельность оказывает влияние на познание, общение, отношения всех субъектов, включенных в процесс обучения и воспитания [Андреева, Кашинцева, 2016, с. 453].

Дисциплины «Политология», «Международные отношения» обладают интегративными свойствами. Они аккумулируют информацию по общетеоретическим дисциплинам, формируют позицию по отношению к будущей профессиональной деятельности, осуществляют связь с практикой, воспитывают профессиональные качества и умения. Микромодули «Язык СМИ», «Новости», включенные в профессиональный модуль, устанавливают межпредметные связи с дисциплиной «Журналистика». И в то же время формируют навыки аудирования, например, при прослушивании новостных передач на уроках русского языка как иностранного.

Таким образом, мы приходим к выводу, что, несомненно, высок потенциал русского языка в изу-

чении дисциплин по специальности, в установлении межпредметных связей, в овладении будущей специальностью, в формировании профессиональных компетенций и компетентностей, что совершенствует качество обучения иностранных студентов.

Русский язык расширяет сознание обучающихся, обогащает их знаниями, увеличивает объем памяти и повышает интеллектуальный уровень.

## Литература

1. Кулик, А.Д. Интегративно-модульный подход к профессионально ориентированному обучению русскому языку иностранных студентов (начальный этап). Дисс. д-ра педагог. наук. Т.1. 451 с. Т.2. 207 с.

2. Потебня, А.А. Слово и миф. - М.: Правда. - 1989.

3. Андреева, Г.Б., Кашинцева, И.Л. Потенциал дисциплин «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой коммуникации», «Русский язык в деловой документации» в процессе формирования общекультурных компетенций обучающихся образовательных учреждений ФСИН России. - 2016, №2-3. - С. 453-457.

## Potential of Russian language in training of foreign students of the specialties "Political Science", "International Relations" Kulik A.D.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

The paper deals with teaching and learning from the professional sphere of communication.

Orientation of foreign students to quality education and competent performance of professional duties in the future provides introduction of the professional module from first month of training in Russian as foreign at the elementary level. It gives the chance to seize the contents the macro/the micro modules which are switched on in the professional module which according to the principle of a kontsentrizm in training repeat at the different levels of acquisition of Russian and provide training professionalizing already at the initial stage (elementary level - A1, basic level - A2, first certification level - B1), aimed at improving the content of education, which allows to ensure improvement of the quality of training of students-non-philologists and formation of professional competence of the future specialist.

**Keywords:** professionally focused training, lingvodidaktical system, the professional module.

## References

1. Kulik, A.D. Integrative-modular approach to professionally oriented teaching Russian to foreign students (initial stage). Diss. Dr. educator. sciences. T.1. 451 p. T.2. 207 p.

2. Potebnya, A.A. Word and myth. - M.: True. - 1989.

3. Andreeva, G. B., Kashintseva, I. L. The potential of the disciplines is "Foreign Language", "Russian Language and Culture of Speech", "Russian Language in Business Communication", "Russian Language in Business Documentation" in the process of formation of general cultural competencies of students of educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia. - 2016, No. 2-3. - S. 453-457.

# Менеджмент качества как фактор формирования профессиональных компетенций в процессе прохождения производственных и преддипломной практик на производстве

**Мельникова Марина Андреевна**

преподаватель высшей категории, Читинский техникум железнодорожного транспорта ЗаБИЖТ ИрГУПС,  
melnikova.m.a@rambler.ru

Среднее профессиональное образование на сегодняшний день является основной базой для общества и развития экономики России. Производственные и преддипломная практики являются неотъемлемой частью учебного процесса в подготовке высококвалифицированных специалистов. Менеджмент качества среднего профессионального образования по формированию профессиональных компетенции представляет собой проблему. В данной статье представлено условия прохождения производственных и преддипломной практик, также представлены предложения по решению данной проблемы. Можно сделать вывод, что тесное взаимодействие производства при прохождении производственных и преддипломной практик необходимо для учебного процесса.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, производственная практика, профессиональные компетенции. Среднее профессиональное образование. Производственные и преддипломные практики. Предприятия ОАО «РЖД».

Среднее профессиональное образование на сегодняшний день является основной базой для общества и развития экономики России. При подготовке кадров в техникуме, трудно оценить уровень сформированности обучающегося. Самый важный для настоящего момента вопрос состоит в том, чтобы техникумы и колледжи были готовы обеспечить подготовку наиболее квалифицированных выпускников по востребованным рабочим специальностям. Отсюда можно сделать вывод, что на производстве необходимо не просто выпуск, а специалист, который готов незамедлительно принимать решения на производстве при возникновении нестандартных ситуаций. Работодатель на сегодняшний день не считает необходимостью взаимодействовать с техникумом при подготовке специалистов.

Наиболее широкое распространение в настоящее время получило среднее профессиональное образование, которое, как в России, так и в целом в мире, ориентированно на подготовку высококвалифицированных специалистов качественного уровня: профессионально компетентных личностей, способных к формированию общих и профессиональных компетенций, профессиональной самореализации и саморазвитию.

Смена системы обучения деятельности техникума включает качественные изменения не только в учебные планы, рабочие программы по дисциплинам, модулям, практикам, фондам оценочных средств, но и тесного взаимодействия предприятий ОАО «РЖД» со стороны работодателя с учебными заведениями.

На основании этого можно сказать, что проблему обеспечение менеджмента качества среднего профессионального образования представляет собой, имеющую чрезвычайно важное социальное и государственное значение. Увеличение проблемы происходит при проведении анализа многих показателей с позиции качества: мира, культуры, жизни, человека и образования.

Читинский техникум железнодорожного транспорта готовит специалистов на базе основного (общего) среднего образования и полного (общего) среднего образования. Образовательная и профессиональная подготовка позволяет обеспечить предприятия железнодорожного транспорта по всей России высококвалифицированными работниками.

Одной из главных задач техникума является удовлетворение обучающегося в интеллектуальном развитии и его социальной адаптации посредством получения среднего профессионального образования. Основной задачей техникума является

подготовка высококвалифицированных специалистов с помощью обеспечения обучающимся реальных условий в рамках прохождения практик непосредственно на рабочих местах в организациях железнодорожного транспорта.

Практики – это основные составляющие учебного процесса в Читинском техникуме железнодорожного транспорта в соответствии Федеральных государственных образовательных стандартов выделено, которое составляет до 70% учебного времени.

Обучающиеся на основании учебного плана и положениями техникума проходят соответствующие практики по профилю специальности непосредственно на рабочих местах. Предприятия ОАО «РЖД» должны стать социальными партнерами Читинского техникума железнодорожного транспорта.

Практика в учебном заведении для обучающихся, является очень важной частью учебного процесса обучения. Это единственная возможность проявить свои теоретические знания, полученные на занятиях в рамках учебного процесса, в реальных условиях на предприятиях ОАО «РЖД» и применять их. На основании, этого не следует лишать возможности обучающихся, что называется, «потрогать это все руками» и «поработать в реальной жизни». Для формирования у студентов профессиональных компетенций, необходимо обеспечить им возможность не просто пройти практики в реальных условиях на предприятиях ОАО «РЖД», а лучше узнать специфику работы железнодорожного транспорта. Для обучающихся техникума практика не может быть не интересной или просто отметкой в дневнике о прибытии. Здесь важно, чтобы она представляла собой реальное место работы, исследования будущей профессии по специальности, изучения тонкостей работы в реальных условиях.

Преподаватель должен контролировать процесс прохождения соответствующих профилю практик обучающимися и обговаривать различные ее тонкости с руководителями практики от предприятий ОАО «РЖД». При этом необходимо выполнять задания, выданные преподавателем от техникума, чтобы использовать все полученные знания в процессе обучения для решения практических задач. Руководитель должен следить за процессом выполнения практики, а также производственных задач на предприятии и создавать нестандартные ситуации для получения профессиональных навыков во время прохождения различных видов практик по соответствующим профессиональным модулям.

С целью повышения качества прохождения практик, должны проводиться различные конференции с привлечением работников ОАО «РЖД», а также анкетирование по окончанию практик. В связи с этим разработана анкета перед прохождением практики, в которой содержатся вопросы, касающиеся стремления прохождения производственной практики студентом. На основании выше-сказанного должны подводиться выводы по анкетированию. На конференциях обучающиеся выступают с подготовленными докладами, в которых делятся полученным производственным опытом, пе-

редают напутствия вторым и третьим курсам. Выступления сопровождаются демонстрацией различных мультимедийных документов и описанием собственного опыта, полученного на производственной практике. Также на конференции обязательно выступают представители – руководители практик от предприятий ОАО «РЖД», на которых обучающиеся проходили данные практики.

Если при организации практики будет тесное взаимодействие с предприятиями ОАО «РЖД», то это поспособствует успешному закреплению знаний, полученных в техникуме и на производственной практике, а также быстрому карьерному росту по окончании учебного заведения.

После прохождения производственной практики обучающемуся необходимо уметь разбираться в реальных нестандартных ситуациях, а также изменить должен изменить своё отношение к будущей профессии. Ни для кого не секрет, что уже на протяжении нескольких лет, железная дорога испытывают нехватку в высококвалифицированных специалистах. Однако данная проблема обусловлена несколькими причинами.

Можно сказать, что работодатели не активно заявляют о своей заинтересованности в высококвалифицированных кадрах. К сожалению, многие работодатели ОАО «РЖД» не понимают, что им уже давно надо объединить усилия с учебными заведениями для решения проблемы по подготовке специалистов с высокой квалификацией. В образовании новые стандарты предполагают расширенные возможности обучения в техникуме. На основании этого основную образовательную программу подготовки специалистов среднего звена формируют и согласовывают с учетом требований и потребностей работодателей предприятий ОАО «РЖД».

По мнению работодателей, основная проблема молодых специалистов заключается в недостатке опыта работы, а также связан с нехваткой практических знаний полученных на предприятиях при прохождении производственных и преддипломной практик. Практическое обучение чаще всего является формальной и неэффективной, не дающей представления о том, что ждет выпускника на работе после получения диплома среднего профессионального образования.

Препятствием для трудоустройства потенциальных работников на предприятиях ОАО «РЖД» является уровень профессиональной языковой подготовки. Основной причиной, из-за которой многие выпускники не могут трудоустроиться по специальности, а также боятся работы в реальных производственных условиях, является нехватка информации о рынке труда, способах поиска работы и построения дальнейшей карьеры.

Получение высшего образования для молодых специалистов, по мнению работодателей, является неотъемлемой частью карьерного роста. Полученные практические знания выпускником во время обучения, а так же при прохождении производственных практик, работодатель ставит на одну ступень с базовым образованием. Студентам Читинского техникума железнодорожного транспорта,

для наиболее эффективного прохождения практик, проводятся экскурсии на различных рабочих местах по железнодорожным профессиям совместно с работодателями. Например, ежегодно проводятся лекции на базе техникума и на предприятиях ОАО «РЖД», а также экскурсии на вычислительный и инженерный центры. Опытные работники железнодорожного транспорта рассказывают студентам о профессиях на железнодорожной дороге.

Для развития мотивации, а также готовности студентов работать на предприятиях ОАО «РЖД» проводятся данные мероприятия, а также для знакомства со своей будущей профессией.

По окончании прохождения практик, студентам выпускных групп предоставляется возможность написать реальный диплом, по реальным производственным местам и достоверным предоставленным данным от ОАО «РЖД». Обучающиеся пишут грантовые дипломные проекты, представляют весь пакет теоретических знаний и практических навыков, полученных в процессе освоения программы подготовки специалистов среднего звена, которые используются в производственных процессах при работе.

На основании вышесказанного, можно отметить, что работодатели считают, что необходимо выполнять следующие условия:

- усилить преподавания теоретических знаний на непосредственно профессиональных модулях;
- обеспечивать тесное взаимодействия предприятий ОАО «РЖД» с Читинским техникумом железнодорожного транспорта при проведении производственных и преддипломной практик;
- обеспечивать проведение конкурсов профессионального мастерства на базе железнодорожного транспорта с привлечением обучающихся по специальности;
- улучшить проведение стажировок преподавателей, непосредственно тех, которые являются руководителями практик по закрепленным профессиональным модулям;
- постоянно проводить анкетирование обучающихся до и после практики, для более качественного проведения практик;
- обеспечивать качественное обновление программы подготовки специалистов среднего звена с учетом современных требований и предложений работодателя ОАО «РЖД».

Для решения данной проблемы представлены следующие предложения:

- создание методических указаний для прохождения производственных и преддипломной практик по профессиональным модулям в соответствии с учебным планом непосредственно на предприятиях;
- создание условий для прохождения практик, закреплять наставников от организации железнодорожного транспорта;
- проведение отчетных конференций по итогам производственных и преддипломной практики с привлечением работников предприятий ОАО «РЖД»;
- направление педагогов на ежегодную стажировку по профилю ведения производственных практик в соответствии с учебным планом.

- проведение инструктажей по охране труда и техники безопасности перед началом производственных и преддипломной практик на предприятиях ОАО «РЖД»;

- проведение совещаний по итогам прохождения практики в соответствии с учебным процессом;

- заключение соглашения между преподавателями техникума и сотрудниками предприятий «О неразглашении информации и использовании ее только в рамках учебного процесса»;

- расширение базы предприятий ОАО «РЖД» для прохождения производственных и преддипломной практик;

- ознакомление с правилами и положениями предприятий ОАО «РЖД».

Таким образом, данная тема является наиболее актуальной, потому что профессионально подготовленные специалисты среднего профессионального образования будут всегда востребованы на рынке труда.

## Литература

1. Положение о практике обучающихся, осваивающих основные образовательные программы среднего профессионального образования, утвержденные приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2013 г. № 291 (с изм. и доп. от 18.08.2016 г.)

2. Положение об организации в ОАО «РЖД» практики студентов образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального и высшего образования, утверждённое распоряжением Президента ОАО «РЖД» от 31 марта 2015 г. № 813р

3. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования.

## Quality management as a factor of formation professional competencies in the process of passing production and pre-graduate practices in production

Melnikova M.A.

Chita college of railway transport Zabizht Irgups Today, secondary professional education is the main basis for society and the development of the Russian economy. Production and undergraduate practices are an integral part of the educational process in the training of highly qualified specialists. The quality management of secondary professional education in the formation of professional competence is a problem. In the article presents the conditions for the passage of industrial and pre-graduate practices, there are also suggestions for solving this problem. We can conclude that is the close interaction during the passage of production and pre-graduate practices is necessary for the educational process.

**Keywords:** Federal state educational standard secondary vocational education, industrial practice, professional competences. Vocational secondary education. Production and pre-graduate practices. Enterprises of ОАО «Russian Railways».

## References

1. The regulation on the practice of students mastering the basic educational programs of secondary vocational education, approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated April 18, 2013 No. 291 (as amended and supplemented on August 18, 2016)
2. The Regulation on the organization in JSC Russian Railways of the practice of students of educational organizations implementing programs of secondary vocational and higher education, approved by order of the President of JSC Russian Railways dated March 31, 2015 No. 813r
3. Federal state educational standards of secondary vocational education.

# К вопросу о сущности формирования иноязычной коммуникативной компетенции

**Михайлов Алексей Александрович,**  
эксперт-консультант по подготовке к международным экзаменам по английскому языку, Центр иностранных языков «Oxford»,  
mikhayloffalexey@mail.ru

Статья посвящена теоретическому исследованию вопроса сущности формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В статье представлены основные этапы становления понятия «формирование иноязычной коммуникативной компетенции» в современной системе образовании России и рассмотрены основные подходы к трактовке данного явления в отечественной лингводидактике. В статье также дано определение сущности формирования иноязычной коммуникативной компетенции и сформулирован основной результат, на который направлен данный процесс в контексте современного профессионального образования.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенция, обучение, формирование, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, сущность формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

В контексте современного профессионального образования, ориентирующегося на компетентностный подход, обучение направлено на формирование принципиально нового «результата», при котором обучающийся должен не только получить новые знания, но главное уметь использовать их в сфере будущей профессиональной деятельности.

Иноязычная коммуникативная компетенция является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного квалифицированного специалиста. При этом актуальным требованием к результату формирования иноязычной коммуникативной компетенции является готовность будущего специалиста к осуществлению предстоящей профессиональной деятельности с применением иностранного языка.

Рассмотрению вопроса компетентностного подхода посвящены работы зарубежных и отечественных исследователей, среди которых И. Л. Бим, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, Н. Хомски, Д. Хаймс и др.

Будущий специалист находится в центре процесса обучения, при этом как активный субъект он обладает способностью к саморефлексии и имеет все необходимые возможности к осуществлению саморегуляции данного процесса. Именно компетентностный подход позволяет профессиональному образованию перейти от воспроизведения полученного знания к его непосредственному практическому применению с учетом повышения универсальности и увеличения возможностей в сфере выполнения предстоящих профессиональных задач [1].

В обучении иностранным языкам основные достоинства компетентностного подхода справедливо выделила С. Г. Иванова. По ее мнению, к ним относятся следующие:

- формирование нового содержания «от результата»;
- обеспечение интегративности содержания;
- организация процесса овладения содержанием на деятельностной основе;
- формирование интеллектуальных способностей обучающихся, а также их личностных качеств [2].

Сравнительный анализ термина «компетенция» и ее разновидностей показывает, что в тезаурусе педагогической науки до сих пор отсутствует единое образное понимание этого термина. Чаще всего под ним понимают «способность и готовность» (И. Л. Бим, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, С. Г. Иванова, Н. П. Таюрская, А. В. Хуторской, Н. Хомский, Д. Хаймс, С. Дж. Савиньон и др.). Обучение иностранным языкам в контексте реализации компетентностного

подхода преимущественно направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

В процессе проведения историко-педагогического анализа формирования иноязычной коммуникативной компетенции было установлено, что одним из первых в отечественной лингводидактике формирование иноязычной коммуникативной компетенции рассматривает А. П. Пониматко. Хотя в его исследованиях речь шла о начальном обучении (элементарный уровень) иностранному языку, однако формирование иноязычной коммуникативной компетенции рассматривалось им в качестве результата обучения: «свободном, неподготовленном, ситуативном и адекватном (в функциональном, речевом и языковом аспектах) владении иноязычной речью, позволяющей решать практические задачи» [3, с. 16].

В нормативно-правовом аспекте в отечественной системе образования термин «иноязычная коммуникативная компетенция» начинает закрепляться с 2004 года как цель обучения иностранному языку (Приказ Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. №1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»). Последующие нормативные правовые акты завершают оформление формирования иноязычной коммуникативной компетенции в качестве одной из целей изучения иностранных языков, направленной на успешную социализацию и самореализацию обучающихся (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»).

Таким образом, термин «формирование иноязычной коммуникативной компетенции» прочно закрепился в отечественной системе образования.

С целью выявления сущности формирования иноязычной коммуникативной компетенции автором представляется целесообразным разграничить такие понятия как «обучение» и «формирование».

Обучение является одной из основных категорий педагогики, вторичной по отношению к воспитанию. В большинстве случаев обучение определяется через два вида деятельности: преподавание и учение.

Так, С. В. Сидоров определяет обучение как «процесс совместной целенаправленной деятельности преподавателя и обучающихся, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие личности» [4].

М. Х. Байбаева, З. К. Исмаилова и А. Б. Сапаров под обучением понимают целенаправленный процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся, в ходе которого преподавателем осуществляется передача знаний, а обучающимися – их усвоение [5, с. 937].

В. И. Андреев расширяет понятие «обучение». Как и предыдущие авторы под обучением он пони-

мает два основных вида деятельности: преподавание и учение, которые направлены на решение конкретных учебных задач, при этом обучающиеся «овладевают знаниями, умениями, навыками предметной деятельности и развивают свои личностные качества, в том числе и способности к самообучению» [6, с. 21].

Наиболее полное определение обучению, по мнению авторов, дает Н. Е. Яценко, который рассматривает его как «целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, нравственно-эстетических взглядов и убеждений; основной путь получения образования, усвоения социального опыта и формирования научного мировоззрения» [7].

Определяя взаимосвязь педагогических категорий «обучение» и «формирование», В. В. Князева указывает на вторичность последней по отношению к обучению, где формирование знаний, умений и навыков, по ее мнению, является главной целью обучения [8, с. 441].

Говоря о реализации компетентностного подхода в контексте современного профессионального образования, чаще всего в педагогической литературе говорится о «формировании» той или иной компетенции.

Исследуя педагогическую категорию «формирование», Т. А. Ильина определяет ее как особую форму развития человека в процессе его жизнедеятельности с учетом конкретных воспитательных воздействий [9, с. 239].

И. П. Подласый, развивая идею Т. А. Ильиной, рассматривает формирование в качестве процесса «становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т.д.» [10, с. 21].

В. Е. Гмурман и И. Ф. Харламов отмечают, что формирование, прежде всего, нацелено на результат и носит заверченный характер.

Так, В. Е. Гмурман предлагает под формированием считать «не любой процесс развития, а только такой, который по своей направленности носит финальный характер, устремлен к осуществлению определенного целостного облика» [11, с. 49].

Согласно И. Ф. Харламову, формирование «выступает как результат развития личности и обозначает ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств» [12, с. 66].

При анализе педагогической категории «формирование» особое внимание исследователями (В. С. Безрукова, А. М. Новиков, И. Ф. Харламов и др.) уделяется качественному изменению индивида, то есть привитию обучающимся определенных свойств. При этом авторы указывают на целенаправленность данного процесса в рамках комплексного педагогического воздействия.

Так, А. М. Новиков под педагогической категорией «формирование» понимает «процесс целена-

правленного педагогического воздействия на обучающегося с целью развития у него определенных качеств личности – мировоззрения, знаний, навыков, внимания, ценностных ориентаций» [13, с. 242].

В свою очередь В. С. Безрукова определяет формирование как «сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи). В педагогической практике формирование означает применение приемов и способов (методов, средств) воздействия на личность учащегося с целью создания у него системы определенных ценностей и отношений, знаний и умений, склада мышления и памяти» [14].

При этом В. С. Безрукова также отмечает двойственность понятия «формирование» в педагогике, где оно «употребляется и как результат развития человека, и как целенаправленная организаторская деятельность» преподавателя по воспитанию и обучению обучающихся [14].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что формирование, как педагогическая категория, с одной стороны – это целенаправленное воздействие на обучающегося в процессе организации и реализации обучения с целью создания определенных условий, которые будут способствовать возникновению у обучающегося новых качеств, с другой стороны – результат не только развития обучающегося, но и овладения знаниями, умениями и навыками.

Подчеркивая активную роль обучающегося в процессе обучения и его субъект-субъектные отношения с преподавателем, а также нацеленность данного процесса на результат и придание ему завершенности, при определении сущности формирования иноязычной коммуникативной компетенции следует делать акцент именно на овладении обучающимися иноязычными знаниями, умениями и речевыми навыками.

С учетом практической ориентированности современного профессионального образования, основанном на реализации компетентностного подхода, следует говорить не только об овладении обучающимися комплексом знаний, умений и навыков, но и о готовности практического их применения, а в рамках формирования иноязычной коммуникативной компетенции – о готовности к непосредственному осуществлению иноязычного общения.

Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции по своей сущности – это управляемый процесс педагогического воздействия на обучающихся, направленный на овладение ими иноязычными знаниями, умениями и речевыми навыками, а также развитие готовности к осуществлению иноязычного общения. В контексте профессионального образования результатом данного процесса является сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, которая проявляется в способности и готовности будущих специалистов выполнять профессионально значимые задачи с применением иностранного языка.

## Литература

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании : // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (Дата обращения : 18.04.2018).
2. Иванова С. Г. Компетентностный подход в обучении иностранному языку : // Иностраный язык для студентов неязыковых специальностей: новые тенденции, методы, содержание обучения. 2011. URL : [http://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf7/S7](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S7). (Дата обращения : 03.05.2018).
3. Пониматко А. П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения : (На материале англ. яз. ) : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Моск. пед. ун-т. – Москва, 1991. – 16 с.
4. Сидоров С. В. Теоретическая педагогика : электронное учебно-методическое пособие для бакалавров. URL : [http://si-sv.com/Posobiya/teorpedag/Tema\\_4.htm](http://si-sv.com/Posobiya/teorpedag/Tema_4.htm) (Дата обращения : 13.10.2016).
5. Исмаилова З. К., Байбаева М. Х., Сапаров А. Б. Основные категории педагогики – развитие, воспитание, обучение, образование // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 937. URL : <https://moluch.ru/archive/88/17340/> (Дата обращения : 01.10.2018).
6. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013 – 500 с.
7. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко – СПб. : Лань, 1999. – 524 с. URL : [http://www.slovarnik.ru/html\\_tsot/o/obu4enie.html](http://www.slovarnik.ru/html_tsot/o/obu4enie.html) (Дата обращения : 05.10.2018).
8. Князева В. В. Педагогика : словарь научных терминов / В. В. Князева. – 2-е изд. – М. : Вузовская книга, 2016. – 872 с.
9. Ильина Т. А. Педагогика : Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
10. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2001. – 365 с.
11. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П. Р. Атутова, М. П. Скаткина, Я. С. Турбовского и др. – М. : Педагогика, 1985. – 236 с.
12. Харламов И. Ф. Педагогика : Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.
13. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
14. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 937 с. URL : <https://www.psyoffice.ru/6-1010-formirovanie.htm> (Дата обращения : 12.07.2017).

## On the essence of developing foreign language communicative competence

Mikhailov A.A.

Centre for foreign languages "Oxford"

The article is dedicated to the theoretical analysis of the essence of developing foreign language communicative competence. The article describes the concept evolution stages of developing foreign language communicative competence within the Russian contemporary education system and focuses on key approaches to the interpretation of developing foreign language communicative competence in domestic language teaching theories. It also defines the essence of developing foreign language communicative competence and the key outcome it is aimed at in the framework of modern professional education.

**Key words:** competency-based approach, competence, teaching, developing, developing foreign language communicative competence, the essence of developing foreign language communicative competence.

### References

1. Bermus A. G. Problems and prospects for the implementation of the competency-based approach in education: // Internet magazine "Eidos". 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (Date of treatment: 04/18/2018).
2. Ivanova S. G. Competency-based approach in teaching a foreign language: // Foreign language for students of non-linguistic specialties: new trends, methods, content of instruction. 2011. URL: [http://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf7/S7](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S7). (Date of access: 03.05.2018).
3. Ponimatko A. P. Teaching preschoolers a foreign language based on game modeling of foreign language communication: (Based on English.): Abstract of thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Mosk. ped un-t - Moscow, 1991. -- 16 p.
4. Sidorov S. V. Theoretical pedagogy: electronic teaching aid for bachelors. URL: [http://si-sv.com/Posobiya/teor-pedag/Tema\\_4.htm](http://si-sv.com/Posobiya/teor-pedag/Tema_4.htm) (Date of access: 13.10.2016).
5. Ismailova Z. K., Baybaeva M. Kh., Saparov A. B. The main categories of pedagogy - development, upbringing, training, education // Young scientist. - 2015. - No. 8. - S. 937. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17340/> (Date of access: 01.10.2018).
6. Andreev V. I. Pedagogy of higher education. Innovation and prognostic course: textbook. allowance / V.I. Andreev. - Kazan: Center for Innovative Technologies, 2013 - 500 p.
7. Yatsenko N. E. Explanatory dictionary of social science terms / N. E. Yatsenko - St. Petersburg. : Doe, 1999. -- 524 p. URL: [http://www.slovarnik.ru/html\\_tsot/o/obu4enie.html](http://www.slovarnik.ru/html_tsot/o/obu4enie.html) (Date of access: 05.10.2018).
8. Knyazev VV Pedagogy: a dictionary of scientific terms / VV Knyazev. - 2nd ed. - M.: University Book, 2016. -- 872 p.
9. Ilyina T. A. Pedagogy: Course of lectures. Textbook for students of ped. institutions. - M.: Enlightenment, 1984.- 496 p.
10. Podlasy I. P. Pedagogy: 100 questions - 100 answers: textbook. manual for universities / I.P. Podlasy. - M.: VLADOS-press, 2001. -- 365 p.
11. Methodological problems of the development of pedagogical science / Ed. P.R. Atutova, M.P. Skatkina, J.S. Turbovsky and others. -- M.: Pedagogy, 1985.- 236 p.
12. Kharlamov I. F. Pedagogy: Textbook. allowance. - 4th ed., Revised. and add. - M.: Gardariki, 2003. -- 519 p.
13. Novikov AM Pedagogy: dictionary of the system of basic concepts. - M.: IET Publishing Center, 2013. -- 268 p.
14. Bezrukova V. S. Fundamentals of spiritual culture (encyclopedia dictionary of a teacher) / V. S. Bezrukova. - Yekaterinburg: Business Book, 2000. - 937 p. URL: <https://www.psyoffice.ru/6-1010-formirovanie.htm> (Date of access: 07/12/2017).

# Теоретико-методологический аспект готовности выпускников вуза к инновационной деятельности

**Моложавенко Вера Леонидовна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры маркетинга и муниципального управления (ФГБОУВО) Тюменского индустриального университета, molozavenko@mail.ru

Для развития сильной экономики страны важны выпускники вузов готовые к инновационной деятельности. Для выполнения формирования у выпускников вузов «готовности к инновационной деятельности» важно понимание ее составляющих факторов ее формирующих. Анализ научных работ в сфере психологии и педагогике позволил сделать нам возможности выделения в качестве факторов, влияющих на развитие готовности выпускников вуза к инновационной деятельности, следующих факторов: мыслительная деятельность; способности к инновационной деятельности; инновационный опыт; личностные качества. Под готовностью выпускников к инновационной деятельности будем понимать системно-целостное динамическое образование, которое представляет собой интеграцию инновационного мышления, направленности на инновационную деятельность и умений ее осуществлять, полученное в результате целенаправленного развития когнитивной (способности к инновационной деятельности), личностной (личностные качества), интеллектуальной (мыслительная деятельность) и жизнетворческой (опыт инновационной деятельности) сфер личности.

**Ключевые слова:** готовность к инновационной деятельности, мыслительная деятельность; способности к инновационной деятельности; инновационный опыт; личностные качества.

Инновационный путь экономического развития признан единственным альтернативным вариантом развития РФ, обеспечивающим исключение зависимости от экспорта природных ресурсов. Это отражено в многочисленных декларациях, в различных правительственных программах, призванных создать условия, как для реализации существующего потенциала такого развития, так и его роста. Ключевым документом, закрепляющим решение о переводе российской экономики с инерционного энергосырьевого на инновационный путь развития, является «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» [1]. Основной целью концепции – подготовка компетентного профессионала, соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, способного к инновационной, эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности». [2, С. 4.]. Общенациональная экономическая политика придает фундаментальное значение образованию РФ и играет определяющую роль в предъявлении российского образования Миру.

Для достижения этих целей в системе высшего образования должны быть решены следующие стратегические задачи: подготовки выпускников готовых к инновационной деятельности. В «Большом толковом словаре русского языка» термин «готовность» определяется как подготовленность к чему-либо, способность что-либо делать [3]. Видим, что в словарях русского языка слово «готовность» имеет различные смысловые значения. В частности, готовность характеризуется как особое состояние человека, готового, способного, подготовленного к выполнению какого-либо дела. Как научное понятие «готовность» начало активно употребляться в психолого-педагогической литературе в конце 60-х годов прошлого века. Наибольшее распространение в психолого-педагогической литературе получили такие термины, как «готовность к деятельности» и «готовность к профессиональной деятельности». М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович «под готовностью к деятельности понимают достаточная развитость необходимых для ее выполнения качеств личности, среди которых психические, физические и интеллектуальные.

Готовность к профессиональной деятельности как научное понятие, находит отражение в исследованиях Г.А. Бокарева, Г.М. Романцева, С.Я. Батышева, М.И. Дьяченко, А.К. Марковой, Г.Н. Ибрагимовой, В.М. Монахова, Е.А. Климова, В.Д. Пути-

лина. Они рассматривают готовность к профессиональной деятельности как когнитивно - процессуального и психологического аспектов. Когнитивно-процессуальный аспект готовности к профессиональной деятельности включает совокупность знаний, умений и навыков которые позволяют выполнить работу в определенной профессиональной сфере, кроме того эти знания предполагают умения разбираться в нормах предъявляемых к труду по определенной профессии [4, с. 504].

Мы полагаем, что готовность к инновационной деятельности – это психологическое состояние личности, формирующееся в ходе профессионального образования превращающееся в устойчивую личностную характеристику.

Следовательно, готовность обучающихся к инновационной деятельности, включает профессионально - личностные компетенции. Можно предположить, что инновационная готовность это самостоятельное педагогическое явление, которое обладает собственными сущностными признаками. Под инновационной деятельностью Э.А. Уткин понимает деятельность личности по преобразованию результатов научной и научно-технической деятельности и эффективное их использование для обновления производительных сил [5].

П.Н. Завлин инновационную деятельность понимает как вид деятельности, связанный с трансформацией идей в новый или усовершенствованный технологический процесс, использованный в практической деятельности, [6, с. 48–49].

Следует заметить, что приведенные выше определения содержат не вполне согласованные положения, в одном случае под инновационной деятельностью понимают создание и применения новшеств, в других инновационная деятельность определяется как созданию новшества пригодных для практического использования. Мы придерживаемся понимания инновационной деятельности как возникновение инновации ее использование.

Таким образом, под инновационной деятельностью будем понимать профессиональную подготовку, в процессе которой возникает новшество от идеи до конкретной реализации ее на практике. Это может быть технология, услуга, процесс и т.д. Для всестороннего изучения ключевой категории – готовности выпускников вуза к инновационной деятельности – важно рассмотреть структурные характеристики и факторы, влияющие на ее формирование.

Поскольку готовность к инновационной деятельности, проявляется в деятельности, следует рассмотреть условия, влияющие на ее формирование. При определении таких условий мы проанализируем исследования Д.Ф. Ильясова, И.А. Зимней, Н.А. Бернштейна, И.В. Резанович.

Д.Ф. Ильясов под условиями формирования умений предполагает: осмысление действий, пластическую приспособляемость к ситуации [7]. И.А. Зимняя предполагает, что при формировании умений важно выполнять упражнения, и правильно распределять упражнения по времени, понимание

и осмысление основного действия, понимание результатов действия, влияние ранних знаний и навыков на данный момент научения (опыт), т.е. рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности [8]. Два этапа в формировании навыков выделяет Л.Б. Бернштейн. Во-первых, это – определение навыка, с установлением ведущего уровня, с определением состава движений. Второй этап по его мнению – это стандартизация [9]. Для нашего понимания условий формирования умений важны исследования И.В. Резанович. В ее интерпретации условий представлены четыре важных компонента такие как: 1) наблюдение, в результате которого обучающийся получает знания теоретические или практические; 2) представление о действиях и этапах их выполнения; 3) природные задатки (способности), определяющие время и последовательность освоения навыка; 4) имеющийся опыт выполнения действия [10].

Обобщая приведенные точки зрения и развивая позицию И.В. Резанович, мы пришли к выводу о возможности выделения в качестве факторов, влияющих на развитие готовности выпускников вуза к инновационной деятельности, следующих факторов: *мыслительная деятельность; способности к инновационной деятельности; инновационный опыт; личностные качества*. Раскроем нашу позицию с точки зрения обоснования возможностей каждого из факторов в обеспечении становления и развития готовности выпускников вуза к инновационной деятельности.

Первый фактор – *мыслительная деятельность*. В общем, под мыслительной деятельностью понимаются мыслительные действия для решения возникшей проблемы. Мыслительные действия ориентированы на решение частных задач большой проблемы. Мыслительные действия включают в себя мыслительные операции способные выявить не данные, скрытые свойства и отношения предметов, существующих в реальном мире. Мыслительные операции включают психические мыслительные действия, а именно: абстрагирование, классификацию и конкретизацию, сравнение и обобщение.

А.Н. Леонтьев впервые представил мышление как вид деятельности. В его понимании мышление это познавательная деятельность [11, с. 44]. С.Л. Рубинштейн представляет процесс мышления как: анализ и синтез всего того, что представлено в анализе; следующим этапом становится абстракция и обобщение. С.Л. Рубинштейн представляет суть основных внутренних механизмов мышления как закономерностей этих процессов [там же, с. 111].

В создание общетеоретического фундамента изучения проблемы мыслительной деятельности большую роль сыграли труды А. В. Брушлинского. Ему принадлежит идея разработки континуально-генетического метода исследования мыслительной деятельности. Он предложил теорию мышления как прогнозирование искомого решения поставленной задачи [12]. А. В. Брушлинский занимался изучением взаимосвязи сознательных и неосознаваемых компонентов мыслительной деятельности, его

логических и психологических уровней [58]. В ряде его публикаций делается акцент на исследование особенностей мыслительной деятельности в диалоге, в ходе совместного решения задачи [12].

Любое мышление у человека, по мнению А.В. Брушлинского, в минимальной степени, есть искание и открытие существенно нового (т.е. нового по отношению к исходным, вообще предыдущим стадиям познавательной деятельности конкретного индивида)» [12, с. 119].

Таким образом, анализ основных теоретических положений о мыслительной деятельности показал, что мыслительная деятельность начинает функционировать в любой проблемной ситуации. В процессе разрешения проблемной ситуации начинают работать операции: анализа и синтеза, абстракции и обобщения, в результате чего выявляются скрытые отношения, что приводит к решению проблемной задачи. Выявлено, что мыслительная деятельность может осуществляться посредством различных операционных процедур. Например, алгоритмическое мышление осуществляется в соответствии с последовательностью определенных операций, важных для решения задач различного класса. Мы также выявили некоторые определенные характеристики мыслительной деятельности в процессе формирования готовности у обучающихся, к инновационной деятельности, такие как:

- мыслительная деятельность – это основа для формирования и развития готовности у выпускников к инновационной деятельности, поскольку итогом мыслительной деятельности. в нашем случае является решение инновационных проблем возможно только в результате анализа информации;
- от мыслительной деятельности зависит скорость реакции на происходящие события, выбор оптимального решения, прогнозирование событий и проектирование работы;
- качество мыслительной деятельности обусловлено природными особенностями человека, качеством образования и сложностью решаемых задач в учебной и профессиональной деятельности.

Таким образом, качество мыслительной деятельности обуславливает уровень учебных и профессиональных достижений выпускников вуза, позволяя прогнозировать и планировать, обрабатывать информацию и эффективно решать инновационные проблемы.

Второй фактор, нашего исследования являются *способности к инновационной деятельности*. Выбор данного фактора обуславливается тем обстоятельством, что от этой характеристики обучающегося зависит умение рационально организовать свою деятельность, что определяет качество получаемых результатов.

В психологии существуют различные подходы к пониманию «способности». В работах Б.М. Теплова, Р.С. Немова, В.Д. Шадрикова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Лука, способности определяют жизнедеятельность человека. Б.М. Теплов, индивидуальные различия людей, обосновывает как результат

различных способностей, которые опережаются психологическими характеристиками, которые определяют качество выполнения любой деятельности [13, с. 10]. Он также говорил о том, что качество выполнения деятельности определяется совокупностью способностей, которыми обладает человек [там же, с. 17].

Выше приведенные утверждения являются ключевыми для понимания роли способностей человека при формировании готовности у выпускников вуза к инновационной деятельности. Для нас важны исследования С.Л. Рубинштейна, в ранних своих публикациях в которых под «способностями» он понимал легкость усвоения новых видов деятельности и возможность переноса определенных способов восприятия и действия с одного вида деятельности на другую. Он выделял связь между способностями и задатками, отмечая при этом, что способности развиваются на основе задатков [14, с. 640–641].

С.Л. Рубинштейн разделяет мнения Б.М. Теплова, о том, что способности это не только знания, умения и навыки, а и процесс овладения всей совокупностью знаний, умений и навыков. Мы разделяем эту точку зрения, предполагая, что формирование способностей к инновационной деятельности возможно только в процессе учебной или предпрофессиональной деятельности. В заданном ключе важно представить понимание способностей Р.С. Немова. Он разделил способности на общие и специальные, при этом общие способности рассматривались с точки зрения психофизической функциональности, поэтому к ним он отнес умственные, моторные, мнемонические, речевые способности [15, с. 376].

При этом автор работы считает, что сочетание теоретических и практических способностей возможно лишь у одаренных людей. Для нашего исследования важно понимание деятельности Р.С. Немцовым, которая, может развивать способности: во-первых деятельность должна носить творческий характер, т.е. открывать новые знания, обнаруживать в себе новые возможности; во-вторых, она должна быть достаточно трудной на пределе возможностей человека [15, с. 388]. Поэтому можно предположить, что инновационная деятельность это творческий и сложный процесс. На наш взгляд, инновационная деятельность поддерживает положительную самооценку, подкрепляет высокий уровень притязаний, обеспечивает удовлетворенность от своей деятельности.

Для нашего исследования важен анализ поздних работ С.Л. Рубинштейна, в которых он рассматривает взаимосвязь способностей к инновационной деятельности с личностными качествами индивида. Он предполагает, что способности связаны с психическими процессами, такими как мышление и восприятие. По его мнению способности не только врожденные задатки, но особенности деятельности человека в совершенствовании. Ученый отмечает важность социальных условий для формирования способностей. В результате теоретического анализа мы считаем спо-

способности важной составляющей инновационной готовности, которые формируются при определенных образовательных условиях.

Третий фактор – *инновационный опыт*. При обосновании роли инновационного опыта в развитии готовности выпускников вуза к инновационной деятельности мы опирались на сложившиеся в научной литературе подходы к определению понятия «опыт». Б.Г. Ананьев определяет опыт как пусковой механизм, благодаря которому используются и адаптируются действия, которые успешно были применены в прошлом [16]. В материалах свободной энциклопедии Википедии опыт рассматривается как знания и (или) навыки, приобретенные в процессе непосредственных переживаний, впечатлений, наблюдений и практических действий, в отличие от знания, достигнутого посредством абстрактного мышления [19]. Кроме того в работах К.К. Платонова: опыт трактуется как элемент структуры личности. Г.К. Середа понимает опыт как систему смысловых отношений, которые могут выражаться в стратегических целях или смысловых образованиях личности. Некоторые ученые под опытом понимают: сформированные в сознании человека образцы прежних событий (Е.Ю. Коржова, А.А. Кроник, Л.Ф. Бурланчук).

Опираясь на приведенные выше позиции и мнения ученых, можно констатировать, что «опыт» человека представляется как психологический или акмеологический феномен, в основе которого находятся знания, умения и навыки. Существуют также попытки определить содержания (структуру) опыта человека. При этом используются различные основания структурирования:

- по характеру обобщенности опыта это, ставшие свойствами личности её неотъемлемой составляющей формирующиеся в определенные личностные свойства, обладающие высоким уровнем изменчивости и в силу своей нестабильности, скорее всего, исходящие из опыта (К.К. Платонов);
- по степени реализации опыта в практике: первый рассматривается человеком как имеющее важное значение, но при этом скорее декларируется, чем признается; второй приобретает для человека личностный смысл и становится частью его реальной практики, деятельности (А.Н. Леонтьев);
- по видам деятельности: когнитивный, операциональный, коммуникативный, эмоциональный (Ф.С. Исмагилова);
- по сфере деятельности: производственный, социально-политический и духовный (С.Г. Вершловский).

В исследованиях Л.И. Анцыферовой, Ю.К. Стрелкова, Б.Ф. Ломова, Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, В.С. Мерлина. Е.П. Ильина делается акцент на том, что опыт состоит из операциональных структур, которые формируются человеком под влиянием алгоритма осуществляемой им деятельности. Причем соответствующие операциональные структуры целесообразно объединять в группы и изучать через временные, двигательные и пространственные характеристики. Следовательно,

опыт может быть описан как совокупность специальных техник, например, по аналогии с «техниками бытия», которые актуализируются в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Отметим, что изучение феномена опыта часто осуществляется сквозь призму философских категорий, психологических и акмеологических закономерностей, в которых ученые стремятся отыскать связь опыта деятельности человека (в том числе и профессионального) с различными явлениями окружающей объективной реальности: с жизненным путем человека (К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Буева, Л.А. Дорфман); с личностными качествами (К.К. Платонова, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова); с профессионализацией личности (А.К. Маркова, Е.А. Климов, В.С. Мерлина, Ю.К. Стрелков.); с процессом подготовки специалистов (Ф.С. Исмагилова, Е.И. Степанова).

При всем различии научных концепций, в каждом случае речь идет, с одной стороны, о совокупности знаний, умений и навыков, сложившихся в процессе обучения и деятельности, а с другой – о своеобразном опыте чувств, жизненном уроке, извлеченном из событий среды и внутренней жизни. Обе эти стороны взаимообусловлены и связаны, составляя устойчивый комплекс, который синтезирует практические действия человека, приобретающие для него особую значимость. Эта значимость зависит от социальных установок, которые обусловлены в свою очередь сложным и противоречивым сочетанием эмпирического и теоретического, эмоционального и рационального в личностном опыте.

Итак, проведенный нами анализ позволил установить, что опыт инновационной деятельности как разновидность жизненного опыта зависит от социальных установок, мотивов и потребностей личности; сочетания эмпирического, теоретического, эмоционального и рационального аспектов в структуре личности; направленности личности на инновационную деятельность. В нашем исследовании опыт инновационной деятельности будем рассматривать как целостный единый образ всей учебной и профессиональной деятельности человека, основные составляющие которого зафиксированы в сознании, но могут видоизменяться при соответствующем воздействии.

Можно утверждать, что опыт инновационной деятельности является базой для развития готовности студентов к инновационной деятельности. В качестве подтверждения этому можно выдвинуть следующие обстоятельства:

- опыт инновационной деятельности основа субъективного плана учебной и профессиональной деятельности студента;
- имеющийся опыт инновационной деятельности оказывает значительное влияние на инновационное мышление, знания, умения и навыки в области инноваций, а также ценностно-ориентировочное отношение к осуществлению инновационной деятельности;

- опыт инновационной деятельности формируется при появлении новых форм, методов профессиональной деятельности в условиях экономических преобразований.

В качестве четвертого фактора мы рассматриваем - *личностные качества* выпускников. На основании анализа работ А. Маслоу, К. Роджерса, С.Л. Братченко мы рассматриваем личность как неповторимую уникальную индивидуальность с наследственным потенциалом, способностью к саморазвитию и самореализации. Для исследования важно: понимание зрелой личности согласно представлениям Э. Фромма, как активного побуждения и интереса личности к окружающему миру; понимание И.А. Гайдученко индивидуальности как мощного природного потенциала; рефлексивности по Л.Н. Куликовой как способности к самопознанию и саморазвитию; креативности личности как умения находить решения в нестандартных ситуациях (Э. Фромм); по К.А. Абульхановой-Славской понимания личности как способности отвечать не только за себя, но и за других людей.

Мы руководствовались представлением о личностных качествах как индивидуальных особенностях человека, включающих его деловые качества и свойства личности, не имеющих непосредственного отношения к выполняемой им профессиональной деятельности. При выделении данного фактора мы исходили из того, что теория личности рассматривает человека в целом в окружении всего комплекса внешних условий. Личность человека является целостным комплексом физических и духовных качеств, ценностей, точек зрения, верований, вкусов, амбиций, интересов, привычек и других характеристик, которые образуют уникальность человеческого «я». С точки зрения личного роста и развития оптимальной представляется глубокая, богатая и цельная личность. Однако эти характеристики имеют различные степени, и здесь возможны различные комбинации.

В соответствии с этим в качестве личностных качеств, важных с точки зрения осуществления инновационной деятельности, мы рассматриваем инициативность, рефлексивность и коммуникабельность. При этом инициативность нами определена как склонность к почину, побуждению к началу ка-кого-нибудь дела, проявлению руководящей роли в каких-нибудь действиях. Инициативность характеризуется также предприимчивостью и способностью к самостоятельным активным действиям. Рефлексивность представлена как анализ собственного психического состояния, как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок. Коммуникабельность описывается как способность, склонность к коммуникации и установлению контактов и связей.

Обобщая полученные результаты теоретического исследования факторов, влияющих на развитие готовности выпускников к инновационной деятельности, можно сделать следующее заключение.

Рассмотрение в единстве инновационного опыта, способности к инновационной деятельности, личностных качеств и мыслительной деятельности позволяет обнаружить структурные компоненты готовности выпускников к инновационной деятельности. Речь идет о таких структурных компонентах как инновационное мышление, направленность на инновационную деятельность и умения ее осуществлять. Причем инновационное мышление как структурный компонент готовности является результатом взаимодействия мыслительной деятельности, инновационного опыта и личностных качеств выпускников. Направленность на инновационную деятельность представляет собой личностное образование, полученное с помощью приобретенного инновационного опыта и личностных качеств. Наконец, умения осуществлять инновационную деятельность образованы интеграцией инновационного опыта, способностей к инновационной деятельности и личностными качествами [17].

Таким образом, под готовностью выпускников к инновационной деятельности будем понимать системно-целостное динамическое образование, представляющее интеграцию инновационного мышления, направленности на инновационную деятельность и умений ее осуществлять, полученное в результате целенаправленного развития способности к инновационной деятельности, личностных качеств, мыслительной деятельности и опыта инновационной деятельности.

## Литература

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р // <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=law;n=82134>.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – Консервация.rtf. - 28 с. - С. 4.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
4. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев. – М.: Профессиональное образование, 1997. – 512 с.
5. Завлин, П. Н. Оценка эффективности инноваций. / П. Н. Завлин, А.В. Васильев. – СПб. : Изд. дом «Бизнес-пресса», 1998. – 215 с.
6. Уткин, Э. А. Курс менеджмента / Э. А. Уткин. – М. : изд-во «Зерцало». – 1998. – 448 с.
7. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. : монография / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
9. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.

10. Резанович, И. В. Развитие профессионального мастерства менеджера в системе бизнес-образования. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / И.В. Резанович. – Магнитогорск, 2006. – 359 с.

11. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии. : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А.Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл : Кн. дом Ун-т, 2005. – 509 с.

12. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование: логико – психологический анализ / А. В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 228 с.

13. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов; под ред. М.Г. Ярошевского. – М. ; Воронеж, 1998. – 538 с

14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1940. – 704 с.

15. Немов, Р. С. Психология / Р.С. Немов; в 3-х кн. Кн 3. – М., 2001. – 640 с.

16. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 2000. – 350 с.

17. Моложавенко В. Л. Педагогическая концепция подготовки инновационных кадров в региональном университетском комплексе дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. Л. Моложавенко – Челябинск , 2010. – 349 с.

#### **Theoretical – methodology aspect of preparedness of graduates to innovate**

**Molozhavenko V.L.**

Tyumen Industrial University

For the development of a strong economy are important graduates ready to innovate. To complete the formation of graduates 'readiness for innovation', it is important to understand its constituent factors of its forming. Analysis of research papers in the field of psychology and pedagogy had made us the possibility of allocating as factors affecting the development of preparedness of graduates to innovate, the following factors: mental activities; the ability to innovate; innovative experience; personal qualities. Under the willingness to innovate graduates will understand system-complete dynamic entity which represents the integration of innovative thinking, focus on innovation and skills to as a result of targeted cognitive development (ability to innovate), personal (personal qualities), intellectual (mental activity) and divided life creating (experience innovation) areas personality.

**Keywords:** readiness for innovation, intellectual activity; the ability to innovate; innovative experience; personal qualities.

#### **References**

1. The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation until 2020 [Electronic resource]: Decree of the Government of the Russian Federation of November 17, 2008 No. 1662-r // <http://www.consultant.ru/> online / base /? Req = doc; base = law; n = 82134.
2. The concept of modernization of Russian education for the period until 2010. - *Concepcia.rf.* - 28 p. - S. 4.
3. The large explanatory dictionary of the Russian language / Ch. ed. S. A. Kuznetsov. - St. Petersburg: Norint, 1998. -- 1536 p.
4. Batyshev, S. Ya. Professional pedagogy / S. Ya. Batyshev. - M.: Vocational education, 1997. - 512 p.
5. Zavlin, P. N. Evaluation of the effectiveness of innovation. / P.N. Zavlin, A.V. Vasiliev. - SPb. : Publ. House "Business Press", 1998. - 215 p.
6. Utkin, E. A. Management course / E. A. Utkin.– M.: publishing house "Mirror". - 1998. -- 448 p.
7. Ilyasov, D.F. The principle of regulated evolution in pedagogy. : monograph / D.F. Ilyasov, G.N. Serikov. - M. : Humanity. published VLADOS Center, 2003. - 336 p.
8. Winter, I.A. Educational Psychology: Textbook. allowance / I.A. Winter. - Rostov n / a: Publishing house "Phoenix", 1997. - 480 p.
9. Bernstein, N. A. On the construction of movements / N.A. Bernstein. - M. : Medgiz, 1947. -- 255 p.
10. Rezanovich, I. V. Development of managerial professional skills in the system of business education. : dis. ... dr ped. Sciences: 13.00.08 / I.V. Rezanovich. - Magnitogorsk, 2006. -- 359 p.
11. Leontiev, A. N. Lectures on general psychology. : textbook. manual for university students enrolled in the specialty "Psychology" / A.N. Leontiev; under the editorship of D.A. Leontiev, E.E. Falcon. - M. : Meaning: Prince. Un-t house, 2005. - 509 p.
12. Brushlinsky, A.V. Thinking and forecasting: logical - psychological analysis / A. V. Brushlinsky. - M.: Thought, 1979. - 228 p.
13. Teplov, B.M. Psychology and psychophysiology of individual differences / B. M. Teplov; under the editorship of M.G. Yaroshevsky. - M.; Voronezh, 1998. -- 538 s
14. Rubinstein, S. L. Fundamentals of General Psychology. / S. L. Rubinstein. - M.: Education, 1940. - 704 p.
15. Nemov, R.S. Psychology / R.S. Nemov; in 3 kn. Book 3. - M., 2001. -- 640 p.
16. Ananiev, B. G. Man as a subject of knowledge / B. G. Ananiev. - M.: Nauka, 2000. -- 350 p.
17. Molozhavenko V. L. The pedagogical concept of training innovative personnel in a regional university complex dis. Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / V.L. Molozhavenko - Chelyabinsk, 2010. -- 349 p.

# Мониторинг мероприятий по воспитательной работе вузов с обучающимися студентами в сфере предпринимательства и трудоустройства

**Куликов Сергей Павлович,**

к.с.н., заведующий кафедрой «Государственное управление и социальные технологии» ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», Milena.555@mail.ru

**Сазонов Андрей Александрович,**

к.э.н., доцент кафедры «Менеджмент и маркетинг высокотехнологичных отраслей промышленности» ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», sazonovamati@yandex.ru

Статья посвящена мониторингу различных мероприятий в сфере организации воспитательной работы ВУЗов с обучающимися студентами по вопросам в сфере предпринимательства и трудоустройства. Определены, сложившиеся к настоящему моменту времени проблемные составляющие в сфере студенческого предпринимательства. Приведен мониторинг основных мероприятий реализуемых в ВУЗах для повышения эффективности работы со студентами в сфере предпринимательства и последующего трудоустройства. Составлена схема деятельности центра профориентации и содействия трудоустройству выпускников ВУЗов. В заключение статьи авторами выделены проблемы трудоустройства выпускников высших учебных заведений и предложены способы их решения.

**Ключевые слова:** организация воспитательной деятельности в ВУЗе, студенческое предпринимательство, трудоустройство выпускников, центры профориентации.

С переходом к рыночной экономике трудоустройство человека, в том числе выпускника учреждения профессионального образования, становится его личным делом. Государство посредством служб занятости лишь оказывает ему содействие в поиске работы. Если учесть, что процесс трудоустройства происходит в условиях безработицы, то понятно, что задача поиска работы существенно затрудняется. В этих условиях выпускники вузов и колледжей должны быть хорошо подготовлены к тому, как вести себя на рынке труда, знать, какими правами они обладают, как наниматься на работу и т.д. Мало того, какая-то доля молодых специалистов намерены организовать свое собственное дело, поэтому у них должны быть сформированы предпринимательские навыки, знание основ рыночной экономики. Министерство науки и высшего образования России проводит эксперимент по мониторингу трудоустройства выпускников учреждения высшего образования, а с 2016 года Росстат начал проводить сплошное обследование выпускников профессиональных учебных заведений на предмет их трудоустройства. Это способствует более точному прогнозу потребности экономики России в квалифицированных кадрах при распределении бюджетных мест по специальностям и направлениям, а также простимулировало работу ВУЗов по повышению эффективности их деятельности [1,5].

К настоящему моменту сложились следующие проблемные составляющие в сфере студенческого предпринимательства [2,3].

1. Отсутствие положительной мотивации студентов ВУЗов к участию в предпринимательской деятельности из-за недостаточной информированности о возможных сферах приложения сил. Для решения данной проблемы рекомендуется:

– организация и проведение круглых столов с представителями малого и среднего бизнеса, ведущими предпринимателями города по вопросам организации собственного бизнеса, по правовым аспектам предпринимательства;

– ежегодное участие с разработанными бизнес-проектами реальной направленности в конкурсном движении;

– участие в Чемпионате WorldSkillsRussia в компетенции «Предпринимательство»;

– участие в демонстрационном экзамене по стандартам WorldSkillsRussia в компетенции «Предпринимательство».

2. Отсутствие в учебных планах специальностей ВУЗа компетентностно-ориентированных учебных дисциплин, профессиональных модулей, направленных на формирование предпринимательских

навыков. Для решения данной проблемы рекомендуется:

- предварительная командная работа по разработке нормативной документации с точки зрения системного подхода к развитию предпринимательских навыков обучающихся;

- проведение преподавателями ПЦК финансовых дисциплин мастер-классов с преподавателями высших учебных заведений по основам предпринимательской деятельности;

- организация проведения курсов дополнительной профессиональной подготовки в ВУЗе по направлению «Основы предпринимательской деятельности»;

- освоение преподавательским составом ключевых вопросов формирования предпринимательских компетенций студентов СПО при разработке рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей.

3. Срыв сроков реализации проекта из-за недостатка компетенций у команды проекта в сфере проектного управления. Для решения данной проблемы рекомендуется:

- обучение команды проекта до начала реализации проекта основам управления проектами, его инструментам и методам.

4. Неготовность педагогических кадров к обучению основам предпринимательской деятельности. Для решения данной проблемы рекомендуется:

- повышение квалификации педагогических кадров в области предпринимательской деятельности (Программа обучения в Академии WSR по направлению «Эксперт демонстрационного экзамена по стандартам WSR по компетенции «Предпринимательство» и другие курсы);

- формирование предложений по материальному и моральному стимулированию педагогических работников, проводящих семинары по организационным основам предпринимательства для преподавателей и обучающихся.

В мониторинг основных мероприятий реализуемых в ВУЗах для повышения эффективности работы со студентами в сфере предпринимательства и последующего трудоустройства проводят [2,4]:

**Мероприятие №1.** Разработка и утверждение программы студенческой научно-практической конференции на тему: «Я – начинающий предприниматель».

**Мероприятие №2.** Организация и проведение круглых столов с представителями малого и среднего бизнеса, ведущими предпринимателями города по вопросам организации собственного бизнеса, по правовым аспектам предпринимательства.

**Мероприятие №3.** Проведение преподавателями ПЦК финансовых дисциплин мастер-классов с преподавателями ВУЗа по основам предпринимательской деятельности.

**Мероприятие №4.** Проведение курсов дополнительной профессиональной подготовки в ВУЗе по направлению «Основы предпринимательской деятельности».

**Мероприятие №5.** Проведение тренингов

представителями психологом на различные темы к примеру: «Диплом есть, что дальше?», «Перспективы развития рынка труда», «Мои профессиональные проекты».

**Мероприятие №6.** Ежегодное участие с разработанными бизнес-проектами реальной направленности в конкурсном движении.

**Мероприятие №7.** Участие в Чемпионате WorldSkillsRussia в компетенции «Предпринимательство».

**Мероприятие №8.** Участие в демонстрационном экзамене по стандартам WorldSkillsRussia в компетенции «Предпринимательство».

Очевиднейшей проблемой для молодых специалистов является отсутствие стажа, и как следствие не интерес потенциальных работодателей к отсутствию практики. Эту проблему, уже который год правительство РФ пытается безуспешно решить. Для решения этой проблемы необходимо на базе центров занятости сформировать центры трудоустройства. Они должны отслеживать заинтересованность рынка в кадрах, предлагать ВУзам модифицировать обучение под современные потребности и вести переговоры с работодателями. Создание центра трудоустройства позволит отслеживать дефицитные профессии и по договоренности с ВУЗами объявлять конкурсы на замещение вакансий. Центры трудоустройства должны прогнозировать спрос на рабочую силу и трудоустраивать студентов туда, где они наиболее востребованы. Также к этому можно добавить прохождение стажировки/практики у потенциального работодателя, что позволит работодателю не только оценить работника, но и самому работнику наработать, пускай короткий, но уже профессиональный стаж [2].

Еще один вариант обеспечить работой студентов – это «трудовые бригады». Центр трудоустройства делает заявку в ВУЗ на определенное количество трудовых бригад, с определенной специальностью или без таковой. Затем договаривается с работодателем о том, чтобы эта бригада исполнила какой-то заказ. К примеру: убрала урожай с полей – это сезонная работа и поэтому, когда приходит сезон у работодателя встает дилемма – где бы найти персонал, а тут персонал в нужном количестве уже готов и ждет только даты начала работ. При этом центр трудоустройства берет на себя переговоры о питании, о проживании, о размере зарплат и т.д. Схема деятельности центра профориентации и содействия трудоустройству выпускников представлена на рисунке 1.

Рассмотрим задачи центра трудоустройства выпускников ВУЗов [1]:

1. Исследование регионального рынка труда.

2. Совершенствование системы работы с социальными партнерами.

3. Социально-психологическая и образовательная поддержка студентов и выпускников высших учебных заведений.

4. Профориентационное содействие трудоустройству выпускников высших учебных заведений.

5. Совершенствование содержания профессиональной подготовки студентов с целью повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

6. Самопродвижение студентов и выпускников ВУЗов на рынке труда.

7. Создание эффективной системы трехстороннего взаимодействия: (работодатель – образовательное учреждение – обучающийся) – с целью осуществления адресного сопровождения построения карьеры на протяжении 3 лет, совместно со службами содействия трудоустройству выпускников ВУЗа.



Рис. 1. Схема деятельности центра профориентации и содействия трудоустройству выпускников ВУЗов

Проблемы трудоустройства выпускников учебных заведений заключаются в следующем: отсутствует практика или стажировка по приобретаемой профессии или специальности, и как следствие отсутствует опыт работы и зачастую отсутствует понятия сути выполнения самой работы; отсутствует конкурентоспособная заработная плата, по сравнению со специалистами в определенной области; отсутствуют центры помощи поиска работы выпускникам учебных заведений; отсутствует желание со стороны представителей работодателей брать на работу выпускников и инвестировать в них; отсутствует желание искать работу по приобретенной специальности. Необходимо существенным образом улучшить качество практики или стажировки для студентов, которая бы реально отражала специфику получаемой профессии или специальности, со стороны учебных заведений необходимо проводить не только дни открытых дверей для абитуриентов, но и для потенциальных работодателей, установить практику или стажировку не в течение одной недели – месяца, а ввести как обязательный предмет и на протяжении всего периода обучения практика должна проходить хотя бы один раз в неделю, у одного и того же работодателя, плюсы такой практики понятны, у работодателя есть возможность выбрать из наиболее талантливых и способных практикантов (стажеров) своего будущего специалиста, а будущему специалисту более глобально окунуться в свою профессию [3].

Также обязательно нужно создать клуб (центр или группу в интернете) выпускников учебных заве-

дений по факультетам, которые устроились и работают по специальности или профессии, которую они приобрели именно в этом учебном заведении, поддерживать с ними связь, предлагать брать на стажировку студентов своих факультетов, осуществлять наставничество над ними. Обязательна, должна быть заинтересованность и поддержка со стороны государства за счет квотирования рабочих мест для молодых специалистов. В том случае, если представители работодателя, учебных заведений и государства будут действовать совместно над проблемами трудоустройства выпускников, то можно добиться положительных результатов.

### Выводы

Развитие предпринимательской деятельности в сфере высшего профессионального образования можно рассматривать как объективную необходимость и реальность современного этапа развития общества, которое позволяет, с одной стороны, улучшить материальное положение ее участников, с другой – способствовать формированию механизма взаимосвязи рынка труда и рынка образовательных услуг, а также обеспечивает мощную социальную поддержку студенчеству на будущее. Поэтому развитие студенческого предпринимательства должно занять особое положение в системе государственной молодежной политики. Реализация разработанной в России Федеральной программы государственной поддержки предпринимательства, в которой предусматривается первоочередное вовлечение молодежи, в том числе студенческой, в сферу бизнеса должно способствовать решению таких задач, как формирование экономически активного поведения и предпринимательского образа мышления молодежи, навыков и мотивации в развитии малого бизнеса, а также формирование корпоративной культуры и корпоративного сознания.

### Литература

1. Исследование «Развитие государственно-частного партнерства в России в 2015–2016 годах. Рейтинг регионов по уровню развития ГЧП» / Ассоциация «Центр развития ГЧП», Министерство экономического развития Российской Федерации. — М.: Ассоциация «Центр развития ГЧП», 2016 [http://p3institute.ru/netcat\\_files/18/28/raytingREG2016\\_B5\\_Block\\_04\\_04\\_2016\\_web\\_1.pdf](http://p3institute.ru/netcat_files/18/28/raytingREG2016_B5_Block_04_04_2016_web_1.pdf) [Документ электронного доступа].

2. Милославский В.Г. Молодежное предпринимательство как фундамент развития среднего класса в России // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 594–597. – URL <https://moluch.ru/archive/112/28765/> (дата обращения: 18.11.2019).

3. Программа «Поддержка начинающих субъектов МСП» подпрограммы «Развитие малого и среднего предпринимательства в городе Москве на 2012–2016 г.». Государственной программы города Москвы «Стимулирование экономической активности на 2012–2016 г.», утвержденной постановлением Правительства Москвы от 11 октября 2011 г. №477-ПП.

4. Шматко А.Д., Перепелица И.В. Проблемы трудоустройства выпускников учебных заведений // Молодой ученый. – 2019. – №22. – С. 600-605. – URL <https://moluch.ru/archive/260/59900/> (дата обращения: 18.11.2019).

5. Ширяев Д.В., Жихарева Е.Д. Проблемы молодежного предпринимательства и способы их решения в вузах // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 643-645. – URL <https://moluch.ru/archive/63/10114/> (дата обращения: 18.11.2019).

6. Куликов С.П., Новиков С.В., Просвирина Н.В., Сорокин А.Е. Мониторинг эффективности реализуемых программ и проектов в области молодежной политики в российских образовательных организациях. Региональные проблемы преобразования экономики. 2018. № 10 (96). С. 76-83.

7. Куликов С.П., Новиков С.В., Сорокин А.Е., Борзов О.А. Нормативные и правовые основы деятельности государства в области молодежной политики. Финансовая экономика. 2018. № 6. С. 196-198.

8. Куликов С.П., Новиков С.В., Просвирина Н.В., Щитов К.В. Анализ количественных показателей, влияющих на эффективность проведения общественно значимых мероприятий образовательными организациями рф. Финансовая экономика. 2018. № 8. С. 473-478.

9. Куликов С.П., Новиков С.В., Просвирина Н.В., Драгунова Е.В. Оценка качественных индикаторов, характеризующих опыт образовательных организаций в области молодежной политики, дополнительного образования и формирования здорового образа жизни. Финансовая экономика. 2018. № 8. С. 467-472.

10. Просвирина Н.В., Тихонов А.И., Новиков С.В. Воспитание студенческой молодежи в контексте культурного развития личности. Московский экономический журнал. 2018. № 3. С. 19.

11. Новиков С.В., Копина О.А. Особенности обучения специалистов высокотехнологичного предприятия в современных условиях. Инновации в образовании. 2019. № 1. С. 24-32.

12. Новиков С.В. Актуальные проблемы развития вузовской науки в российской федерации. European Social Science Journal. 2018. № 2-1. С. 41-49.

13. Дмитриев О.Н., Новиков С.В. Приоритетные концептуальные проблемы государственного регулирования операций в инновационной сфере в современных российских условиях. Управление. 2018. Т. 6. № 3. С. 4-10.

**Monitoring events on the educational work of higher education institutions with studenting students in the field of entrepreneurship and employment**

**Kulikov S.P., Sazonov A.A.**

Moscow aviation institute (national research university)

The article is devoted to the monitoring of various activities in the organization of educational work of Universities with students on issues in the field of entrepreneurship and employment. The problem components in the sphere of student entrepreneurship which have developed to the present time are defined. The monitoring of the main activities implemented in Universities to improve the efficiency of work with students in the field of entrepreneurship and subsequent employment. The scheme of activity of the center of career guidance and assistance to employment of graduates of higher education Institutions is made. In conclusion, the authors highlight the problems of employment of graduates of higher educational institutions and propose ways to solve them.

**Keywords:** organization of educational activities at the University, student entrepreneurship, employment of graduates, career guidance centers.

#### References

1. The study "Development of public-private partnerships in Russia in 2015-2016. Rating of Regions by Level of PPP Development "/ Association " PPP Development Center ", Ministry of Economic Development of the Russian Federation. - M.: Association " PPP Development Center", 2016 [http://p3institute.ru/netcat\\_files/18/28/rayingREG2016\\_B5\\_Block\\_04\\_04\\_2016\\_web\\_1.pdf](http://p3institute.ru/netcat_files/18/28/rayingREG2016_B5_Block_04_04_2016_web_1.pdf) [Electronic access document].
2. Miloslavsky V.G. Youth entrepreneurship as a foundation for the development of the middle class in Russia // Young scientist. - 2016. - No. 8. - S. 594-597. - URL <https://moluch.ru/archive/112/28765/> (accessed: 11/18/2019).
3. The program "Support for beginner SMEs" of the subprogram "Development of small and medium-sized enterprises in the city of Moscow for 2012-2016." The state program of the city of Moscow "Stimulating Economic Activity for 2012-2016", approved by the Decree of the Moscow Government of October 11, 2011 No. 477-PP
4. Shmatko A.D., Perepelitsa I.V. Problems of employment of graduates of educational institutions // Young scientist. - 2019. - No. 22. - S. 600-605. - URL <https://moluch.ru/archive/260/59900/> (accessed: 11/18/2019).
5. Shiryayev D.V., Zhikhareva E.D. Problems of youth entrepreneurship and methods for solving them in universities // Young scientist. - 2014. - №4. - S. 643-645. - URL <https://moluch.ru/archive/63/10114/> (accessed: 11/18/2019).
6. Kulikov SP, Novikov SV, Prosvirina NV, Sorokin A.E Monitoring the effectiveness of ongoing programs and projects in the field of youth policy in Russian educational organizations. Regional problems of economic transformation. 2018.No 10 (96). S. 76-83.
7. Kulikov S.P., Novikov S.V., Sorokin A.E., Borzov O.A. Normative and legal foundations of state activity in the field of youth policy. Financial economics. 2018. No. 6. S. 196-198.
8. Kulikov S.P., Novikov S.V., Prosvirina N.V., Shchitov K.V. Analysis of quantitative indicators affecting the effectiveness of socially significant events by educational organizations of the Russian Federation. Financial economics. 2018. No. 8. S. 473-478.
9. Kulikov S.P., Novikov S.V., Prosvirina N.V., Dragunova E.V. Assessment of quality indicators characterizing the experience of educational organizations in the field of youth policy, additional education and the formation of a healthy lifestyle. Financial economics. 2018.No 8.P. 467-472.
10. Prosvirina N.V., Tikhonov A.I., Novikov S.V. Education of student youth in the context of the cultural development of the individual. Moscow Economic Journal. 2018. No. 3. P. 19.
11. Novikov S.V., Kopina O.A. Features of training specialists of a high-tech enterprise in modern conditions. Innovation in education. 2019.No 1. S. 24-32.
12. Novikov S.V. Actual problems of the development of university science in the Russian Federation. European Social Science Journal. 2018. No. 2-1. S. 41-49.
13. Dmitriev O.N., Novikov S.V. Priority conceptual problems of state regulation of operations in the innovation sphere in modern Russian conditions. Control. 2018.Vol. 6. No. 3. P. 4-10.

# Мультипрофильность, как один из трендов в современных образовательных и профессиональных траекториях выпускников

**Сафронова Мария Алексеевна**

аспирант, МГУ им. М. В. Ломоносова, m.safronova\_msu@mail.ru

В статье приводятся и анализируются причины, по которым междисциплинарная система высшего образования становится необходимой в современном обществе. В основе этих причин лежит смена традиционной парадигмы высшего образования, обусловленная новейшими тенденциями, происходящими в условиях всеобщей глобализации и модернизации. В результате сегодня совершенствование и развитие передовой науки происходит за счёт открытий, происходящих на «стыке» различных сфер образования. Все эти факторы диктуют необходимость подготовки новых высококвалифицированных кадров, способных встроиться в современное образовательное пространство, а также имеющих четкое представление о возможных образовательных и карьерных траекториях.

**Ключевые слова:** мультипрофильность, образовательные траектории, карьерные траектория, тренды современного образования, дополнительное образование.

**Введение.** Одним из основных трендов современного образования является конвертируемое в опыт, непрерывное образование. В связи с этим, успешно развиваются новые формы обучения. Также в образовательной среде все большую популярность набирают дистанционное и заочное обучение. Непрерывное образование призвано формировать разносторонне развитую личность, умеющую быстро адаптироваться к изменениям в социуме: в фокусе оказываются не только профессиональные навыки, но и социальные, и личностные [1, с. 49, 2 с. 42, 3]. Все это приводит к тому, что современные студенты и выпускники ВУЗов не застревают на единой полученной образовательной траектории. В условиях серьезной конкуренции среди молодых специалистов и высоких требований работодателей, очень важно придерживаться принципа "один человек – несколько сменяющихся или дополняющих друг друга специальностей".

Это приводит к тому, что в настоящее время появляется все больше и больше сторонников междисциплинарной системы образования и, как следствие, мультипрофильной карьеры. На это есть несколько очевидных причин.

Главным образом, это появление совершенно новых профессий, а также регулярная смена спроса на текущие конкретные специальности. Очень популярными стали публикации со списками профессий, которые будут актуальны, скажем, через 10-15 лет. По мнению специалистов, в число которых вошли ведущие ученые, аналитики и технологи, одними из самых популярных сфер среди выпускников будущего станут космос и виртуальная реальность. Конечно, ведущие мировые вузы в состоянии предугадать большинство возможных профессий будущего, но предсказать, какие именно знания и навыки будут востребованы, очень сложно. То, что сейчас является показателем профессионализма и компетентности, завтра может либо устареть, либо приобрести более фундаментальный характер. Вузы достаточно консервативная структура, даже если они что-нибудь и предугадывают, то на изменения в программе уйдут годы.

Второй по важности причиной, с моей точки зрения, является увеличение продолжительности жизни человека и, следовательно, увеличение периода трудоспособности. Вполне вероятно, что за счет этого, может повышаться количество высших образований на человека, некоторые из которых в

дальнейшем могут быть вытеснены онлайн-курсами и другими формами получения знаний. Хочется отметить, что в западных странах термины мультикарьеризм и дауншифтинг, как его промежуточный этап, стали очень популярны. В то время как в России, эти понятия только набирают обороты.

Еще одна причина, по которой мультипрофильные образовательные и карьерные траектории становятся популярными, - это непрерывное развитие информационных технологий. Все инновационные проекты и разработки, которые сейчас определяют технологический прогресс и в промышленности, и в повседневной жизни людей, лежат на пересечении цифрового кибернетического и физического реального мира. Продвижение в сфере ИТ является мощным стимулом для тиражирования знания. Все это приводит к смене парадигмы обучения. Если раньше мы должны были знать что-то, то теперь мы должны знать, как это узнать [4, с. 20].

Кроме того, непредсказуемые изменения в мировой экономике, связанные с политическими и социальными сдвигами, также можно отнести к причинам изменения традиционной системы образования. На мой взгляд, основные финансовые и промышленные предприятия, которые стремятся к развитию своей деятельности, заинтересованы, чтобы современная система образования готовила квалифицированные и многопрофильные кадры [5 с. 146, 6 с. 29-30].

**Проведение опроса.** Для более детального изучения вопроса о нарастающей популярности получения молодыми людьми дополнительного образования, было решено провести опрос. Важно отметить, что под определение «дополнительное профессиональное образование» попадает множество вариаций и сроков обучения. Это и курсы повышения квалификации, и корпоративное обучение, курсы MBA, массовые онлайн-курсы (Coursera, edX и другие), семинары, тренинги, стажировки и языковые курсы.

Мы поставили перед собой задачу - сравнить специалистов, работающих в одной области, но получивших высшее образование в разное время. Респондентами выступили выпускники геологического профиля, условно разделенные на «два поколения». Мы оценивали количество выпускников, трудоустроенных по специальности, которые после выпуска из университета, получили дополнительное образование или прошли курсы повышения квалификации в области, не связанной с геологией. С помощью ответов респондентов, мы выявили наиболее популярные направления в области дополнительного образования и обнаружили тенденцию на возрастающую потребность к непрерывному образованию и мультипрофильности.

Итак, было две группы опрашиваемых. Первая часть были выпускники 2010-2017 гг. и вторая - выпускники 1988-1989 гг. Получилось, что 82.5% респондентов молодых выпускников не ограничились только основным высшим образованием. А среди респондентов, выпустившихся из университета 35 лет назад - 25%. Области дополнительного об-

разования для выпускников геолого-географического профиля стали - информатика, иностранные языки, экономика, педагогика, менеджмент.

Мы видим, что тенденция к непрерывному образованию резко выросла, среди выпускников геологического профиля. С одной стороны это связано с высокой популяризацией и вариативности форм дополнительного образования. С другой стороны, выяснилось, большинство выпускников 2010-2017 гг. осознали необходимость получить дополнительное образование в первые годы трудоустройства. Важной причиной стало повышение конкурентоспособности среди своих коллег-ровесников и старшего поколения. Одним из главных критериев сохранения рабочего места и продвижения по службе становится интеллектуальный ресурс, что создает потребность в повышении профессиональной квалификации.

**Выводы.** Зачастую, узкая специализация индивидов, по мере дальнейшего развития, становится более уязвима в плане конкурентоспособности на рынке труда, по сравнению со специалистами, обладающими мультипрофильными знаниями. Чтобы этого избежать, молодым людям лучше с самого начала образовательной траектории настроиться на регулярное повышение квалификации и даже — при необходимости — радикальную смену профессии. Тем более, что сейчас есть возможность выбирать образовательные профили, способствующие получению общих фундаментальных знаний и навыков. В таких случаях молодым людям / будущим специалистам скорее всего удастся скорректировать направление карьерной траектории так, чтобы задействовать полученные знания с выгодой для своей профессиональной деятельности. Конечно, существуют конкретные профессии, которые не потеряют своей актуальности, но и они постоянно эволюционируют. Но безусловно: чем больше у человека опыта и заинтересованности в разного рода областях, тем лучше. Каждая новая комбинация или ассоциация позволяет увидеть проблему под другим углом.

## Литература

1. Курденкова О.П. Принципы непрерывного образования: проблемы и опыт реализации в России // Инновации в образовании. 2015 г. № 1. с. 48-57.
2. Перфильева О. В. Международные стратегии непрерывного образования: роль и опыт вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 10. с. 39-45
3. Меморандум непрерывного образования Европейского союза, Лиссабон 2000 г. Электронный ресурс. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 03.12.2013).
4. Агамирзян И. Р., Иванников В. П. Подготовка профессиональных кадров в области информационных технологий в российской высшей школе // КИО. 2003. №2
5. Темирбекова А. З. Опыт стран с развитой системой высшего образования в области регулирования рынка труда // Сервис в России и за рубежом. 2010. № 3. с. 140-148.

6. Petrie F. Roodbol. Multiprofessional education to stimulate collaboration: a circular argument and its consequences // GMS Z Med Ausbild. 2010. V. 27. P. 28-33

**Multidisciplinary as one of the trends in modern educational and professional trajectories of graduates**

**Safronova M.A.**

Lomonosov Moscow State University

The article gives and analyzes the reasons why the multidisciplinary system of higher education is becoming necessary in modern society. These reasons are based on a change in the traditional paradigm of higher education, due to the latest trends in globalization and modernization. As a result, today the improvement and development of advanced science are due to discoveries taking place at the "junction" of various fields of education. All these factors dictate the need to train new highly qualified personnel, able to integrate into the modern educational space, as well as having a clear idea of the possible educational and career paths.

**Key words:** multiprofessional education, educational paths, career paths, trends in modern education, additional education.

**References**

1. Kurdenkova O.P. Principles of lifelong education: problems and implementation experience in Russia // Innovations in education. 2015, No. 1. p. 48-57.
2. Perfilieva O. V. International strategies for continuing education: the role and experience of universities // Higher education today. 2008. No. 10. c. 39-45
3. Memorandum of Continuing Education of the European Union, Lisbon 2000. Electronic resource. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (accessed: 12/03/2013).
4. Agamirzyan I. R., Ivannikov V. P. Training of professional personnel in the field of information technology in Russian higher education // KIO. 2003. No2
5. Temirbekova A. Z. Experience of countries with a developed system of higher education in the field of labor market regulation // Service in Russia and abroad. 2010. No. 3. pp. 140-148.
6. Petrie F. Roodbol. Multiprofessional education to stimulate collaboration: a circular argument and its consequences // GMS Z Med Ausbild. 2010. V. 27. P. 28-33

# Роль краеведческого материала в реализации регионального компонента в преподавании иностранного языка в вузе

**Чистякова Людмила Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, luchis@mail.ru

Данная статья описывает образовательные возможности краеведения, выделяет его основные функции и задачи в процессе обучения иностранным языкам. В статье рассматриваются возможности духовно-нравственного развития будущих специалистов добавлением краеведческих материалов в структуру преподавания иностранного языка, их влияние на повышение культурного уровня молодежи в условиях вузовской подготовки. Необходимость использования краеведческого материала способствует формированию лингвистически интересной, компетентной личности.

**Ключевые слова:** краеведение, преподавание иностранного языка, региональный компонент, содержание обучения иностранному языку в вузе.

В настоящее время процесс обучения молодого поколения учителей претерпевает все большие изменения, и одно из актуальных направлений — краеведение. Краеведческие материалы остаются недооцененными в государственных масштабах, и повсеместное введение региональных краеведческих компонентов призвано восполнить их целевое применение в обучении ради формирования духовных, нравственных идеалов воспитываемого поколения.

Взаимосвязь преподавания региональных компонентов и иностранного языка можно проследить в техниках обучения, связанных с нацеленностью на социальный заказ в подготовке граждан, специалистов, профессионалов, владеющих имеющимися коммуникативными навыками и видящих потенциальную доступность еще не освоенных. В этом аспекте взаимосвязи общего культурного уровня личности и ее воспитания на духовных традициях своего региона роль и методология преподавания краеведения требует переосмысления, как с теоретической стороны — учеными и методистами, так и с практической — воспитателями и учителями.

Краеведение как дисциплина представляет собой комплекс естественно- и общенаучных исследований по изучению особенностей и богатства природы, характерных черт хозяйственной деятельности и исторического компонента формирования культурных традиций. Для учебного заведения краеведение способно выступить базой для конкретизирования специфики воспитательной и образовательной работы через отдельные его элементы: интегративность содержания (возможность многопрофильного применения в рамках различных дисциплин по темам культуры, экологии, экономики, истории и др.) [4], возможность реализации принципов адаптивной педагогики и закрепление общенаучных знаний, умений и навыков, полученных в ходе познавательной деятельности [2].

Краеведческий компонент обучения сочетает в себе несколько функций: образовательную, ценностную, деятельностьную и творческую. Совокупность этих содержательных линий возводит краеведение в ранг целого подхода к обучению, то есть ориентирует каждого преподавателя на использование региональных, местных материалов в учебном процессе. Такой методологический принцип позволяет совершить последовательный и доступный обучающимся переход от локального мироощущения к глобальному уровню знаний о мире.

Основной отличительной особенностью изучения иностранного языка выступает его беспредметность [3], так как представляет собой освоение методики общения, содержание которого произвольно и может быть привнесено преподавателем из различных областей знания. Формирование множественных межпредметных связей при изучении иностранного языка делает его интеграцию с краеведческими материалами залогом становления интересной личности – лингвистом, и даже языковедом [5]. Советский педагог И.Л. Бим утверждала, что усиление роли занятий иностранным языком способствует воспитанию культуры человека. Важно применять все воспитательные возможности в изучении иностранного языка в контексте межпредметной дисциплины, поскольку он способствует приобщению к мировой культуре, отсюда к несомненному осознанию своей культуры воспитанников. [1]

Концепция диалога культур строится на взаимодействии компонентов двух и более различных культур. Изучение краеведческих материалов выступает компонентом родной культуры, но одновременно и основой для понимания иностранной. Освоение наследия чуждой культуры возможно только при условии достаточной сформированности национально-культурной базы регионального уровня. В свою очередь освоение иностранного языка происходит через призму родного и того уровня духовно-культурного развития, который он олицетворяет.

В процессе обучения будущих преподавателей иностранному языку сведения краеведческого характера составляют ситуативную содержательную основу овладения новыми знаниями: слияние неизвестной технологии с понятным содержимым строится за счет личного опыта учащихся, выступающего важным фактором воплощения культурологического подхода к образованию. Материальное и духовное содержание, которым обладает личность, достигается в процессе социализации, и немаловажную роль в этом играет и возможность сравнить неизведанную иностранную культуру с родной: чем обширнее знания студента о родной культуре, тем продуктивнее будет происходить ознакомление и освоение любой иной культуры, что относится и к языку как культурной составляющей. Однако практика исследований показывает, что на данный момент воплощение регионального компонента обучения в процессе образовательной деятельности является фрагментарным и несистематическим [6].

Однако интеграцию краеведческого компонента в обучение иностранным языкам нельзя назвать эффективным, если он формирует лишь конкретные культурологические представления о страненосителе изучаемого языка — задача состоит в овладении общей стратегией, применимой к любому иностранному языку и культуре. Поэтому важно соблюдение не самого содержания занятий по дисциплине «иностранному языку», но развивающего потенциала самостоятельного творчества и практического применения знаний будущими педагогами в жизни.

Для самопознания, поиска необходимого, исследований и инсайта в жизни студентов краеведческие материалы представляются уникальными и открывают пространственные возможности, пробуждающие обоснованную заинтересованность к истории края, страны, происходит осмысление и понимание исторических событий, вырабатывается активная, не безразличная жизненная позиция.

В качестве вывода можно сказать, что использование краеведческого материала в реализации регионального компонента в преподавании и изучении иностранного языка в ВУЗе без сомнения ставит образовательный процесс на более высокий уровень, поскольку применяются творческие способности в поиске и исследовании изучаемого, расширяется кругозор, используются исторические, архаичные, местные источники. Однако в этом вопросе преподавателю необходимо быть подготовленным: учесть возрастные особенности студентов, социально-психологическую атмосферу коллектива, их языковой уровень, разработать программу, творческие приемы, методы и способы современного обучения культуры региона на занятиях иностранного языка.

#### Литература

1. Бим И.Л. Подход к системе упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. — М., 1991. — С. 43-50.
2. Годунова Н.А. Использование краеведческого материала для повышения мотивации при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2006. — №7. — С. 46-48.
3. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. — 1991. — №3. — С. 25-27.
4. Лиханова В.В. Образовательные возможности краеведения в процессе обучения иностранным языкам // Вестник БГУ. — 2010. — №1. — С. 209-215.
5. Лихачева О.Н. Особенности регионального компонента на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе в рамках иноязычной коммуникативной компетенции. Актуальные вопросы теории и практики языковедческих исследований. Материалы III международной научно-практической конференции. — Краснодар, 2018. — С. 351-358.
6. Стародубцев В.А., Федоров А.Ф., Киселева А.А. Возможности сервисов Web 2.0 для формирования персональных образовательных сфер // Высшее образование в России. — 2010. — № 7. — С. 95-98.

**The role of local history material in the implementation of the regional component in teaching a foreign language at the university**

**Chistyakova L.A.**

Yelets state University I.A. Bunin

The article describes educational opportunities of regional studies, allocates its basic functions and tasks in the process teaching of foreign languages. The article discusses opportunities of spiritual and moral development of the students through the adding of regional materials in the foreign language teaching structure, and their influence on the cultural level of the young students. The

need to use local history material contributes to the formation of a linguistically interesting, competent person.

**Key words:** regional studies, teaching of foreign language, regional component, the content of foreign language learning during the education at a university.

#### References

1. Bim I.L. An approach to the system of exercises from the position of a hierarchy of goals and objectives // General methodology of teaching foreign languages. Reader / comp. A.A. Leontiev. - M., 1991 .-- S. 43-50.
2. Godunova N.A. The use of local history material to increase motivation in teaching foreign languages // Foreign languages at school. - 2006. - No. 7. - S. 46-48.
3. Winter I.A., Sakharova T.E. Design methodology for teaching English // Foreign languages at school. - 1991. - No. 3. - S. 25-27.
4. Likhanova V.V. Educational opportunities of local history in the process of teaching foreign languages // Bulletin of BSU. - 2010. - No. 1. - S. 209-215.
5. Likhacheva O.N. Features of the regional component in foreign language classes at a non-linguistic university within the framework of a foreign language communicative competence. Actual questions of the theory and practice of linguistic research. Materials of the III international scientific-practical conference. - Krasnodar, 2018 .-- S. 351-358.
6. Starodubtsev V.A., Fedorov A.F., Kiseleva A.A. The possibilities of Web 2.0 services for the formation of personal educational fields // Higher Education in Russia. - 2010. - No. 7. - S. 95-98.

# Особенности восприятия произведений художественной литературы детьми младшего школьного возраста

**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 восприятия произведений художественной литературы детьми младшего школьного возраста. Большинство программ по литературному чтению ставит перед педагогами задачу формирования эстетического отношения к слову и воспитания грамотного, компетентного читателя. Однако эффективность работы по развитию читательской компетентности младших школьников во многом определяется знаниями возрастных и личностных особенностей обучающихся.

**Ключевые слова:** художественный образ, восприятие художественного произведения, интерпретация художественного произведения, младший школьный возраст, авторский замысел.

Вопросам полноты и глубины восприятия произведений художественной литературы посвящено немало исследований педагогов, психологов и литературоведов. Однако большая часть работ основывается на наблюдениях за взрослыми, сформировавшимися читателями или подростками, учащимися старших классов, поскольку, согласно традиционной точке зрения, младшие школьники – это особые читатели, не имеющие возможности в силу своих возрастных и психологических особенностей глубоко и полно постичь сложный художественный мир литературного произведения.

Однако именно в младшем школьном возрасте происходит формирование будущего грамотного читателя: воспитывается эстетический вкус, формируются представления о языке художественной литературы, развивается умение анализировать художественный текст в единстве чувственного и рационального восприятия, идёт приобщение к духовным ценностям отечественного и мирового искусства слова. Уже в начальной школе (согласно большинству программ по литературному чтению) перед педагогами стоит задача формирования эстетического отношения к слову и умения понимать художественное произведение; воспитание грамотного, компетентного читателя [6; 7; 8].

Кроме того, дети младшего школьного возраста ещё не имеют чётких представлений о приёмах анализа произведения, не знакомы с устоявшимися в обществе взглядами на творчество каждого конкретного писателя, поэтому обладают уникальной способностью к живому, чистому и непосредственному восприятию произведения словесного искусства, свободному от клише и схем. Всё это даёт педагогу, работающему с данной возрастной группой школьников, определённые преимущества в воспитании будущего читателя.

Внимание к особенностям восприятия произведений художественной литературы детьми 7 – 10 лет обусловлено также тем, что по мере взросления человек постепенно утрачивает способность к чувственному, непосредственному постижению действительности и всё больше использует в процессе восприятия произведений искусства мыслительные операции. А это ограничивает развитие его творческих возможностей. Поэтому вопрос о том, насколько полно и глубоко ученики младшего школьного возраста способны понять произведение художественной литературы, насколько их восприятие может быть адекватным авторскому замыслу, является актуальным не только в рамках

преподавания литературы, но и с точки зрения возможностей развития интеллектуальных и творческих способностей школьников в целом.

В процессе наблюдения за учащимися общеобразовательных средних школ города Таганрога, а также в ходе экспериментальной работы нами было отмечено, что сложности восприятия художественного произведения младшими школьниками определяются в первую очередь спецификой литературного произведения как явления искусства.

При неоднозначности понятия «художественный образ», большинство исследователей отмечает его субъективность и опосредованную связь с действительностью. Например, в «Словаре литературоведческих терминов» А. Мясниковым художественный образ определяется как «форма отражения действительности искусством, конкретная и вместе с тем обобщённая картина человеческой жизни, представляемая в свете эстетического идеала художника, созданная при помощи творческой фантазии» [9, 241]. По мнению И. Б. Роднянской, «образ – присущая искусству форма воспроизведения, истолкования и освоения жизни путём создания эстетически воздействующих объектов» [3, 269].

Одной из причин неспособности детей в возрасте 7 – 10 лет адекватно и полно понять содержание литературного произведения является игнорирование специфики художественного текста как произведения искусства.

Дети в силу ограниченного читательского опыта, несформированности абстрактного мышления и незнания природы искусства не воспринимают произведение литературы как художественный образ. Как правило, учащиеся стараются осознать и интерпретировать литературное произведение как конкретный фрагмент реальной жизни, что противоречит природе искусства слова. Именно поэтому детям сложно понять, например, некоторые сказки Г. Х. Андерсена, А. С. Пушкина, басни И. А. Крылова.

Одной из важнейших особенностей художественного образа является его целостность. Большинство исследователей отмечает, что полноценное восприятие произведения возможно только в единстве всех его образов, в единстве формы и содержания. По мнению Ю. М. Лотмана, «литература имеет свою, только ей присущую систему знаков и правил их соединения, которые служат для передачи особых, иными средствами не передаваемых сообщений. <...> Текст есть целостный знак, и все отдельные знаки общезыкового текста сведены в нём до уровня элементов знака. Таким образом, каждый художественный текст создаётся как уникальный, сконструированный знак особого содержания» [5]. Целостность и неразложимость художественного образа как его важное качество отмечается в «Словаре литературоведческих терминов»: «В эстетическом аспекте образ представляется целостнообразным жизнеподобным организмом, в котором нет лишнего, случайного, механически служебного и который производит впечатление красоты именно в силу совершенного единства и конечной осмысленности своих частей» [9, 671].

Непонимание природы искусства приводит к тому, что целостное восприятие произведения в единстве эмоций и сознания уступает место наивным попыткам дать логическое объяснение отдельным деталям изображаемого, дать оценку героям и событиям, основываясь на примитивном и буквальном толковании текста.

В качестве иллюстрации можно привести ответ учащегося второго класса после прочтения басни В. А. Крылова «Стрекоза и муравей»: «Непонятно, как Крылов мог сравнивать этих насекомых. Муравьи живут колониями, они действительно много работают и готовят запасы на зиму. А стрекозы вообще живут несколько месяцев. А зимой их вообще не бывает. Странная басня. Понятно только, что Крылов вообще ничего не знал о насекомых».

Как видно, подобная интерпретация текста, попытка привязать содержание басни к реальной действительности, противоречит самой природе художественного образа и, следовательно, приводит к ошибкам в восприятии литературного произведения.

Л. В. Чернец пишет: «Любой образ воспринимается и оценивается как некая целостность, хотя бы он был создан с помощью одной-двух деталей: читатель (нас в первую очередь интересует литература) в своём воображении восполняет недостающее» [4]. При этом типична ситуация, когда учащиеся пытаются дать оценку героям или событиям, акцентируя внимание на отдельных (порой незначительных) фрагментах или деталях произведения, тем самым разрушая целостность художественного образа, воплощённого в литературном произведении. Чаще всего это те детали (второстепенные для понимания смысла произведения), которые наиболее понятны ребёнку, или те, которые вызвали у него особый эмоциональный отклик. Например, после прочтения рассказа Л. Н. Толстого «Прыжок» многие второклассники в первую очередь отмечают жестокость капитана, отца мальчика, готового выстрелить в собственного сына. По мнению юных читателей, капитан корабля – отрицательный герой произведения.

А Муравья из басни И. А. Крылова «Стрекоза и Муравей» осуждают, потому что он не помог Стрекозе, «хотя он ей не чужой человек, а кум милый». Интересен также ответ одного первоклассника, который по-своему объяснял не всегда обдуманные поступки Буратино, героя сказки А. Н. Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино»: «Буратино был мальчиком из дерева, у него не было мозга. Чего ещё от него можно ждать». Особого внимания заслуживает тот факт, что учащиеся 1-го и 2-го классов, давая подобные ответы, аргументировали и отстаивали свои позиции.

Конечно, приведённые ответы свидетельствуют о непонимании авторского замысла произведения, о неумении полноценно и глубоко воспринимать художественный текст. Тем не менее, такие попытки самостоятельно понять содержание, дать оригинальное толкование тексту произведения и воспитывают в детях будущих серьёзных, мыслящих читателей, позволяют активизировать творческую

направленность личности, развивают интерес к искусству слова. Такая работа даёт простор для развития оригинального мышления, фантазии и при этом способствует развитию абстрактного и логического мышления. Возможность по-своему объяснить содержание прочитанного произведения, сделать собственные выводы является условием для развития человека, способного нетрадиционно мыслить. Это естественный процесс формирования читательской компетенции. На наш взгляд, на первых этапах развития умения анализировать произведение важно соблюдение главного условия художественного восприятия, а именно – эмоционального отношения к прочитанному.

Нельзя забывать, что литература – это отражение в образах и символах основных черт эпохи, воплощение нравственных и эстетических идеалов своего времени. В связи с этим чтение можно рассматривать не только как общение между автором и читателем [1], но и как диалог между представителями разных поколений, мировоззрений, культур. Очевидное несовпадение авторского замысла и читательского восприятия нередко возникает при знакомстве школьников с произведениями писателей 19 – начала 20 века, а также с произведениями устного народного творчества.

В качестве примера можно привести фрагменты бесед с учащимися второго класса на уроках литературного чтения после прочтения басни «Стрекоза и Муравей» И. А. Крылова. Из 56 человек, принявших участие в беседе, 32 ученика охарактеризовали Муравья как отрицательного героя. Основными аргументами этих учащихся были следующие: он отказал в помощи девушке, а это плохо в любом случае; он отказал в помощи родственнику, так как приходился Стрекозе кумом; он оставил «человека» в беде; стрекоза была вежливой, «просила ласково», а Муравей отвечал грубо. Очевидно, что для сегодняшних школьников такие черты характера, как человечность, доброта, отзывчивость и воспитанность оказываются важнее трудолюбия, ответственности, дальновидности и справедливости.

Противоречивые оценки дают второклассники и героям «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина. Старуху все без исключения осуждают за грубость и жадность, но и старика не называют положительным героем, так как он «бесхарактерный», «безвольный», «размазня». Многие учащиеся называли старика глупым, так как он сам не воспользовался предложением рыбки, не попросил, чтобы старуха стала добрее. Пушкин в сказке говорит о старике с явной симпатией, во многом сочувствует ему, но дети даже после совместного с учителем чтения в классе, после выяснения авторской позиции так и не поняли этот образ. Воспроизведённая в нём модель поведения не соответствует их опыту и их представлениям о положительном герое. По этой же причине у учащихся вызывает недоумение поведение старика и его дочки, героев русской народной сказки «Морозко», то, как безропотно они терпят все обиды мачехи и беспрекословно исполняют её волю.

Современное образование ориентировано на формирование свободной, творческой, конкурентоспособной личности. Современные школьники, ценящие в человеке черты лидера, инициативность и независимость, такие качества, как скромность, покорность, терпение и смирение не рассматривают как положительные, для сегодняшних энергичных детей это, скорее всего, недостаток, проявление слабости характера.

Это подтверждает и письменный опрос, в котором участвовало 260 учащихся 1-го – 4-го классов средних общеобразовательных школ города Таганрога. В ходе опроса всем участникам эксперимента было предложено выбрать из предъявленного им списка качеств характера человека (трудолюбие, смелость, храбрость, усердие, честность, доброта, человечность, упорство, настойчивость, целеустремлённость, хитрость, тактичность, вежливость, отзывчивость, скромность) только три, которые дети хотели бы воспитать в себе. На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы: наиболее значимыми для сегодняшних младших школьников являются такие свойства характера, как смелость и храбрость (их отметили 173 человека, что составляет 66,5 % от общего количества участников), менее актуальны для них доброта, отзывчивость и человечность (133 человека – 51,1 %), целеустремлённость и настойчивость (127 человек – 48,8 %), трудолюбие (119 человек – 45,7 %). «Честность» отметил 91 человек (35%), «хитрость» – 55 человек (21,1 %), а «скромность» только 27 человек (10,3%).

Разница в оценках событий и характеров у представителей разных поколений не может не вызвать различного восприятия и толкования одного и того же литературного произведения, что приводит к несовпадению читательского восприятия с авторской позицией.

О творческом характере процесса чтения и субъективности восприятия художественного образа не раз говорили отечественные и зарубежные литературоведы, философы и психологи. Например, Л. С. Выготский в книге «Психология искусства» пишет: «Раз всё дело не в том содержании, которое вложил в произведение автор, а в том, которое привносит от себя читатель, то совершенно ясно, что содержание этого художественного произведения является зависимой и переменной величиной, функцией от психики общественного человека и изменяется вместе с последней<...>мы не только толкуем по-разному художественные произведения, но и по-разному их переживаем» [2, 34-40].

О том, что «художественный образ есть проявление свободы творчества», говорил и Л. В. Чернец, который также отмечал, что «наука апеллирует к объективным закономерностям, искусство – к мироощущению человека, его настроению, жизненному опыту, расширяя и обогащая его, <...>, погружая его в жизнь других людей, общества, природы. Наука для своего понимания требует знания (подчас немалого), которым обладают не все; для по-

стижения искусства нужна также подготовка, жизненный опыт» [4]. По мнению И. Б. Роднянской, художественный образ «есть не что иное, как знак, т.е. средство смысловой коммуникации в рамках данной культуры или родственных культур», важно обладать ««ключом», культурным «кодом» для его опознания и уразумения» [3, 271].

Именно ограниченность жизненного опыта, отсутствие или недостаточность знаний «другой культуры» во многом определяют причину неспособности младших школьников дать толкование произведения художественной литературы, адекватное авторскому замыслу.

#### Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. Искусство. 1993. 445с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства/ Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2001. 1600 стб.
4. Литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины /под редакцией Л. В. Чернец. [Http://taviak.ru/distance/wp-content/uploads/2014/obshcheobrazovatelnye\\_distipliny/literatura/chernec.pdf](http://taviak.ru/distance/wp-content/uploads/2014/obshcheobrazovatelnye_distipliny/literatura/chernec.pdf)
5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста// «Об искусстве». Глава Понятие языка словесного искусства. <https://www.e-reading.club/book.php?book=35262>.
6. Образовательная система «Школа 2100». Примерная основная образовательная программа/ [науч. ред. Д. И. Фельдштейн]. Кн. 2: Программы отдельных предметов, курсов для начальной школы. – [Изд. 2-е, испр.]. М.: Баласс, 2012. 413 с.
7. Рабочие программы. Начальная школа. 2 класс. УМК «Школа России»: [сб. раб. программ]. М.: Планета, 2012. 162 с.
8. Сборник примерных программ для начальной общеобразовательной школы. 2-е изд. М.: Вита-Пресс, 2011. 384 с.
9. Словарь литературоведческих терминов. Ред. сост.: Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. М., Просвещение, 1974. 509 с.

#### Features of the perception of works of fiction by children of primary school age

Gurdaeva N.A., Kobyakova G.N.

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

The article is devoted to the problem of perception of works of fiction by children of primary school age. Most literary reading programs challenge educators to form an aesthetic attitude to the word and educate a competent, competent reader. However, the effectiveness of the development of the reading competence of primary schoolchildren is largely determined by knowledge of the age and personality characteristics of students.

**Key words:** artistic image, perception of a work of art, interpretation of a work of art, primary school age, author's intention.

#### References

1. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. M. Art. 1993. 445 sec
2. Vygotsky L. S. Psychology of art / Ed. M. G. Yaroshevsky. - M.: Pedagogy, 1987. -- 344 p.
3. Literary Encyclopedia of Terms and Concepts / Ed. A.N. Nikolyukin. - M.: NPK Intelvak, 2001. 1600 stb.
4. Literary criticism. Literary work: basic concepts and terms / edited by L. V. Chernets. [Http://taviak.ru/distance/wp-content/uploads/2014/obshcheobrazovatelnye\\_distipliny/literatura/chernec.pdf](http://taviak.ru/distance/wp-content/uploads/2014/obshcheobrazovatelnye_distipliny/literatura/chernec.pdf)
5. Lotman Yu. M. The structure of a literary text // "On Art". Chapter The concept of the language of verbal art. <https://www.e-reading.club/book.php?book=35262>.
6. The educational system "School 2100". Approximate basic educational program / [scientific. ed. D. I. Feldstein]. Prince 2: Programs of individual subjects, courses for elementary school. - [Ed. 2nd, rev.]. M.: Balass, 2012. 413 p.
7. Work programs. Elementary School. 2nd grade. UMK "School of Russia": [Sb. working programs]. M. : Planet, 2012. 16 s.
8. A collection of sample programs for elementary schools. 2nd ed., Moscow: Vita-Press, 2011. 384 s.
9. Dictionary of literary terms. Ed. comp. : L.I. Timofeev and S.V. Turaev. M., Enlightenment, 1974. 509 p.

# Диалог культур на уроках литературы в 5 классе билингвальной школы

**Кузьмина Лена Январична,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Методика преподавания русского языка и литературы» ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Kuzminaly@mail.ru

**Журавлева Анна Анатольевна,**

студент ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Kytalik@mail.ru

Современные требования ФГОС в образовательной среде ставят в центре внимания использование новых технологий в процессе обучения русской литературе в условиях двуязычия. Под технологией «Диалога культур» мы рассматриваем такой подход, при котором учитывается каждый учащийся, как носитель культуры. В статье показан пример реализации технологии «Диалога культур» на уроках литературы в 5 классе в условиях билингвальной образовательной среды Республики Саха (Якутия). В статье авторы приходят к выводу, что использование технологии «Диалога культур» на уроках литературы невозможно без сопоставления произведений разных народов, в данном случае сказа русского писателя П.П. Бажова «Каменный цветок» и сказки якутского писателя С.Р.Кулачикова - Эллэйя «Чурум-Чурумчуку».

Учет национальной культуры на уроке литературы повышает самосознание учащихся, как личности, несущей культурные ценности своего народа. В результате исследования установлено, что данная технология может успешно применяться на уроке русской литературы в билингвальной школе, вызывая у учащихся интерес к предмету.

**Ключевые слова:** диалог культур, билингвальная среда, двуязычие, Бажов, Кулачиков,

В настоящее время основная цель, которая стоит перед учителями-словесниками, воспитать у учащихся любовь к чтению книг школьной художественной литературы. На территории Республики Саха (Якутия) исторически наиболее широкое распространение получило двуязычие. Уроки русской литературы проводятся с учетом трудностей преодоления языкового барьера и проблемой восприятия неродного текста нерусскими учащимися. Учителя билингвальной школы используют широкий спектр методов и приемов, способных решать данные трудности: сравнительный и интегративный методы, межпредметная связь, словарно-фразеологическая работа. Как показала практика одним из эффективных способов является технология «Диалога культур».

«На уроках литературы, в первую очередь, осуществляется культурное взаимодействие. Русская литература, обладающая богатейшими гуманистическими и художественными традициями, призвана вывести учащихся к пониманию мировых культурных ценностей» [2, с. 159]. Такой урок вызывает особый интерес учеников, формируя у них национально-самобытное самоопределение, что важно для каждого народа.

В современном образовательном пространстве, думающий учитель получил возможность выбирать, экспериментировать, применять различные современные технологии, чтобы сделать урок более эффективным, интересным, доступным, учитывая возрастные особенности школьников. Основываясь на особенности в развитии школьников можно сделать вывод о том, что через «диалог культур» можно способствовать развитию гармонизации межнациональных отношений, аналитических умений и успешного развития мышления. «Приобретенные в процессе изучения родной литературы духовный опыт и эстетический кругозор учащихся расширяются и обогащаются благодаря знакомству с лучшими произведениями русской и мировой литературной классики. Так формируется личность, способная идентифицировать себя с определенной этнокультурой и в то же время полноценно самореализовываться в современном российском социуме, ощутить себя гражданином единого многонационального государства» [3, с.18]. Учитель-предметник должен воспитывать учащихся с целью их самоидентификации в полиэтнической среде средствами литературы.

В связи с этим в школах все чаще используется технология «Диалог культур». Эта технология, разработанная В.С. Библером была апробирована в

последнем десятилетии XX века во многих школах. Чаще всего оно понимается как взаимодействие и влияние между представителями разных культур, при котором выявляются единые ценности культуры.

Определим содержательную сторону понятия термина «диалог культур» по В.С. Библеру:

- «Диалог культур логически предполагает выход за пределы какой-либо данной культуры к ее началу, возможности, возникновению, к ее небытию. Это не спор самолюбия состоятельных цивилизаций, а беседа разных культур в сомнении относительно собственных возможностей мыслить и быть. Но сфера таких возможностей и есть сфера логики начал мысли и бытия, которую нельзя понять в семиотике значений. Логика диалога культур есть логика смысла. В споре начала одной логики (возможной) культуры с началом другой логики бесконечно разворачивается и преобразуется неисчерпаемый смысл каждой культуры» [4].

- «Схематизм диалога культур (как логической формы) предполагает также амбивалентность данной культуры, ее несовпадение с собой, сомнительность (возможность) для самой себя. Логика диалога культур есть логика сомнения» [4].

- «Диалог культур – диалог не наличных, исторических данных и зафиксированных в этой данности культур, но – диалог возможностей бытия культуры. Логика такого диалога есть логика трансдукции, логика (а) трансформации одного логического мира в другой логический мир равной степени общности и (б) логика взаимообоснования этих логических миров в точке их начала. Точка трансдукции есть момент собственно логический, в котором диалогизирующие логики возникают в своем логическом определении вне зависимости от их наличного (или даже возможного) исторического бытия» [4].

Представленный обзор обозначения термина «диалог культур» ставит задачу о его применении при изучении школьной программы в образовательной среде. Данная технология формирует познавательные УУД при поиске и отборе информации в двух произведениях. Коммуникативные УУД формируются при опросах и коллективных работах. Освоение моральных норм и правил, нравственный выбор формируется при личностном УУД посредством рефлексии. Приемы использования перевода слов посредством работы со словарями развивает речь учащихся, формируются коммуникативные УУД. Обучающиеся вступают в диалог, оформляя мысли в соответствии норм литературного языка. Необходимо использовать «диалог культур», чтобы не потерять самобытность духовного мира.

Приведем фрагменты из поурочного плана-конспекта урока при изучении сказа П.П. Бажова «Каменный цветок» и сказки С.Р. Кулачикова – Эллэйя «Чурум-Чурумчуку» в 5 классе. На этапе анализа сказа ведется сравнительно-сопоставительный анализ образов Данилушки и Чурум-Чурумчуку. Учащимися используются словари С.И. Ожегова, П.С. Афанасьева и Л.Н. Харитоновна. Данные записываются в форме таблицы (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительно-сопоставительный анализ героев П.П. Бажова «Каменный цветок» и С. Р. Кулачикова - Эллэйя «Чурум-Чурумчуку».

Данилушка	Общие черты	Чурумчуку
Талантливый – талааннаах [1]. Внимательный бол5омтолоох [1]. Прекрасно играл на рожке – олус кэрэтик рогунан тыаһатан оонньуур [1].	Ловкие – сымсабай, сымса [1]. Добрые душой – утуо майгылаахтар [1]. Искренние – истин, эйэбэс, коно [1]. Верные-эрэллээхтэр, бэриниилээхтэр [1]. Трудолюбивые – улэһит, улэни таптыыр дьон [1].	Храбрый – санаалаах кихи, хорсун [1]. Смекалистый – сатабыллаах [1]. Упрямый – оһос [1].

Учащиеся находят сказочные мотивы в сказе и сказке. Составляется вторая таблица.

Таблица 2

Сказочные мотивы в сказе П.П. Бажова «Каменный цветок» и С.Р. Кулачикова – Эллэйя «Чурум-Чурумчуку».

Данилушка	Чурумчуку
Женский голос, посоветовавший искать камень у Змеиной горы; Встречает Хозяйку Медной горы; Внезапная пропажа Данилы. Он уходит работать в невидимый сад горным мастером.	Находит волшебный камень, дарящий все блага жизни; Речь приобретала силу; Волшебным становился рот.

В конце урока учащиеся приходят к выводу, что сказ и сказка имеют отличительные черты. Языку сказа присуща живая разговорная речь русского народа, в сказе нету зачина, присутствует образ рассказчика. Но сказ и сказка несут вечные темы добра и зла. С.Р. Кулачиков – Эллэй – народный писатель Республики Саха (Якутия), увековечил в своей сказке веру в светлое будущее своего народа. Он показал богатство якутского народа, под волшебным камнем подразумевался, воспетый в якутской литературе, драгоценный камень алмаз. Национальное достояние представляется писателем в центре всех сюжетов сказки. Русский писатель П.П. Бажов воспел жителей труда Урала и каменные дары природы. Он был сказителем, который воспел уральские самоцветы. Два разных писателя уникальны в описаниях колорита своих родных мест. Действия в произведениях писателей разные, но оба героя сталкиваются с трудностями, но, обладая добрым нравом, трудолюбием и настойчивостью, они решают их.

Таким образом, одной из задач современного общеобразовательного учреждения является такая организация и проведение школьных занятий, при котором каждый учащийся, выступая носителем своей культуры, вступал бы в диалог с культурами разных народов. Уроки с технологией диалога культур формируют открытость, толерантность, межкультурную коммуникацию, основанные на понимании собственного национального отличия, национальных традиций. В современном образовании технология «Диалог культур» носит эффективный характер, так как учащиеся учатся уметь слушать,

понимать, уважать другие точки зрения, имея при этом свою. Важным аспектом является включение в различные формы мышления. «Ведущую роль в становлении этого процесса играет литературное образование, базирующееся на основе методики преподавания литературы в двуязычной языковой среде (национальной школе)» [2, с. 160].

### Литература

1. Афанасьев П.С, Харитонов Л.Н. Русско-якутский словарь / под ред. П.С. Афанасьева, Л.Н. Харитонова. М.: Советская энциклопедия, 1968. 720 с.
2. Критарова Ж.Н. Перспективы литературного образования в полиэтнической школе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: [http://www.instrao.ru/images/1Treshka/K\\_conferenciya/Sbornik\\_MV\\_Cherkezova.pdf](http://www.instrao.ru/images/1Treshka/K_conferenciya/Sbornik_MV_Cherkezova.pdf) (дата обращения: 14.11.2017). 155-161 с.
3. Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. М.: Дрофа, 2007. 318 с.
4. Электронная библиотека ИФ РАН. [Электронный ресурс]. – Режим доступа.–URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH01b0ec713aa8c5cb31f681b0> (дата обращения: 17.03.2018)

### Dialogue of cultures in literature lessons in the 5th grade Kuzmina L.Ya., Zhuravleva A.A.

North-Eastern federal university named after M.K. Ammosov

The new requirements of the GEF in the educational environment require ways to implement work with students, taking into account the multi-ethnic environment. Under the technology of "Dialogue of cultures" we consider an approach that takes into account each student as a carrier of culture. The article shows an example of the implementation Of the technology of "dialogue of cultures" in the literature lessons in the 5th grade in a bilingual educational environment of the Republic of Sakha (Yakutia). In the course of the study, the following methods were used: a figurative and comparative analysis, generalization of experience. In the article the authors come to the conclusion that the use of technology of "dialogue of cultures" of literature in the classroom is impossible without the Association of pieces of different peoples, in this case a tale by Russian writer p. P. Bazhov "Stone flower" from the Yakut writer S. R. Kulaschikov - Ellaam "Churum-Churumuco". Taking into account the national culture in the literature lesson increases the self-consciousness of students as a person who carries the cultural values of his people. The study found that this technology can be successfully used in the classroom of Russian literature, causing students ' interest in the subject.

**Keywords:** dialogue of cultures, a bilingual environment, Bazhov, Kulaschikov.

### References

1. Afanasiev P., Kharitonov L. N. Russian-Yakut dictionary / under the editorship of P. S. Afanas'eva, L. N. Kharitonova. Moscow: Soviet encyclopedia, 1968. 720 p.
2. Katarova Zh. Perspectives of literary education in a multiethnic school. [Electronic resource.] – Access mode. - URL: [http://www.instrao.ru/images/1Treshka/K\\_conferenciya/Sbornik\\_MV\\_Cherkezova.pdf](http://www.instrao.ru/images/1Treshka/K_conferenciya/Sbornik_MV_Cherkezova.pdf) (accessed 14.11.2017). 155-161 PP.
3. Cherkezova M. V. Problems of teaching Russian literature in a foreign cultural environment: a methodological guide. Moscow: Bustard, 2007. 318 PP.
4. Electronic library of if RAS. [Electronic resource.] – Access mode. - URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH01b0ec713aa8c5cb31f681b0> (accessed 17.03.2018)

# Ценностно-целевая модель формирования нравственных представлений дошкольников и её экспериментальная апробация

**Ломоносова Наталья Викторовна,**

аспирант кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет, Lomonosova.natasha@mail.ru

Проблема необходимости разработки ценностно-целевой модели формирования у старших дошкольников нравственных представлений о мире, педагогические условия её эффективного встраивания в образовательный процесс ДОУ является одной из актуальных проблем системы образования. Задачи разработки ценностно-целевой модели соотносятся с реализацией государственного заказа на подготовку активного гражданина страны, идентифицирующего себя со своим этносом, страной, национальными ценностями одновременно со способностью к восприятию достижений и ценностей различных культур и стран мира. Основываясь на концепцию нравственного развития граждан РФ нами определены базовые национальные ценности, которые составляют ядро и средства формирования у детей нравственных представлений о мире. В практическом аспекте, педагоги ДОУ и родители осознают педагогический потенциал базовых национальных ценностей в формировании представлений старших дошкольников о мире, но недостаточно используют его по причине отсутствия готовности, соответствующих методических разработок. Так же экспериментальное исследование содержания представлений старших дошкольников о мире (констатирующий этап) показало, что знания детей о мире отрывочны и не системны; у большинства детей представления о национальных и культурных особенностях людей отсутствуют или получены исключительно из житейского опыта; например, для большинства детей характерна неполная представленность базовых национальных ценностей в образах мира; предположительно, значимое деструктивное влияние на содержание представлений детей о мире оказывают мультфильмы агрессивного содержания, компьютерные игры; фактически в представлениях детей о мире не представлены этнокультурные компоненты (национальные костюм, традиции и т.д.); у многих детей прослеживается высокая эмоциональная напряженность в восприятии мира; многие дети старшего дошкольного возраста испытывают значительные трудности в обоснованной нравственной оценке мира (поступков людей) с позиций базовых национальных ценностей и выражающих их нравственных норм. Это говорит о необходимости разработки ценностной модели формирования у старших дошкольников нравственных представлений о мире.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, формирование нравственных представлений, ценностно-целевая модель.

Метод моделирования обеспечивает системное, наглядное представление педагогического процесса в специально созданном объекте процесса – модели И.П. Подласый [1], Б.Я. Советов [2] и др.. На основе теоретического анализа научной литературы, описания различных видов педагогических моделей, мы пришли к пониманию целесообразности именно ценностно-целевой модели в рамках данного исследования процесса формирования у старших дошкольников нравственных представлений о мире.

Понятие «ценностная» означает: 1) особое внимание на ценностное отношение к объектам и явлениям окружающей действительности в аспекте формирования у старших дошкольников нравственных представлений о мире;

2) ориентацию старших дошкольников на доступные, определенные базовые национальные ценности, выступающие ядром и средством формирования у детей нравственных представлений о мире; 3) ознакомление старших дошкольников с нравственными ценностями разных этно-культур, развитие интереса и уважения к ним. умение находить общие ценностные признаки и различия.

Название «целевая» модель отражает: 1) целевой ориентир формирования у старших дошкольников нравственных представлений о мире; 2) целевые ориентиры дошкольного образования, связанные с духовно-нравственным воспитанием, формированием представлений об окружающей и социальной действительности, ценностного отношения к социальным и культурным, природным объектам (отраженные в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования); с учетом методических и целевых ориентиров формирования представлений дошкольников о мире, зафиксированных в комплексных и парциальных программах для ДОУ.

**Содержание моделируемого процесса осуществлялась** на нескольких иерархических соподчиненных уровнях: 1) В логике освоения старшим дошкольником основных компонентов содержания образования (по М.Н.Скаткину, И.Я.Лернеру); 2) В логике расширения социальных, временных и пространственных контекстов познания мира; 3) В логике интеграции образовательных областей; 4) В

логике этнокультурных образовательно-интегративных модулей Ю.С.Тюнников [3], П.А.Юцявичене [4]; 5) календарно-тематического планирования.

Этапность моделируемого процесса осуществлялась в логике построения содержания и реализации педагогических задач в рамках развертывания содержания моделируемого процесса. Технологической составляющей моделируемого процесса являлась технология многовекторной социокультурной включенности, которая раскрывает методы обучения и воспитания: методы конструирования мира, познания мира и себя, овладения способом взаимодействия с миром, а так же дидактико-методическое обеспечение: этнокультурные сценарии, педагогический инструментарий. Ценностно-целевая модель формирования нравственных представлений старших дошкольников о мире представлена на рис.1.



Рисунок 1. Ценностно-целевая модель формирования нравственных представлений старших дошкольников о мире

Апробация ценностно-целевая модели и технологии обеспечения многовекторной социокультурной включенности осуществлялась с 2015 по 2018 год на базе МДОУ детский сад №74 г. Сочи и МДОБУ № 126 г. Сочи. В исследовании приняли

участие 120 детей старшего дошкольного возраста – подготовительных к школе групп, 80 родителей и 8 педагогов.

Выявлены нравственные представления, проявляющиеся и возникающие у ребенка системе личностных ценностей, выражающиеся в вербальных, образных и поведенческих характеристик, которая статистически значима по когнитивному, ценностному, эмоциональному и поведенческому критерию.

Для оценки достоверности различий в распределении детей ЭГ и КГ по уровням сформированности нравственных представлений о мире (когнитивный критерий) использовали статистический критерий – Фишера (расчет углового преобразования Фишера). С помощью данного критерия мы сравнивали долю детей со средним и высоким уровнем сформированности нравственных представлений (совокупно) в контрольной группе и в экспериментальной группе и подтвердили достоверность различий этой доли в ЭГ и КГ. Результаты оценки достоверности различий представлены в таблице 1.

Таблица 1  
Результаты в распределении детей ЭГ и КГ по уровням сформированности нравственных представлений о мире (когнитивный критерий)

Группы	"Есть эффект": высокий и средний уровень сформированности представлений	"Нет эффекта": низкий уровень сформированности представлений	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	27 (90%)	3 (10%)	30 (100%)
КГ	20 (71.4%)	8 (28.6%)	28 (100%)

$\phi^*_{эмп} = 1.846$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне неопределенности: доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 (ЭГ) больше, чем в выборке 2 (КГ).

Таким образом, причинно-следственная связь между включением ценностно-целевой модели в образовательный процесс ДОУ и сформированностью нравственных представлений старших дошкольников о мире статистически подтверждена.

## Литература

1. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
2. Советов, Б. Я. Моделирование систем: учебник / Б. Я. Советов, С. А. Яковлев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 2001. – 343 с.
3. Тюнников, Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю. С. Тюнников. – М.: АПН СССР, 1988. – 46 с
4. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

Value-target model of formation of moral representations of preschool children and its experimental approbation

**Lomonosova N.V.**

Sochi state University

The problem of the need to develop a value-target model of the formation of older preschoolers moral ideas about the world, pedagogical conditions of its effective integration into the educational process of pre-SCHOOL is one of the urgent problems of the education system. The challenges of developing a value-oriented models relate to implementation of state order for training of active citizen of the country, identifying themselves with their ethnic group, country, national values simultaneously with the ability to grasp the achievements and values of different cultures and countries. Based on the concept of moral development of the citizens of the Russian Federation, we have identified the basic national values that constitute the core and means of forming children's moral ideas about the world. In practical terms, teachers, and parents are aware of the pedagogical potential of basic national values in shaping perceptions of senior preschool children about the world, but not use it due to the lack of readiness of relevant teaching materials. Also, the experimental study of the content of representations of senior preschoolers about the world (ascertaining stage) showed that children's knowledge about the world is sketchy and not systematic; most children have no idea about the national and cultural characteristics of people or obtained exclusively from everyday experience; for example, most children are characterized by incomplete representation of basic national values in the images of the world; presumably, a significant destructive influence on the content of children's representations of the world have cartoons aggressive content, computer games; in fact, ethnocultural components (national traditions, traditions, etc.) are not represented in children's ideas about the world; many children have a high emotional tension in the perception of the world; many children of older preschool age experience significant difficulties in a reasonable moral assessment of the world (people's actions) from the standpoint of basic national values and moral norms expressing them. This suggests the need to develop a value model of the formation of older preschoolers moral ideas about the world.

**Key words:** preschool children, formation of moral ideas, value-target model.

**References**

1. Podlasy, I. P. Pedagogy: 100 questions - 100 answers: textbook. manual for universities / I.P. Podlasy. - M.: VLADOS-press, 2004. -- 365 p.
2. Sovetov, B. Ya. Modeling systems: a textbook / B. Ya. Sovetov, S. A. Yakovlev. - 3rd ed., Revised. and add. - M.: Higher School, 2001. -- 343 p.
3. Tyunnikov, Yu. S. Technique for identifying and describing integrative processes in the educational work of SPTU / Yu. S. Tyunnikov. - M.: APN USSR, 1988. -- 46 p.
4. Jucevičienė, P. A. Theory and practice of modular education / P. A. Jucevičienė. - Kaunas: Shviesa, 1989. -- 272 p.

# Гуманизация педагогического процесса в условиях поликультурного пространства общеобразовательной школы

## **Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна**

доктор педагогических наук, профессор, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, Казанский (Приволжский) федеральный университет, gdautova@mail.ru

## **Ботова Любовь Николаевна,**

кандидат биологических наук, доцент, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, lyuka\_89@mail.ru

## **Заячук Татьяна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, tatyana-zayachuk@yandex.ru

## **Шамарданова Гульчачак Фазыловна,**

аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, rafisibnnazar@gmail.com

Статья посвящена анализу возможностей реализации гуманистических тенденций в общеобразовательных школах поликультурных регионов. Авторы приходят к выводу о необходимости построения педагогического процесса на демократической основе с осмысленным введением авторитарных элементов. Отмечен высокий гуманистический потенциал внеурочной деятельности, выявлена необходимость создания и функционирования локальных внеурочных организаций для объединения практики гуманистического воспитания в условиях поликультурного пространства.

**Ключевые слова:** гуманизация; педагогический процесс; поликультурная среда; системно-деятельностный подход; этнопедагогика.

Один из современных педагогических трендов составляет всеобщая гуманизация образования в целом и гуманизация педагогического процесса в частности. Гуманистическая педагогика является не столько отдельным педагогическим подходом (таким как, к примеру, системно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, эвристический подход и др.), сколько всеобъемлющим принципом, без которого не мыслится современное образование.

Понятие гуманизации образования нуждается в раскрытии его содержательной составляющей применительно к различным аспектам образовательной реальности. Гуманизация в рамках регионального и этнокультурного аспектов образования проявляется как в общих системных, так и в частности-дидактических целях, задачах и закономерностях.

В ряде российских регионов присутствует исторически сложившаяся поликультурная среда, что накладывает отпечаток на школьное обучение. Несмотря на административно-правовую подчиненность общеобразовательных школ на муниципальном уровне, поликультурные особенности формируются на региональном уровне, что приводит к гармоничному сочетанию региональных и муниципальных системообразующих направлений и практик, которые находят свое непосредственное проявление в педагогическом процессе. Педагогический процесс в условиях поликультурного пространства школы обладает этнопедагогической спецификой, необходимой для социализации школьников в условиях поликультурной общественной среды.

Раскрытие задач педагогического процесса в поликультурном пространстве протекает сквозь призму взаимодействия ценностей различных уровней (национальных ценностей и общероссийских ценностей). Подлинная гуманизация педагогического процесса позволяет установить паритет между различными группами национальных ценностей, признавая их одинаково большую значимость. На деятельностном уровне гуманизация проявляется в активной учебной и внеучебной работе, направленной на формирование поликультурной личности. С целью недопущения нивелирования значимости традиционных национальных культур закладываются ценностные основы личности

производится на базе паритетности, придающей ценностям различных национальных культур равнозначный характер вне зависимости от численности этнической группы в регионе, политической конъюнктуры и др. Гуманизация в данном случае проявляется в наиболее полном учете национальной специфики в совокупности с общероссийскими ценностями и ориентацией на межкультурный диалог.

Гуманизация проявляется не только в ценностно-деятельностной плоскости – она буквально пронизывает всю ткань педагогического процесса. Как отмечают Ю. П. Башаримов, В. А. Егоров, гуманизация является эффективным средством формирования личности как активного субъекта творческого труда [1, с. 14]. Развитие способности к творческой деятельности в ходе педагогического процесса наиболее плодотворно осуществляется при применении субъект-субъектного подхода и диалогических технологий. М. В. Климова в качестве наиболее значимых условий гуманизации педагогического взаимодействия называет демократизацию стиля управления и достижение педагогического мастерства [2, с. 134]. Действительно, демократизация позволяет индивидуализировать педагогическое взаимодействие. Однако, глубокая демократизация возможная не во всех случаях – в частности, при наличии межэтнической напряженности наиболее приемлем будет авторитарный педагогический стиль (вплоть до стабилизации ситуации).

Гуманизация поликультурного пространства школы предполагает также и переосмысление характера педагогических ситуаций. А. Р. Лопатин отмечает необходимость создания контролируемой педагогом ситуации успеха, что позволит гуманизировать образование [3, с. 112]. Здесь необходимо отметить, что превалирование поощрения и свободы творчества может негативно сказаться на учебной мотивации – для планомерного достижения успехов в учебе требуется индивидуальное осознание учащимися как сильных сторон, так и собственных слабостей и недочетов. В этой связи следует признать, что для проведения гуманизации педагогического процесса в педагогическом стиле следует сочетать демократические элементы с элементами авторитарно-императивного характера. В условиях поликультурной среды педагогу нужно создать баланс между обязательностью познания ценностей различных культур и недопустимостью применения при этом принуждения в любой из его форм.

Наиболее ярко гуманизация проявляется во внеурочном обучении. А. Н. Шевченко справедливо отмечает, что главным значением во внеклассной работе в поликультурной среде младшей школы являются различные мероприятия, направленные на поликультурное взаимодействие [4, с. 146]. Внеурочная деятельность позволяет раскрыть в учащихся их творческие способности, сформировать общественно полезные качества личности. Внеурочная деятельность строится на индивидуальной заинтересованности обучающихся, которые самостоятельно участвуют во внеурочных мероприятиях.

Активное участие во внеурочной деятельности свидетельствует о том, что ученики распоряжаются своим личным временем во благо собственного развития. Важно отметить, что принудительный характер внеурочной деятельности в современной педагогической науке и практике полностью исключен. В этой связи, гуманизация образовательного процесса предполагает активное побуждение учеников деятельности посредством применения различных педагогических средств и технологий.

Чем более сложным, насыщенным и содержательным является поликультурное пространство в конкретной школе, тем большие требования выдвигаются к гуманистической составляющей. Педагогу необходимо установить баланс между средствами общей педагогики и этнопедагогики, а также между ценностями разных уровней. Вариативность и многообразие внеурочной деятельности представляют широкий простор как для проявления учащимися творческих способностей, так и для педагогов при осуществлении педагогического моделирования и педагогического проектирования. Поддержка национальных культур и этнического самоопределения должна сочетаться с социализацией детей в рамках общенациональных ценностей. Недопустимы ситуации, когда формы внеурочной деятельности наполняются сомнительным содержанием, потворствующим разобщению учащихся и возникновению противоречий в коллективе. Чем больше между группами людей различий и автономии, тем выше вероятность возникновения конфликтов. Предупреждение конфликтов обеспечивается отражением гуманистического вектора в методической документации и ориентацией на синтез государственных и национальных ценностей.

В вопросе выбора форм внеурочной деятельности нужно отметить, что каждая из имеющихся форм (кружки, экскурсии, фестивали и др.) при условии добровольности проведения может быть реализована на позициях гуманизма. Формы внеурочной деятельности не классифицируются по критерию гуманистического потенциала. Однако, единство гуманистического воспитания может быть достигнуто лишь при объединении внеурочной деятельности на базе общего начала. С организационной точки зрения данное объединение выглядит как группа учеников, обладающих общностью цели. В советское время на уровне школы объединение достигалось в рамках пионерской дружины. В настоящее время требуется создание аналогичных структур, что проявляется, в частности, в образовательной политике российского государства. Единое общешкольное объединение учащихся позволит создать воспитательную базу для реализации внеурочной деятельности во всех ее формах, что будет оказывать на весь образовательный процесс серьезное гуманистическое воздействие.

Таким образом, педагогический процесс в поликультурном пространстве школы наиболее успешно может быть подвергнут всесторонней гуманизации на основе субъект-субъектного подхода и комбинированного педагогического стиля.

## Литература

1. Башаримов Ю. П., Егоров В. А. Гуманизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3. С. 13-14.

2. Климова М. В. Педагогическое взаимодействие: возможности гуманизации // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. № 4 (12). С. 131-137.

3. Лопатин А. Р. К вопросу о гуманизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе // Вестник Башкирского университета. 2006. № 1. С. 110-113.

4. Шевченко А. Н. Средства поликультурного образования младших школьников // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 1 (22). С. 145-147.

### **Humanization of pedagogical process in the conditions of multicultural space secondary school**

**Fahrutdinova G.Zh., Botova L.N., Zayachuk T.V., Shamardanova G.F.**

Kazan (Volga region) Federal University, Volga state Academy of physical culture, sports and tourism

The article is devoted to the analysis of possibilities of realization of humanistic tendencies in General education schools of multicultural regions. The authors come to the conclusion that it is necessary to build the pedagogical process on a democratic basis with a meaningful introduction of authoritarian elements. The high humanistic potential of extracurricular activities is noted, the need for the creation and functioning of local extracurricular organizations to unite the practice of humanistic education in a multicultural space is revealed.

**Key words:** humanization; pedagogical process; multicultural environment; system-activity approach; ethnopedagogy.

### **References**

1. Basharimov Yu. P., Egorov V. A. Education humanization: problems and prospects // Bulletin of the Bryansk State University. 2015. No. 3. P. 13-14.
2. Klimova M. V. Pedagogical interaction: the possibility of humanization // News of higher educational institutions. Volga region. Humanitarian sciences. 2009. No. 4 (12). S. 131-137.
3. Lopatin A. R. On the question of the humanization of the educational process in a comprehensive school // Bulletin of the University of Bashkir. 2006. No. 1. S. 110-113.
4. Shevchenko A. N. Means of multicultural education of younger schoolchildren // Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research. 2019.No 1 (22). S. 145-147.

# Использование дистанционных образовательных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

## **Пегасова Наталья Арнольдовна**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

## **Иванова Елена Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

## **Лесников Иван Николаевич**

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

## **Родионов Алексей Владимирович**

кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

## **Лебедева Светлана Юрьевна**

старший преподаватель, кафедры информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

В статье описан опыт использования системы дистанционного обучения Moodle для разработки курсов при построении учебного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья на примере Иркутской области: выделены требования к нормативно-правовой базе для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; осуществлен анализ мероприятий реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Иркутской области. Рассматриваются модель дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, возможности системы дистанционного обучения Moodle, идеология педагогического проектирования материалов для построения дистанционного обучения. Процесс создания и освоения среды дистанционного обучения представлен посредством педагогического проектирования: приведены принципы педагогического проектирования, представлена схема педагогического проектирования в отношении дистанционных образовательных технологий. На основании вышеприведенного описания процесса педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов для лиц с ограниченными возможностями здоровья представлена структура апробированного дистанционного курса, разработанного на основе линии учебно-методического комплекса Г.К. Муравина, О.В. Муравиной «Математика»; элементы системы дистанционного обучения Moodle для его реализации.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, система дистанционного обучения Moodle, педагогическое проектирование, модель обучения лиц с ОВЗ.

В программу реализации приоритетного национального проекта «Образование» включено одним из направлений – развитие дистанционного обучения (ДО) лиц с ограниченными возможностями здоровья, предусматривающее поэтапное создание и поддержку в каждом субъекте Российской Федерации условий для их обучения. Целью проекта являлось создание условий для получения качественного образования по полной общеобразовательной программе лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися на дому [2].

В Иркутской области подготовлены и утверждены следующие нормативные документы:

– ведомственная целевая программа развития дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в Иркутской области;

– формы договоров безвозмездного пользования аппаратно-программным комплексом для рабочего места лица с ОВЗ и педагогического работника;

– максимальный объём учебной нагрузки на обучающегося, с предоставлением рекомендаций по организации образовательного процесса указанной категории детей, правовой основой организации образовательного процесса, структурой индивидуального учебного плана, примерным индивидуальным планом лица с ОВЗ.

В рамках реализации мероприятий за последние годы (начиная с 2010 г.):

– были оснащены рабочие места 536 лиц с ОВЗ, 413 педагогических работников и центра дистанционного образования (далее ЦДО) ОГАОУ ДПО ИРО компьютерной техникой, цифровым учебным оборудованием, оргтехникой и программным обеспечением, адаптированными с учётом специфики нарушений развития детей-инвалидов;

– подключены рабочие места (мест проживания) лиц с ОВЗ, педагогических работников к сети Интернет;

– проведено повышение квалификации педагогических работников (особое внимание уделено обучению родителей (законных представителей) лиц с ОВЗ в рамках программы «Необходимые технические навыки при организации обучения по дистанционным образовательным технологиям»);

– в результате проведённой деятельности была создана региональная информационно-образовательная среда «Школа без границ».

Проект имеет очень важное социальное значение, поэтому программа «Развитие ДО лиц с ОВЗ» действует и развивается по настоящее время.

В Иркутской области обучение лиц с ОВЗ происходит на базе ЦДО ОГАОУ ДПО ИРО г. Иркутска.

Центр дистанционного образования осуществляет руководство реализации проекта, в том числе, обеспечивает методическое сопровождение, проводит повышение квалификации педагогического состава и мониторинг реализации проекта.

Региональный центр дистанционного обучения осуществляет сопровождение региональной информационно-образовательной среды «Школа без границ», которая содержит образовательные ресурсы для организации учебного процесса по предметам регионального базисного учебного плана, элективные курсы, методические ресурсы и учебные курсы для педагогов, материалы для проведения психолого-педагогических и логопедических консультаций, а также учебные материалы сетевых педагогов [3]. Доступ к ресурсам «Школы без границ» осуществляется на основании заявок муниципальных органов управления образования [3]. Модель ДО лиц с ОВЗ в Иркутской области [3] представлена на рисунке. 1.

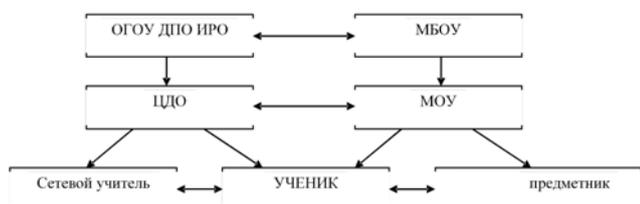


Рис. 1. Модель ДО лиц с ОВЗ в Иркутской области

Проект «Образование» дал толчок для развития ДО в целом. Сейчас с помощью интернета педагоги, например, проводят занятия в малокомплектных, отдаленных школах.

Для наполнения контента ДО и представления его в соответствие с современными требованиями ежегодно на кафедру «Информатики и методики обучения информатике» Педагогического института Иркутского государственного университета поступают заявки для разработки курсов в рамках выпускных квалификационных работ. Разработка курсов ведется в системе дистанционного обучения Moodle (СДО Moodle).

Выбор системы СДО Moodle обоснован тем, что данное программное обеспечение относится к распространяемому бесплатно. К достоинствам системы можно отнести интуитивно понятный пользовательский интерфейс, удобство в использовании, что позволяет удовлетворить большинство требований, которые предъявляются к системам дистанционного образования [6]. Необходимо отметить, что при разработке дистанционных курсов возможна реализация различных способов представления учебного материала, осуществление контроля знаний и учёта успеваемости.

В настоящее время СДО Moodle активно используют в образовательных организациях [5]. При создании курса система позволяет включать широкий набор «элементов курса», таких как ресурсы, форумы, тесты, задания, глоссарии, опросы, анкеты, чаты, лекции, семинары, wiki, базы данных, что в свою очередь позволяет осуществлять личностно-ориентированное образование [1].

Существуют разные подходы к созданию дистанционных курсов, одним из которых является использование идеологии педагогического проектирования [4].

Под педагогическим проектированием понимается процесс создания таких материалов, которые позволяют организовать обучение с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ), способных создать комфортную среду всех участников образовательного процесса.

Существует 6 принципов педагогического проектирования [8]:

- *принцип человеческих приоритетов*: разработанные материалы должны обеспечивать комфортную и результативную работу всех участников образовательного процесса;

- *принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций*: в случае необходимости материалы должны легко перестраиваться под образовательный процесс;

- *принцип динамизма*: предусматривает осуществление разработки курса в целом: теоретический, практический материал, контрольные мероприятия...;

- *принцип полноты*: дидактический принцип, предъявляемый к электронным образовательным ресурсам;

- *принцип диагностируемости*; наличие системы диагностики и обратной связи;

- *принцип конструктивной целостности*: предполагает рассмотрение взаимосвязи всех материалов в точки зрения *системного подхода*.

Учитывая перечисленные выше принципы, реализацию педагогического проектирования в отношении ДОТ обычно представляют в виде схемы (см. рисунок 2).



Рисунок 2. Схема педагогического проектирования в отношении ДОТ

Этапы создания дистанционного курса предусматривают разработку следующих материалов: информационный блок (основная информация, дополнительная информация в виде глоссария, справки...), диагностический блок (контрольные работы, тесты, практические задания, задания для самопроверки...), коммуникативный блок (форумы, чаты), рефлексивный блок (анкета).

В рамках выполнения выпускной квалификационной работы по заказу администраций образова-

тельных организаций в качестве приложения разрабатываются дистанционные курсы обучающимися Педагогического института ФГБОУ ВО «ИГУ» по направлениям 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). На рисунке 3 приведена структура дистанционного курса, а на рисунке 4 показан пример структуры раздела «Доли», разработанных в рамках выпускной квалификационной работы.

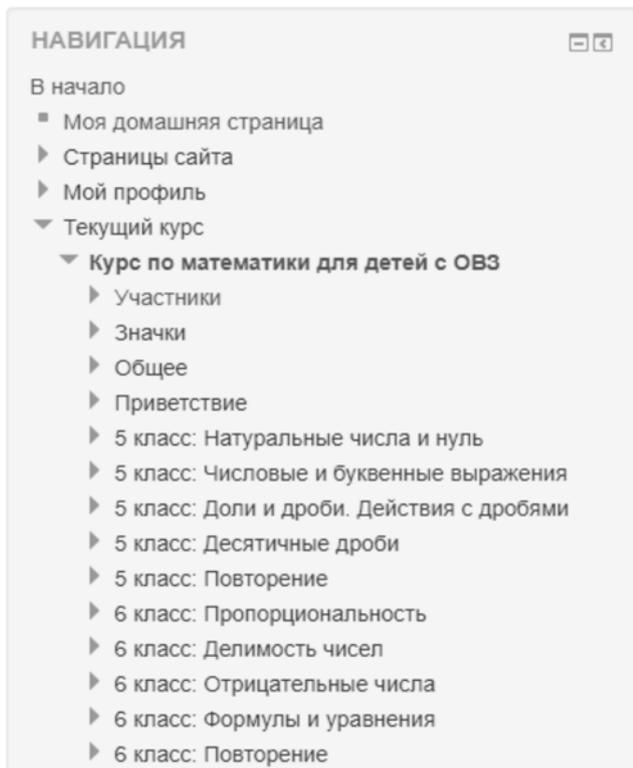


Рисунок 3. Структура дистанционного курса

#### 5 класс: Доли и дроби. Действия с дробями

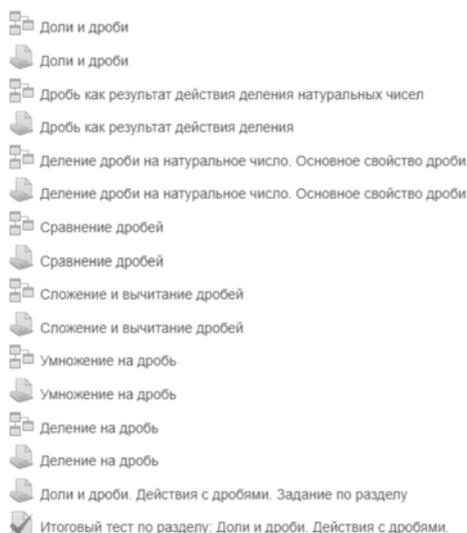


Рисунок 4 Структура раздела: «Доли и дроби Действие с дробями»

Курс разработан на основе линии УМК Г.К. Муравина, О.В. Муравиной – Математика [7].

При создании курса учитывалась идеология, описанная выше. При этом в качестве основных элемент курса выбраны «лекция», «задание», «опрос», «тест», «форум». В курсе используются такие ресурсы как «страница», «гиперссылка», «файл».

В курсе представлены задания различного типа: реферат, решение практических задач, письменные ответы на поставленные вопросы. Представленные задания дифференцированы по уровню сложности.

Целью курса является создание условий, обеспечивающих становление и развитие личности ученика средней общеобразовательной школы; оказание поддержки детей 5-6 классов с ограниченными возможностями здоровья при изучении учебного предмета «Математика».

На рисунке 5. Представлены УУД, формируемые в рамках данного курса:

Например, раздел «Доли и дроби. Действия с дробями», рассчитан на прохождение в течение 8 часов. Для каждого занятия разработаны контрольно-измерительные материалы, с помощью которых учитель может отследить динамику изучения и прохождения занятий. Контрольно-измерительные материалы рассчитаны на 17 часов. Всего раздел рассчитан на 25 часов (таблица 1).

Таблица 1  
Тематическое планирование раздела «Доли и дроби. Действие с дробями»

№	Тема занятия	Кол-во часов
1	Доли и дроби	2
2	Задание по теме: Доли и дроби	2
3	Дробь как результат действия деления натуральных чисел	1
4	Задание по теме: Дробь как результат действия деления натуральных чисел	2
5	Деление дроби на натуральное число. Основное свойство дроби	1
6	Задание по теме: Деление дроби на натуральное число. Основное свойство дроби	2
7	Сравнение дробей	1
8	Задание по теме: Сравнение дробей	2
9	Сложение и вычитание дробей	1
10	Задание по теме: Сложение и вычитание дробей	2
11	Умножение на дробь	1
12	Задание по теме: Умножение на дробь	2
13	Деление на дробь	1
14	Задание по теме: Деление на дробь	2
15	Доли и дроби. Действия с дробями. Задание по разделу	2
16	Итоговый тест по разделу: Доли и дроби. Действия с дробями.	1
	Итого:	25

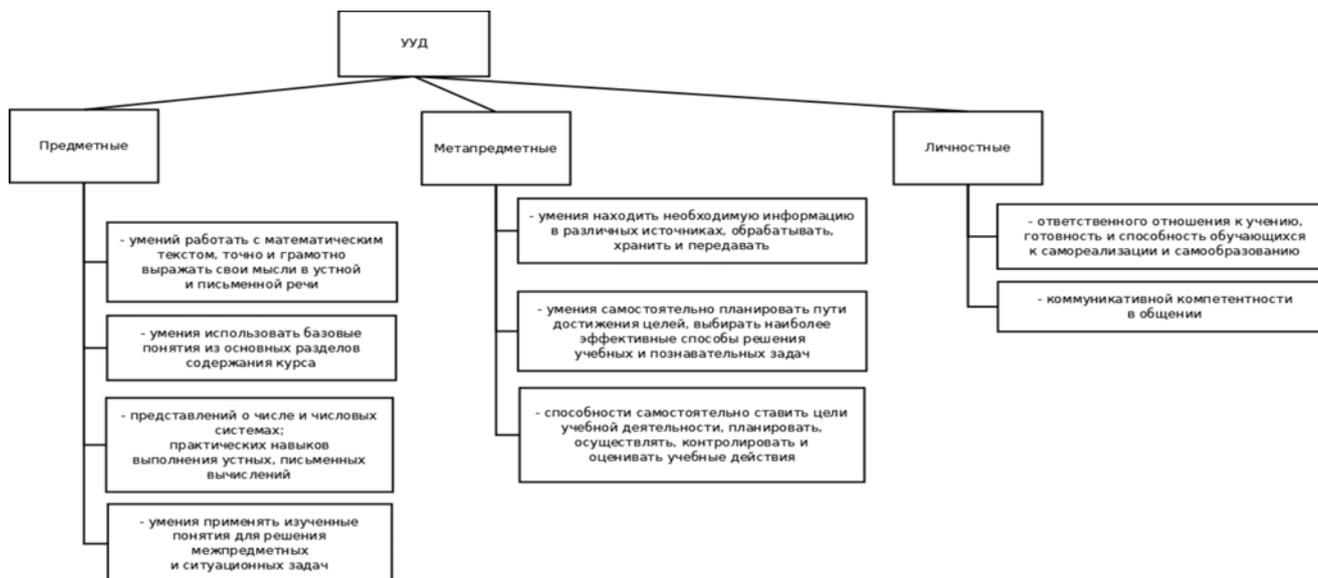


Рисунок 5. УУД, формируемые в рамках курса

В настоящее время курс проходит апробацию на базе МБОУ «СОШ №17» г. Усолье-Сибирское.

## Литература

1. Гаевская Е. Г. Система дистанционного обучения MOODLE. Методические указания для практических занятий [Электронный ресурс]. Учебное пособие.— СПб.: 2007./ - URL: <http://window.edu.ru/resource/384/57384> (дата обращения 13.09.2017).

2. Гершпигель, С. В. Итоги и перспективы развития дистанционного образования детей-инвалидов в Иркутской области // –2012. №2. – С. 24-25.

3. Дистанционное обучение в «Школе без границ» [Электронный ресурс] – URL:<http://fml17.ck.ua/distantsionnoe-obuchenie-v-shkole-bez-granits/> (дата обращения: 15.06.2018).

4. Кузнецов, А. А. Образовательные и электронные издания и ресурсы. Методическое пособие / А. А. Кузнецов, В. В. Гришкун, С. Г. Григорьев. – М.: ДРОФА, 2010. – 156 с.

5. Официальный сайт LMS Moodle. [Электронный ресурс]: // Перевод статьи «Улучшения в версии Moodle 1.9» // - URL: [http://docs.moodle.org/en/Release\\_Notes#Moodle\\_1.9.1](http://docs.moodle.org/en/Release_Notes#Moodle_1.9.1)

6. Создание сетевого курса в Moodle2.x. [Электронный ресурс]: - URL: <http://moodlefree.ru/groups/moodle-2-osobennosti-2-i-versii> (дата обращения 08.02.2018).

7. УМК Г.К. Муравина, О.В. Муравиной. Математика (5-6) [Электронный ресурс] - URL: <https://drofa-ventana.ru/kompleks/umk-liniya-umk-g-k-muravina-ov-muravinoy-matematika-5-6/>.

8. Учебное пособие. Дистанционные образовательные технологии проектирование и реализация учебных курсов / М. Б. Лебедева [и др.]; под общ.ред. М. Б. Лебедевой. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.

**Use distance learning technologies for teaching people with limited opportunities**  
Pegasova N.A., Ivanova E.N., Lesnikov I.N., Rodionov A.V., Lebedeva S.Yu.

Irkutsk State University

The article describes the experience of using the e-learning management system Moodle for developing courses in constructing the educational process for people with limited opportunities the example of the Irkutsk region: The requirements to the legal framework for the education of persons with disabilities were identified; the analysis of the implementation of the priority national project "Education" in the Irkutsk region was carried out. The article considers the model of distance learning for people with limited opportunities, the possibilities of the e-learning management system Moodle, and the ideology of pedagogical design of materials for building distance learning. The process of creating and mastering the distance learning environment is presented by means of pedagogical design: the principles of pedagogical design are presented, the scheme of pedagogical design in relation to distance learning technologies is presented. On the basis of the above description of the process of pedagogical design of electronic educational resources for persons with limited opportunities, the structure of the approved distance learning course, developed on the basis of the line of educational-methodical complex of G.K. Muravin, O.V. Muravina "Mathematics", elements of the e-learning management system Moodle for its implementation, is presented.

**Keywords:** Distance learning, education of persons with limited opportunities, e-learning management system Moodle, pedagogical design, training model for people with limited opportunities.

## References

1. Gaevskaya E. G. Distance Learning System MOODLE. Guidelines for practical exercises [Electronic resource]. / Textbook.— SPb. : 2007./ - URL: <http://window.edu.ru/resource/384/57384> (accessed September 13, 2017).
2. Gershpiel, S. V. Results and prospects for the development of distance education of children with disabilities in the Irkutsk region / S. V. Gershpiel // –2012. No. 2. - S. 24-25.
3. Distance learning in the "School without Borders" [Electronic resource] - URL: <http://fml17.ck.ua/distantsionnoe-obuchenie-v-shkole-bez-granits/> (accessed: 06/15/2018).
4. Kuznetsov, A. A. Educational and electronic publications and resources. Methodical manual / A. A. Kuznetsov, V.V. Grishkun, S. G. Grigoriev. - M. : DROFA, 2010. -- 156 p.
5. Official site of LMS Moodle. [Electronic resource]: // Translation of the article "Improvements in the version of Moodle 1.9" // - URL: [http://docs.moodle.org/en/Release\\_Notes#Moodle\\_1.9.1](http://docs.moodle.org/en/Release_Notes#Moodle_1.9.1) (accessed February 8, 2018).
6. Creating a network course in Moodle2.x. [Electronic resource]: - URL: <http://moodlefree.ru/groups/moodle-2-osobennosti-2-i-versii> (accessed 08.02.2018).
7. UMG G.K. Muravina, O.V. Muravina. Mathematics (5-6) [Electronic resource] - URL: <https://drofa-ventana.ru/kompleks/umk-liniya-umk-gk-muravina-ov-muravinoy-matematika-5-6>.
8. The manual. Remote educational technologies design and implementation of training courses / M. B. Lebedeva [et al.]; under the general ed. M. B. Lebedeva. - SPb. : BHV-Petersburg, 2010. -- 336 p.

# Подготовка профессорско-преподавательского состава к работе в инклюзивной образовательной среде

## **Испулова Светлана Николаевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», [sispulova@mail.ru](mailto:sispulova@mail.ru)

## **Ибрагимова Альбина Ахметовна,**

магистрант кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», [aalbinaa@mail.ru](mailto:aalbinaa@mail.ru)

## **Большакова Наталья Леонидовна,**

старший преподаватель кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», [VolshakovaNL@mail.ru](mailto:VolshakovaNL@mail.ru)

## **Хамадеева Рита Хурматулловна,**

канд. филос. наук, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», [KhamadeevaRH@mail.ru](mailto:KhamadeevaRH@mail.ru)

Для реализации инклюзивного образования необходимо создание и соблюдение основных четырех условий: наличие нормативно-правовой базы, материально-техническое обеспечение, позволяющее обучаться всем без исключения (вне зависимости от типа и вида нарушения развития, здоровья), наличие преемственности в плане обучения, воспитания, социализации учащихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, подготовленные к работе в инклюзивной образовательной среде кадры, в первую очередь, педагоги. В статье раскрыты содержание и направления подготовки профессорско-преподавательского состава к работе в инклюзивной образовательной среде. Представлены опыт и результаты работы ППС кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования МГТУ им. Г.И. Носова. Кроме того, авторы обращают внимание и на вопрос формирования готовности нормально развивающихся студентов к взаимодействию с особыми студентами. В данном случае речь идет о подготовке группы студентов-волонтеров к сопровождению студентов с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; образовательная среда.

Количество детей, имеющих ограниченные возможностями здоровья (ОВЗ), увеличивается с каждым годом. Это связано как с пороками, поломками генетического, внутриутробного развития, так и с различного рода травмирующими ситуациями, катастрофами, неблагоприятными условиями проживания, включая небрежное или жестокое обращение с детьми. Поэтому развитие системы социально-медицинской, психолого-педагогической адаптации, сопровождения является актуальной проблемой.

Надо признать, что в настоящее время повсеместно в стране идет становление системы, позволяющей включить ребенка с ОВЗ в разнообразные виды социальной, психолого-педагогической деятельности. В этой связи открыты группы в дошкольных образовательных учреждениях, классы инклюзивного образования в общеобразовательных школах. Однако в системе профессионального образования имеются явные пробелы. Хотя, если рассматривать требования, обозначенные в нормативно-правовых документах, касающихся профессионального образования, то видим, что все учреждения данной системы к 2012 году должны быть готовы к реализации инклюзивного образования и должны быть способны принять до 100 % всех поступающих с особыми образовательными потребностями, не зависимо от нозологии [8].

Учреждения профессиональной подготовки выстраивают разнообразные планы перехода к инклюзивному образованию. Цель у них всех одна, а вот методы, приемы различны. В данной работе представим опыт ФГБОУ ВО «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова».

В университете создана такая структура, как Отдел организации дистанционного и инклюзивного образования, который возглавляет работу по подготовке условий и внедрению инклюзивного образования. На образовательном портале университета представлена подробная информация о возможностях обучения, профориентации и др. для абитуриентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Если представить в обобщенном виде, то она включает в себя следующую информацию.

Для студентов, имеющих инвалидность, и студентов с ограниченными возможностями здоровья в МГТУ им. Г.И. Носова созданы, на наш взгляд, необходимые для обучения условия. В зависимости от состояния здоровья для студентов подобраны наиболее приемлемые образовательные про-

граммы, разработаны документы, регламентирующие работу всех подразделений вуза в области инклюзивного образования. В настоящий момент у нас учатся студенты с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и других органов и систем. Обучение осуществляется по очной, заочной и дистанционной форме как по техническим, так и по гуманитарным направлениям.

Всем студентам предоставляется круглосуточный доступ к электронным библиотечным системам, а также различным системам Интернет-тестирования, что позволяет обучающемуся оценивать свои учебные достижения на различных этапах обучения. На Образовательном портале вуза студент может получить материалы к лекционным и семинарским занятиям.

В МГТУ им. Г.И. Носова организована профориентационная работа в системе инклюзивного образования, вуз регулярно проводит очные семинары и вебинары для педагогических работников общеобразовательных школ, педагогов среднего профессионального образования и родителей обучающихся-инвалидов. Большое внимание в университете уделяется вопросам социализации студентов-инвалидов. Волонтерский центр «По зову сердца» организует мероприятия, направленные на успешную социализацию и адаптацию студентов с инвалидностью в социокультурной среде вуза и города. Студенты с ОВЗ активно привлекаются к участию в работе научного студенческого общества, спортивных секций и творческих клубов, общественных организаций, принимают участие в олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства.

В вузе создан Центр содействия трудоустройству выпускников, который осуществляет последипломное сопровождение и помощь в трудоустройстве выпускников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Работники центра помогают выпускникам в составлении резюме и портфолио, организуют встречи с потенциальными работодателями, содействуют трудоустройству и проводят фактический мониторинг распределения выпускников, имеющих ограниченные возможности здоровья и/или инвалидность, на рабочих местах.

Но основным субъектом инклюзивного образования в системе профессионального образования все же являются преподаватели. Для их подготовки профессорско-преподавательским составом кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования была разработана и реализована программа повышения профессиональной подготовки «Инклюзия в СПО и ВУЗе».

За два года реализации данной программы обучением был охвачено 56 преподавателей и сотрудников учреждений СПО, входящих в структуру университета, и более 250 преподавателей и сотрудников вуза.

Программа включает в себя лекционные, практические, тренинговые, самостоятельные занятия. Основные темы программы: Инклюзивное образование: содержание, цели, принципы, направления, формы и методы, Нормативно-правовое обеспече-

ние инклюзивного образования, Организация инклюзивной образовательной среды, Методы, приемы обучения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья, Адаптированная программа и др.

Основные сложности, с которыми столкнулись преподаватели - лекторы:

- неприятие инклюзии и студентов с ограниченными возможностями здоровья;

- неготовность к обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья (как методического характера, так и личностного);

- приверженность классическим формам и методам обучения, не подходящим для студентов с ограниченными возможностями здоровья;

- нежелание разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут и адаптированную программу и др.

Первые занятия были направлены на то, чтобы «достучаться» до сердец профессорско-преподавательского состава, способствовать осознанию ими необходимости изменений в уже сложившуюся систему профессиональной подготовки. И в этом нам помогли видео фрагменты снятые не профессионалами, а самими студентами, в которых студенты с ограниченными возможностями здоровья рассказывают и показывают, как они живут, что им приходится преодолевать ежедневно, ежечасно на пути освоения знаний, адаптации. Эти фрагменты не могут не вызвать отклика в душе. Порой мы видели, как те, кто только совсем недавно выступал за создание отдельных, специализированных учреждений для студентов с ограниченными возможностями здоровья, смахивают, утирают слезы с глаз. Последующие тренинги были направлены на то, чтобы преподаватели ощутили себя студентами с ограниченными возможностями здоровья. Для этого были использованы различные инструменты повседневной жизни студентов с ОВЗ или ситуации, имитирующие их состояние: светонепроницаемые повязки на глаза, бируши, механическое инвалидное кресло, слуховой аппарат, калоприемник, технические устройства для обучения. Все это позволяет не просто увидеть, но самим ощутить те сложности, которые являются составной неотъемлемой частью жизни наших студентов. Причем занятия проводились как в учебной аудитории, так и на прилегающих территориях. Это действительно.

В ходе обучения преподаватели и сотрудники получали не только теоретические знания о построении образовательного процесса, но и отработывали умения, которые помогут им в организации процесса обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Зачетным заданием была разработка адаптированной программы. Предлагалось выбрать определенную нозологию и разработать учебную программу с учетом обучения студентов с данной нозологией. Здесь мы увидели, насколько преподаватели прониклись пониманием проблемы реализации инклюзивного образования, особенностей студентов с той или иной нозологией, знанием и готовностью изменить привычный стиль преподавания.

Конечно, такая работа потребовала значительных усилий со стороны преподавателей, но по оценкам самих же преподавателей, она стала реальным шагом к внедрению инклюзивного образования.

Отметим, что первыми слушателями программы стали те преподаватели, в группах которых уже учились студенты-инвалиды и студенты с ограниченными возможностями здоровья, и другие желающие. В следующий раз списки слушателей составлялись по принципу опережающего обучения: обучались те, к кому придут группы, в составе которых есть студенты с ограниченными возможностями здоровья, что, на наш взгляд, является оправданным: преподаватели и сотрудники будут готовы заранее, а значит, их работа с самого начала будет организована так, что студенты с ограниченными возможностями здоровья будут включены во все виды деятельности в процессе профессиональной подготовки. Таким образом, считаем опыт реализации программы повышения профессиональной подготовки «Инклюзия в СПО и ВУЗе» успешным и заслуживающим внимания.

Как было отмечено, ключевой фигурой процесса образования является педагог, но не менее важной фигурой в плане социализации, адаптации студентов с ОВЗ являются их нормально развивающиеся сверстники - студенты. И от того, как сложатся отношения между ними во многом будет зависеть успех инклюзии в учреждении. Понимая это, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования из числа желающих, заинтересованных студентов сформировала группу волонтеров для сопровождения студентов с ОВЗ.

Первым этапом подготовки волонтеров стало их обучение в Школе волонтера. Студенты узнали об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о психологии и педагогики нетипичных детей, о приемах и методах передачи знаний таким детям и многое другое.

Вторым этапом стало участие студентов в Международном конкурсе «Мое инклюзивное пространство», в ходе которого каждый мог выбрать одну из трех предложенных номинаций, подготовить и представить свою работу. Номинации были следующие: Социологическое исследование «Инклюзия в моем университете: миф или реальность?», Презентация «Инклюзия в моем городе», Флеш-моб «Сделай шаг!». Работа была проделана огромная, волонтеры погрузились в нее, дошли до сути, каждый в своем направлении.

Третий этап стал проверкой, как для наших волонтеров, так и для преподавателей кафедры. Наш партнер Магнитогорский городской благотворительный фонд «Металлург» пригласил нас в качестве исполнителей грантового социального проекта «Площадка семейного сотворчества – растем вместе!», целью которого является социализация детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов. В рамках проекта волонтеры разрабатывают и проводят досуговые мероприятия для детей. Занятия проводятся еженедельно. Процесс узнавания волонтеров занял в среднем два месяца, на сегодняшний день, волонтеры стали добрыми

друзьями, проводниками для этих детей. Дети – участники проекта развиваются, хоть и медленно, каждый в своем ключе, контактируют друг с другом. А волонтеры приобретают не только знания, но и умения, у них формируются навыки, те самые компетенции, безбарьерного общения, психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья, для чего и была сформирована группа волонтеров.

## Литература

1. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России [Электронный ресурс] // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 3. С. 10-15. - URL: [http://www.inclusive-edu.ru/content/file/alehina/raboty/alehina\\_s\\_v\\_sovremennye\\_tendencii\\_razvitiya\\_mklyuzivnogo\\_obrazovaniya\\_v\\_rossii](http://www.inclusive-edu.ru/content/file/alehina/raboty/alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_mklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii) (дата обращения: 21.10.2019).

2. Герасименко Ю. А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 145-150.

3. Горюнова Л. В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 169-174.

4. Кутепова Е. Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы междунар. науч.-практ. конференции. Москва, 20-22 июня 2011 г. - М.: МГППУ, 2011. - С. 218-220.

5. Сунцова А. С. Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инновации и ретровведения: коллективная монография кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета, посвященная ее 80-летию юбилею: сборник статей / сост. и отв. редактор С. Л. Троянская. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. - С. 33-41.

6. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. - Калининград, 2015. - 55 с.

7. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография. - М., Изд-во «Спутник», 2009. - 220 с.

8. Абитуриентам и обучающимся с ОВЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://newlms.magtu.ru>.

## Preparation of the teaching staff to work in an inclusive educational environment

Ispulova S.N., Ibragimova A.A., Bolshakova N. L., Hamadeeva R.K.H.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Bashkir State University

For the implementation of inclusive education, it is necessary to create and comply with the basic four conditions: the presence of a legal framework, material and technical support that allows everyone to

study without exception (regardless of the type and type of developmental disorders, health), the presence of continuity in terms of training, education, socialization of students, including those with disabilities, trained to work in an inclusive educational environment personnel, primarily teachers. The article reveals the content and directions of preparation of the teaching staff to work in an inclusive educational environment. The experience and results of the work of the faculty of the Department of social work and psychological and pedagogical education of MSTU are presented. G. I. Nosova. In addition, the authors pay attention to the question of formation of readiness of normally developing students to interact with special students. In this case, we are talking about the preparation of a group of student volunteers to accompany students with disabilities.

**Key words:** inclusive education; educational environment.

#### References

1. Alekhina SV. Modern trends in the development of inclusive education in Russia [Electronic resource] // Development of modern education: theory, methodology and practice. 2015. No. 3. P. 10-15. - URL: [http://www.inclusive-edu.ru/content/file/ale-a/raboty/alehina\\_s\\_v\\_sovremennye\\_tendencii\\_razvitiya\\_mklyuzivnogo\\_obrazovaniya\\_v\\_rossii](http://www.inclusive-edu.ru/content/file/ale-a/raboty/alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_mklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii) (accessed: 10.21.2019).
2. Gerasimenko Yu. A. Professional and personal readiness of a teacher to work in an inclusive education // Pedagogical education in Russia. 2015. No. 6. P. 145-150.
3. Goryunova L. V. Features of the master's training of teaching staff for organization in the system of inclusive education of sociocultural animation, rehabilitation, habitation of students with disabilities // Humanities. 2017. No. 2 (38). S. 169-174.
4. Kutepova E. N. On the issue of training specialists for the implementation of inclusive practice in the education system // Inclusive education: methodology, practice, technology: materials international. scientific-practical conferences. Moscow, June 20-22, 2011 M.: MGPPU, 2011. S. 218-220.
5. Suntsova A. S. The problem of preparing future pedagogical psychologists for work in an inclusive education environment // Innovations and retro introduction: a collective monograph of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology of the Udmurt State University dedicated to its 80th anniversary: collection of articles / comp. and holes Editor S. L. Troyanskaya. Izhevsk: Publishing House "Udmurt University", 2015. S. 33-41.
6. Khitryuk VV Formation of inclusive readiness of future teachers in higher education: author. diss. ... dr ped. sciences. Kaliningrad, 2015. 55 s.
7. Yakovleva I. M. Formation of professional competence of the teacher-oligo-phrenopedagogue: monograph. - M., Sputnik Publishing House, 2009. - 220 p.
8. To applicants and students with disabilities [Electronic resource]. Access mode. URL: <http://newlms.magtu.ru>.

# Проблемы и направления совершенствования интрагруппового структурирования инклюзивных учебных групп

**Курмышова Ольга Анатольевна**  
директор школы, ГБОУ «Школа № 760 им. А.П. Маресьева»,  
Skworzowa77@mail.ru

Данная статья посвящена проблемам и направлениям совершенствования интрагруппового структурирования инклюзивных учебных групп. Автором обозначена актуальность и практическая значимость темы. Обозначены ключевые проблемы современного инклюзивного образования. Проанализированы основные социально-психологические проблемы детей и подростков с особыми адаптивными возможностями, имеющие непосредственное влияние на характер интрагруппового структурирования учебных групп. Сделан вывод о необходимости формирования условий оптимизации инклюзивных групп обучающихся, и в том с целью социализации подростков с нарушениями навыков обучения для создания навыков межличностного общения подростков и эффективной совместной деятельности, формирования у них качеств инициативности. А также вовлеченности во внутригрупповое взаимодействие обучающихся внутри группы посредством инструментов развития коллектива, реализующих в современной системе образования принцип «образование для всех».

**Ключевые слова:** интрагрупповое структурирование, инклюзивное образование, дети с особыми адаптивными возможностями, ограниченные возможности здоровья, социально-психологическая адаптация.

За последние десятилетия государство и общество изменили представления о возможностях и правах лиц с инвалидностью. Это повлекло к постановке главной задачи - получения образования подростками и детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В основу новой образовательной политики государства лежит признание права получения образования каждого ребенка с ОВЗ в любом месте России, отвечающее его потребностям и способностям, полноценно использующее возможности развития. Это все обусловило ключевые инициативы и ориентиры.

Инклюзивное образование представляет собой специально организованный образовательный процесс, который должен обеспечивать ребенку с ОВЗ обучение в общеобразовательном учреждении среди сверстников по стандартным программам, но с учетом особых образовательных потребностей самого ребенка. В инклюзивном образовании главным аспектом ребенка с ОВЗ – это получение социального и образовательного опыта вместе со сверстниками. Общаясь и обучаясь вместе, у детей с ОВЗ повышается уровень социализации, намного проще они адаптируются к условиям внешней среды, у них разрушаются коммуникативные барьеры. Действительно, трансформация образовательной идеологии, предполагающее группирование и изолированное обучение детей и подростков с особыми адаптивными возможностями и по сходным нозологическим признакам, в выгоды инклюзивного образования, с одной стороны позволяет отразить современные тенденции гуманизации общества, а с другой – актуализирует целый спектр проблем социально-психологического и психолого-педагогического характера. В основном они связаны с недостаточно комплексным характером ранней помощи, и соответственно преемственности психолого-педагогической работы в раннее время с детьми с особыми адаптивными возможностями характера. Данная проблема еще более усложняется тем, что отсутствует определенное взаимодействие с семьями, где живет и воспитывается ребенок с ОВЗ. Также они недостаточно подготовлены к инклюзии, и это приводит к наличию отрицательных социальных установок у всех субъектов инклюзивного образования. Также стоит говорить и о феномене номинальности в становлении отечественных образовательных организаций в инклюзивные учреждения. Очень часто не учитывается специфика и сущность работы с учащимися и

доступность образовательной среды, а именно, не учитываются и особые потребности подростков и детей с особыми адаптивными возможностями. Исходя из вышеизложенного, для совершенствования системы инклюзивного образования нужны решения, позволяющие свести к минимуму проявление данного типа проблем и реально улучшить результаты исполнения задач этих учреждений.

Когда инклюзивное образование, с нашей точки зрения, становится реальностью, тогда особенное влияние на характер интрагруппового структурирования учебных групп оказывают социально-психологические проблемы и особенности интеграции учащихся с ОВЗ в массовую образовательную среду [2]. Для этого надо дать подросткам и детям с ОВЗ психолого-педагогическую и социально-психологическую характеристику

Таким образом, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья – это особая категория лиц, состояние развития или здоровья которых препятствует самостоятельному передвижению, самообслуживанию, ориентации, общению, контролю своего поведения, освоению образовательных программ, а именно адаптации в обществе без специально созданных условий. Как отмечает Чигрина А.Я. [17], это лица, которые также имеют различные отклонения физического, психического и социального характера, которые обусловлены нарушениями общего развития, и не позволяющие ребенку стать полноценным членом общества.

Характеристика учащихся с ОВЗ зависит от многих свойств, но основным из них является сам изъян. Именно от него и будет зависеть дальнейшая практическая активность ребенка.

Согласно с классификацией, предложенную Пузановым А.Р. и Лапшиным В.А., подростков и детей с ОВЗ можно разделить на следующие категории: дети с нарушением зрения, слуха, речи, задержкой развития и умственной отсталостью, а также дети и подростки с соматическими заболеваниями, расстройствами аутистического спектра и нарушением опорно-двигательного аппарата, [6].

Согласно с классификацией Маллера А.Р. подростков и детей с особыми адаптивными возможностями можно классифицировать по такие группы как глухие, слабослышащие и позднооглохшие, незрячие и слабовидящие, дети с нарушением интеллекта и речи, с нарушением функций опорно-двигательного аппарата и эмоционально-волевой сферы, с задержкой психического развития (трудно обучаемые), а также со сложными недостатками развития [7, 8].

Но на практике более распространенной является классификация. Егоровым П.Р., - она основана на группировке названных категорий нарушений согласно с локализацией нарушения в какой-либо системе организма ребенка: телесные нарушения (соматические, опорно-двигательный аппарат, хронические заболевания); сенсорные нарушения (зрение, слух) и нарушения деятельности мозга (нарушения движений, умственная отсталость, психические и речевые нарушения) [4].

По популярности на сегодняшний день в психолого-педагогической литературе принадлежит классификация Лебединского В.В. [9]. Он выделил шесть видов дизонтогенеза: задержанное развитие, психологическое недоразвитие, поврежденное психическое развитие, дифициарное развитие, искаженное и дисгармоничное развитие.

В общем, можно говорить о том, что гамма различий в развитии подростков и детей с ОВЗ очень широк: это и дети практически нормально развивающиеся, которые испытывают временные и относительно легко устранимые трудности; это и дети с необратимым тяжелым поражением ЦНС; это и дети, способные к социализации и к коммуникации с нормально развивающимися сверстниками, при создании им необходимых для этого условий; это и дети которые нуждаются в индивидуальной программе обучения. Вместе с тем, столь ярко выраженный спектр различий наблюдается не только в группе с особыми адаптивными возможностями в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей.

Специфика развития подростков и детей с особыми адаптивными возможностями определяется следующими характеристиками.

1. Умственная отсталость определяется как «необратимое и стойкое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер» [16, с. 323]. К данной категории также относятся олигофрены.

2. Эндогенные психические заболевания, к которым относятся маниакально-депрессивные состояния, шизофрения, гениальная эпилепсия и т.п.

3. Аномалии личности при задержке психического развития. Ключевой причиной отклонений личности могут быть задержки психический инфантилизм разной этиологии или психического развития [5].

В целом, можно говорить о том, что подростки и дети с ОВЗ – это лица, имеющие ощутимые и заметные отклонения от нормального физического и психического развития. Они вызваны серьезным приобретенным и врожденным дефектом, и поэтому нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения.

Подростки и дети с ОВЗ сталкиваются с целым спектром проблем. Согласно психолого-педагогического подхода можно выделить следующие (по Панфиловой Е.В. [10]):

1. Заниженная самооценка, которая часто приводит к застенчивости, неуверенности в себе и робости. У детей и подростков нет возможности реализовать свои задатки и способности. Такие дети и подростки будет ставить перед собой цели, отличные от целей сверстников; они будут преувеличивать значение неудач, и остро нуждаться в поддержке окружающих, при отсутствие которой может развиваться комплекс неполноценности.

2. Самоотношение. У детей старшего школьного возраста с особыми адаптивными возможностями самоотношение очень часто отличается негативной окраской, образ «Я» искажен, самооценка обычно занижена, а самоопределение слабо выражено. Самоотношение определяется, как отношение личности к собственному «Я», которое включает любовь к себе, самоуважение, самопринятие, самокритику, самооценку и т.п.

3. Проблема отношений между детьми и родителями. Одним из главных факторов, которые влияют на развитие ребенка с ОВЗ, является атмосфера в семье, структура семьи, наличие эмоционального контакта у ребенка с обоими родителями, а также стиль общения и воспитания в семье [1].

4. Проблема социальной адаптации. [12, с. 46]. Адаптация детей и подростков с ОВЗ, их развитие и здоровье зависят от режима дня, правильного питания, от индивидуального подхода к ребенку с учетом его психологических и личностных особенностей и психологического комфорта.

5. Низкий уровень интеллекта. В старшем школьном возрасте у ребенка низкий интеллект проявляется более определенно.

6. Взаимоотношения с окружающими. Любая задержка в задержки и нарушения развития речи может сказаться на поведении ребенка, на его деятельности в различных ее формах. Достаточно большие затруднения могут возникнуть в общении со сверстниками и взрослыми.

1. Повышенная утомляемость. Дети и подростки с повышенной утомляемостью становятся капризными, раздражительными, вялыми и им трудно сосредоточиться на чем-либо. Рассматриваемая проблема также актуальна для различных выступлений и семинаров.

2. Низкий уровень развитости восприятия.

3. Слабость сформированности пространственных представлений.

4. Рассеянность, неустойчивость внимания.

5. Преобладание кратковременной памяти над долговременной, ограниченность памяти.

6. Низкая познавательная активность, а также замедленный темп переработки информации.

7. Менее развито словесно-логическое и наглядно-образное мышление наравне с наглядно-действенным.

8. Сниженная потребность в межличностной коммуникации, в частности, со взрослыми.

9. Несформированность игровой деятельности.

10. В результате повышенной истощаемости низкая работоспособность

11. Несформированность отдельных элементов языковой системы или наличие нарушений речевых функций.

12. Несформированность произвольного поведения по типу психической неустойчивости.

Из-за указанных явлений, появляется несформированность у подростков и детей психологических предпосылок к адаптации и социализации, а также к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Таким образом, неоспоримо по-

ложение о необходимости учета социально-психологических особенностей рассматриваемой категории учащихся с ОВЗ для интеграции их в массовую образовательную среду.

Именно от качества образования, социально-психологического сопровождения и социальной адаптации подростков и детей с ОВЗ, зависит эффективность интрагруппового структурирования инклюзивных учебных групп (Э.М. Александровская, С.В. Алехина, М.М. Безруких, Т.И. Бонкало, Л.И. Демидова, Ю.В. Егошкин, Н.И. Никитина, Е.В. Новикова, Р.В. Овчарова, Н.В. Салихова, Н.Я. Семаго, М.Н. Цыганкова и др.). Так, в своих исследованиях, Салихова Н.В. конкретизировала социально-психологические условия, которые способствуют эффективности социальной интеграции инклюзивных учебных групп:

– полноценная профессиональная подготовка специалистов, которая будет обеспечивать инклюзивное образование учащихся с ОВЗ (логопедов, психологов, дефектологов, педагогов и др.);

– просветительская работа в инклюзивных образовательных организациях которая будет направлена на формирование компетентности в вопросах инклюзивного образования и инвалидности, проводимая и с родителями детей, и со специалистами обучающихся их;

– обеспечение взаимодействия и сотрудничества этих специалистов для реализации комплексной программы коррекционной работы с *учащимися, имеющими ОВЗ*;

– дифференцированность подбора инклюзивных групп и соблюдение количественного соответствия в этих группах обучающихся с инвалидностью в пропорции не более одного человека к трем обучающимся без инвалидности;

– организация общения и досуга детей на основе межличностной толерантности, понимания и принятия инвалидности как фактора разнообразия, при этом надо исключать какие-либо формы дискриминации.

С точки зрения Демидовой Л.И., данному процессу, а также адаптации детей и подростков с особыми адаптивными возможностями лучше всего способствуют групповые формы психокоррекции вместе с психологическими тренингами, сказкотерапией, когнитивной психотерапией и т.п. При их применении нормируется уровень самооценки учащихся, и все это благоприятно влияет на их психоэмоциональное состояние, снижает уровень тревожности, повышает сопротивляемость стрессу, предотвращает проявление эскапизма и когнитивных искажений [3]. К этому можно прибавить, что все таковые мероприятия будут также эффективными и в условиях индивидуального подхода. Следует думать, что учет нозологических особенностей детей и подростков с особыми адаптивными возможностями будет являться дополнительным актуальным фактором оптимизации социально-психологической поддержки совершенствования межличностных отношений в инклюзивных учебных группах.

Из многолетнего опыта педагогической деятельности что касается подростков и детей с особыми адаптивными возможностями, в частности с соматическими заболеваниями, с нашей точки зрения, для наиболее эффективной социально-психологической адаптации в инклюзивных образовательных группах будут способствовать следующие условия:

- обеспечение спокойствия и размеренности деятельности в группе;
- исключение перенапряжения обучающихся;
- развитие взаимоподдержки и межличностной толерантности подростков с инвалидностью и остальных их одноклассников;
- развитие позитивных стратегий поведения в конфликтах;
- актуализация потенциала компенсаторных психологических и физических возможностей.

К вышесказанному следует добавить, что наиболее общими условиями совершенствования социально-психологической адаптации детей и подростков с ОВЗ в частности, и интрагруппового структурирования инклюзивных учебных групп в целом, являются формирование навыков и умений партнёрского общения и сотрудничества учащихся, в частности, ассертивного (уверенного) поведения, коммуникативной компетентности. Кроме того, важно говорить о развитии субъектности и инициативы обучающихся с особыми адаптивными возможностями, о вовлечении в межличностное взаимодействие каждого члена учебной группы, развитии коллектива, командообразовании, реализации на практике принципа «образование для всех».

## Литература

1. Багаева, Г. Н. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Г. Н. Багаева, Т. А. Исаева. – Москва: ВЛАДОС, 2015. – 451 с.
2. Бочковская, И.А. Социально-психологическое сопровождение адаптации подростков с инвалидностью в условиях интегрированного образования: автореф.канд.психол.наук. М., 2012.
3. Демидова, Л.И. Психологические средства адаптации лиц в социуме: на примере лиц с ограниченными возможностями в передвижении: дис. канд. психол. наук. Новосибирск, 2005. - 220 с.
4. Егоров, П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П. Р. Егоров // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 35-39
5. Зайцева, И. А. Коррекционная педагогика / Под ред. В. С. Кукушина, И. А. Зайцевой. Изд-е 2-е, перераб. и доп. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2009. – 352 с.
6. Кулинич Е.А. Доклад «Психологические особенности детей с ОВЗ». – 24.04.2015 // Портал «Инфоурок». – ULR: [https://infourok.ru/doklad\\_psihologicheskie\\_osobenosti\\_detey\\_s\\_ovz-494568.htm](https://infourok.ru/doklad_psihologicheskie_osobenosti_detey_s_ovz-494568.htm)
7. Лапшин В.А. Основы дефектологии / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. - М.: Просвещение, 1990. - 143 с.

8. Лебединская, К. С. Задержка психического развития / К. С. Лебединская. – Москва: Педагогика. – 2007. – 280 с.

9. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития. – М.: Педагогика. – 2004. – 306 с.

10. Мельникова О.В. Лечение эпилепсии у детей. – 01.02.2018 // Официальный сайт ЛРНЦ "Феникс". – ULR: <https://centerphoenix.ru/psihicheskie-rasstrojstva/osobennosti-epilepsii-u-detej/>

11. Панфилова, Е. В. Особенности обучения в коррекционной школе: проблемы учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Е.В.Панфилова // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — С. 141-143

12. Слостенин В.А. Педагогика [текст] / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

13. Смолин, О.Н. Эксклюзив об инклюзиве // Дефектология. - 2012. - № 6. - С. 3-7

14. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. – Москва: 2017. – 180 с.

15. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья / под ред. А. Поликовой. – Москва: КТМУ, 2009 – 207 с

16. Федосеева О. А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью // Молодой ученый. — 2013. — №1. — С. 323-325.

17. Чигрина А.В. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.04 / Чигрина Анна Яковлевна; [Место защиты: Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского]. - Нижний Новгород, 2011. - 147 с.

## Problems on boards of improvement of intragrupovy structuring inclusive educational groups Kurmyshova O.A.

School number 760 named. A.P. Maresyeva

This article is devoted to problems and the directions of improvement of intragrupovy structuring inclusive educational groups. The author designated relevance and the practical importance of a subject. Key problems of modern inclusive education are designated. The main social and psychological problems of children and teenagers with special adaptive opportunities having direct influence on the nature of intragrupovy structuring educational groups are analysed. The conclusion is drawn that the most general conditions of optimization of intragrupovy structuring inclusive educational groups in general, and social and psychological adaptation of teenagers in them with limited opportunities of health in particular, are formation of skills of partner communication and cooperation of teenagers, development of subjectivity and an initiative of the students having disability and also involvement in interpersonal interaction of each member of educational group, team building, the development of collective realizing in practice the principle "education for all".

**Keywords:** intragrupovy structuring, inclusive education, children with special adaptive opportunities, limited opportunities of health, social and psychological adaptation.

## References

1. Bagaev, G. N. Social work with the family of a child with disabilities / G. N. Bagaev, T. A. Isaev. - Moscow: VLADOS, 2015. -- 451 p.
2. Bochkovskaya, I.A. Socio-psychological support for the adaptation of adolescents with disabilities in the context of integrated

- education: abstract of Candidate of Psychological Science. M., 2012.
3. Demidova, L.I. Psychological means of adaptation of persons in society: the example of persons with disabilities in mobility: dis. Cand. psychol. sciences. Novosibirsk, 2005.-- 220 s.
  4. Egorov, P. R. Theoretical approaches to inclusive education of people with special educational needs / P. R. Egorov // Theory and practice of social development. - 2012. - No. 3. - S. 35-39
  5. Zaitseva, I. A. Correctional pedagogy / Ed. V.S. Kukushina, I.A. Zaitseva. 2nd ed., Rev. And add. - Moscow: ICC "Mart"; Rostov-on-Don: Publishing Center "Mart", 2009. - 352 p.
  6. Kulnich EA Report "Psychological characteristics of children with disabilities." - 04.24.2015 // Portal "Infourok". - ULR: [https://infourok.ru/doklad\\_psihologicheskie\\_osobennosti\\_detey\\_s\\_ovz-494568.htm](https://infourok.ru/doklad_psihologicheskie_osobennosti_detey_s_ovz-494568.htm)
  7. Lapshin V.A. The basics of defectology / V. A. Lapshin, B. P. Puzanov. - M.: Education, 1990.-- 143 p.
  8. Lebedinskaya, K. S. Delay in mental development / K. S. Lebedinskaya. - Moscow: Pedagogy. - 2007.-- 280 s.
  9. Lebedinsky, V.V. Violation of mental development. - M.: Pedagogy. - 2004.-- 306 p.
  10. Melnikova O.V. Treatment of epilepsy in children. - 02/01/2018 // The official website of the Phoenix LRNC. - ULR: <https://centerphoenix.ru/psihicheskie-rasstrojstva/osobennosti-epilepsii-u-detej/>
  11. Panfilova, E. V. Features of training in a correctional school: problems of students with disabilities / E.V. Panfilova // Pedagogy: traditions and innovations: materials of the II international. scientific conf. (Chelyabinsk, October 2012). - Chelyabinsk: Two Komsomol members, 2012.-- S. 141-143
  12. Slastenin V.A. Pedagogy [text] / V.A., Slastenin. - M: Academy, 2002.-- 576 p.
  13. Smolin, O.N. Exclusive on inclusiveness // Defectology. - 2012. - No. 6. - S. 3-7
  14. Sokolova, ND Children with disabilities: problems and innovative trends in training and education / ND Sokolova, L. V. Kalinikova. - Moscow: 2017.-- 180 s.
  15. Social adaptation of children with disabilities / ed. A. Polikova. - Moscow: KTMU, 2009 - 207 s
  16. Fedoseeva O. A. Features of the development of thinking in children with moderate mental retardation // Young scientist. - 2013. - No. 1. - S. 323-325.
  17. Chigrina A.V. Inclusive education of disabled children with severe physical disabilities as a factor in their social integration: the dissertation ... candidate of sociological sciences: 22.00.04 / Chigrina Anna Yakovlevna; [Place of protection: Nizhny Novgorod. state un-t them. N.I. Lobachevsky]. - Nizhny Novgorod, 2011.-- 147 p.

# Организация обучения и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидов в Нерюнгринском районе Республики Саха (Якутия)

**Мамедова Лариса Викторовна,**  
канд. педагогических наук, зав. кафедры ПИМНО ТИ (Ф) СВФУ  
(г. Нерюнгри), larisamamedova@yandex.ru

**Кобазова Юлия Владимировна,**  
канд. психологических наук, доцент кафедры ПИМНО ТИ (Ф)  
СВФУ заместитель директора Муниципального учреждения  
«Центр психолого-педагогической помощи детям» Нерюнгринского района

В статье рассматривается актуальность преемственности и непрерывности образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями обучающихся по образовательным программам высшего образования. Рассматриваются статистические данные обучения детей с ОВЗ в Нерюнгринском районе Республики Саха (Якутия). Анализ данных выявил актуальность формирования в высших образовательных организациях основы для реализации непрерывности образовательной траектории обучающихся с особыми образовательными потребностями и инвалидов. Непрерывность образования рассматривается, как результат обучения на каждом этапе образования, обеспечивающий начало следующего этапа. Рассматривается опыт развития системы непрерывного психолого-педагогического сопровождения и обучения обучающихся ограниченными возможностями здоровья и детей инвалидов и создания специальных образовательных условий в Техническом институте (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри.

В ТИ (Ф) СВФУ создаются специальные условия для развития специальной образовательной среды с учетом индивидуальных образовательных потребностей студентов, создана архитектурная доступность, реализуется система психолого-педагогического сопровождения студентов ОВЗ, система непрерывной профориентационной работы, развитие компетенций преподавателей для реализации АОП и обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, непрерывное образование, специальные образовательные условия, особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» рассматривает принцип непрерывности образования, как неотъемлемое условие развития современной системы образования в целом. Федеральный Закон «О ратификации конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ дает право обучающимся с ОВЗ и детям инвалидам получить все уровни образования, включая высшее образование, наравне со всеми обучающимися.

Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования (п.7 ст.10, ФЗ- № 273) [10]. Анализ подходов зарубежного и отечественного опыта решения проблем непрерывности инклюзивного образования позволяет считать, что непрерывность образования заключается в такой его организации обучения, когда результат обучения на каждом этапе, обеспечивает начало следующего [3].

Теоретическую основу изучения специфики образования лиц с ограниченными возможностями здоровья составили исследования Выготского, С.Г., Леонтьева А.Н., Шипицыной Л.М.; Малофеева Н.Н., Слободчиков В.И., Екжановой Е.А. Рубцова В.В. Условия непрерывности образования рассматривали Лубовский Д.В., Лопаткина Е.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Идеи инклюзивного образования в России разрабатывались на основе личностного, деятельностного, компетентностного, средового и здоровьесберегающего подходов Малофеевым Н.Н., Ахметовой Д.З., Сиротюк А.С., Чигриной А.Я. Проблемой создания специальных образовательных условий для образования обучающихся и студентов с ОВЗ занимались Алехина С.В., Рубцов В.В., Юдина Т.А.

Актуальность проблемы непрерывности образования для обучающихся с ОВЗ подтверждают исследования Федеральной службы государственной статистики. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики в Российской Федерации в 2019 году зафиксировано 670006 детей инва-

лидов в возрасте до 18 лет. С 2016 года число детей инвалидов увеличилось на 53101 ребенка (в 2016 – 616905 детей-инвалидов, в 2017 году – 636024 детей-инвалидов, в 2018 году – 651043 детей-инвалидов) [8].

В Республике Саха (Якутия) с 2017 года численность детей инвалидов увеличилась на 466 детей (2017 году – 5993 детей-инвалидов, 2018 году – 6240 детей, в 2019 – 6459 детей-инвалидов). В Нерюнгринском районе в 2018-2019 учебном году по данным Муниципального учреждения Управление образования Нерюнгринского района в общеобразовательных учреждениях обучается 1519 детей с ОВЗ и 25 детей инвалидов различной нозологии, из них в рамках инклюзии в общеобразовательных классах - 184 обучающихся, в коррекционных классах 431 ребенок с ОВЗ. По состоянию здоровья индивидуально обучаются на дому 171 ребенок.

В Нерюнгринском районе в 2018-2019 учебном году сдавали ОГЭ - 905 обучающихся девятого класса, из них 45 детей с ОВЗ сдавали экзамены в форме ГВЭ. По данным ПМПК Нерюнгринского района прошли - 65 обучающихся с ОВЗ девятого класса и получили рекомендации по сдаче экзаменов в форме государственного выпускного экзамена (ГВЭ). В анамнезе заболеваний детей нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения слуха и зрения, задержка психического развития, с тяжелыми нарушениями речи. Данные обследований выявили увеличение на 55% обучающихся девятого класса с ОВЗ, которым рекомендована помета «К» - задержка психического развития, с тяжелыми нарушениями речи (в 2017-2018 учебном годом - 30%, в 2018-2019 учебном году - 85%).

В Нерюнгринском районе в 2018-2019 учебном году по данным Управления образования Нерюнгринского района сдавали ЕГЭ - 456 обучающихся одиннадцатых классов. Девяти обучающимся с ОВЗ 11-х классов ПМПК рекомендовала сдачу ЕГЭ с учетом особых образовательных потребностей. В анамнезе детей преобладают заболевания связанные с нарушением зрения и слуха, щитовидной железы, нарушения развития связанные с РОП ЦНС, генетические заболевания, речевые нарушения, астма, онкология, сердечно-сосудистые заболевания и другие.

В Нерюнгринском районе 67% детей с ОВЗ и детей инвалидов ориентированы на продолжение обучения в системе среднего профессионального образования, получение высшего образования рассматривают 33% обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. На гуманитарные специальности ориентированы 32% выпускников с ОВЗ, на технические специальности 46% выпускников, на специальности естественнонаучного цикла ориентированы 21% обучающихся с ОВЗ. Таким образом, в Нерюнгринском районе существует потребность в дальнейшем обучении обучающихся с ОВЗ.

В 2018-2019 году в РФ по образовательным программам высшего образования обучаются 22893 студентов с ОВЗ и инвалидов [8]. Министерство

Науки и Высшего образования РФ отмечает положительную динамику роста студентов с ОВЗ обучающихся по очной форме обучения (по сравнению с 2017 годом, число студентов с ОВЗ в 2018 году увеличилось на 3,2%). Однако, по адаптированным образовательным программам в 2017 учебном году в ВУЗах обучалось только 9,4 % студентов с ОВЗ, а в 2018 учебном году 10% студентов с ОВЗ. Таким образом, наблюдается тенденция отказа студентов с ОВЗ обучаться по адаптированным программам.

Для получения статуса «инвалид», студент, имеющий показания, проходит Медико-социальную экспертизу, где по итогу студенту выдается ИПР с указанием рекомендаций по индивидуальным программам реабилитации и абилитации студентов с инвалидностью.

В соответствии с Законом об образовании для обучения по адаптированным общеобразовательным программам и получения статуса студента «с ограниченными возможностями здоровья» необходимо пройти ПМПК. В результате прохождения психолого-медико-педагогической комиссии выдается заключение и рекомендации ПМПК на основании которых создается адаптированная программа обучения высшего образования, создаются специальные образовательные условия для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья с учетом индивидуальных психофизических особенностей. Адаптация профессиональных образовательных программ высшего образования обеспечит создание условий для полноценного включения в образовательную деятельность и успешную социализацию и адаптацию студентов с ОВЗ и инвалидностью. Заключение ПМПК рекомендует включать в АОП адаптационные модули (дисциплины), позволяющие компенсировать ограниченные возможности у обучающихся с ОВЗ. В заключении ПМПК прописываются сроки освоения программы ВО для лиц с ОВЗ по индивидуальному плану, указываются условия прохождения процедуры аттестации для студентов с ОВЗ, выбор формы аттестации с учетом индивидуальных психофизических особенностей, условия обеспечивающие реализацию ОПОП ВО, адаптированную под инклюзию.

Рассматривая непрерывность индивидуальной образовательной траектории обучающихся в Нерюнгринском районе можно отметить, что выпускники имеют возможность получить среднее профессиональное образование в ГАПОУ РС (Я) «Южно-якутском технологическом колледже», ГБПОУ РС (Я) «Нерюнгринском медицинском колледже». Обучающиеся по АОП с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получают свидетельство об окончании специальной коррекционной школы СКШИ. В Нерюнгринском районе они не могут получить среднее профессиональное образование, а только курсы по дополнительным программам в ГАПОУ РС (Я) «Южно-якутском технологическом колледже».

Получить высшее образование выпускники нерюнгринских школ, в том числе и дети с ОВЗ и дети инвалиды имеют возможность в Техническом

институте (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри (ТИ (ф) СВФУ). Для реализации непрерывного психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в ТИ (ф) СВФУ необходимо построение системы инклюзивного образования, развитие специальной образовательной среды с учетом индивидуальных образовательных особенностей и потребностей студентов, система непрерывной профориентационной деятельности на всех ступенях образования, психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ, развитие личностных и профессиональных компетенций преподавателей и специалистов института для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В институте обучение детей с ОВЗ и детей инвалидов регламентируется: Законом об образовании, Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, Уставом института, Положениями о ТИ (ф) СВФУ и другими локальными актами способствующими разработке и реализации адаптированных образовательных программ для студентов с ОВЗ. В ТИ (ф) СВФУ обучение студентов с ОВЗ по адаптированным образовательным программам не осуществляется ввиду отсутствия заявлений на обучение по АОП от студентов с ОВЗ, студентов инвалидов (официальных представителей, опекунов), однако в ТИ (ф) СВФУ созданы специальные образовательные условия для получения высшего образования с учетом особенностей нозологий студентов на основании Ст.79. ФЗ-273 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья».

Исходя из того, что профессиональное образование лиц с инвалидностью и с ограниченными образовательными возможностями является приоритетом образовательной политики, в ТИ (ф) СВФУ на основании международных, российских, республиканских нормативных актов, разработана нормативно-правовая документация и локальные акты, регламентирующие обучение студентов с особыми потребностями в образовательной организации высшего образования. ТИ (ф) СВФУ реализует основные принципы инклюзивного образования: создание доступной образовательной среды института, учет особенностей и потребностей студентов со специальными образовательными потребностями, деятельностный подход, развитие инклюзивной культуры. Индивидуальный подход в обучении предполагает аналитическую, мотивационную, регуляторную, организационную, стимулирующую, рефлексивную и другие функции и способствует формированию ключевых профессиональных и личностных компетенций у студентов с ОВЗ с учетом требований профессиональных стандартов.

Выполняются требования к архитектурной доступности. В рамках подготовки к реализации обучения студентов по адаптированным образова-

тельным программам приобретаются учебные пособия, дидактические материалы, специальные технические средства обучения. Учебные аудитории оборудованы мультимедиа-проекторами и интерактивными досками, компьютерной техникой, аудиотехникой, видеотехникой. Расписание аудиторных занятий студентов с ОВЗ составляется с учетом психофизиологических особенностей и согласуется со студентом с ОВЗ. Для более эффективного применения студентами с ОВЗ наглядно-дидактические материалы переводятся в электронную форму. В библиотеке института осуществляется доступ к печатным изданиям для студентов с ОВЗ и студентов инвалидов в читальных залах, через электронные библиотечные комплексы. Вся образовательная информация, представленная на сайте ТИ (ф) СВФУ, соответствует стандарту доступности Web Content Accessibility. Студенты с ОВЗ используют электронные образовательные и информационные ресурсы, электронная образовательная среда вуза, оснащена версией для слабовидящих. В ЭОС вуза размещена обязательная информация об условиях реализации ООП, виртуальная образовательная среда Moodle, АИС «БРС» и электронное расписание аудиторных занятий.

В ТИ (ф) СВФУ студентам с ОВЗ и студентам инвалидам создаются условия для прохождения практик, сдачи экзаменационных сессий по индивидуальному графику, представляется свободное посещение учебных занятий и академический отпуск. Выбор мест прохождения практик для инвалидов проводится с учетом требований их доступности для данных обучающихся. В процессе трудовой практики студенты знакомятся с содержанием и спецификой трудовой деятельности, производственными условиями.

В рамках психолого-педагогического сопровождения предполагается проведение групповых и индивидуальных занятий и тренингов способствующих успешной адаптации и социализации студентов с ОВЗ. В процессе профориентации студентов с ОВЗ учитываются индивидуальные физиологические и психологические особенности. Проводятся индивидуальные и групповые консультации, профориентационные игры, дни открытых дверей, встречи со специалистами.

Преподавательский состав, психологи, социальные педагоги, специалисты ТИ (ф) СВФУ проходят курсовую подготовку по проблемам обучения обучающихся с ОВЗ, инклюзивного образования. Преподаватели знают особенности развития детей с ОВЗ, владеют здоровыми развивающими технологиями. Преподаватели и студенты принимают активное участие в конференциях по инклюзивному образованию, в сетевых сообществах педагогов работающих со студентами с ОВЗ.

Таким образом, в Нерюнгринском районе созданы условия для преемственности и непрерывности образовательной траектории и психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями. В ТИ (ф) СВФУ обучение студентов осуществляется с учетом инди-

видуальных особенностей психофизического развития и предполагает непрерывность инклюзивного образования. Приобретая профессию, самоопределяясь в жизни обучающийся с ОВЗ становится равноправным, востребованным членом общества.

#### Литература

1. Алёхина С. В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. - 2019. - Том 11. - № 3. - С. 1–14.

2. Алёхина С. В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. - 2015. - Т. 20. - № 3. - С. 70–78.

3. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. - 2016. - Т. 21. - № 1. - С. 136–145.

4. Конвенция ООН о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (дата обращения: 10.11.2019).

5. Лубовский Д.В. Внутренняя позиция обучающегося как личностная основа непрерывности индивидуальной образовательной траектории // Новое в психолого-педагогических исследованиях. - 2016. - № 2. - С. 135–145.

6. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Раздел «Статистика» [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/act/dmaip/stat/highed/> (дата обращения: 10.11.2019).

7. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Электронный журнал Психолого-педагогические исследования. - 2019. - Том 11. - № 3. - С. 1–14.

8. Федеральная служба государственной статистики. Раздел «Образование инвалидов» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gks.ru/folder/13964> (дата обращения: 10.11.2019).

9. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70170066/> (дата обращения: 10.11.2019).

10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.11.2019).

**Organization of training and psychological and pedagogical support of persons with special educational needs and disabled people in the Nerunygra district of the Republic of Sakha (Yakutia)**

**Mamedova L.V., Kobazova Ju.V.**

North-Eastern Federal Institute of M.K. Ammosova

The article discusses the relevance of the continuity and continuity of education and psychological and pedagogical support of persons with special educational needs to students in the educational program of higher education. Statistical data on the education of children with disabilities in the Neryungri district of the Republic of Sakha (Yakutia) are considered.

An analysis of the data revealed the relevance of forming in higher educational institutions the basis for implementing the continuity of the educational trajectory of students with special educational needs and persons with disabilities. Continuity of education is considered as the result of training at each stage of education, providing the beginning of the next stage. The experience of developing a system of continuous psychological and pedagogical support and training of students with disabilities and children with disabilities and the creation of special educational conditions at the Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova" in Neryungri.

In TI (f) SVFU, special conditions are created for the development of a special educational environment taking into account the individual educational needs of students, architectural accessibility is created, a system of psychological and pedagogical support for students of special education programs is implemented, a system of continuous career guidance, the development of teachers' competencies for the implementation of AOP and training of students with disabilities health opportunities.

**Key words:** children with disabilities, children with disabilities, continuing education, special educational conditions, special educational needs, psychological and pedagogical support.

#### References

1. Alyokhina SV. Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support of persons with special educational needs // Psychological and pedagogical research. - 2019. - Volume 11. - No. 3. - S. 1–14.
2. Alekhina S. V. Psychological and pedagogical research of inclusive education in the practice of training undergraduates // Psychological Science and Education. - 2015. - T. 20. - No. 3. - С. 70–78.
3. Alekhina S.V. Inclusive education: from politics to practice // Psychological science and education. - 2016. - T. 21. - No. 1. - S. 136–145.
4. UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by General Assembly resolution 61/106 of December 13, 2006 [Electronic resource]. URL: [https://www.un.org/en/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/en/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (accessed: 11/10/2019).
5. Lubovsky D.V. The student's internal position as a personality basis for the continuity of the individual educational trajectory // New in psychological and pedagogical research. - 2016. - No. 2. - S. 135–145.
6. The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Section "Statistics" [Electronic resource]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/act/dmaip/stat/highed/> (accessed: 11/10/2019).
7. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V. Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for persons with special educational needs // Electronic Journal of Psychological and Pedagogical Research. - 2019. - Volume 11. - No. 3. - S. 1–14.
8. Federal State Statistics Service. Section "Education of the disabled" [Electronic resource]. URL: <https://www.gks.ru/folder/13964> (accessed date: 11/10/2019).
9. Federal law of May 3, 2012 N 46-ФЗ "On ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities" [Electronic resource]. URL: <http://base.garant.ru/70170066/> (accessed: 10.11.2019).
10. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-ФЗ "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed: 11/10/2019).

# Формирование коммуникативных универсальных учебных действий при изучении лексики и фразеологии

**Нарушевич Андрей Георгиевич,**

кандидат филологических наук, кафедра русского языка и литературы, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», anarushevich@yandex.ru

**Анохина Виктория Сергеевна,**

кандидат филологических наук, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», anokhinav@mail.ru

Для успешной реализации ФГОС основного общего образования нового поколения учителя русского языка необходимо ознакомиться с различными практическими способами формирования коммуникативных универсальных учебных действий. В статье рассматриваются приемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий при на уроках русского языка при изучении лексики и фразеологии, приводится система заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** методика преподавания русского языка, универсальные учебные действия, коммуникативная компетенция

Процессы глобализации, информационная революция, быстрое обновление научных знаний, высокий уровень профессиональной мобильности, увеличение масштабов миграционных процессов, характерные для России начала XXI века, выдвинули новые требования к качеству школьного образования и его результатам, обусловили принципиально иные запросы личности и семьи, ожидания общества и требования государства в сфере школьного образования. Новые вызовы времени поставили перед современной российской школой глобальную задачу обеспечить вхождение человека в социальный мир и его продуктивную адаптацию и аккультурацию в этом мире. С этих позиций направленность школьного образования на раскрытие способностей каждого ученика, воспитание нравственной личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, становится приоритетом в системе современного целеполагания. Такое определение сверхзадачи общего образования обусловило необходимость смены образовательной парадигмы российской школы: от цели ретрансляции знаний к формированию совокупности универсальных способов действий, порождающих образ мира и определяющих способность личности к обучению, познанию, сотрудничеству, освоению и преобразованию окружающего мира. Деятельностная парадигма обучения русскому языку означает актуализацию того подхода, который в современной методике преподавания русского языка существует под разными названиями: коммуникативно-деятельностный, системно-деятельностный, наконец, когнитивно-коммуникативный. Общим для всех этих концепций преподавания является поступательное движение от грамматико-правописной направленности как основного аспекта преподавания и изучения русского языка к ориентации школьного курса русского языка на коммуникативное развитие личности ученика на основе изучения системы языка и речи. Сегодня это особенно актуально в связи с тем, что в Федеральном государственном стандарте основного общего образования среди метапредметных результатов обучения выделяются коммуникативные умения (универсальные учебные действия), а именно: адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач и для отображения своих чувств, мыслей, мотивов и потребностей; владение устной и письменной речью; умение строить монологическое контекстное высказывание, использовать речь для планирования и регуляции

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00101\19 на тему «Формирование коммуникативных универсальных учебных действий при изучении русского языка в основной общеобразовательной школе»; научный руководитель зав. кафедрой русского языка и литературы Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».*

своей деятельности; овладение основами коммуникативной рефлексии [1, с. 4-6].

В настоящее время в целом разработана концепция развития универсальных учебных действий на основе системно-деятельностного подхода в обучении (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). В основу выделения базовых универсальных учебных действий положена концепция структуры и динамики психологического возраста Л.С. Выготского. Коллективом ученых под руководством А.Г. Асмолова разработана Программа универсальных учебных действий для начального и основного общего образования, блока основных видов универсальных учебных действий: 1) личностные – самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическое оценивание, 2) регулятивные – целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование, 3) познавательные – общеучебные, логические и знаково-символические и 4) коммуникативные [2, с. 10-16].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования перечислены основные виды УУД, в том числе и коммуникативные, которые призваны обеспечить коммуникативное развитие учащихся - формирование компетентности в общении, сознательную ориентацию на позицию других людей как партнеров общения и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог и т.д. Однако сами способы и приемы достижения планируемых результатов реализации учебных программ и формирования УУД в настоящий момент находятся в стадии изучения. Для успешной реализации ФГОС основного общего образования нового поколения необходимо ознакомить учителей русского языка с различными практическими способами формирования коммуникативных УУД. Необходимо описание коммуникативно-ориентированных лингвистических заданий, используемых при изучении основных разделов языкознания: лексики и фразеологии, морфологии, синтаксиса и речеведения.

Рассмотрим примеры заданий по лексике и фразеологии, ориентированных на формирование коммуникативной компетенции учащихся, опираясь на классификацию коммуникативных действий, предложенную А.Г. Асмоловым [2, с. 56-59].

#### **Общение и взаимодействие с партнёрами по совместной деятельности или обмену информацией.**

Изучение лексикологии и фразеологии может быть организовано в виде совместной работы с партнером по учебной деятельности. Учебное взаимодействие может быть организовано как работа в паре или работа в группе. Приведем примеры соответствующих заданий.

##### **Работа в паре.**

1. (5 класс.) Обсудите в паре, какой признак в каждом случае положен в основу переносного значения: форма, цвет, положение, внутренние свойства предметов и явлений, их ощущения восприятие, оценка; функции действия. Запишите словосочетания со словами с переносным значением, распределив их по группам.

*Лиса (животное) – лиса (о человеке), головка ребенка – головка сыра, серебряное кольцо – серебряный иней, сладкая конфета – сладкая улыбка, крыло птицы – крыло самолета, ножка ребенка – ножка стула, волчий хвост – хвост поезда.*

Обменяйтесь работами с соседом по парте. Обсудите выполнение задания и выберите лучший вариант решения.

2. (6 класс.) Перед вами слова, пришедшие в русский язык из старославянского, или старославянизмы. Подберите к каждому из них соответствующее русское слово. Запишите слова парами. Одинаковы ли значения слов в каждой паре?

*Страна, краткий, град, врата, храм, страж, здравый, брег, глава*

Обменяйтесь работами с соседом по парте. Обсудите выполнение задания и выберите лучший вариант решения.

3. (7 класс.) Задайте друг другу вопросы, связанные с подготовкой к спортивным соревнованиям, которые должны выявить сильнейшего в вашем классе. Используйте глаголы *подымать* и *поднимать*.

4. (7 класс.) Предложите своему другу отправиться в путешествие по городам Золотого кольца России. Используйте в своей речи глагол *ехать* в повелительном наклонении.

##### **Работа в группе.**

1. (6 класс.) Соберите информацию о словах русского языка, которые стали заимствованиями в языках других народов России, в языках других государств. Распределите работу в группе. Составьте небольшой словарь.

2. (6 класс.) Заимствованные слова раскрывают жизнь вещей, понятий, они могут говорить о географическом месте возникновения новых предметов, вещей, об их творцах... О чем могут рассказать слова *боржом*, *кашемир*, *панам*, *сибарит*, *ампер*, *ватт*, *силуэт*. Подготовьте сообщение о происхождении данных слова, распределив работу среди членов группы.

3. (7 класс.) Распределитесь на группы и подберите материал, помогающий ответить на вопрос «Когда уместно употребление диалектизмов?». Проведите защиту проекта: в составе вашей группы подготовьте презентацию, подберите аргументы, подтверждающие позицию, которую вы сформировали в процессе подготовки материалов.

Совместная учебная деятельность в паре и в группе формирует навыки сотрудничества, умения ориентироваться на взгляды, нужды, потребности партнера, действовать с учётом позиции другого и уметь согласовывать свои действия, способствует формированию навыков, в будущем необходимых для профессионального общения.

##### **Работа в группе (включая ситуации учебного сотрудничества и проектные формы работы).**

Лексикология и фразеология содержат богатейший материал для организации проектной деятельности учащихся - одного из способов организации самостоятельной деятельности учащихся в процессе решения задач учебного проекта.

Проектная деятельность направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений: учащиеся формулируют проблему, собирают и обрабатывают информацию, проводят эксперименты, анализируют полученные результаты. Работа над проектом не только способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса, и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам, но и даёт опыт работы в команде, обучает коммуникации в учебном взаимодействии [3, с. 5].

В качестве примера опишем систему работу над учебным проектом «Лингвистический портрет одного слова»

**Тип проекта:** исследовательский, групповой, межпредметный, долгосрочный (3 месяца).

**Цель проекта:** используя словари, научно-популярную литературу и др. источники, собрать разнообразную информацию об истории, значении, употреблении изучаемого слова в русском языке, фольклоре и литературе.

**Задачи проекта:**

- 1) проанализировать дефиниции слова в основных толковых словарях русского языка;
- 2) изучить употребление слова в русских фразеологизмах, пословицах и поговорках;
- 3) проанализировать словообразовательное гнездо с исходным словом;
- 4) рассмотреть особенности сочетаемости;
- 5) описать некоторые особенности употребления изучаемого слова в фольклоре и художественной литературе.

**Аннотация проекта.**

Данный исследовательский проект ориентирован на комплексное описание одного из ключевых понятий русской культуры. В современной лингвистике такой подход связан с анализом концептов – «сгустков культуры в сознании человека» (определение Ю.С. Степанова). Работая над проектом, обучающиеся овладевают навыками лингвистического анализа, учатся извлекать и перерабатывать информацию из различных лексикографических и других источников. А главное – знакомятся с историей русской культуры.

**Предполагаемый продукт проекта:** мини-словарь с комплексным разносторонним описанием изучаемого слова.

**Этапы работы над проектом. Рекомендации для учащихся.**

**Планирование работы**

- Под руководством учителя выберите слово для описания.
- Разбейтесь на группы и решите, за создание какой страницы будет отвечать ваша группа.
- Распределите обязанности в группе.
- Разделите работу на этапы.
- Подготовьте план работы над проектом. (Используйте лист планирования.)

**Реализация проекта**

- Работайте в группах по плану.
- Совместно решайте возникающие трудности.

- При необходимости воспользуйтесь консультацией учителя или помощью родителей.
- При необходимости вносите изменения в план (не меняя при этом сроков выполнения проекта).

Таблица 1

<b>Этнографическая страница</b>	Изучив литературу, опишите значение данного предмета (понятия) в русской культуре.
<b>Лексикографическая страница</b>	Сопоставьте толкования данного слова в различных толковых словарях русского языка.
<b>Этимологическая страница</b>	Соберите сведения о происхождении слова, обратившись к этимологическим словарям и справочникам.
<b>Словообразовательная страница</b>	Используя словообразовательные словари, определите, какие новые слова образуются от изучаемого слова, какие они имеют значения, к каким областям знания относятся.
<b>Фразеологическая страница</b>	Обратитесь к фразеологическим словарям, сборникам пословиц и поговорок, чтобы найти выражения, включающие описываемое слово.
<b>Искусствоведческая страница</b>	Расскажите о фольклорных, литературных произведениях, произведениях живописи или музыки, в которых важную роль играет образ рассматриваемого предмета.

**Презентация (представление) проекта**

- К намеченному сроку объедините подготовленную информацию в одну папку.
- Объедините слайды каждой группы в итоговую презентацию. Выберите выступающих.
- Подготовьте выступление перед классом.
- Проведите презентацию. Ответьте на вопросы слушателей.

**Осмысление и оценка проекта**

- Обсудите, что было сделано хорошо, а что не удалось реализовать.
- Подумайте, почему получилось не всё, что было задумано. Что нужно учесть при выполнении следующих проектов?
- Оцените результат работы.

**Необходимое оборудование и ресурсы:** компьютер, подключенный к сети Интернет, энциклопедические словари, основные словари русского языка (толковые, фразеологические, словообразовательные, этимологические), проекционная аппаратура для презентации.

**Следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества.**

При изучении вопросов лексикологии и фразеологии целесообразно обращение к теме «Речевой этикет», поскольку соблюдение морально-этических и психологических принципов общения, характерных для данного языкового коллектива, является одной из важнейших составляющих коммуникативной компетенции человека. В данном случае система заданий должна быть ориентирована на участие в различных речевых ситуациях бытового, учебного и профессионального общения. Таковы,

например, задания, предложенные нами в учебном пособии «Русский родной язык. 9 класс» [4, с. 80].

1. Используя подходящие формулы речевого этикета, подготовьте высказывания для следующих ситуаций этикетного общения:

1) пригласите директора школы на праздничный концерт, подготовленный школьниками ко Дню учителя;

2) поблагодарите школьного библиотекаря за помощь в подготовке к олимпиаде;

3) извинитесь перед классным руководителем за то, что не смогли прийти на репетицию спектакля;

4) попросите заместителя директора школы внести изменения в расписание уроков;

5) вежливо откажитесь от предложения учителя физической культуры принять участие в спортивных соревнованиях.

2. Напишите сценарий делового разговора с использованием подходящих формул речевого этикета.

3. Разыграйте различные ситуации этикетного телефонного разговора.

1) Вежливо объясните собеседнику, что он ошибся номером.

2) Позвоните в поликлинику, чтобы вызвать врача на дом.

3) Позвоните тренеру своей спортивной секции, чтобы уточнить время отъезда на соревнования.

4) Позвоните в бассейн узнать время ближайшего сеанса.

### **Речевые действия как средство регуляции собственной деятельности.**

При изучении языковых явлений в области лексикологии и фразеологии целесообразна работа по организации рефлексии, осмысления собственной деятельности, с целью усвоения типичных моделей учебной деятельности, их использования в процессе обучения.

(5 класс.) Прочитайте фрагмент словарной статьи. Из какого словаря она взята? Обоснуйте свое мнение. Какую информацию о слове содержит словарная статья? Какие пометы в ней используются? Что они обозначают?

(7 класс.) Найдите в справочной литературе или в интернете информацию о фонетических, лексических и морфологических признаках заимствованных слов. Обобщите материал в виде схемы или таблицы.

(8 класс.) Прочитайте примеры лексического анализа фразеологизмов. Составьте памятку «План лексического анализа фразеологизма». Какие пункты в этой памятке обязательны, а какие факультативны (могут не использоваться)?

(9 класс.) Объясните лексические значения приведенных слов: *акция, блок, уход, ферма, такт, фракция, некогда*. Расскажите, какие из способов толкования значения вы использовали (составление словосочетаний, подбор синонимов, развернутое толкование значения слова). Какой способ, на ваш взгляд, является самым удобным?

Таким образом, изучение лексикологии и фразеологии на уроках русского языка в основной общеобразовательной школе должно включать коммуникативно ориентированные задания, которые будут способствовать формированию коммуникативных УУД, распределенных по трем направлениям:

- взаимодействие (преодоление эгоцентризма, понимание возможности разных позиций, точек зрения, мнений, оценок и т.д.);

- сотрудничество, кооперация (ориентация на партнера, согласование усилий, умение договариваться, взаимная помощь);

- интериоризация (речевые действия по передаче информации, становление рефлексии с помощью речи).

Продуманная система коммуникативно ориентированных заданий, будет способствовать речевому развитию учащихся и совершенствованию их коммуникативной компетенции.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2011.

2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М., 2010.

3. Нарушевич А.Г. Русский язык. Проекты? Проекты... Проекты! – Ростов н/Д, 2013.

4. Русский родной язык. 9 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / О. М. Александрова и др. – М., 2019.

### **Formation of Universal Communicative Learning Skills in the Study of Vocabulary and Phraseology**

**Narushevich A.A., Anokhina V.S.,**  
Rostov State Economic University

To implement the new generation of the Federal Standards of basic general education successfully, a teacher of the Russian language must be familiar with various practical ways of forming universal communicative learning skills. The article discusses methods of forming universal communicative learning skills in vocabulary and phraseology study syllabus; a complex of tasks aimed at the formation of communicative competence also is provided.

**Keywords:** Russian teaching methodology, universal learning skills, communicative competence

### **References**

1. Federal State Educational Standard for Basic General Education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – М., 2011.

2. Formation of universal educational actions in a primary school: from action to thought. The system of tasks / [A. G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya et al.]; under the editorship of A. G. Asmolova. – М., 2010.

3. Narushevich A.G. Russian language. Projects? Projects ... Projects! - Rostov n / a, 2013.

4. Russian native language. Grade 9: textbook. allowance for general education. organizations / O.M. Aleksandrova et al. - М., 2019.

# Пословицы и поговорки в индийском варианте английского языка как средство отражения индийской национальной культуры

**Башкарева Екатерина Сергеевна**, ассистент Академического департамента английского языка, Дальневосточный федеральный университет, [ukaterina-132@mail.ru](mailto:ukaterina-132@mail.ru)

**Подгорнова Анна Владимировна** старший преподаватель Академического департамента английского языка, Дальневосточный федеральный университет, [diamante-anna@mail.ru](mailto:diamante-anna@mail.ru)

**Романюк Мария Александровна** Старший преподаватель Академического департамента английского языка, Дальневосточный федеральный университет, [marialex7@yandex.ru](mailto:marialex7@yandex.ru)

Данная научная статья посвящена вопросу национально-специфических характеристик, присущих пословицам и поговоркам индийского варианта английского языка, проблеме соотношения универсальных и национально-специфических черт, присущих фразеологическим единицам любого языка, а также выявлению характера связи фразеологического состава языка с мировидением, эталонами и стереотипами группового опыта индийского народа. Кроме того, в статье поднимается вопрос о выполнении английским языком уникальной функции языка-посредника и выразителя различных культур.

**Ключевые слова:** паремический фонд языка, фразеологизмы, национально-специфических характеристики, коммуникативный акт.

Фразеология - одно из самых ярких и действенных средств языка. Известный знаток английской фразеологии Логан П. Смит писал об идиомах: «Их внутреннее содержание отображает жизнь людей в её простых проявлениях: благоразумное или глупое поведение, успех или неудача и прежде всего отношения между людьми – жизненные впечатления и чувства людей, интересующихся друг другом, одобрение и, чаще всего, неодобрение, дружелюбие и враждебность, ссора и примирение, соперничество, коварство, осуждение, наказание и т.п.» [1, с. 158].

Фразеологический состав языка – наиболее самобытное его явление. Эта самобытность обусловлена, прежде всего, тем, что фразеологизмы возникают на основе образного представления о действительности, отображающего по преимуществу обиходно-эмпирический, исторический и духовный опыт языкового коллектива, связанный с его культурными традициями. Очевидно, что идиомы или фразеологические сочетания тесно связаны с культурно-национальным миропониманием, т.е. ценностно-ориентированным менталитетом народа – носителя языка. Таким образом, можно представить, что язык хранит и передает из поколения в поколение те устойчивые словосочетания, которые прямо или опосредованно – через соотнесенность ассоциативно-образного основания с эталонами или стереотипами национально культуры выражает народную мудрость как в ее архаичных догматах, так и в панхроничных.

По мнению В. Н. Телия, фразеологический состав языка - «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [2, с. 83]. Похожее мнение встречаем у В.А. Масловой. Она пишет, что фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы [3, с. 82]. Фразеологизмы, по Ф.И. Буслаеву, - своеобразные микромиры, они содержат в себе и «нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам». Это душа всякого национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации [4, с. 37].

Таким образом, пословицы и поговорки являются культурно-маркированными единицами языка, которые в сжатом виде выражают мудрость

и опыт предшествующих поколений. Они в большей степени, чем другие языковые единицы, передают национальную специфику языка. Данные изречения ярко отображают традиции, быт, нравы, обычаи, создавшего их народа.

«... ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так кристаллически не отлагается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в пословицах...» - писал Михаил Шолохов [5, с. 3].

Цель данного исследования заключается в установлении национально-специфических черт, присутствующих пословицам и поговоркам индийского варианта английского языка, в выявлении характера связи фразеологического

состава языка с мировидением, эталонами и стереотипами группового опыта индийского народа.

Ни для кого не секрет, что сегодня английский язык является языком-посредником, своего рода выразителем различных культур. Он выступает в качестве помощника при знакомстве с историческими и культурными традициями стран Восточной и Юго-Восточной Азии, которые раскрылись для мирового сообщества благодаря распространению литературы по истории и культуре этих стран на языке полиэтнического [6] общения, под которым подразумевается английский язык. Таким образом, у нас появляется возможность через английский язык познакомиться с национальными особенностями Индии.

Одной из пословиц, которая наиболее ярко выражает специфику менталитета индийцев, является пословица *The reputation lost on a betel nut won't comeback though you donate an elephant* [7] (досл.: Репутация, потерянная на листе бетеля не вернется, даже если подарить слона). В индийском варианте противопоставляются бетель и слон как нечто тривиальное и нечто священное. Слон занимает в культуре Индии значимое место, и это связано не только с тем, что он является самым крупным животным, но и с его интеллектуальными качествами и особенностями характера. Слон для Индии - это в первую очередь символ мудрости, благоразумия и доброты, это очень благоприятный символ, поэтому изображения слонов можно встретить и в качестве элемента орнамента в храмах, в украшениях домов. Слон также - и олицетворение силы, мощи и царственности, именно в этом качестве слоны использовались правителями. С самых древних времен индийцы чтили мощь слонов и использовали их и в составе армейских подразделений. Поэтому «подарить слона» в Индии означает подарить удачу, однако даже это, если верить индийской пословице, не вернет испорченную репутацию. А репутация в Индии имеет очень важное значение, ведь если индеец запятнает свою репутацию, он запятнает репутацию всей своей семьи. В Индии, если умирает честь, значит, умирает и все остальное, и этому учат с детства. Один неверный шаг одного из членов семьи и пострадают все остальные, могут отвернуться друзья, знакомые,

разорвутся контакты, родителям трудно будет найти жениха или невесту для своих детей, ведь ни одна семья не захочет породниться с семьей с испорченной репутацией.

Еще одна индийско-английская пословица, в которой упоминается слон как выразитель силы и мощи, звучит следующим образом *Father's approval provides you with the strength of an elephant* [7] (досл.: Одобрение отца даст тебе силу слона). Данная пословица отражает индийские взгляды на жизнь и на систему ценностей, принятой в индийской культуре. В Индии дети относятся к родителям очень почтительно, уважительно, с большой любовью, всегда прислушиваются к их советам. Даже сегодня, в XXI веке, нередки случаи, когда браки заключаются по решению родителей, так называемые свадьбы «по договоренности» или «*arranged marriage*», когда родители подбирают жениху невесту, а невесте — жениха.

Образ животного встретился нам еще в одной идиоме: *What does a monkey know of the taste of ginger?* [7] или *Don't give ginger to a monkey* (досл.: Не давайте имбирь обезьяне). Необходимо отметить тот факт, что в пословицах и поговорках различных народов важное место отводится животному миру, опоэтизированной народной фантазией и ставшему частью человеческой жизни и вековой мудрости предков. Ведь именно в образах животных наиболее ярко раскрываются представления о различных качествах характера человека. *Don't give ginger to a monkey* означает «не давайте ничего ценного тому, кто не сможет по достоинству это оценить». В прошлом имбирь был очень дорогим продуктом, и, разумеется, глупая обезьяна не может по-настоящему понять его вкус и ценность, которую он представляет.

Стоит упомянуть, что отношение современных носителей языка к той или иной реалии меняется в силу определенных обстоятельств. Зачастую статус какой-либо вещи или явления в обществе претерпевает изменения, что неизбежно сказывается на языковых единицах. Так, имбирь больше не представляет такой ценности, как раньше. Поэтому современные индийцы часто заменяют единицу *ginger* (имбирь) на *pearls* (жемчуг). Возможно, это происходит также в связи с процессами глобализации и приобщению к западной культуре, в которой существует аналог индийско-английской пословицы, и звучит он следующим образом: «*Don't cast pearls before swine*» (досл.: Не надо метать жемчуг перед свиньями).

На примере ряда фразеологизмов нам представилось возможным проследить отношение к женщине в индийской культуре, а также особенности женского ума. По народному поверью, индийским женщинам свойственно непостоянство: *There are three uncertainties: woman, wind and wealth* [7] (досл.: Существует три непостоянства: женщина, ветер и богатство), *The word of a woman is a bundle of water* [7] (досл.: Слово женщины — это узел с водой). Интересным является тот факт, что даже согласно древнеиндийским законам Ману, женщины не

могли быть свидетелями именно из-за непостоянства женского ума. Если не было свидетелей среди мужчин, в качестве доказательства применялись различного рода ордалии [8].

Отношение к женщине в индийском обществе довольно парадоксально. Традиционно считается, что жизнь женщины невозможно представить без мужа и без семьи. В индийской культуре женщина всегда на вторых ролях. Она обязана поставить на первое место мужа, семью мужа, ребенка, а потом уже думать о себе. Но с другой стороны, индийцы уважают и поклоняются женщинам в лице богинь Сати, Дурги, Сарасвати, Парвати и Кали. Женщина играет ключевую роль в семье, заботясь о муже и детях, что видно на примере следующих пословиц: *The house without a woman is the devil's own lodging* [7] (досл.: Дом без женщины - логово дьявола); *A man without a woman is only half a man* [7] (досл.: Мужчина без женщины - лишь половина мужчины). Дети с глубоким уважением относятся к своим матерям, что также можно проследить на примере пословицы: *Mother and homeland are greater than even heaven* [7] (досл.: Мать и родина величественнее, чем небеса). Кроме этого, данная пословица показывает нам отношение индийцев к своей родине. Любовь к родине, пожалуй, - единственная «религия», которая объединяет различные народности, проживающие на территории многонациональной и многоконфессиональной Индии. Чувство патриотизма прививается индийцем с самого детства.

Индусы, вероятно, как никто другой верят в судьбу, переселение душ и карму. Фатализм действительно является характерной чертой индусов: *Fate and free-will both play an equal role in destinies* [7] (досл.: Участь и свободная воля играют одинаковую роль в судьбе). Они убеждены, что существует некая сила, которая контролирует жизнь человека. Вера в карму является отличной мотивацией к совершению хороших поступков, ведь благодаря этому в следующей жизни есть шанс родиться в семье, принадлежащий к более высокой касте.

Еще одной чертой свойственной индийцам является чувство коллективизма. Они убеждены, что «вместе можно и гору свернуть» (*If everybody tries together even a mountain can be moved* [7]). Коллективизм в Индии начинается с семьи. В Индии до сих пор принято жить большими семьями и вести общее хозяйство. Индийская семья большая, под одной крышей часто вместе проживают три-четыре поколения. При этом членами семьи считаются не только родственниками по крови. После свадьбы в индийской семье невеста становится полноправным членом семьи своего мужа, она также считается членом семьи мужа и после смерти своего супруга.

Таким образом, на примере индийского варианта английского языка, нам представилась возможность убедиться, что каждый из вариантов английского языка является источником различных пословиц и поговорок, и все они, по мнению профессора Н. Хонна, равноправны [9]. Того же мнения придерживается другой японский лингвист Хироси Ёсикава. В своей статье "International Intelligibility in

World Englishes: Focusing on Idiomatic Expressions" он пишет, что пословицы и поговорки, которые уходят корнями в тот или иной вариант английского языка легитимны точно в такой же степени, как и фразеологические единицы, происходящие из британского и американского вариантов английского языка [10]. Однако оба лингвиста сходятся во мнении, что из-за культурных различий существует определенная доля вероятности в том, что между коммуникантами может возникнуть недопонимание, если они говорят на разных вариантах английского языка, что в свою очередь приведет к коммуникативному сбою.

Чтобы проверить этот факт, нами был проведен опрос, в котором приняло участие 75 русских студентов, хорошо владеющих английским языком (средний уровень владения английским языком респондентов – B2 по шкале CEFR). Перед участниками опроса стояла задача, ответить на вопрос, понимают ли они смысл фразеологической единицы, принадлежащей к индийскому варианту английского языка.

Таблица 1

	Пословицы и поговорки	Количество правильных ответов
1	If everybody tries together even a mountain can be moved.	88 %
2	The reputation lost on a betel nut won't comeback though you donate an elephant	77,3%
3	Father's approval provides you with the strength of an elephant.	66,6%
4	A man without a woman is only half a man	64%
5	The house without a woman is the devil's own lodging;	57,3%
6	There are three uncertainties: woman, wind and wealth	53,3%
7	Mother and homeland are greater than even heaven.	42,6%
8	Fate and free-will both play an equal role in destinies.	21,3%
9	The word of a woman is a bundle of water	18,6%
10	Don't give ginger to monkey	0

В результате опроса, правильно смысл первой пословицы: *If everybody tries together, even a mountain can be moved* [7] смогли определить 66 из 75 студентов, что соответствует 88% опрошенных. Высокий результат в данном случае может быть объяснен тем, что в русской культуре коллективизм представляет такую же ценность (Один в поле не воин).

58 студентов (77,3 %) правильно определили значения фразеологической единицы *The reputation lost on a betel nut won't comeback though you donate an elephant* [7], несмотря на то, что она содержит реалию *betel nut*, которая незнакома русскоязычным респондентам.

Довольно высокий результат в понимании также показала пословица *Father's approval provides you with the strength of an elephant* [7]. 66,6 % (50 студентов) смогли правильно понять ее смысл. Примерно такой же результат продемонстрировала фразеологическая единица *A man without a woman is only*

half a man [7] - 64 %. Немногим меньше правильных ответов дали участники опроса, столкнувшись с пословицей *The house without a woman is the devil's own lodging* [7] - 57,3% (43 студента). 40 человек (53,3 %) безошибочно определили значение пословицы *There are three uncertainties: woman, wind and wealth*. В то время как фразеологическая единица *The word of a woman is a bundle of water* [7] показала довольно низкий результат – 18,6% правильно определили ее значение. В русской культуре также принято считать, что женщины довольно непостоянны (Меж бабыим ДА и НЕТ не проденешь иголки), что заставило нас рассчитывать на более высокий результат. Возможно, наличие метафоры и ее неверная интерпретация стали причинами того, что всего лишь 14 человек дали правильный ответ.

Пословица, посвященная любви к родине *Mother and homeland are greater than even heaven* [7] показала средний результат - 42,6%. Таким образом, чуть меньше половины опрошенных верно определили значение данной фразеологической единицы.

В отношении пословицы *Fate and free-will play an equal role in destinies* [7] мы ожидали более высокий результат, т. к. в паремическом фонде русского языка можно найти фразеологические единицы с похожим значением, например: *От судьбы не уйдешь* или *Чему быть, того не миновать*. Однако лишь 21,3 % респондентов справились с задачей.

И наконец, самый низкий результат показала идиома *Don't give ginger to monkey* [7] – никто из участников не смог правильно понять ее смысл. В данном случае результат был вполне ожидаемый. Проследить взаимосвязь между обезьяной и имбирем оказалось чрезвычайно сложно именно из-за культурных различий.

Таким образом, большинство пословиц и поговорок, происходящих из индийского варианта английского языка, оказались понятны русскоязычным студентам. Дело в том, при всей своей национальной специфичности между фразеологизмами различных народов существуют общие черты, в первую очередь, потому что пословицы и поговорки представляют собой свод жизненных правил и предписаний, семантика которых базируется на универсальных, общечеловеческих концептах – семье, любви к родине, судьбы и т.д. По словам Н. Ф. Алефиренко, универсальный характер пословиц и поговорок может быть объяснен «общечеловеческим характером нашего мышления, общностью бытия и познания» [11, с. 172], а также общностью некоторых ценностей культуры.

Однако при опросе встретились фразеологические единицы, которые могут представлять собой определенную трудность для понимания со стороны представителей других культур в силу национальной специфики отношения к окружающей действительности. Наилучший способ избежать сбоев в коммуникации в подобном случае – попросить собеседника объяснить значение фразеологической единицы.

Безусловно, знание особенностей того или иного варианта английского языка, а также осве-

домленность о различиях картин мира и лингвокультур и тонкостей употребления различных языковых единиц, в том числе фразеологических, может в значительной степени способствовать успешной межкультурной коммуникации между представителями различных наций.

## Литература

1. Смит, Л. П. Фразеология английского языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – 207 с.
2. Самигуллин, В. К. Восток: мозаика правовых традиций: монография; Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), - Уфа, 2016. – 180 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Буслаев, Ф. И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные. – М., 1954. – 176 с.
5. Даль, В. И. Пословицы русского народа. В 2-х томах. - М., 1984. – 312 с.
6. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
7. [http://www.historyofpainters.com/india\\_proverb\\_s.htm](http://www.historyofpainters.com/india_proverb_s.htm) (Accessed: 07.05.2018)
8. Семенец, О. Е. Социальный контекст и языковое развитие. Территориальная и социальная дифференциация английского языка в развивающихся странах. - Киев, 1985. – 159.
9. Honna, N. Some remarks on the multiculturalism of Asian Englishes. *International Communication Studies*, X:(1), 2000. p. 9-16.
10. Yoshikawa, H. *Intercultural Communication Studies. International Intelligibility in World Englishes: Focusing on Idiomatic Expressions XVII*: (4), 2008. p. 219 – 226
11. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм. - М.: Элпис, 2008. - 271 с.

## The reflection of Indian national culture through proverbs and sayings in the Indian variety of the English language

Bashkareva E.S., Podgornova A.V., Romaniuk M.A.

Far Eastern Federal University

The paper considers the problem of ethno-specific features which are typical for proverbs and sayings belonging to the Indian variety of the English language and the problem of correlation of universal and nationally specific features inherent in idioms in any language. It also dwells on the issue of the link between the paroemic fund of the language and world view, ideology, standards and stereotypes of Indian people. Besides the article considers the unique function of lingua franca which the English language performs today.

**Key words:** paroemic fund, idioms, ethno-specific features, communicative act.

## References

1. Smith, L. P. *Phraseology of the English language*. - M.: Uchpedgiz, 1959. - 207 p.
2. Samigullin, V.K. *Vostok: a mosaic of legal traditions: a monograph*; Eastern Economic and Law Humanitarian Academy (VEGU Academy), - Ufa, 2016. - 180 p.
3. Maslova, V. A. *Linguoculturology: A manual for students of higher educational institutions*. - M.: Publishing Center "Academy", 2001. - 208 p.
4. Buslaev, F. I. *Russian proverbs and sayings, collected and explained*. - M., 1954. - 176 p.

5. Dahl, V. I. Proverbs of the Russian people. In 2 volumes. - M., 1984. - 312 p.
6. Teliya, V. N. Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects. - M.: School "Languages of Russian Culture", 1996. - 288 p.
7. [Http: //www.historyofpainters.com/india\\_proverbs.htm](http://www.historyofpainters.com/india_proverbs.htm) (Accessed: 05/07/2018)
8. Semenets, O. E. Social context and language development. Territorial and social differentiation of the English language in developing countries. - Kiev, 1985. -- 159.
9. Honna, N. Some remarks on the multiculturalism of Asian Englishes. International Communication Studies, X: (1), 2000. p. 9-16.
10. Yoshikawa, H. Intercultural Communication Studies. International Intelligibility in World Englishes: Focusing on Idiomatic Expressions XVII: (4), 2008. 219 - 226
11. Alefirenko, N. F. Phraseology in the light of modern linguistic paradigms. - M.: Elpis, 2008. -- 271 p.

# Изучение аффиксоидов и их аналогов в английском языке

## **Билалова Дина Нуримановна**

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Информационные технологии», ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», dinabil2015@yandex.ru

## **Каскинова Гульнур Нуримановна**

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», kaskinova-gulnur@mail.ru

В статье рассматриваются аффиксоиды и их аналоги в английском языке. Автор детально анализирует морфемы переходного типа, ссылается на разные взгляды ученых. Высказывается идея о том, что термин «аффиксоид» выражает переходный характер «словообразовательных элементов» и подходит для описания этого явления. На базе богатого фактического материала проанализированы слова, часто используемые в нефтяной промышленности. В заключении делается вывод о том, что аффиксоиды становятся эффективным средством в образовании терминов английского языка, и удовлетворяют требованиям специалистов для передачи научного понятия.

**Ключевые слова:** языкознание, аффиксоиды, суффиксоиды, морфемы переходного типа, полуаффиксы, комбинирующаяся форма.

Расширение словарного состава любого языка, прежде всего, объясняется влиянием научно-технического прогресса. В современной науке проблема изучения слов, относящихся к научным терминам, особенно процесс образования новых лексем с помощью аффиксоидов, достаточно мало изучена. Данный факт определяет актуальность нашей выбранной темы.

В связи со спецификой высших образовательных учреждений, связанных с приобретением студентами определённой специальности, обучение иностранному языку ведётся с учетом профессиональной направленности. Это позволяет осуществить межпредметные связи между иностранным языком и дисциплинами профессионального цикла, а также повышает интерес обучающихся к изучению языка и их активности на уроке. Что в свою очередь способствует более глубокому и прочному усвоению изучаемого материала.

У студентов технического вуза в результате освоения иностранного языка должны формироваться следующие общие профессиональные компетенции:

- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1-1);

- готовность к поиску, обработке, анализу и систематизации научно-технической информации по теме исследования, выбору методик и средств решения задачи (ПК-2-3).

Для реализации вышеперечисленных компетенций по дисциплине «Технический иностранный язык» студентам предлагается изучение и анализ терминологии на английском языке, ознакомление с техническими текстами, связанными с будущей профессией. В начальном этапе изучения предмета обращаем внимание на структурный анализ терминов научно-технического направления.

При изучении иностранного языка знание словарного запаса является важнейшим фактором. Как показывает опыт, знание словообразовательных элементов облегчает понимание содержания слов в незнакомых текстах.

Как известно, одним из способов расширения лексического состава любого языка является деривация. Образование новых слов, а в нашем случае, новых терминов, происходит по существующим словообразовательным моделям. Иными словами, с помощью тех словообразовательных средств, которые активно «работают» в языке. Данный метод в словообразовании продуктивен.

Компонент сложного или сложносокращенного слова, который повторяется с одним и тем же значением в составе группы слов и приближается по своей словообразовательной функции (способность образовывать новые слова с тем же компонентом) к аффиксу-суффиксу или префиксу, называют термином «аффиксоид» [11, с. 26]. Другими словами, аффиксоиды – это морфемы переходного типа. Они схожи с аффиксами, но не тождественны ни корням, ни аффиксам. Каждый аффиксоид формирует вполне самостоятельный и продуктивный словообразовательный тип.

Следовательно, аффиксоид, это морфема, которая этимологически представляют собой корень, в то же время способен выступать в качестве аффикса. Подобно тому, как среди аффиксов выделяются префиксы и суффиксы, аффиксоиды в лингвистике также делятся на префиксоиды и суффиксоиды [3].

Термин «аффиксоид» принят только в российской лингвистике и используется в качестве самостоятельного термина. Такие морфемы переходного типа по-разному называются в английском языке и в некоторых других языках. Одни лингвисты подобные словообразовательные элементы называют комбинирующимися формами [10, с. 83; 14, с. 93], другие – полуаффиксами [9, с. 24; 5, с. 14], третьи – заимствованными аффиксами (суффиксами) [7, с. 89; 5, с. 143].

А в «Словаре новых слов» [7, с. 9] элементы -aholic, -oholic, -athon, -ethon, -omics называются суффиксами («suffixes»). Тем не менее, известный языковед Мешков О.Д. придерживается мнения, что комбинирующиеся формы невозможно отнести к аффиксам, так как аффиксы характеризуются отвлеченным лексическим значением, а значение комбинирующихся форм является весьма конкретным [10, с. 84].

Употребление термина «комбинирующаяся форма» не исключает использование понятия «аффиксоид», это также морфемы переходного типа, которые не перестают осознаваться как корневые морфемы [13, с. 27].

По нашему мнению, термин «аффиксоид» выражает переходный характер «словообразовательных элементов» и больше подходит для описания данного явления.

В современной языковой структуре английского языка активно функционируют следующие аффиксоиды, заимствованные из греческого и латинского языков:

**bio-** (от древнегреческ. βίος «жизнь»): *bioengineering* 'биоинженерия', *biotechnology* 'биотехнология', *biomass* 'биомасса';

**maxi-** (от лат. maximum «наибольший, высшая степень»): *taxi-problem* 'сверхпроблема', *taxicircle* 'макси-кольцо'; *taxi-shuttle* 'крупногабаритный';

**mini-** (от лат. minimum «наименьший, наименьшее значение»): *mini-amplification system* 'мини-усилитель', *mini antenna* 'малогобаритная антенна'; *minicomputer* 'мини-компьютер';

**neo-** (от греч. neos «новый»): *neoformation* 'новообразование', *neohumanism* 'неогуманизм', *neoplasm* 'неоплазма' и др.

**tele-** (от греч. télé «вдаль, далеко, далекий»): *telecom cable* 'кабель дальней связи, телевизионный кабель', *teleautomation* 'спец. телемеханизация, оборудование дистанционными автоматами (чего-л.)', *telecontrolled substation* 'подстанция с дистанционным управлением, телеуправляемая подстанция', *teletransmission* 'дальняя передача, телепередача';

**psycho-**(от греческого psykho «разум; душа, дух»): *psychotechnology* 'психотехника', *psychophysics* 'психофизика', *psychokinetic* 'психокинетический', *psychotogen* 'психоген, химическое средство, вызывающее психоз, бредовое состояние';

**micro-** (от греч. «маленький»): *microalloy transistor* 'микросплавной транзистор; микросплавной транзистор', *microcurrent* 'микроток', *microdosimetry* 'микродозиметрия', *microfinishing machine* 'доводочный станок', *microprocessing* 'микророботка';

**-ology** (от греч. λόγος – «слово», «учение», «наука», «понятие»): *etym-ology* 'этимология', *bio-ology* 'биология', *chron-ology* 'хронология', *geo-ology* 'геология';

**-holic**(от слова alcoholic в значении «человек с болезненным пристрастием к употреблению спиртных напитков») в роли аффиксоида означает «пристрастие, одержимость» и используется для образования имен существительных от глаголов или новых имен существительных и продолжает оставаться продуктивным.

В английском языке имеется огромное количество слов, образованные с посредством данного аффиксоида: *bookaholic* 'книжный червь', *petroholic* 'бензиноголик', *sweetaholic* 'сладкоежка', *carboholic* (*carbohydrate* + *alcoholic*) 'человек, испытывающий пристрастие к богатым углеводами пище', *clothesaholic* 'человек, увлекающийся нарядами'; *workaholic* 'трудоголик', *shopaholic* 'шопоголик', *computerholic* 'компьютероголик'.

**-crat** (от греческого kratēs «правитель, сторонник определенной формы правления»): *theocrat* 'теократ', *technocrat* 'технократ, сторонник технократического метода управления', *meritocrat* 'человек, выдвинувшийся благодаря своим способностям'; *меритократ*; *сторонник власти талантливых людей; человек, достигший положения в обществе благодаря своим способностям; сторонник власти выдающихся людей; меритократ* и т.д.

Выше перечисленные аффиксоиды заимствованы на многие языки и активно пользуются в устной и письменной речи. Следующие суффиксоиды характерны лишь для английского языка:

**-dom** (от древнеанглийского «суждение, приговор, суд, власть» [1, с. 128]): *chiefdom* 'положение главы племени'; *territorium* 'под управлением вождя племени'; *officialdom* 'ратический аппарат, бюрократизм', *thralldom* 'порабощение, рабство, невольничество', *dukedom* 'герцогство; титул герцога'; *earldom* 'графство';

**-cide** (из латинского языка, букв. «убийца»); данный аффиксоид образует существительные со зна-

чением уничтожения, разрушения: *germicide* 'бактерицидное средство; препарат; убивающий бактерии; бактерицид', *insecticide* 'средство от насекомых, инсектицид'; *febricide* 'противолихорадочное средство, противолихорадочный', *parasiticide* 'средство для уничтожения паразитов'; *pesticide* 'пестицид, (химическое) средство для борьбы с вредителями', *terricide* 'террацид (уничтожение Земли человеком), уничтожение земли человеком (как среды обитания)';

**-man** (от английского «человек, занимающийся ч.-л.»): *hammer-man* 'молотобоец', *horse-man* 'всадник', *ice-man* 'альпинист, мороженщик', *Irish-man* 'ирландец', *China-man* 'китаец', *journey-man* 'квалифицированный рабочий или ремесленник, работающий по найму (в отличие от ученика и мастера); наемник', *jury-man* 'присяжный; член жюри' и т. п.

Анализ образований на *-man* показывает, что данный элемент обладает целым рядом особенностей и может присоединяться к различным частям речи:

а) к именам существительным: *floor-man* 'помощник бурильщика; рабочий на полу буровой вышки', *fire-man* 'пожарник, огнеборец, истопник, обжигальщик', *draftsman* 'составитель; чертёжник; конструктор; рисовальщик; составитель документа; автор законопроекта; составитель (документа)';

б) к именам прилагательным: *Dutch-man* 'голландец, нидерландец, датчанин', *Welsh-man* 'валлиец, уроженец Уэльса, уэльсец', *English-man* 'англичанин', *sideman* 'оркестрант; рядовой участник джаз-оркестра';

в) к глаголам: *watch-man* 'караульный, ночной сторож', *pass-man* 'получающий диплом или степень без отличия', *pitch-man* 'подающий мяч, уличный торговец (амер.)'.

Как показывают наблюдения, *-man* довольно редко сочетается с глагольными основами. Сочетаясь с основами имён существительных, *-man* обозначает лицо или действующее лицо, связанное с предметом, орудием и т. п., обозначенными основой. Например:

*ad* 'объявление; реклама; анонс, сокр. разг. от *advertisement*' + *man* 'человек' > *adman* 'сотрудник рекламного агентства';

*pump* 'насос, накачка, бензоколонка' + *man* 'человек' > *pump-man* 'машинист насосной установки, рабочий насосной станции';

*log* 'бревно; колода; чурбан; кряж' + *man* 'человек' > *log-man* 'лесоруб';

*derrick* 'кран, буровой, деррик-кран, нефтяная вышка' + *man* 'человек' > *derrick-man* 'верховой рабочий (буровой бригады), оператор деррика (-крана)';

*service* 'военный, прибор, сервис' + *man* 'человек' > *serviceman* 'военный, мастер по ремонту, специалист по техническому обслуживанию';

*rifle* 'винтовка, нарезное оружие, стрелки' + *man* 'человек' > *rifleman* 'стрелок';

*barge* 'баржа, барка' + *man* 'человек' > *bargeman* 'член команды на барже или барке; барочник'.

Аффиксоид **-athon/-ethon** вычленен из слова «marathon», обозначает продолжительную деятельность, требующую большой выносливости: *bike-athon* 'долгая езда на велосипеде'; *dance-athon* 'долгий танец'; *work-athon* 'напряженный труд'; *talk-athon* 'чрезвычайно длинная речь или дискуссия'; *clean-athon* 'долгая уборка', *tele-athon* (*television+marathon*) 'многочасовая телевизионная программа в поддержку кампании по сбору средств или предвыборной кампании'.

За последние годы аффиксоид *-athon/-ethon* кроме значения продолжительной деятельности начал обозначать 'сбор денег на благотворительность': *telethon* 'сбор денег на благотворительные нужды по телевидению'; *radiothon* 'сбор денег на благотворительные нужды по радио'; *walkathon* 'долгая ходьба как состязание, часто в благотворительных целях, пеший марофон', *sellathon* (*sell+marathon*) 'аукцион, проводимый общественной телекомпанией с целью сбора средств на создание телепрограмм'.

Заимствованные из латинского и греческого языков аффиксоиды **-teria (-eteria, -ateria, -eria), -torium (-orium), -rama (-ama)** обозначают зрелище или место широкой продажи чего-либо, например, *bookteria* 'книжный магазин', *cafeteria* 'кафетерий, закусочная', *lubritorium* 'пункт заправки смазкой', *odditorium* 'кунсткамера', *cinerama* 'синерама (система панорамного кино)', *cyclorama* 'циклорама (для рирпроекции), панорама (картина больших размеров с объемным первым планом)'. Укажем слова, не имеющие прямого перевода на русский язык: *foodorama, aromarama, colourama, sportorama, newsorama, futurama, phonorama, bananarama, ice-creamarama; restauranteria, puncheteria* [3, с.104].

Обратим внимание на то, что В.И. Заботкина аффиксоиды называет полуаффиксами [9, с. 24]. Она объясняет это тем, что полуаффиксы чаще принимают участие в образовании лексических единиц, употребляемых в повседневном общении. "Новой лексике современного английского языка" приводятся следующие примеры полуаффиксов:

**-arama**, вычлененный из "panorama", например: *cine-rama* 'панорамная съемка, кинопанорама', *sleep-arama, marin-orama* 'панорамное изображение моря, панорамный морской пейзаж';

**-wise**: *circle-wise* 'по кругу, кругообразно', *streetwise* 'искушенный городской жизнью, ушлый, тертый', *nowise* 'никоим образом; ни в коем случае; отнюдь не, вовсе нет', *lengthwise* 'в продольном направлении';

**-oriented**: «занимающийся чем-либо, направленный на что-то, связанный с чем-либо», например: *goal-oriented* 'целеустремленный, ориентированный на достижении цели', *task-oriented* 'проблемно-ориентированный, задочно-ориентированный', *action-oriented* 'ориентированный на действие', *growth-oriented* 'ориентированный на развитие', *market-oriented* 'ориентированный на рынок';

**-watcher**: *clock-watcher* 'человек, работающий "от" и "до"; человек, старающийся не переработать; человек, формально относящийся к своей

*работе*, *shark watcher* 'фирма, специализирующаяся на предупреждении попыток поглощения компании-клиента', *weight-watcher* 'весонаблюдатель'.

В современном английском языке ниже представленные полуаффиксы, по мнению В.И. Заботкиной, являются наиболее продуктивными: -intensive, -wide, -friendly, -nomics, -speak, например: *audience-friendly* 'привлекательный для публики', *customer-friendly* 'удобный для клиента', *environment-friendly* 'природосберегающий, экологически безвредный', *nature-friendly* 'дружественный к окружающей среде', *corporate-wide* 'общекорпоративный', *world-wide* 'в международном масштабе, общемировой', *profit-intensive*, *energy-intensive* 'энергоёмкий, энергонапряженный', *labor-intensive* 'трудоинтенсивный, с широким использованием ручного труда', *technology-intensive* 'техноёмкий, технологически ёмкий', *neologist-intensive*, *knowledge-intensive* 'научноёмкий, требующий значительного объёма исследований' [9, с. 13].

Значение полуаффикса *ill-* можно рассматривать по-разному в зависимости от того, к какой части речи он относится. Например, в роли имени прилагательного означает 'больной, нездоровый; дурной, плохой; злой, враждебный; вредный, губительный'; в роли имени существительного – 'зло, вред'; в роли наречия – 'плохо, худо; дурно; неблагоприятно'. Полуаффикс *ill-* может выступать и в роли префикса *ill-mannered* 'невоспитанный, невежливый, грубый'; *ill-fated* 'несчастливый, злополучный, злосчастный'; *ill-favored* 'некрасивый, уродливый, неприятный'.

Полуаффикс *proof-* 'доказательство; непроницаемый; непробиваемый, недоступный, не поддающийся (лести и т. п.); делать непроницаемым' является суффиксом в следующих лексических единицах: *acid-proof* 'кислотоупорный'; *smoke-proof* 'не пропускающий дыма, дымонепроницаемый'; *oilproof* 'маслонепроницаемый; маслостойкий, жиронепроницаемый'; *fireproof* 'несгораемый; огнеупорный'; *heatproof* 'теплостойкий, жаропрочный'; *sunproof* 'непроницаемый для солнечных лучей; не выгорающий на солнце'.

Аффиксоиды выступают морфемами переходного типа в структуре слова и в системе словообразовательных средств. Они выполняют в слове функции суффиксов или приставок, в то же время, употребляясь как аффиксы, продолжают оставаться и осознаваться носителями языка корневыми морфемами или основами, сохраняющими свои семантические и генетические связи с соответствующими корнями [3, с. 105].

Лексические единицы, образованные с помощью аффиксоидов, являются в основном именами существительными. Следует указать, что такие слова в основном относятся к неформальной лексике. В современной лексикологии английского языка замечается настоящий бум образования неологизмов, можно предположить, что со временем количество аффиксоидов возрастет, а семантическое значение таких единиц будет иметь более

абстрактный характер. И несомненно, из морфем переходного типа аффиксоиды превратятся в полноправные словообразовательные аффиксы [11, с. 96].

В образовании лексических единиц с аффиксоидами большую роль играет аналогия. Дело в том, что в студенческом жаргоне по аналогии с названиями учебных дисциплин на «-ology» были образованы следующие шуточные слова, как *bugology* 'энтомология, отрасль зоологии, изучающая насекомых', *cowology* 'вводный курс в технологию молочной промышленности', *zerology* – *a nothing course* 'курс пустых лекций, которые можно не посещать' [2].

Термины, образованные с помощью аффиксоидов, имеют высокую концептуальную точность. Они легко образуются и без особого труда могут быть поняты, дают важную информацию о признаках выражаемого специализированного понятия. В настоящее время с помощью данных средств образуется огромное количество новых слов.

Согласно проведенному анализу, аффиксоидальные морфемы греческого и латинского происхождения обладают рядом особенностей, которые делают их незаменимыми при создании терминов. Поскольку они заимствованы из словообразовательных запасов классических языков, их значения не развиваются, и, значит, данные морфемы являются моносемантическими.

Кроме того, аффиксоиды представляют собой важную и интересную деталь в современной лингвистике. Повторяемость многих морфем переходного типа в различных терминах с сохранением семантической однозначности обеспечивает их легкую запоминаемость, что способствует дешифровке соответствующих терминов, а также обуславливает высокую системность терминологии.

Таким образом, аффиксоиды (комбинирующиеся формы, полуаффиксы) – это словообразовательные элементы, являющиеся переходной единицей между словом, обладающим лексическим значением, и аффиксом с абстрактным морфемным значением.

В английском языке комбинирующиеся формы в основном заимствованы из греческого и латинского языков, и активно используются в устной и письменной речи носителей языка. Данные морфемы переходного типа становятся эффективным средством в образовании терминов английского языка, они моносемантически и вполне удовлетворяют требованиям специалистов для передачи научного понятия.

## Литература

1. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. М. : ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
2. Беляева, Т.М. Нестандартная лексика английского языка / Т.М. Беляева, В.А. Хомяков. Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 136 с.
3. Билалова Д.Н., Абдуллина Г.Р. Морфемное строение слова в башкирском и английском языках. Стерлитамак: ИИЦ СФ БашГУ, 2016. -168 с.

4. Билалова Д.Н. Изучение и анализ сравнительно-сопоставительной морфологии в индоевропейских языках. Интеграция наук. 2018. № 4 (19). С. 11-13.

5. Ганиев, Ф.А. Образование сложных слов в татарском языке. М.: Наука, 1982. – 150 с.

6. Ганиев, Ф. А. Суффиксальное словообразование в современном татарском литературном языке. Казань : Татар. кн. изд-во, 1974. – 231 с.

7. Гарипов, Т.М. Башкирское именное словообразование / Т.М. Гарипов. Уфа : БФ АН СССР, 1959. – 224 с.

8. Грин, Дж. Словарь новых слов / Дж. Грин. М. : Вече/Персей, 1996. – 583 с.

9. Заботкина, В.И. Новая лексика современного английского языка / В.И. Заботкина. М. : Высш.шк., 1989. – 126 с.

10. Мешков, О.Д. Словообразование современного английского языка / О.Д. Мешков. М. : Наука, 1976. – 248 с.

11. Мурзаков, А.А. Роль слияний в образовании аффиксоидов в современном английском языке / А.А. Мурзаков // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – 2011. – № 2. – С. 92-96.

12. Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ф.П. Филин. М. : Сов. энцикл., 1979. – 432 с.

13. Тарасова, Л.А. К вопросу о дифференциации понятий аффиксоид и комбинирующаяся форма: Materiály IX Mezinárodní Vědecko-Practická Konference "Dny Vědy - 2013", 27.03. 2013 – 05.04.2013, Díl 21, Filologické vědy. Praha. Publishing House "Education and Science" s.r.o. 2013 – P.26 – 29.

14. Plag I. Word-formation in English. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 264 p.

#### References

1. Arnold, I.V. Lexicology of modern English / I.V. Arnold. - 2nd ed., Revised. M.: FLINT: Nauka, 2012. -- 376 p.
2. Belyaev, T.M. Non-standard English vocabulary / T.M. Belyaeva, V.A. Khomyakov. L.: Publishing House of Leningrad State University, 1985. -- 136 p.
3. Bilalova D.N., Abdullina G.R. Morphemic structure of the word in Bashkir and English. Sterlitamak: IIC SF BashSU, 2016. -168 p.
4. Bilalova D.N. Study and analysis of comparative comparative morphology in Indo-European languages. Integration of Sciences. 2018. No. 4 (19). S. 11-13.
5. Ganiev, F.A. The formation of complex words in the Tatar language. M. : Nauka, 1982.- 150 p.
6. Ganiev, F. A. Suffix word formation in modern Tatar literary language. Kazan: Tatars. Prince Publishing House, 1974.- 231 p.
7. Garipov, T.M. Bashkir nominal word formation / T.M. Garipov. Ufa: BF, USSR Academy of Sciences, 1959.- 224 p.
8. Green, J. Dictionary of new words / J. Green. M.: Veche / Perseus, 1996. -- 583 p.
9. Zabolotkina, V.I. New vocabulary of modern English / V.I. Zabolotkina. M.: Higher school, 1989. -- 126 p.
10. Meshkov, O.D. Word-formation of modern English / O.D. Sacks. M.: Science, 1976. -- 248 p.
11. Murzakov, A.A. The role of mergers in the formation of affixoids in modern English / A.A. Murzakov // Proceedings of St. Petersburg Electrotechnical University "LETI". - 2011. - No. 2. - S. 92-96.
12. Russian language: encyclopedia / ch. ed. F.P. Owl. M.: Sov. Encycl., 1979.- 432 p.
13. Tarasova, L.A. On the issue of differentiation of concepts affixoid and combining form: Materiály IX Mezinárodní Vědecko-Practická Konference "Dny Vědy - 2013", 27.03. 2013 - 04/05/2013, Díl 21, Filologické vědy. Praha. Publishing House "Education and Science" s.r.o. 2013 - P.26 - 29.
14. Plag I. Word-formation in English. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. -- 264 p.

#### The study of affixoids and their analogues in english

**Bilalova D.N, Kaskinova G.N.**

Ufa State Petroleum Technical University, Bashkir State University  
The article deals with affixoids and their analogues in the English language. The author analyzes in detail the morphemes of the transition type, refers to different views of scientists. It is suggested that the term "affixoid" expresses the transitional character of "word-formative elements" and is suitable for the description of this phenomenon. The words often used in the oil industry are analyzed on the basis of the rich factual material. In conclusion, it is concluded that affixoidal morphemes become an effective means in the formation of English-language terms and they meet the requirements of specialists for the transmission of scientific concepts.

**Keywords:** linguistics, affixoids, suffixoids, morphemes of transitional type, semi-affixes, combinable form.

# Семантический анализ "вводного" абзаца (на примере работы Ф. Моузта " Путешествие в Коппермайн")

**Рахимова Диана Фердинандовна,**  
к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского Национального Исследовательского Технологического Университета,  
dianaferdinandovna@yandex.ru

**Гафиатуллина Наиля Рамилевна,**  
к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков Казанского Национального Исследовательского Технического Университета им. Туполева, nailya.gafiatullina@inbox.ru

Исследование проводилось в рамках изучения лингвистики текста. Цель настоящей статьи-описать конкретные замечания и особенности "вводного" пункта. В статье представлен анализ "вводного" абзаца рассказа известного канадского писателя 20 века Фарли Моузта "Путешествие в Коппермайн" (1958). Внутренняя структура "вводного" пункта рассматривалась во взаимосвязи между пунктом как единицей текста и текстом в целом. "Вводный" абзац, как и любая единица языка, актуализированная в речи / тексте, имеет не только смысл, но и выполняет функцию референции. Наблюдаются временные и локальные различия между "вводным" абзацем и последующим повествовательным абзацем.

**Ключевые слова:** текст, вводный абзац, предложение, семантический анализ

In the modern research paradigm, text is one of the key concepts, a means of realizing and preserving the human knowledge that underlies civilization. The text nowadays is the object of study of many humanities thus proving the interdisciplinary nature of the theory of the text.

The definition of the text, as well as the linguistic essence of the text, still remains the subject of discussion. While earlier the oppositions discussed were: text-sentence; text - saying; text - nontext, today the most discussed opposition is text - discourse. This opposition has become the object of theoretical and practical developments related to human communicative and speech activity. Linguistic analysis went beyond a separate sentence or even a separate text and developed to an independent discipline of "linguistic discourse", expanding the research interest of the linguists.

The purpose of this article is to describe the specific observations and results of the investigation of an "introductory" paragraph, a closed text of a literature and fiction work. The article presents an analysis of the "introductory" paragraph of the story written by the famous Canadian writer of the 20th century Farley Mowat "Journey to Coppermine" (1958).

There are statements that the "introductory" sentence asserts the connection of the text with reality, even if it is fictitious. It is the kind of connection that is observed in the works of N.D. Arutyunova (1979), V.A. Kukharensko (1974), N.F. Irten'eva (1979), A.M. Tsareva (1978).

The sentence is known to express the spatial and temporal characteristics of the event described. All this is typical for the "introducing" sentence of a fiction work.

Farley Mowat is a doctor of law and an honorary doctor of literature, born in 1921 in the small town of Belleville, Ontario. Since 1935, he traveled all over the Canadian North, visited Alaska and Siberia. For a long time he lived on the island of Newfoundland. In 1949, after the end of World War II, he graduated from the Faculty of Biology of the University of Toronto. His deep knowledge of nature and people of his native land and a desire to improve their "relationship" appeared in all his works. In 1953, for his great contribution "to the strengthening of interethnic relations", he was awarded the Anisfield-Wolfe Prize. Mowat wrote more than twenty books. Among them there are great documentary works: "Canadian North" (1967) and "Canadian North Today" (1976), "Journey to Coppermine" (1958) based

on materials and impressions of trips to the north of the country in the 60s and 70s.

Some linguists believe that the referent of the sentence is the situation. The referent of a simple sentence is an event, a phenomenon, and the referent of the same complex sentence can be two or more events. An "introductory" sentence may also have one or more events as its referent. Moreover, in relation to the text, it performs the function of reference, correlating the text as a whole with reality, factual and quasi-factual. As the study of the text shows, the function of the referent performs not only one "introductory" sentence, but the entire "introductory" paragraph.

It seems interesting to consider the internal structure of the "introductory" paragraph, i.e., to reveal its components and establish, on the one hand, the semantic-syntactic relations between them and, on the other hand, the relationship between the paragraph as a unit of text and the text as a whole.

The question of the paragraph as a unit of text has undergone historical development. In the 1940's A.N. Shapkina, E.F. Shcherbina and other researchers considered the paragraph only as a typographic sign, which divided the texts into separate fragments, and the paragraph was defined as a text located between two new lines.

The doctrine of the paragraph developed under the influence of the concepts of V.V. Vinogradova and N.S. Pospelov. Academician V.V. Vinogradov was the first to draw attention to the paragraph as a linguistic phenomenon, considering it part of a fiction work. Following V.V. Vinogradov, N.S. Pospelov, referring to the paragraph in the field of linguistics, defined it as the most complex syntactic unity of speech, syntactically combining both typographical and compositional significance. The typographical value of a paragraph is its graphic representation, i.e. its location between two new lines.

The literature and compositional meaning allows us to talk about a paragraph as a certain foreseeable section of a fiction work that serves to compose a whole work and reveals some aspects of the individual author's manner of writing and his style.

In subsequent years in the study of TS. Ryadnova a paragraph is considered not only as a unit of stylistic syntax, but as a syntactic construction. It occupies the middle position between the chapter and the complex syntactic unity, since it seems to be a smaller construction than a chapter that includes several paragraphs, and a more complex and voluminous syntactic construction than a superfrasal unity (superfrasse). Thus, the ratio of the super phrase, paragraph and chapter can be defined as level relations and inclusion relations.

In the 1970s, the subject of the study of linguists was the structural-semantic classification of the paragraph; its basic structural and semantic types have been defined: narrative, descriptive paragraphs and paragraphs of "reasoning" that make up the main "fabric" of the work, as well as the "introductory" transitional and concluding paragraphs.

The modern paradigm of the syntactic semantics of paragraphs and texts considers the development of the narrative, the movement of the whole plot of a fiction text as the realization of one of the three semantic communication lines: the line of subjects, the line of actions and states that characterize the subjects and the dialogical text linking the activities of the subjects.

Since the text, as an object, interacts with two subjects, therefore there are two interaction planes - author / text and text / reader. Accordingly, the semantics of the text are considered in two aspects: the author / text - when it comes to the content of the text, and the text / reader - when it comes to the meaning of the text [1, c. 33].

Let us dwell on the semantic analysis of the "introductory" paragraph of the above-mentioned work by F. Mowat. The story "Journey to Coppermine" from the point of view of correlation with reality should be considered as a factual text, on the one hand, since it is based on little-known historical facts of the development of the North American continent. However, on the other hand, it is a quasifactual text, since the narrative in this story of Farley Mowat is included in the framework of some situation, some world where the author lives, and the hero (Samuel Hearn is the author of the diary) acquires the features of a real person. As an example, we introduce the "introductory" paragraph of this work: "On Augustus' day of 1947, I and Okhoto got on a canoe to the great lake of Anghikuni, which is in the heart of the Wastelands of Kivatina. The sun burned fiercely, as it often happens in the summer in the high northern latitudes, and there was nowhere to hide from its long-cherishing power of rays-everything around was hollow, like a gnawed skeleton. We slowly emerged into a calm bay, and the outlines of uninhabited beaches dissolved: in front stretched the boundless expanse of whitish waters, from which the huge sun sucked all the colors and all life".

As you can see, the paragraph establishes the connection of the text with reality, introducing the actors in a certain temporal situation - the August day of 1947, - specifying the time of the countdown of the events of the work. It is the "introductory" paragraph that establishes a temporary axis, from which further rheme phenomena are counted.

The "introductory" paragraph is followed by a small "transitional" paragraph, which contains a direct speech: "Far away, in the southern part of the lake, between the outstretched to meet us spurs rose a bare rock. The Eskimo suddenly raised his oar and, pointing to this scarcely visible rock, exclaimed: "There were people here!"

It is obvious that the "transitional" paragraph establishes the connection between the "introducing" paragraph and the "body" of the text, a situation that develops and promotes the plot effect of the following narrative paragraph: "The Eskimo picked up the oar." "There were people there." The definition of a "transitional" paragraph is relatively arbitrary, since it can also be considered as the completion of an "introductory" paragraph.

The narrative paragraph is semantically clearly separated from the previous paragraph: "We quickly earned oars, and when we reached the shore, we saw traces of a lot of people who have been here before us. Thousands of years of the caribou herd - the life-giving beginning of these places - used the rock as a stepping stone in their wanderings to the south to distant forests and back ... <...>. We see a temporal and local distinction between the "introductory" paragraph and the subsequent narrative / narrative paragraph.

As already mentioned, the "introductory" paragraph, like any unit of language, actualized in the speech / text, has not only meaning, but also fulfills the function of reference. In the analyzed "introductory" paragraph, there is an event that relates to the situation of the arrival of heroes to the lake and the description of the area at a certain time: 1. The hero-narrator Samuel Hirn and friend Okhoto reached Lake Angikuni. 2. We saw the land Kivatina. 3. The sun was burning. Everything around was hollow, like a gnawed skeleton. The "introductory" paragraph also provides a detailed description of the place of events: "<...> Okhoto and I reached a canoe up to the big lake of Anghikuni, which is in the heart of the Wastelands of Kivatina <...> Far, in the southern part of the lake, between the outstretched to meet us spurs rose bare rock. "

Considering the linguistic means by which Farley Mowat achieves the effect of the actuality of the adventures of the protagonist and his friend, let us pay attention to the temporal characteristics of this "introductory" paragraph. The artistic time continuum in it correlates with the real time. The events of the story date back to 1947, which is verbally expressed in the next part of the paragraph: "On the August day of 1947, Okhoto and I reached a canoe up to the great lake of Anghikuni, which is in the heart of the Badlands of Kivatina."

Thus, the author brings the artistic time continuum into the real, grammatical (the term by Z.Y. Turaeva). It must be recognized that the grammatical category of time has always been the object of close attention of scientists. The significance of this category is consistently studied and determined in functional morphology, as well as in the theory of sentence syntax in the works of T.P. Lomtev, O.I. Moskalskaya. N.Yu. Shvedova.

In the stories of Farley Mowat, it is typical to relate artistic time continuum to real time, which causes the reader to perceive it primarily as being factual (at the end of the summer of 1949, the fishing company was given the necessary permission, the position on Lake Nueltin in the early winter of 1949-1950; their yalmutes after 1948 did not work for felder (F. Mowat "Desperate People" 1959), in the morning of May 1947 I took a train, from 1901 to 1906, Terkvetil made five attempts to reach these tribes, at the very beginning of the 20th v. The amulets were the most a numerous and enduring tribe (F. Mowat "People of the Deer Territory", 1952).

Local structure or local architectonics of the fiction text in linguistics was not given much attention to its temporal construction, which is explained by the specific grammatical nature of local indicators. In

German, for example, and in Russian, they do not have a special morphological category for their expression. Nevertheless, locality today is among those language phenomena and concepts that are under the close attention of linguists.

Analysis of the category of locality in the text allowed researchers to distinguish two types of artistic space: physical and functional. As a result, the artistic space reflects the physical space under which the action (scene of action) develops, and the space of the so-called functional systems, where attention is drawn to the character's stay in a particular environment, the situation. The most common type of artistic space is the physical space.

Let us consider the local characteristics of the "introductory" paragraph. The place of action is indicated in the analyzed paragraph. This is the lake of Anghikuni, the land of Kivatina. It is known that all the events of the works of F. Mowat unfold in the north-west of Canada, from the coast of the Hudson Bay to the Coppermine River. Thus, two linguistic tools that transmit local and temporal characteristics of the situation of the "introductory" paragraph, fix the subsequent narrative and "hold together" the described "introductory" situation with the events of "a certain world".

Our analysis of the "introductory" paragraph allows us to say that: 1) the referent of the paragraph is the situation; 2) the referent situation is characterized by local and temporal / temporal characteristics that relate the described situation to the factual and quasi-factual world; 3) in the semantic construction of the paragraph, three structural semantic lines are observed: a) the structure of the paragraph according to the characteristics of the subject, b) the structure of the paragraph on the logical progress of events, c) the structure of the paragraph as a dialogical unity.

Paragraph division of the text is subordinated first of all to its semantic division, and the complex syntactic unit, although it is a syntactic unit, also acquires its formal associations of separate components on the basis of their semantic cohesion. The coincidence of the paragraph and the complex syntactic whole is not necessary because the paragraph composes the text compositively, it fulfills not only the logical and semantic function, but also the excretory, accentual, emotional-expressive. Paragraph division is more subjective than syntactic.

In order to solve the problem of revealing author's intentions in the text, in our opinion, it is necessary to consider the composition of the work itself, namely, it is necessary to analyze the problem of paragraph and super phase unity (SFU) or, as it is also called, a complex syntactic unit, as units of text division when encoding it and decoding. In this regard, it is quite obvious that it seems necessary to consider this phenomenon more deeply.

**Semantic analysis of the "introductory" paragraph (on the example of the work of F. Mowat "Journey to Coppermine")**  
Rakhimova D.F., Gafiatullina N.R.

Kazan National Research Technological University, Kazan National Research Technical University named after Tupolev

The study was carried out as part of the study of text linguistics. The purpose of this article is to describe the specific observations and features of an "introductory" paragraph. The article presents an analysis of the "introductory" paragraph of the story by the famous Canadian writer of the 20th century Farley Mowat "Journey to Coppermine" (1958). The internal structure of the "introductory" paragraph was considered in relationship between the paragraph as a unit of text and the text as a whole. The "introductory" paragraph, like any unit of language actualized in the speech / text, has not only meaning, but also fulfills the function of reference. Temporal and local distinction between the "introductory" paragraph and the subsequent narrative / narrative paragraph are observed.

**Key words:** text, introductory paragraph, sentence, semantic analysis

#### References

1. Peshkovsky AM Russian syntax in scientific coverage. M.: Languages of Slavic Culture, 2001. - 544 p.
2. Khomudaev V.V. Complex syntactic integral and abzzat as a unit of segmenting the text at its birth and perception // In the world of science and art: questions of philology, art criticism and cultural studies: coll. Art. by mater. XXIX Intern. scientific-practical. Conf. No. 10 (29). - Novosibirsk: SibAK, 2013.
3. Khomudaev V.V. Complex syntactic integral and abzzat as a unit of segmenting the text at its birth and perception // In the world of science and art: questions of philology, art criticism and cultural studies: coll. Art. by mater. XXIX Intern. scientific-practical. Conf. No. 10 (29). - Novosibirsk: SibAK, 2013.
4. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. M.: Nauka, 1981. - 139 p.
5. Theses in the humanities - <http://cheloveknauka.com/temporalno-lokalnaya-arhitektonika-hudozhestvennyh-tekstov-razlichnyh-zhanrov#ixzz4yuGBVECB>

# Нарушение лексической когезии и когерентности в оппозиционном политическом блоге

**Гезельбаш Нилуфар,**

филологический факультет, кафедра общего и русского языкознания Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, niloofarghezzezbash@mail.ru

В статье рассматриваются нарушения лексической когерентности и когезии в оппозиционном политическом блоге. Автор даёт краткий обзор основных подходов к пониманию термина дискурс, а также рассматривает категории лексической когезии и когерентности в отечественной и зарубежной лингвистике. На примере оппозиционного политического блога выявляется роль рассматриваемой категории. Результатом исследования служат выводы о причинах возникновения лексической когезии и когерентности в текстах конкретного оппозиционного политического блога.

**Ключевые слова:** лексическая когерентность; лексическая когезия, политический блог; коммуникация; текст; дискурс.

Анализу понятия дискурс в современной лингвистике посвящено достаточно большое количество работ, однако единого и принятого всеми исследователями определения этого термина до сих пор не существует не только в российской, но и в зарубежной лингвистике.

Дискурс понимается также и как центральный момент человеческой жизни «в языке». Б.М. Гаспаров называет подобное явление языковым существованием. Так, Гаспаров пишет: Всякий акт употребления языка – целое произведение или реплика в диалоге – представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта [1, с. 11].

При сопоставлении дискурса с текстом, исследователи также говорят о том, что категория «дискурс» принадлежит лингвосоциальной области, а категория «текст» – лингвистической, на основании чего М. А. К. Халлидеем в это понятие было переведено в устойчивую формулу на основе понятия «контекст ситуации. Интересно и то, что исследователь создал собственную концепцию, в рамках которой рассматривал дискурс как триаду, включающую концепты «поле, направление и модус». В связи с таким пониманием Халлидей определял дискурс как функционирующий контекстах ситуации и культуры текст [11, с. 22]. При этом под полем дискурса Халлидей понимал социальный контекст, в который включён дискурс, а также сферу социального взаимодействия, в рамках которой участники оперируют языком как основным инструментом сотрудничества.

«Общество всегда быстро реагирует на политические, экономические и другие перемены, ведь многие прагматические функции социологом отличаются устойчивостью и подчиняют себе значительное количество языковых единиц» [3, с.11]. Несмотря на то, что даже сегодня представленность работ в сфере институционального дискурса несколько выше, в западной политической лингвистике растёт число работ по анализу медийного дискурса, и блог-дискурса, представляющего для нашей работы особый интерес по той причине, что политический блог является составной частью современного медийного пространства. В своей работе, рассматривающей советский политический дискурс в рамках широкого подхода к отбору источников, П. Серио отмечает, что политические тексты культурно обусловлены и отражают основные характеристики и интересы, присущие обществу [8, с. 21].

Оппозиционный политический блог понимается нами как блог, в котором основной тематикой является сбор, анализ и распространение политической информации. Признаками оппозиционного политического блога мы считаем активное участие автора блога в дискуссии, а также наличие гласности комментаторов и возможность обсуждения политических значимых тем. Как отмечает К. О. Квятковский, тематика основана, в первую очередь, на критерии политического, который понимается нами как борьба за символическую власть, так как политический блог как в виртуальное пространство не может существовать без игры, а также символической борьбы за превосходство тех или иных политических деятелей и партий [2, с. 138].

Важнейшими категориями анализа дискурса являются категории когезии и когерентности. Исследователи занимались вопросом рассмотрения и анализа связей в письменном тексте и выявили особенности, которые способствуют восприятию текста как единого целого. Авторы считают, что когезия возникает в тех случаях, когда интерпретация одного элемента дискурса зависит от другого элемента того же дискурса.

Таким образом, под когезией Халлидей и Хасан понимают такую формальную структурную связность текста, которая отделяется от содержательной связности - когерентности. Следовательно, когезия в понимании Халлидея и Хасан - это внутренняя линейная организация текста через связующие средства языка. Когезия включает в себя все формально-грамматические связи высказываний внутри текста. Когерентность схожа с когезией, так как также отражает связность, однако здесь на первый план выходит логико-семантическая цельность текста. Таким образом, когерентность выступает как свойство всего текста, а когезия - как свойство элементов текста.

В своей работе «Когезия в английском языке» Халлидей и Хасан отмечают, что когезия позволяет определить, можно ли считать какую-либо последовательность предложений текстом или нет. Так, в том случае, когда в последовательных предложениях семантическая связь при помощи использования элементов когезии сохраняется, предложения составляют текст, если этого не происходит, можно говорить о нарушении когезии [10, с. 44].

При этом, как пишут авторы, когезия может реализоваться различными способами: как референция, в рамках которой две языковые единицы связаны тем, на что указывают; замещение, при котором происходит не повтор языковой единицы, а её замещение; эллипсис, который основывается на том, что одна и та же языковая единица в разных предложениях опускается; союз, при использовании которого чётко обозначается семантическая связь.

Особым типом когезии Халлидей и Хасан называют когезию лексическую, при которой две единицы, в одних случаях образуют или устойчивое словосочетание, а в других - разделяют общее семантическое поле. Лексические средства когезии в

тексте политического блога помогают его реализации на пространственном уровне, а также связывают фрагменты текста и выполняют текстообразующую функцию. Среди средств лексической когезии наиболее часто встречающиеся союзы и предлоги, а также вводные слова. Халлидей и Хасан считают возможной модель анализа текста от его формального строения к содержанию, то есть от лексической когезии к лексической когерентности.

Когерентность также определяется в работах Р. Де Боугранда и В. Дресслера как «целостность сознания» и «взаимный доступ и релевантность в конфигурации понятий и связей». По мнению этих авторов, создаваемая в тексте реальность не обязательно должна соответствовать реальному миру, однако всё же в текстовой реальности идеи (как в реальном мире) должны быть связаны логически. Это необходимо для того, чтобы читатель или слушатель имели возможность воспроизведения в своём сознании целостности этой реальности [9, с. 84].

Лексическая когерентность может иметь разные уровни: так, текст политического блога, не может считаться некогерентным по той причине, но при этом в тексте политического блога с неочевидной интерпретацией когерентность может быть выражена в различной степени. Степень когерентности в большинстве случаев может зависеть не столько от того, насколько реципиенту понятен текст политического блога и лексемы в нём, сколько от того, какое количество усилий ему необходимо приложить для понимания. Таким образом, субъективный характер лексической когерентности основывается как на языковых компетенциях самого интерпретатора, так и на степени его знакомства с контекстом, описываемым в тексте политического блога.

Итак, если лексическая когезия является категорией, которая на формально-структурном уровне обуславливает линейность текста и внешне выражающаяся на уровне синтагматической соотнесенности слов и текстовых фрагментов, то лексическая когерентность опирается на логические и семантические связи между составляемыми лексемами текстовыми фрагментами.

Актуальность проблемы лексической когезии и когерентности в политическом блоге основана, в первую очередь, на необходимости рассмотрения способов обеспечения связности и средств их реализации в текстах интернет-дискурса, ориентированных на широкую публику и имеющих своей целью привлечение и сохранение приверженцев определённых политических идей, поиск политических сторонников.

Нарушение лексической когезии и когерентности в политическом блоге встречается в ряде случаев. Во-первых, авторы блога могут нарушать лексическую связность текста в связи с желанием преподнести разноплановую информацию: так, текст может начинаться с описания текущей политической ситуации, в продолжении речь может идти о целях политика или партии, а в финальной части могут появиться ссылки на материалы или приглашение на митинг или встречу. Также лексическая связность

может быть нарушена ввиду того, что блог ведётся несколькими людьми: самим автором блога – известным политическим деятелем и его помощниками, отвечающими за интернет-коммуникацию. В подобных случаях часть текста записи в блоге может быть написана одним человеком, часть – другим, а в целом текст будет отличаться отсутствием лексической когезии или когерентности.

Одним из самых популярных оппозиционных политических блогов является блог оппозиционного политического деятеля Алексея Навального, который позиционирует себя в описании блога как «Лидер партии «Россия Будущего», учредитель «Фонда борьбы с коррупцией», сын, муж, отец», подчёркивая одновременно свою социальную и семейную роли, что делает автора блога в глаза читателей более близким и понятным.

Рассмотрим, как в блоге Алексея Навального реализуется нарушение лексической когезии и когерентности. Так, в записи от 30.07.2019 под заголовком «Протесты в Москве. Что дальше?», автор разместил следующий текст:

*Привет, это Любовь Соболев. Пока все сидят по спецприемникам, записала ролик про прошедший митинг. И что делать дальше. Спасибо огромное всем, кто пришел. Я горжусь тем, что живу с вами в одном городе.*

*Что дальше? Дальше нужно выходить опять. Нас пытаются запугать, но теперь я точно знаю, что у них это не получится.*

*Следующий митинг в эту субботу, 3 августа. Где именно и в каком формате, станет понятно совсем скоро. Подпишитесь на эту группу в Фейсбуке или группу Вконтакте, ближе к делу там будет вся информация. 11 тысяч человек уже подписались.*

Лексическая когезия в анализируемом тексте политического блога проявляется через повтор лексических единиц в рамках всего текста (Что дальше? Дальше нужно выходить опять), через повтор одного и того же слова или лексического эквивалента исходного слова (Подпишитесь на эту группу в Фейсбуке или группу Вконтакте, ближе к делу там будет вся информация. 11 тысяч человек уже подписались). Однако можно говорить и о нарушении лексической когезии в тексте политического блога, которая проявляется в том, в смежных предложениях нет повторов: Так, в первых трёх предложениях первого абзаца ни одно слово не имеет повторов или замещений: «Привет, это Любовь Соболев. Пока все сидят по спецприемникам, записала ролик про прошедший митинг. И что делать дальше. Спасибо огромное всем, кто пришел. Я горжусь тем, что живу с вами в одном городе».

Лексическая когерентность в тексте политического блога связана с использованием слов из одной лексико-грамматической группы: собрание (митинг, выходить), медиа (ролик, группа в Фейсбуке, группа Вконтакте, подписаться). Текст характеризуется короткими, оборванными предложениями с пропуском членов предложения, а следовательно, и повторов лексем (Пока все сидят по спецприемникам, (я) записала ролик про прошедший митинг).

Интересно третье предложение, фактически оторванное от второго – здесь автор делает разрыв для акцентирования смысловой значимости написанного – важен не только факт свершившегося, но и то, что за ним последует (Пока все сидят по спецприемникам, записала ролик про прошедший митинг. и что делать дальше?).

Другой пример нарушения лексической связности текста находит в записи от 18.10.2019 «Роберто Фабио Монда Карденас Владимирович». Рассмотрим финальные фрагменты этого текста:

*Дно какое-то. Просто дно. Мелкие, но злые мошенники захватили власть в стране и всё развалили нафиг.*

*«Медузе» спасибо. Теперь сняты малейшие сомнения в том, что признание ФБК иноагентом может быть вызвано какими-то доброжелательными, но неуклюжими действиями иностранца, симпатизирующего ФБК.*

*Фразу «хорошо, действуйте по этому плану» сказал лично Путин.*

*Наша деятельность, увы, сейчас растет в себестоимости. Издержек много (смайлик). Поэтому поддержите нас.*

*Ну и если вам что-то известно о том, как организовывали схему по признанию ФБК иноагентом, то пишите нам на Черный Ящик (там полностью анонимно).*

При анализе этого фрагмента можно заметить, что он содержит сразу пять разных идей, для реализации которых потребовалась лексика разных стилей, не связанная между собой. Так, нарушение лексической когерентности мы видим в отсутствии смысловых связей между предложениями: «Фразу «хорошо, действуйте по этому плану» сказал лично Путин» и «Наша деятельность, увы, сейчас растет в себестоимости. Издержек много (смайлик). Поэтому поддержите нас». Автор политического блога здесь стремится передать свой словесный поток, однако переходит с темы на тему, не связывая абзацы и предложения, выражая с каждой новой строчкой новую мысль.

Нарушение лексической когезии в данном отрывке состоит в том, что между предложениями нет лексической связи, отсутствуют повторы, союзы, замещения. Читателю остаётся только гадать о том, как и почему связаны эти мысли: сначала благодарность журналу «Медуза», после – упоминание слов Путина, просьба материальной помощи проекту и просьба помощи информационной.

Причина нарушений лексической когезии и когерентности в тексте политического блога видится нам не просто в желании автора сообщить сразу большее количество информации, в связи с чем он умышленно «теряет» связь между предложениями и абзацами, между текстом в целом.

Автор стремится создать в своём блоге образ «информационной подборки» оппозиционных политических новостей, большинство которых связаны с деятельностью органов власти и организацией самого автора – «ФБК». Так, при помощи коротких предложений и отсутствия средств связности создаётся эффект динамичности текста: его чтение

ускоряется, а информация приобретает в сознании читателя больший эмоциональный отклик, чем в тех случаях, когда тема и текст политического блога едины.

Интересна также запись от 27.09.2019, озаглавленная «Эта смерть на их совести». Обратимся к последним абзацам текста:

*Путин превратил наше государство в машинку для зарабатывания денег своими друзьями, родственниками и сослуживцами. Часть этой машинки — то, что когда-то называлось «правоохранительные органы». Сейчас это просто услуга, которая должна оттаскивать и бить по голове каждого, кто задает вопрос: а почему, собственно, вся Россия должна работать на ротенбергов, миллеров, сечиных и усмановых?*

*Никакого закона уже давно нет. Если ты задаешь этот вопрос, то включается правило: был бы человек, а статья найдётся.*

*Машинка пилит и рубит. Иногда обрывает чью-то жизнь. Ну да — щепки летят.*

*9 сентября в 15 часов митинг на проспекте Сахарова. Приходите. Нашей стране нужен закон, а не эти черные маски поверх бессовестных рыл.*

В данном тексте можно отметить нарушение лексической когезии во всех предложениях - отсутствует связность не только между абзацами, но и между предложениями. Нарушение лексической когерентности проявляется в этом фрагменте в том, что первые три абзаца никак не связаны с четвёртым. Однако читатель из основной целевой аудитории блога понимает, почему последний абзац оторван от всего текста, почему отсутствуют связи между ними. Автор специально делает это: указания на существующие в современном обществе проблемы, описывая в негативном ключе действия власти, автор в конце добавляет, что будет проводиться митинг.

Рассмотрим запись от 04.09.2019, озаглавленная «Полученные данные привели их в ужас»:

*Суть рассказа в том, что, сделав летом социологию, мэрия запаниковала. И было от чего. Я напомню, что мы к тому моменту уже вовсю двигали «Умное голосование». Пять кандидатов, поддержанных ФБК, вели активнейшие кампании.*

*Данные показали, что Соболь, Жданов и Яшин (как минимум) легко выиграют в своих округах. Вот всё и завертелось.*

*В общем, очень важно это прочитать, но ещё важнее сделать правильный вывод, а он такой: и Кремль, и мэрия, страшно боятся «Умного голосования». Боятся, что оно сработает.*

*Ну так значит нам важно, чтобы сработало. Ребята, регистрируйтесь и зовите всех.*

*Вы сидите на диване и думаете «всё бесполезно», а Собянин с Кириенко дрожат и причитают: «Боже, да если он только встанет с дивана, мы провалимся».*

*Скорее вставайте. Умное голосование.*

В данном тексте нас интересует нарушение когезии в последних трёх абзацах, где сначала рассказывается о том, что действующая политическая

власть была испугана полученными социологическими данными, а после приводится призыв участвовать в «Умном голосовании». Интересно, что фраза «Умное голосование» встречается в тексте дважды: в начале, в предложении «Я напомню, что мы к тому моменту уже вовсю двигали «Умное голосование» и в самом конце. Так, автор не нарушает когерентность, так как смысловая связь текста прослеживается, однако нарушает когерентность, так как формально эти словосочетания достаточно удалены в тексте политического блога, и именно поэтому автор в качестве напоминания в самом финале текста пишет «Умное голосование», употребляя это наименование как название бренда в рекламе предстоящих выборов.

Таким образом, в текстах оппозиционных политиков, и в особенности в текстах тех политиков, которые ведут свои блоги самостоятельно, можно найти примеры нарушения лексической когезии и когерентности. Во-первых, текст с нарушениями когезии и когерентности встречается тогда, когда текст пишется или группой авторов, или автором самостоятельно, но без учёта специфики собственного блога, его цели, а также выбранной и возможной аудитории. Во-вторых, нарушение когезии и когерентности в оппозиционном политическом блоге может быть умышленным и представлять собой стилистический приём, основанный на использовании несвязных предложений для достижения эмоционального отклика у читателей. В-третьих, нарушение когезии и когерентности может встречаться в тех случаях, когда автор стремится в одной записи политического блога поместить слишком большое количество информации, перегружая текст политического блога и делая его внутренне несвязанным, раздробленным на несколько не взаимодействующих микротем.

## Литература

1. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. / Б.М. Гаспаров. — М.: Новое литературное обозрение, 1996, С. 348.
2. Квятковский К. О. Дискурс политической блогосферы как объект политологического исследования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2012. №10 (269). С. 138-141.
3. Китанина Э.А., Былкова С.В. Прагматический потенциал «оценочной революции» в оппозиционной прессе: социальный аспект // Теория и практика общественного развития. 2017. № 1. С.11–13.
4. Навальный А. А. Протесты в Москве. Что дальше? // блог Алексея Навального, запись от 30.07.2019, [Электронный сайт]. режим доступа: <https://navalny.com/p/6184/>, (дата обращения: 07.10.2019).
5. Навальный А. А. Роберто Фабио Монда Карденас Владимирович // блог Алексея Навального, запись от 18.10.2019, [Электронный сайт]. режим доступа: <https://navalny.com/p/6249/>, (дата обращения: 07.10.2019).
6. Навальный А. А., Полученные данные привели их в ужас // блог Алексея Навального, запись от 04.09.2019, [Электронный сайт]. режим доступа:

<https://navalny.com/p/6220/> , (дата обращения: 10.10.2019).

7. Навальный А. А., Эта смерть на их совести // блог Алексея Навального, запись от 27.09.2019, [Электронный сайт]. режим доступа: <https://navalny.com/p/6237/> , (дата обращения: 10.10.2019).

8. Серю, П. Русский язык и советский политический дискурс: анализ номинаций / П. Серю // Квадратура смысла. – М., 2002. С. 209.

9. De Beaugrande, Robert; Dressler, Wolfgang. Introduction to Text Linguistics. New York, 1996. P. 84-112.

10. Halliday, M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London: Longman, 1976. P. 44.

11. Halliday, M.A.K. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective / M.A.K. Halliday, R. Hasan. – Oxford: Oxford University Press, 1985. P. 126 .

#### **Violation of lexical cohesion and coherence in the opposition political blog**

**Ghezelbash N.**

State Institute of Russian language. A.S. Pushkin

The article discusses violations of lexical coherence and cohesion in an opposition political blog. The author gives a brief overview of the main approaches to understanding the term discourse, and also considers the categories of lexical cohesion and coherence in domestic and foreign linguistics. The role of the category in question is revealed on the example of the opposition political blog. The result of the study is the conclusions about the causes of lexical cohesion and coherence in the texts of a specific opposition political blog.

**Key words:** lexical coherence; lexical cohesion, political blog; communication; text; discourse.

#### **References**

1. Gasparov, B. M. Language, memory, image. Linguistics of linguistic existence. / B.M. Gasparov. - M.: New Literary Review, 1996, S. 348.
2. Kyvatkovsky K. O. Discourse of the political blogosphere as an object of political science research // Bulletin of SUSU. Series: Social Sciences and Humanities. 2012. No. 10 (269). S. 138-141.
3. Kitanina E.A., Bylkova S.V. The pragmatic potential of the "evaluation revolution" in the opposition press: the social aspect // Theory and practice of social development. 2017. No. 1. S.11–13.
4. Navalny A. A. Protests in Moscow. What's next? // Alexey Navalny's blog, entry from 07/30/2019, [Electronic site]. access mode: <https://navalny.com/p/6184/>, (accessed: 07.10.2019).
5. Navalny A. A. Roberto Fabio Monda Cardenas Vladimirovich // Alexey Navalny's blog, entry on 10/18/2019, [Electronic site]. access mode: <https://navalny.com/p/6249/>, (accessed date: 10/07/2019).
6. Navalny A.A., The data obtained terrified them // Alexey Navalny's blog, entry on 09/04/2019, [Electronic site]. access mode: <https://navalny.com/p/6220/>, (accessed: 10/10/2019).
7. Navalny A.A., This death is on their conscience // Alexey Navalny's blog, entry from 09/27/2019, [Electronic site]. access mode: <https://navalny.com/p/6237/>, (accessed: 10.10.2019).
8. Serio, P. Russian language and Soviet political discourse: analysis of nominations / P. Serio // Squad of meaning. - M., 2002.S. 209.
9. De Beaugrande, Robert; Dressler, Wolfgang. Introduction to Text Linguistics. New York, 1996. P. 84-112.
10. Halliday, M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London: Longman, 1976. P. 44.
11. Halliday, M.A.K. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective / M.A.K. Halliday, R. Hasan. - Oxford: Oxford University Press, 1985. P. 126.

# Перцепция катастрофы в Малой Азии в романе Джеффри Евгенидиса «Средний пол»

**Дубровская Екатерина Андреевна**,  
аспирант, ассистент, кафедра еврейской культуры, Институт Философии, Санкт-Петербургский Государственный Университет,  
katedubrovskaya@gmail.com

В статье анализируется восприятие катастрофы в Малой Азии в 1922г. в романе американского писателя греческого происхождения Джеффри Евгенидиса. Цель статьи рассмотреть то, как писатель, представляющий так называемую этническую, в нашем случае греко-американскую, литературу, повествует об эмиграции и проблемах культурной адаптации героев на новой родине. Исследуется, в частности, выстраиваемая автором картина отношения эмигрантов к событиям истории. Особое внимание уделено тому, как трансформируется отношение автора к истории Греции и к ключевым событиям, повлекшим за собой необходимость мигрировать в США.

**Ключевые слова:** американская литература, перцепция, греко-американская литература, этничность, идентичность

В XX в. в условиях глобализации проблемы идентичности личности, т.е. представления человека о себе, становятся особенно актуальными. Существенной частью идентичности личности является отождествление себя с определенной национальной общностью. Это оказывается не всегда просто, особенно в современной ситуации, когда резко возросла мобильность человечества. Переезд в другую страну на постоянное жительство влечет за собой не только смену места проживания, но и ставит перед человеком вопросы самоопределения: какие языки, культуру, традиции и историю следует считать своими. Именно поэтому национальная и этническая идентичность личности в последние десятилетия привлекают постоянное внимание не только социологов и антропологов, но и писателей разных стран.

Самоидентификация личности включает в себя, как уже говорилось, формирование определенного отношения к истории - как к прошлому своей семьи, так и к мировой истории. Важность этого процесса обусловила то, что отношение человека к прошлому оказывается в центре внимания писателей разных стран. Особенно много об этом пишут представители так называемых «этнических литератур», т.е. писатели по своему происхождению не принадлежащие к «коренной» нации той или иной страны. Особенно богатая этническая литературная традиция сформировалась в США. Она включает и произведения американцев греческого происхождения.

На данный момент корпус греко-американской художественной литературы достаточно велик, но является малоизученным. Исследовательских работ, посвященных греко-американской литературе немного. В основном это труды американских филологов греческого происхождения, таких как Вассилис Ламбрупулос, Чарльз Москос, Йоргос Кувертарис и др.

Для понимания особенностей «этнической литературы» необходимо исследовать то, каким греко-американские писатели видят отношение переселенцев из Греции к событиям истории их «старой» родины, и ответить на вопрос, происходит ли трансформация этих представлений, и если да, то какая. Именно поэтому объектом исследования в работе стал роман греко-американского автора Джеффри Евгенидиса «Средний пол». Судьбы героев этого произведения в той или иной степени связаны с событиями греко-турецкой войны 1919 - 1922 гг. и так

называемой Малоазийской катастрофы. В связи с этим представляется целесообразным сказать несколько слов об этом периоде греческой истории.

Традиционно под термином «Малоазийская катастрофа» понимают последний этап греко-турецкой войны 1919-1922 гг.: отставку греческой администрации в городе Смирна, беспорядочное отступление греческой армии после развала фронта, изгнание греческого населения из Малой Азии, превратившееся в резню и геноцид христиан [2, с. 5-7]. Пожар в Смирне является одним из самых знаковых событий катастрофы, ставшим впоследствии трагическим символом. Результатом Малоазийской катастрофы стал принудительный обмен населением между Грецией и бывшей Османской Империей, что, в свою очередь, привело к миграции греческого населения Малой Азии как на территорию греческого государства, так и в США и другие страны мира.

Для Греции 1922 год стал годом во многом повлиявшим на самосознание греческого народа. Катастрофа в Малой Азии стала знаковым событием, окончательно положившим конец Великой греческой идее, событием пограничным, открывающим новую эпоху для молодого греческого государства. Малоазийская катастрофа прочно отпечаталась в памяти греческой нации и до сегодняшнего момента является событием, широко обсуждаемым в средствах массовой информации, литературных кругах. Таким образом, интерес к событиям 1919-1922 гг. со стороны исследователей в разных научных областях не только не угасает, но приобретает все более крупные масштабы.

В нашей статье события 1922 г. будут рассмотрены не столько как исторический факт, но как событие социо-культурного масштаба. Целью работы является проследить общие механизмы формирования представления о конкретном историческом событии, выявить его оценочные характеристики на примере художественной литературы.

Джефффри Евгенидис родился в Детройте, штат Мичиган, в 1960 г. и принадлежит ко второму поколению греко-американцев. Дж. Евгенидис получил профессиональное литературное образование в Университете Брауна, где изучал историю английской литературы, а затем в Стэнфорде. Будучи студентом, он активно изучал различные направления в литературной критике, психологию и занимался гендерными исследованиями. Студенческие увлечения сильно повлияли на его дальнейшее литературное творчество. Он автор трех романов: «Девственницы-самоубийцы» (1993 г.), «Средний пол» (2002 г.), «А порою очень грустны» (2011 г.) и ряда рассказов, в которых он развивает тему иммиграции. В 1999 году София Коппола экранизировала его первый роман «Девственницы-самоубийцы», затем «Средний пол» принес автору Пулитцеровскую премию 2003 года и стал бестселлером.

Роман «Средний пол» во многом представляет контаминацию модных эстетических тенденций и проблем, обсуждаемых литературой XX в., среди которых идеи мультикультурализма, интерес к ис-

тории иммиграции и проблемам этнической идентичности, трансгендерность и т.д. Формально произведение фокусируется на проблеме гендера и ее восприятия современным обществом. Однако концепция произведения усложнена тем, что в центре гендерного конфликта оказывается ортодоксальная консервативная греческая семья, предки которой эмигрировали в США после катастрофы в Малой Азии в 1922 г.

По своей структуре произведение ретроспективно. Перед читателем саморефлексия повествователя, который идентифицирует себя как Кэл (masculinum), однако до подросткового возраста Кэла не существовало, его субститутом была девочка Каллиопа Элена Стефанидис. Каллиопа родилась гермафродитом, однако замечено это было лишь, когда она достигла возраста половой зрелости.

Герой страдает от редкого генетического заболевания, вызванного редукцией хромосомы. Стремление найти причины генетического сбоя заставляет рассказчика обратиться к прошлому своей американско-греческой семьи. Кэл считает необходимым изучить историю своей семьи и обращается к интерпретации некоторых исторических событий, в центре которых оказались его предки.

Повествование строится на пересечении двух основных сюжетных линий, одна из которых разворачивается в настоящее время и представляет жизнь Кэла в Германии, а вторая рассказывает об эмиграции семьи Стефанидис в США из Малой Азии в 1922 г. Обе истории объединены фигурой повествователя.

В центре внимания автора находятся проблемы сексуальной идентичности, однако рассматриваются они через призму этнической идентичности героев. Рождение Каллиопы и ее гермафродитизм в сознании Кэла связаны с рядом определенных отклонений как сексуальных, так и социальных, которые имели место в его семье на протяжении нескольких поколений. Отсюда его интерес к истории семьи.

Кэл знает, что его греческие предки происходили из Малой Азии. По его мнению, этот факт имеет большое значение. Дж. Евгенидис соединяет рассказ о персонажах с панорамным очерком реальных событий начала XX в. Поэтому он обращается к истории греческой эмиграции. Для него важно, что она началась сразу после Балканских войн, то есть еще за несколько лет до Малоазийской катастрофы. Иными словами, то, что произошло с греками из Малой Азии, для него - лишь часть общей катастрофы, заставившей людей кардинально менять свою жизнь. Отсюда упоминание о том, что одна из представительниц рода Стефанидисов, Сурмелина, уехала в Америку раньше остальных.

Подробный рассказ о семье начинается с 1922 г., года великого пожара в Смирне. Дездемона Стефанидис, бабушка повествователя, в это время жила в деревне Вифиния, близ Бурсы. Она, как и многие другие греки, жила в ожидании осуществле-

ния Великой Идеи Венизелоса. Кэл описывает ощущение свободы, возникшее в момент, когда греческая армия вошла в Смирну: «Больше мы не были гяурами (неверными псами), которым было запрещено носить яркую одежду или ездить на оседланных лошадях» («No longer were the gjaours (infidel dogs) forbidden to wear bright clothing or ride horses or use saddles») [2, p. 21]. Повествователь, которому уже известен исход греко-турецкого конфликта, иронически описывает поведение героев, полных надежд, но тем не менее, критически относящихся к своим «освободителям», а именно греческим солдатам: «Вот так они нас освобождают? Только греки могут быть настолько глупы» («This is how they liberate us? Only the Greeks could be so stupid!») [2, p. 42].

Дж. Евгенидис подробно описывает события в Смирне, но «передоверяет» рассказ их «очевидцам», вводя в структуру романа два дневника - Дездемоны Стефанидис и греческого генерала Хаджиэнестиса. Записи Дездемоны представляют происходящее «изнутри», она фиксирует свои впечатления, рассказывает о том, что происходит с обычными людьми, оказавшимися в городе, ставшем объектом военных действий. Так, например, в роман входит история доктора Филобозиана, с которым знакомятся в Смирне Дездемона и ее брат Лефти. Вместе с ним они отправляются в Америку, где он станет лечащим врачом семьи.

Рассказ о судьбе Филобозиана связан с историей геноцида армян, о которой кратко упоминает повествователь. Таким образом Дж. Евгенидис пытается показать более широкую перспективу конфликта, упоминая и о геноциде армян.

Доктор Филобозиан, переживший геноцид 1915 г., уверен в том, что турецкая армия его не тронет, поскольку он был лечащим врачом самого Кемалья [2, p. 47]. Для Филобозиана Смирна - это космополитичный город, в котором могут одновременно сосуществовать несколько культур, именно поэтому даже в разгар резни (сентябрь 1922 г.) он верит в то, что его семье нет необходимости покидать Смирну. Изначально врач выступает как сторонний наблюдатель конфликта между турками и греками, его цель - оказать помощь городскому населению. Для Филобозиана совершенно неважно этническое происхождение пострадавших. Случайно встретив раненого и голодающего солдата, врач предпринимает попытку спасти его. Мы не знаем ни имени, ни национальности солдата. Для Филобозиана становится важным то, что в политический конфликт становятся вовлечены невинные люди, страдающие от действий всех воюющих сторон: «Сначала вторглись греки. Затем турки. Я пытался вмешаться» («First the Greeks invaded. Then the Turks invaded back. My hand got in the way») [2, p. 47]. Однако когда в армянском квартале начинается пожар, доктор Филобозиан возвращается в свой дом и обнаруживает, что жертвой насилия стала его собственная семья. Его охватывает чувство беспомощности: он, как и остальные жители города, не в силах повлиять на происходящее. Все гражданское население - лишь жертвы конфликта.

Греческий генерал Хаджиэнестис тоже говорит в своем дневнике о жертвах среди гражданского населения, но для него это лишь прагматика войны. Он рассуждает о потерях, о положении греческой и турецкой армий. Смирна как прекрасный город и ее жители его не волнуют, в отличие от ее военно-стратегической ценности. Командующий и его адъютант видят в катастрофе в Смирне предзнаменование поражения греческой армии [2, p. 44].

Дж. Евгенидис уделяет внимание роли Великих Держав в греко-турецком конфликте, но делает это иначе, высвечивая не политическую подоплеку их действий, а отношение «Западного мира» к «варварам». Так, для английского майора Максвелла события в Смирне - это естественный ход войны. Он наблюдает за пожаром с корабля, отказываясь принимать беженцев на борт. Майор больше заинтересован статистикой и пустыми разговорами со своим подчиненным. Максвелл, примирился с пассивностью Британии и не желает вмешиваться в «чужую» войну: «Мы не можем позволить себе вмешиваться в эти византийские битвы» («We cannot let ourselves get caught up in these Byzantine struggles») [2, p. 52]. Эпитет «византийские» ярко и точно характеризует отношение англичанина к происходящему, как к чуждому, порожденному хитроумием людей «иной» культуры событию.

Равнодушен к судьбам жителей и Кемаль Ататюрк. Проезжая по турецкому кварталу, он практически не смотрит на происходящее вокруг [2, p. 54-55]. Таким образом Смирна оказалась оставлена буквально всеми и провозглашена «городом, у которого не было места, который не был частью страны, поскольку он одновременно был всеми странами» («the city that was no place exactly, that was part of no country because it was all countries») [2, p. 54].

Дж. Евгенидис, как и Д. Сотириу, особое внимание уделяет культурным стереотипам, сложившимся в греческом обществе. Община, в которой Лефти и Дездемона существовали до лета 1922 г., была гомогенной, и герои контактировали в основном с греками. Все изменилось, когда умерли их родители и Лефти был вынужден стать во главе семейного бизнеса. Он охотно устанавливает отношения с турками. Более того, герой выделяется среди других греков и тем, что начинает учить французский и слушает американскую музыку.

Лефти бунтует против традиций своих предков и осознанно их нарушает, вступая в контакт с турками не только ради установления экономических связей, но и ради увеселений. Он начинает увлекаться ребетикой (один из стилей авторской песни, распространённый на территории Греции в 20е - 30е гг. XX в.), курить гашиш, посещать гаремы и играть в азартные игры.

В сознании Дездемоны турецкая культура связана с развратом и богохульством. Именно поэтому, когда она начинает подозревать брата в том, что он увлекся турецкой девушкой, назревает серьезный конфликт. Для нее все турчанки - «путаны», они нечестивы и развратны: «Ты знаешь, почему

эти турецкие девушки покрывают лицо? Ты думаешь это из-за их религии? Нет. Потому что иначе никто не сможет на них смотреть» («Do you know why those Turkish girls cover their faces? You think it's because of religion? No. It's because otherwise no one can stand to look at them!») [2, p. 28]. Дездемона опасается, что Лефти сбежит с турчанкой и навлечет страшный позор на весь род Стефанидисов. Негодование у Дездемоны, которая, как ей кажется, чтит традиции греческой деревни, вызывает и желание Лефти учить иностранные языки и математику.

Однако последнее не подтвердилось. Лефти вообще не изучал математику, как думала Дездемона, найдя лист с расчетами. Цифры на бумаге обозначали лишь сумму долгов. Но принадлежность Лефти к миру ребетики воспринимается как преступление, за которое брат должен понести наказание.

С самого начала понимая ложность пути, выbranного Венизелосом, Стефанидисы не желают возвращаться в Грецию. Для них Греция не является исторической родиной, но незнакомой страной с другими традициями. Именно поэтому Америка с ее мультикультурностью и экономическими перспективами кажется логичным выбором. Греция же выступает в роли медиатора, предоставляя временное убежище тем, кто плывет в Америку. Это решение имеет важнейшие последствия: герои вынуждены принять на себя новые роли. В Смирне, Лефти, с целью получить необходимые иммиграционные документы, выдает себя и Дездемону за французских граждан, пострадавших во время пожара. Брат и сестра, которым обманом удалось покинуть горящую Смирну, оказавшись на корабле, плывущем в Америку, решают «переписать» историю своей семьи и рода, стремясь создать новую, которая бы поспособствовала их вхождению в новую американскую реальность. Путешествие через Атлантический океан в сознании Лефти и Дездемоны формально становится нулевой точкой отсчета. Герои уверены, что пространство корабля подчиняется иным законам, таким образом корабль выступает как своеобразная метафора города-государства и выполняет роль медиатора между пространством Греции и Америки. Герои искусственно создают новую историческую правду: «Он накидывал грязное одеяло себе на плечи как оперный плащ, понимая, что все происходящее сейчас тут же становится правдой и что кем бы он ни представился, тем он и станет, и отправлялся ждать Дездемону» («He wrapped a ratty blanket over his shoulders like an opera cape. Aware that whatever happened now would become the truth, that whatever he seemed to be would become what he was – already an American») [2, p. 67]. Пространство корабля дает героям возможность приписывать себе фальшивые биографии и переписывать историю семьи: «Они по очереди цитировали друг другу генеалогии в духе Гомера, которые были полны выдумок и заимствований из реальной жизни, иногда у них возникали споры из-за того или другого настоящего любимого дяди или тети, и они препирались, как режиссеры на кастинге» («They took turns reciting Homeric

genealogies, full of falsifications and borrowings from real life, and sometimes they fought over this or that favorite real uncle or aunt, and had to bargain like casting directors») [2, p. 72].

Они хотят создать себе прошлое, которое бы облегчило их будущую жизнь в Америке, хотя их представления о будущем разнятся. Лефти считает, что, если Америка свободная страна, то он сможет там открыть казино или бар, внедрить на американской земле традиции ребетики [2, p. 72]. Дездемона, напротив, объявляет о своем желании продолжить семейный бизнес, она верит в то, что стоит только им покинуть корабль, как они вернутся к привычному образу жизни. Сочинение своих новых «Я», новых биографий достигает пика, когда брат и сестра на корабле вступают в брак. Инцест воспринимается ими как инициация – вступление в новую, отдельную от всего предшествующего, жизнь.

Проделанный анализ позволяет утверждать, что история Греции важна для автора исследованного произведения прежде всего как средство представить проблемы формирования и эволюции этнического самосознания и конструирования образа Другого. Отметим общую тенденцию к объективности в изображении истории в англоязычной художественной литературе.

Персонажи романа Дж. Евгенидиса «Средний пол» очень редко вовлечены непосредственно в исторические события, герои сосредоточены на проблемах внутри семьи, их редко интересует то, что происходит вне диаспоры. Тем не менее события Малоазийской катастрофы и их воздействие на судьбу Дездемоны и Лефти описаны достаточно подробно, что сделано прежде всего для того, чтобы объяснить причины эмиграции. Дж. Евгенидиса интересует судьба не только первого поколения эмигрантов, но и второго и третьего. Автор показывает, что третье поколение (Кэл) полностью прошло процесс культурной адаптации и активно вовлечено в деятельность американского общества. Именно поэтому этническая идентичность Кэла не становится центральным конфликтом романа. Это позволяет Евгенидису вывести на передний план гендерный конфликт, усложнив его тем, что повествователь принадлежит к этническим меньшинствам; и отдельно сфокусироваться на исторических событиях, которые в большинстве своем не связаны с сюжетной линией.

### Литература

1. Корсун Н. Г. Греко-турецкая война 1919-1922 гг. - М.: Воениздат НКО СССР, 1940. - 56с
2. Eugenides J. Middlesex. - London: Bloomsbury, 2003. - 529 p.
3. Moskos C. C. Jr. Greek Americans. Struggle and Success. - New Brunswick, U.S.A., London: Transaction Publishers, 1990. - 204 p.
4. Moskos C. C. Jr. Greek American Studies // The Greek American Community in Transition. - NY: Pella, 2002. - p.17-63

**Perception of Catastrophe in Asia Minor in Jeffrey Eugenides' novel «Middle Sex»**

Dubrovskaya E.A.

Saint Petersburg State University

The article analyzes the perception of the Catastrophe in Asia Minor in 1922 in a novel by an American writer of Greek descent, Jeffrey Eugenides. The purpose of the article is to consider how a Greek-American author narrates and perceives cultural adaptation of his characters in their new homeland. The author scrutinizes, in particular, the relations of emigrants to historical events presented by the author. Particular attention is paid to the necessity of migration to the United States.

**Key words:** American literature, perception, Greek-American literature, ethnicity, identity

**References**

1. Korsun N.G. Greek-Turkish war of 1919-1922 - M .: Military Publishing House of the NPO of the USSR, 1940. - 56c
2. Eugenides J. Middlesex. - London: Bloomsbury, 2003 .-- 529 p.
3. Moskos C. C. Jr. Greek Americans. Struggle and Success. - New Brunswick, U.S.A., London: Transaction Publishers, 1990 .-- 204 p.
4. Moskos C. C. Jr. Greek American Studies // The Greek American Community in Transition

# Психологическая сущность переводческого действия

**Дудник Леонид Викторович**

кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков ИУПСИБК ГУУ, kaf\_ang1@mail.ru

В статье рассматриваются психологическая сущность переводческого действия и различные способы / приемы его реализации — перестановки, замены, добавления и опущения. Эти приемы основываются на трансформациях мыслительного образа переводчика и анализируются с точки зрения структуры, содержания и объема этого образа. Рассматривается также метод принятия решений при переводе. Для демонстрации теоретических положений приводятся многочисленные примеры.

**Ключевые слова:** переводческое действие, метод перевода, способы перевода, мыслительный образ, содержание, структура, объем.

Преподавателям, магистрам и аспирантам, не владеющим профессионально иностранным языком, приходится переводить тексты или фрагменты текстов на русский или иностранный язык. Не имея специальной переводческой подготовки, они, естественно, испытывают при переводе определенные трудности и часто вынуждены обращаться за помощью к профессионалам.

**Цель** данной статьи — рассмотреть психологическую сущность переводческого действия и показать на английском и русском языках различные способы его осуществления.

Перевод — «вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно релевантного текста» [4, с.400].

В терминах теории деятельности перевод можно рассматривать как последовательность взаимосвязанных переводческих действий, направленных на создание на языке перевода такого текста, который мог бы служить полноценной коммуникативной заменой переводимого текста.

Под переводческим действием понимается процесс, направленный на решение переводческой задачи для достижения субъективно осознаваемой промежуточной цели деятельности по переводу текста на другой язык. Задача — это цель, данная в определенных условиях.

Переводческое действие может быть ограничено рамками предложения или «выходить» за его пределы. Оно всегда предполагает решение двух задач — познавательной (при восприятии фрагмента текста) и исполнительской (при порождении перевода этого фрагмента).

Переводческое действие имеет структуру интеллектуального акта и включает: 1) ориентировку в условиях переводческой задачи и выработку или выбор переводческого решения, 2) реализацию переводческого решения и 3) сопоставление полученного результата с намеченной целью.

Ориентировка в условиях задачи включает, прежде всего, ориентировку в определенном фрагменте текста [3, с.158-159]. В процессе ориентировки переводчик уясняет графический (фонетический) облик единицы ориентировки, ее синтаксическую структуру, лексическое наполнение и стилистические особенности. Единица ориентировки может совпадать с предложением/высказыванием, составлять его часть или «выходить» за его пределы.

Вначале условия задачи предстают перед переводчиком в виде дискретной совокупности языковых знаков, которые в дальнейшем включаются в разные системы связей и выступают в них в новых качествах. Открывая эти качества, переводчик все более адекватно определяет их значения и смысл. По словам А.В. Брушлинского, «значения и смысл выступают прежде всего как постепенно раскрываемые субъектом разные качества одного и того же объекта (события), включаемые в разные системы связей и отношений» [2, с. 36].

Затем происходит объективация умственной картины, сложившейся в сознании переводчика, т.е. соотнесение содержания фрагмента текста с объективной действительностью с учетом условий коммуникации, предполагаемых мотивов и целей автора переводимого текста. В процессе объективации содержания фрагмента текста переводчик уточняет истинность содержания и окончательно определяет его смысл.

Результатом ориентировки в условиях задачи является мыслительный образ, смысловое содержание которого можно рассматривать в качестве внутренней программы переводческого действия. Смысловое содержание фрагмента переводимого текста в принципе должно быть изоморфно (тождественно) коммуникативному намерению автора этого текста и его можно рассматривать в качестве инварианта перевода.

Важно отметить, что мыслительный образ, являясь продуктом мыслительной деятельности переводчика по восприятию фрагмента текста, реально существует только в породившем его процессе. Его невозможно отделить от процесса, подобно тому, как нельзя отделить психическое от физиологического, физиологическое от биохимического. Разделение процесса и продукта можно осуществить лишь мысленно.

С формированием мыслительного образа завершается процесс интериоризации фрагмента переводимого текста и начинается процесс экстериоризации. Осуществляя поиск адекватных языковых средств в языке перевода, переводчик одновременно вынужден трансформировать сформировавшийся мыслительный образ. Необходимость его трансформации объясняется межкультурными различиями двух языков: носители разных культур по-разному воспринимают объективную действительность, и эти различия находят отражение в их языках. И хотя на этом этапе переводчик все еще оперирует не языковыми средствами, а понятиями, его мыслительные операции в определенной степени детерминированы лингвистически.

Принятие решения относительно варианта перевода осуществляется методом последовательных приближений. Процесс поиска оптимального решения не является одноразовым актом. Этот поиск осуществляется методом проб и ошибок [7, с.99], который заключается в последовательном приближении к оптимальному варианту путем выдвижения и проверки различных гипотез, перебора нескольких возможных вариантов и отказа от тех,

которые не соответствуют определенным критериям. Для демонстрации этого метода рассмотрим следующий пример поиска варианта переводческого действия:

Legislation currently in force in the USA has more than 800 sections and articles discriminating against women.

1. Законодательство в настоящее время в действии в США ...

2. Законодательство, действующее в настоящее время в США, имеет...

3. Действующее законодательство США имеет более 800 разделов и статей...

4. В действующем законодательстве США содержатся более 800 разделов и статей, дискриминирующих женщин.

5. ... статей, ставящих женщин в неравные условия ...

6. ... статей, ставящих женщин в неравное положение по сравнению с мужчинами.

Процесс принятия переводческого решения в высшей степени динамичен и имеет эвристический характер. Он осуществляется не с помощью формализуемой процедуры-алгоритма, а с помощью логически непредсказуемых переходов от ситуации-проблемы к решению-цели [6, с. 175].

Реализация переводческого решения осуществляется разными способами. Способ представляет собой психологическую операцию реализации переводческого действия, и определяется он не самой целью, а предметными условиями ее достижения. В отличие от субъективно осознаваемых переводческих действий операции не осознаются и выступают как способы достижения цели.

В теории перевода рассматриваются два способа перевода – знаковый и смысловой.

**Знаковый способ перевода** предполагает осуществление переводческих операций на формально-знаковом уровне, т.е. без обращения к фрагменту объективной действительности (денотату), который описывается в данном сегменте текста [5, с.223].

The customer is always right. – Покупатель всегда прав.

**Смысловой способ перевода** предполагает идентификацию переводчиком фрагмента действительности, предваряющую поиск иноязычного соответствия [5, с.230]. При этом происходит объективация умственной картины, сложившейся в сознании переводчика при восприятии фрагмента текста, соотнесение содержания этого фрагмента с объективной действительностью и окончательное определение его смысла.

The government should be market friendly. – Государство должно создавать благоприятные условия для (развития) рынка.

При переводе текста используются оба способа. Знаковый способ перевода используется в тех случаях, когда у переводчика есть четкое представление о синтаксической структуре и ее лексическом наполнении, и он не испытывает никаких затруднений по переводу фрагмента текста. Если же у пере-

водчика возникают проблемы относительно истинности информации фрагмента текста или его перевода, то он вынужден использовать смысловой способ перевода.

Смысловой способ перевода предполагает использование самых различных приемов при принятии решения относительно трансформации мыслительного образа. Все многообразие приемов можно свести к четырем типам: 1) перестановки понятий, 2) замены понятий, 3) добавления понятий и 4) опущения понятий [1, с.90].

Трансформация мыслительного образа переводческого действия может проявляться в изменении его структуры, содержания и/или объема.

Изменения **структуры** мыслительного образа чаще всего обусловлено различием нормативных требований, предъявляемых к порядку слов в языке перевода, и стремлением переводчика учесть их в формируемом варианте перевода. Эти различия часто требуют различного рода перестановок понятий и изменения отношений между ними. Например,

A delegation of Moscow State University students arrived in London yesterday. – Вчера в Лондон прибыла группа студентов Московского государственного университета.

Конечно, в реальной речи дело обстоит, как правило, не столь «хрестоматийно», и такие перестановки осуществляются не в «чистом» виде. Это наглядно проявляется при передаче в переводе субъективно-предикатных отношений. Переводческая проблема в этих случаях заключается в том, что в английском языке в качестве субъекта действия могут использоваться слова, которые в русском языке в этом качестве выступать не могут.

Например, подлежащее в английском предложении, выраженное существительным или словосочетанием со значением времени, при переводе на русский язык заменяется обстоятельством времени, а подлежащим становится слово или словосочетание, являющееся эквивалентом дополнения английского предложения:

Recent years have witnessed the collapse of many companies. – За последние годы многие компании разорились/обанкротились.

Такие замены требуются при переводе конструкции типа

The article looks at/deals with...	В статье рассматривается...
The communique says ...	В коммюнике говорится...
The note strongly protests ...	В ноте выражается решительный протест ...
Table 2 shows...	В таблице 2 показаны / приводятся данные ...

Необходимость структурных трансформаций мыслительного образа обусловлена также тем, что в русском предложении почти всегда порядок слов определяется его коммуникативным членением, а в английском предложении порядок слов определяется, прежде всего, синтаксическими факторами.

Наконец, перестановки понятий могут быть обусловлены лингвокультурными различиями в речи носителей двух языков/культуры:

If they don't want to be overworked, managers have to delegate some responsibilities. – Если менеджеры хотят избавиться от чрезмерной нагрузки, они должны делегировать часть своих полномочий подчиненным.

Изменение **содержания** мыслительного образа связано с проблемой номинации понятий в языке перевода. Она возникает в тех случаях, когда значения слова в языке перевода не соответствует содержанию понятия мыслительного образа в полном объеме. В этих случаях переводчику чаще всего приходится использовать прием генерализации (использование в переводе языковой единицы с более широкой семантикой) или прием конкретизации (использование в переводе языковой единицы с более узкой семантикой).

Какдела? – How are things? (генерализация) His best things have been translated into many languages. – Его лучшие работы/книги/статьи были переведены на многие языки. (конкретизация) (thing – вещь, предмет, дело, факт, случай и др.)

Особый интерес представляют случаи, когда лишь часть объема одного понятия входит в объем другого понятия. Так, английское слово «economy» и русское слово «экономика» имеют только одно общее значение и расходятся в других значениях. Естественно, эти расходящиеся значения передаются в переводе другими словами (замены).

The company announced that it would cut 50 jobs as part of an economy drive. (economy – away to save money). – Руководство компании объявило о сокращении 50 рабочих мест с целью экономии.

Замены понятий часто требуются при оформлении переводного действия в тех случаях, когда в переводах вместо предмета необходимо указать процесс или, наоборот, вместо признака предмета – степень действия или, наоборот, вместо признака – процесс и т.п.

Demand for low-cost housing is on the increase. (существительное)	Спрос на недорогое жилье повышается. (глагол)
We look forward to seeing you/hearing from you. (глагол)	Мы с нетерпением ждем встречи с вами/ответа от вас. (существительное)
I hope you had a good time. (прилагательное)	Надеюсь, вы хорошо провели время. (наречие)
We are fully determined to do this. (наречие)	Мы полны решимости сделать это. (прилагательное)
You were most helpful. (прилагательное)	Вы мне/нам очень помогли. (глагол)

Необходимость замен понятий может быть вызвано также различной сочетаемостью слов в двух языках:

повышать производительность труда	to improve productivity (NOT increase or raise)
to improve the standard of living	повышать уровень жизни (а не улучшать)

В случае отсутствия совместимых понятий в одной из культур при переводе используются следующие приемы:

- транскрипция (Дума – the Duma)

- транслитерация (start up – стартап)
- калькирование (human capital – человеческий капитал)
- описательный перевод (product placement – использование продукта в фильмах и телевизионных программах в рекламных целях)
- беспереводное заимствование (операционная система Window 98)

Изменение **объема** мыслительного образа при переводе наглядно проявляется в речи русских и англичан. Известно, что английская речь в большей степени имплицитна по сравнению с русской речью. Это означает, что носители английского языка некоторые слова в речи не оформляют вербально, поскольку значения этих слов для них очевидны и воспринимаются ими как нечто само собой разумеющееся.

Формальная невыраженность определенных семантических компонентов особенно характерна для английских словосочетаний различных типов, и при их переводе на русский язык происходит «восстановление» так называемых «уместных слов»:

pay claim	требование повысить заработную плату
gun license	удостоверение на право ношения оружия
electricity cut	сокращение подачи электроэнергии
claim for damages	иск о возмещении убытков
slow down in the economy	замедление темпов роста экономики
to propose a world conference	предложить провести всемирную конференцию
to negotiate a joint venture	вести переговоры о создании совместного предприятия
to confess to a crime	признаться в совершении преступления

Во многих случаях использование приема добавления/опущения обусловлено различными способами выражения объема понятия в двух языках:

sales – объем продаж	essentials – товары первой необходимости
объем импорта – imports	товары длительного пользования – durables

Итак, мы рассмотрели сущность переводческого действия и различные способы его осуществления. На многочисленных примерах мы показали, каким трансформациям могут подвергаться структура, содержание и объем мыслительного образа переводимого предложения/высказывания и какие приемы перевода может использовать переводчик при совершении переводческого действия. Это далеко не полный перечень используемых приемов перевода, но он, надеемся, позволит нашему адресату понять, какие трансформации переводчик вправе делать, чтобы передать/не исказить смысл переводимого текста.

## Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. — М.: Международные отношения, 1975. — 240с.
2. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение. — М.: Издательство «Наука», 1982. — 287 с.
3. Дудник Л.В., Путиловская Т.С. Компетентностная сущность переводческой деятельности. — «Современное педагогическое образование», №5 2019. — Сс. 157-163
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. — М.: Р. Валент, 2017. — 408 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. — М.: Воениздат, 1980. — 237 с.
6. Цвиллинг М.Я. Эвристический аспект перевода и развитие переводческих навыков. / Чтение. Перевод. Устная речь. — Ленинград, Издательство «Наука», 1977. — Сс. 172-180
7. Швейцер А.Д. К построению динамической модели перевода. / Тезисы докладов 8-й научно-методической конференции «Формирование профессиональных переводческих навыков на старших курсах языкового вуза». — М.: ВИИЯ, 1972. — Сс.99-100

## Psychological essence of translation action

**Dudnik L.V.**

GSU

The article deals with the psychological essence of translation actions and various ways / techniques of their realization — rearrangements, substitutions, additions and omissions. These ways of translation are based on the transformations of the image in the mind of the translator and are analysed from the point of view of its structure, content and volume. The article also looks at a method of making decisions when doing translations. Lots of examples are provided to demonstrate theoretical propositions.

**Key words:** translation action, method of translation, techniques of translation, image in the mind, content, structure, volume.

## References

1. Barkhudarov L.S. Language and translation. - M.: International Relations, 1975. - 240p.
2. Brushlinsky A.V. Thinking: process, activity, communication. - M.: Publishing House "Science", 1982. - 287 p.
3. Dudnik L.V., Putilovskaya T.S. Competence of translation activities. - "Modern teacher education", No. 5 2019. - Ss. 157-163
4. Komissarov V.N. Modern translation studies. - M.: R. Valent, 2017. -- 408 p.
5. Minyar-Beloruichev R.K. General theory of translation and interpretation. - M.: Military Publishing House, 1980. -- 237 p.
6. Tsiling M.Ya. Heuristic aspect of translation and development of translation skills. / Reading. Transfer. Oral speech. - Leningrad, Publishing House "Science", 1977. - Ss. 172-180
7. Schweizer A.D. Toward the construction of a dynamic translation model. / Abstracts of the 8th scientific-methodical conference "Formation of professional translation skills in senior courses of a language university". - M.: VIIIA, 1972. - Ss. 99-100

# Некоторые схождения категорий времени в современном французском и якутском языках (прошедшее время изъявительного наклонения)

**Винокурова Лидия Васильевна,**  
кандидат филологических наук, доцент, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, [iyv99@mail.ru](mailto:iyv99@mail.ru)

**Ефимова Агафья Дмитриевна,**  
доцент Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, [efaga@mail.ru](mailto:efaga@mail.ru)

**Иванова Валентина Ивановна,**  
доцент Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, [viva21@mail.ru](mailto:viva21@mail.ru)

В этой статье рассматриваются некоторые случаи схождения категорий прошедшего времени изъявительного наклонения в якутском и во французском языках. Объектом нашего исследования является сопоставительно-типологическое изучение схождения некоторых грамматических форм прошедшего времени в неродственных языках: в якутском и во французском. Исследованный языковой материал может быть использован при сравнительно-сопоставительном исследовании морфологических систем французского и якутского языков.

**Ключевые слова:** наклонение, глагол, словообразование, грамматическая организация языка, вспомогательные глаголы.

«Исследователи сопоставительно-типологической лингвистики считают, что и неродственные языки (например, французский и японский) могут быть объектом изучения для выявления схождений морфологических категорий». [1, с.7]

Якутский язык относится к тюркским языкам, а французский язык – к романским. Одной из основных форм глагола и в якутском, и во французском языках является форма изъявительного наклонения. [2, с. 953]

Посредством изъявительного наклонения выражается модальность достоверности высказывания. [3, с.32] Категория времени тесно связана с категориями наклонения, модальности и вида. Модальность может быть выражена морфологически, то есть глагольными формами.

Как и в русском языке, изъявительное наклонение и во французском, и в якутском языках может изменяться по всем трем плоскостям: настоящего, будущего, прошедшего времени.

Прошедшее время в якутском языке

Прошедшее время (ааспыт бириэмэ) в якутском языке, как и в других тюркских языках, представлено целым рядом форм, служащих для обозначения действий, происшедших до момента речи.

Недавнепрошедшее (прошедшее категорическое) время

Недавнепрошедшее (прошедшее категорическое) время образуется от основы любого глагола при помощи аффикса - т (если глагол оканчивается на гласный или глухой согласный), -д (если основа оканчивается на *й* и *р*), -л (после основ с конечным *л*), -н (если основа оканчивается на сонанты *м, н, ң*) и аффиксов лица: *Мин быстым. Я резал. Кини барда. Он ушел. Эн муннун. Ты заблудился. Кинилэр кэллилэр. Они пришли.* [4, с. 308]

Основное значение недавнепрошедшего времени состоит в выражении определенного, совершенного незадолго до момента речи действия-состояния, очевидцем которого является говорящее лицо, или в выражении действия-состояния, известного из таких источников, объективность которых для говорящего лица не подлежит сомнению, хотя он и не был их очевидцем, поэтому это время, как и в родственных тюркских языках, называется недавнепрошедшим определенным или категорическим временем: [4, с. 309] *Отуу тулатын ту-*

шенка миинин минньигэс сыта тунуйда. Возле шалаша запахло вкусным супом из тушенки. Бары мустан, күнүскү омурбан аһылыгар олордулар. Все вместе сели полдничать.

Форма недавнопрошедшего времени может употребляться и в стилистических целях:

– в значении яркого, колоритного преподнесения читателю (слушателю) давнопрошедших событий: [4, с. 309] *Табаарыстар, этэн иһинг, билигин кылаасынас кэллэ. Михаил Сергеевич Горбачев биһиэхэ барыбытыгар конул салгынын тыыннарда, кынат бизэрдэ. Товарищи, выступайте живее, сейчас ведь время гласности. Михаил Сергеевич Горбачев нам дал задышать воздухом свободы, дал крылья.* [5, с. 41];

– в значении будущего времени, относясь к действию, предстоящему в близком или отдаленном будущем, но в совершении которого говорящее лицо точно уверено и видит его как уже свершившееся действие: *Биһиги экзаеммытын туттардыбыт да оройуоннаатыбыт. Мы как сдадим (букв.: сдали) экзамены, едем в район.* [4, с. 309]

Форма 2-го лица единственного и множественного числа этого времени может выступать в значении предостережения от возможного, внезапно наступающего будущего действия: *Тохтоон! Киһини охтордуугут! Остановитесь! Человека уроните!* [4, с. 309]

Л.Н. Харитонов в своей фундаментальной работе «Современный якутский язык. ч. I. Фонетика и морфология» еще в 1947 г. писал, что глаголы недавнопрошедшего времени могут употребляться также для обозначения действий, совершившихся в отдаленном прошлом. Это обычно наблюдается в тех случаях, когда в связном описании события следуют друг за другом последовательно и быстро.

Форма 2-го лица иногда употребляется в значении предостережения:

*Тукаам, обону уһууннардын, аргый тыаһаа. Дитятко мое, не шуми – ребенка разбудишь. Сэрэнин, ууга түстүгүт! Смотрите, не упадите в воду!*

*Кэлимэ, аты үргүттүң. Не ходи, коня напугаешь.* [5, с.193]

Преждепрошедшее повествовательное время

Преждепрошедшее повествовательное время образуется присоединением к основе глагола аффиксов причастия на *-быт (-пыт, -мыт)* и принадлежности: *Мин барбытым. Я пошел. Кини барбыта. Он пошел. Биһиги барбыппыт. Мы пошли. Кинилэр барбыттара. Они пошли*

Это время, как и недавнопрошедшее время, передает определенное, реально совершившееся к моменту речи действие. Однако в отличие от недавнопрошедшего времени эта форма времени служит для обозначения таких прошлых действий, которые отдалены от момента речи относительно более длинным отрезком времени; обычно она употребляется для повествования о событиях сравнительно большой давности: [4, с.310] *Иккис кунугэр мин улаханньык ыалдьыбытым. На второй день я тяжело заболел. Тымныйыым олус улахан буолан,*

*бэрт өр эмтэммитим. Так как заболевание было тяжелым, лечился долго.* [5, с. 35]

Форма этого времени широко употребляется в народном эпосе, сказках, так как имеет повествовательный характер: *Обонньордоох эмээхсин олорбуттара үһү. Жили-были старик со старухой.*

Также преждепрошедшее повествовательное время нередко выражает условие для обнаружения других действий - фактов как прошлого, так и настоящего: *Маарыйа аанын аспыта – дьитэ толору ыалдьыттар эбит. Когда Мария открыла дверь – оказалось, что полон гостей.*

Прошедшее результативное время первое

Прошедшее результативное время первое образуется путем присоединения к причастию аффиксов сказуемости *-быт, -пыт, -мыт*, выражает такое прошлое действие, которое обнаруживается по своему результату, в настоящий момент, то есть в момент речи, почему оно называется прошедшим результативным временем первым в отличие от прошедшего времени второго: [4, с.311] *Кинилэр бэбэһээ барбыттар. Оказывается, они уехали вчера.*

Л.Н.Харитонов считает, что это – прошедшее результативное (перфект или прошедшее настоящее) время: *Бөлүүн хаар элбэхтик түспүт. В минувшую ночь оказывается выпало много снега. Сүгэбин ойуурга умнубуппун. Свой топор я, оказывается, забыл в лесу. Аккын аһапатаххын. Ты коня своего, оказывается, не кормил.* В этих примерах действия относятся к прошлому времени, причем совершение этих действий обнаруживается по результату или признаку, имеющемуся в момент речи. [5, с.197]

Прошедшее результативное время второе

Эта форма прошедшего времени образуется сочетанием деепричастной формы на *-ан* с функционально-служебным глаголом *тур-* в форме настоящего-будущего времени, выступающим в данном случае в значении «иметься, быть в наличии, быть в состоянии». Данной формой прошедшего времени передаются прошлые действия, которые являются в момент речи по констатации, утверждению говорящего лица об их совершенности в прошлом: *Мин ити кинигэни аабан турабын. Я эту книгу уже прочитал.* [4, с.312]

Прошедшее эпизодическое время

Прошедшее эпизодическое время образуется тремя способами:

1) при помощи причастия на *-быт*, к которому присоединяются аффиксы имени обладания на *-лаах* и сказуемости: *сылдьыбыттаахпын (мне пришлось однажды (там) побывать, я имел в прошлом случай побывать (там))*

2) сочетанием деепричастия на *-ан* от основного глагола с причастием на *-быт*, принявшим аффикс принадлежности, и именем наличия *баар* (в положительной форме), именем отрицания *суох* (в отрицательной форме): *сылдьыбыта баар (был (ходил как-то раз)); сылдьыбыттара суох (не были (не ходили), ни разу не было такого случая, чтобы ходили)*

3) сочетанием деепричастия на *-ан* от основного глагола с формой настоящего-будущего времени от функционально-служебного глагола *тур-*: *сылдьан турардаах (ему пришлось однажды побывать, он имел в прошлом случай побывать (там)); сылдыбакка (сылдымына) турардаахтар (им не пришлось ни разу побывать, они не имели в прошлом случая побывать (там))*:

*Куораттан тахсан иһэн ол ыалга хонон ааспыттаахпыт. По пути из города нам пришлось заночевать у тех людей. Уйбааны кылыыга кыайбыттара суох. Не было случая, чтобы Ивана перегнали в состязаниях в кылы. (прыжки в длину – якутский национальный вид спорта)* [4, с.313-314]

Прошедшее незаконченное время

Прошедшее незаконченное время, имперфект, имеет два фонетических варианта. Основной из них представляет собой аналитическую форму, состоящую из причастия на *-ар* и спрягаемой формы недостаточного глагола *э-*: *барар этэ (уходил), барбат этэ (не уходил), барбат этилэр (не уходили)*; второй вариант якутского имперфекта представляет собой фонетически стяженную, преобразованную в синтетическую форму первого – основного варианта: *бар-рым (уходил), барбаттара (не уходили)*.

Эта форма прошедшего времени выражает такое совершившееся в прошлом действие, которое имело длительный характер, то есть длилось довольно продолжительное время в прошлом. [4, с.315-316] *Дьинэр, кини бу сонуну санга истибитэ. Ол ынан баран, син биир итинник буоларын эрдэттэн сэрэйэр этэ. На самом деле эту новость она услышала впервые. Но, тем не менее, она о том, что так случится, догадывалась заранее.* [6, с. 15]. *Эдьийбэр иитиллэн, бэрт хойут сыстыбытым, үөрэх сабаланнабына, кыстаан барарым. Я жил у сестры, поэтому к ним попал довольно поздно, когда начинался учебный год, проводил у них зиму.* [7, с. 34]

Глаголы в данной форме могут выражать прошлые действия, имеющие и многократный характер, то есть действия, повторявшиеся или совершавшиеся в прошлом регулярно: *Сынньалан күннэригэр кини кинигэ аабар этэ. В дни своего отдыха он читал книги (это случалось регулярно, т.е. в каждый выходной день).* [4, с. 316]

В форме этого времени глаголы выражают действие, процессы и состояние, продолжавшееся в течение известного периода или момента прошедшего времени: *Абам куһун тииннии барара. Мой отец каждую осень ходил охотиться на белок. Ити киһини мин урут ханна эрэ корорум. Этого человека я прежде где-то видал. Ол сабана эһиги куоракка олороргут. В то время вы жили в городе.* [5, с.199]

Притяжательная форма глагольного имени настоящего времени, наряду с глагольной функцией часто имеет именную функцию: *барарым чугаһаата. я скоро уйду (“Мой уход приблизился”)* *Оҕо сатаан онгорбото киниэхэ буруй буолбат. Неумение делать не является виной ребенка.* [5, с.200]

Форма прошедшего незаконченного времени по значению приблизительно соответствует форме несовершенного вида глаголов русского языка. [5, с.303]

Давнопрошедшее (предпрошедшее) время

Давнопрошедшее (предпрошедшее) время также сложное по структуре время. Оно состоит из причастия на *-быт (-пыт, -мыт)* и спрягаемой формы недостаточного глагола *э- (этэ)*: *барбыт этэ (уже ушел тогда (был ушедшим)), барбыттар этэ, барбыт этилэр (уже ушли тогда (были ушедшими)), барбатах этибит (тогда еще не ушли).* [4, с. 316]

Данная форма прошедшего времени в якутском языке служит для обозначения такого прошедшего действия, которое предшествует другим прошедшим действиям, совершенным относительно близко к моменту речи: *Катя оболорун санаабата буоллар, туран салгыы олороро биллибэт этэ. Если бы Катя не думала о детях, неизвестно, как бы она дальше жила.* [6, с. 52]

Давнопрошедшее эпизодическое время

Эта форма давнопрошедшего времени образуется сочетанием прошедшего эпизодического времени с формой прошедшего категорического времени от глагола *э-*. Поскольку само прошедшее эпизодическое время образуется тремя способами, то и давнопрошедшее эпизодическое время образуется теми же тремя способами.

Первый и третий варианты этого времени спрягаются двояким способом: в первом случае спрягается вспомогательный глагол *э-* и неизменным остается основной, во втором случае спрягается основной глагол и неизменным остается вспомогательный.

Первый способ: *сылдыбыттаах этэ (было однажды сходил), сылдыбатахтаах этибит (было однажды не сходили).*

Второй способ: *сылдыбыттаахпын этэ (было однажды сходил), сылдыбакка турардаахтар этэ (однажды не сходили было).*

Стяженные формы: *сылдыбыттааба, сылдьан турардааба (было однажды сходил).*

По значению данное время – то же прошедшее время, только более отдаленное от момента речи, отнесенное в плоскость давнопрошедшего времени. Оно может обозначать прошедшее действие, предшествующее другим прошедшим действиям, совершенным относительно близко к моменту речи или вообще давнопрошедшее действие без значения этого предшествования другим действиям: *Эн былыр биирдэ кини үнсүүтүнэн түбэһэн турардааххын этэ дуу? Ты, кажется, по его жалобе раз как-то в прошлом попадался?* [4, с. 319]

Прошедшее время во французском языке

Прошедшие времена во французском языке являются простыми (*imparfait* и *passé simple*) и сложными, которые употребляются при помощи вспомогательных глаголов *avoir* и *être* (*passé composé*, *plus-que-parfait*, *passé sur composé*, *passé antérieur*, *futur antérieur*, *futur antérieur dans le passé*); с помощью полувспомогательных глаголов *aller* (*futur*

immédiat и futur immédiat dans le passé) и venir (passé immédiat и passé immédiat dans le passé).

#### Passé simple

Passé simple (дословно, простое прошедшее время) обозначает прошедшее законченное действие, не связанное своим результатом с настоящим. Его называют также «повествовательным прошедшим временем», т.к. оно больше употребляется в книжной речи (историческое повествование, роман новелла и т.п.) в 3-м лице единственного и множественного числа; в языке прессы и радио (из-за краткости его формы в 3-м лице). [8, с.339]

Passé simple - это простое по форме (т.е. состоящее из одного слова) время, которое обозначает законченное действие (однократное или длительное), совершившееся в прошлом и не имеющее связи с настоящим. Именно эта особенность значения отличает его от passé composé и приводит к тому, что passé simple не употребляется в разговорной речи и довольно редко встречается в прессе и в переписке. Это время литературного стиля: вся классическая французская литература написана в passé simple. Passé simple употребляется и в устном выступлении, выдержанном в литературном стиле: в лекции, докладе и т.п.

По существу функция passé simple одинакова с функцией passé composé, но употребление их в предложении зависит от того, связываем ли мы событие, о котором идет речь, с настоящим моментом или нет. Если мы не связываем события с настоящим моментом, то употребляется passé simple.

*Il sourit à son tour. Он в свою очередь улыбнулся. Ce fut un événement sans grande importance. Это было незначительное событие.* [9, с. 151]

Простое прошедшее время не имеет никакой связи с настоящим временем, поэтому он употребляется, главным образом, в письменной речи. В устной речи он замещается le passé composé (прошедшее сложное время).

Глаголы I группы образуются при помощи прибавления к основе инфинитива глагола окончаний: *-ai, -as, -a, -âmes, -âtes, -èrent*; глаголы II группы – путем прибавления к основе инфинитива глагола окончаний: *-is, -is, -it, -îmes, -îtes, -irent*; глаголы III группы – путем прибавления к основе инфинитива глагола окончаний: *-is, -is, -it, -îmes, -îtes, -irent; -us, -us, -ut, -ûmes, -ûtes, -urent; -ins, -ins, -int, -înmes, -întes, -inrent*.

Passé simple обозначает законченное действие, которое не имеет связи с моментом речи: *Guy de Maupassant vécut au XIX-ième siècle. Ги де Мопассан жил в 19 веке.*

Passé simple совпадает с passé composé в своих значениях, когда означает:

а) прошедшее действие, длительность которого ограничена временными рамками: *Para résista quelques semaine.* [10, с. 123] *Папа сопротивлялся несколько недель.*

б) начало действия в прошлом: *Il se mit à travailler. Он начал работать.*

*Alors il se mit à l'embrasser à petits baisers rapides sur la tempe et sur le cou...* [11, с. 52] *Он начал его*

*осыпать торопливыми поцелуями в висок и в шею...*

в) последовательность действий: *Il la coucha sur le lit et la débarassa des manteaux de fourrure. Puis il alluma la lampe à pétrole. La flame monta dans le manchon de verre.* [12, с. 123] *Он ее уложил в постель и снял мантию. Затем зажег керосиновую лампу. Пламя поднялось до втулки.*

г) прошедшее повторяющееся действие, ограниченное в своей длительности: *Peu à peu, après de longs efforts, elle retrouva tous les faits.* [11, с. 99] *Мало-помалу, после долгих усилий, она восстановила все факты.*

д) яркое, колоритное представление в стилистических целях: *Puis le protonataire apostolique s'empara de moi, me jeta en travers de ses genoux et, les yeux au ciel, me fessa méthodiquement.* [10 с. 20] *Затем папский протоиерей схватил меня, бросил поперек своих колен и подняв глаза к небу, методически отшлепал меня.*

#### Passé composé

Passé composé образуется при помощи présent (настоящего времени) вспомогательного глагола avoir (иметь) и être (быть) и participe passé (причастия прошедшего времени) спрягаемого глагола: *Il a parlé* (глагол I группы). Он сказал (рассказал); *J'ai fini* (глагол II группы). Я закончил. *Je suis né* (глагол III группы). Я родился. *Il a vu* (глагол III группы). Он увидел.

Passé composé обозначает прошедшее законченное действие, которое предшествует моменту речи: *Ma soeur aînée est née en 1947.* Моя старшая сестра родилась в 1947. Данное время используется, главным образом, в разговорной речи, переписке, в прессе. В контекстуальном окружении это время обозначает: прошедшее действие, длительность которого ограничена временными рамками типа: *longtemps, pendant deux jours, toute la nuit, de ... jusqu'à, depuis... jusqu'à...*

Поскольку время passé composé обозначает действие однократное, завершённое либо ограниченное во времени, оно, как правило, переводится русским глаголом совершенного вида. Однако это соответствие не является абсолютным. Если passé composé обозначает действие длительное, но законченное, в русском языке ему, как правило, соответствует глагол несовершенного вида: *Il a longtemps vécu en Amérique. Он долгое время жил в Америке.* В этом примере французское наречие задает интервал, ограничивая действие во времени и подчеркивая тем самым его завершенность, а русское выражение долгое время подчеркивает протяженность действия, а значит, и требуют употребления passé composé, выражения *toute la journée (весь день), toute la nuit (всю ночь), pendant deux jours (в течение двух дней) и т.д.: Il a travaillé toute la journée. Он работал весь день.*

В русском языке наречия *часто, всегда и никогда* обычно сочетаются с прошедшим временем глагола несовершенного вида. Французские же наречия *souvent, toujours, jamais* сочетаются с imparfait или passé composé в зависимости от того, представляется ли действие как обычное, протяженное или как завершенное, как результат: *Il ne*

*parlait jamais à ses voisins. Он никогда не разговаривал с соседями (это не входило в его привычку). Il n'a jamais parlé à ses voisins. Он никогда (ни разу) не разговаривал со своими соседями.*

Данное время выражает законченное прошедшее действие, связанное с настоящим и предшествующее ему: *Le comte de Saledot est venu vous voir. Vous savez pourquoi... Il s'agit de ce poste de conseiller, qui vous revient de droit.* [10, с. 48] *Граф де Саледо пришел увидеть вас. Вы знаете, почему... Речь идет о должности советника, которая вам возвращается по праву.*

Imparfait

Imparfait (прошедшее незаконченное действие, длившееся неопределенное время) обозначает прошедшее действие в процессе его протекания [8, с.324], Это время образуется прибавлением к основе 1-го лица множественного числа présent de l'indicatif (настоящее время изъявительного наклонения) следующих окончаний: *-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient.*

I гр.: *je parlais* я говорил; II гр.: *je finissais* я заканчивал; III гр.: *je voulais* я хотел.

Исключение составляет глагол *être* (быть), у которого imparfait образуется от основы инфинитива: *j'étais* (я был).

Imparfait употребляется:

1) для обозначения обычного действия, повторяющегося в прошлом, что часто подчеркивается обстоятельствами времени: *le soir (по вечерам), souvent (часто), chaque jour (каждый день), toujours (всегда)* и т.д. *Cela lui arrivait de plus en plus souvent, à n'importe quelle heure de la journée, mais surtout à la tombée du jour...* [13, с. 8] *Это к ней приходило все более и более часто, в любое время дня, но особенно к закату дня... Mon père faisait, deux fois par semaine, dans la chapelle, une lecture spirituelle.* [10, с. 43] *Мой отец, два раза в неделю, устраивал в часовне духовное чтение.*

2) для выражения действия, одновременного с другим прошедшим действием:

*Ils allaient tout ainsi sans guère parler, pendant des heures, tandis que Julien parcourait le pays à cheval...* [11, с. 108] *Они шли так, почти совсем не разговаривая, в то время, как Жюльен пробежал страну на лошади...*

3) в описаниях:

*C'était en juin. Le temps était clair et chaud.* [13, с. 84] *Это было в июне. Погода была ясной и теплой. Il était depuis trente ans et plus, son médecin et son ami.* [13, с. 12] *Он был его врачом и другом вот уже более тридцати лет.*

*Elle ne tricotait pas, ne cousait pas.* [13, с. 9] *Она не вязала, не шила.*

4) для выражения предполагаемого действия (после союза *si* (если)), вместо *conditionnel présent* (настоящее время условного наклонения):

*Si vous étiez libre, nous pourrions aller au théâtre. Если бы вы были свободны, мы смогли бы сходить (пойти) в кинотеатр.*

На русский язык imparfait большей частью переводится прошедшим временем глагола несовершенного вида.

Plus-que-parfait

Plus-que-parfait образуется при помощи imparfait вспомогательных глаголов *avoir* (иметь) и *être* (быть) и причастия прошедшего времени спрягаемого глагола. Plus-que-parfait употребляется как в придаточных и главных, так и в независимых предложениях. В придаточных предложениях:

1) Plus-que-parfait обозначает прошедшее законченное действие, которое предшествует другому прошедшему действию (в *passé composé, passé simple, imparfait, plus-que-parfait*): *Julien avait sauté du lit, s'habillait à la hâte.* [13, с. 96] *Жюльен спрыгнул с кровати, наспех оделся. Il avait tourné la droite, et s'était mis à courir.* [11, с. 154] *Он повернул направо и принялся бежать.*

2) Это время используется в придаточных предложениях времени, причины: *En huit jours on découvrit que pendant les trois derniers mois il avait fait quinze mille francs de dettes.* [11, с. 170] *За восемь дней раскрыли, что, в течение последних трех месяцев, он задолжал пятнадцать тысяч франков.*

3) Оно обозначает сожаление, предположение (после союза *si* вместо *conditionnel passé* (прошедшее время условного наклонения): *Si tu n'étais pas tombé malade, j'étais déjà à Paris. Если бы ты не заболел, я был бы уже в Париже.*

Passé immédiat

Passé immédiat образуется добавлением к полувспомогательному глаголу *venir* в настоящем времени предлога *de* и инфинитива спрягаемого глагола. *Elle vient de téléphoner. Она только что позвонила.*

Оно выражает прошедшее действие, непосредственно предшествующее моменту речи, которое только что свершилось: *Pierre vient de rencontrer Lucie dans un café. Пьер только что встретил Люси в кафе.* На русский язык передается глаголом совершенного вида и наречиями *только что, недавно.* Переводится прошедшим временем глаголов совершенного вида в сочетании с наречием *только что* и принадлежит разговорной речи.

Passé immédiat dans le passé

Данное время образуется при помощи полувспомогательного глагола *venir* в imparfait и инфинитива смыслового глагола с предлогом *de*.

Passé immédiat dans le passé обозначает прошедшее законченное действие, непосредственно предшествующее другому действию в прошлом, которое только что совершилось относительно другого прошедшего действия: *Nous avons appris qu'ils venaient de passer avec succès leur examen. Мы узнали, что они только успешно сдали экзамен.*

Passé surcomposé и Passé antérieur

Passé surcomposé образуется из *passé composé* вспомогательного глагола *avoir/être* и *participe passé* спрягаемого глагола: *J'ai eu ouvert (я открыл), ils ont eu ouvert (они открыли).* [9, с. 95]

Passé antérieur образуется при помощи вспомогательного глагола *avoir/être* в *passé simple* и *participe passé* спрягаемого глагола: *il eut parlé (он сказал), il fut venu (он пришел).* [9, с. 95]

Passé surcomposé и Passé antérieur обозначают прошедшее законченное действие, которое непосредственно предшествует другому действию; ис-

пользуются после временных союзов: *quand* (когда), *lorsque* (когда), *dès que* (как только), *aussitôt que* (как только...едва...чуть только...), *après que* (после того, как), *à peine...que* (едва).

*Dès que j'ai eu ouvert la fenêtre, j'ai eu froid. Как только я открыл окно, я сразу замерз. Après que j'ai eu récité la poésie, tout le monde a applaudi. После того, как я прочитал стихотворение, все начали аплодировать. Quand les nuages se furent dissipés, le soleil parut. Как только облака рассеялись, появилось солнце.*

Союз *à peine...que* требует инверсию подлежащего после *à peine*:

*A peine eut-il composé cette chanson qu'elle devint célèbre. Едва он сочинил эту песню, как она стала известной.*

Различие между этими временами в том, что *passé surcomposé* принадлежит разговорной речи и сочетается только с *passé composé*. А *passé antérieur* используется в письменной (книжной речи) и сочетается с *passé simple*. [8, с. 361-362]

Таким образом, можно отметить, что и в якутском, и во французском языках прошедшее время имеет по восемь разных грамматических форм для обозначения прошедших действий, предшествующих другим прошедшим действиям относительно к моменту речи или давнопрошедших действий без значения предшествования другим действиям.

Например, и прошедшее незаконченное время в якутском языке, и *imparfait* во французском языке обозначают прошедшее действие в процессе его протекания, выражают такое совершившееся в прошлом действие, которое имело длительный характер, т.е. длилось довольно продолжительное время в прошлом.

Образование форм прошедших времен в обоих языках может быть и синтетическим, и аналитическим. Так, например, образование аналитическим способом давнопрошедшего времени якутского языка при помощи спрягаемого вспомогательного глагола -э и неизменного основного смыслового глагола: *барбыт этэ (уже ушел тогда (был ушедшим))*. Аналогичным аналитическим способом, т.е. при помощи вспомогательного глагола *être* и спрягаемого глагола во французском языке образуются несколько сложных времен: *passé composé (il est allé (он ушел))*, *plus-que-parfait (il était allé quand je suis venu (он ушел, когда я пришел))*.

Многообразие грамматических форм прошедшего времени в обоих языках помогает более четкому уточнению степени отдаленности от момента речи: они употребляются в стилистических целях, для яркого, колоритного преподнесения читателю прошедших событий.

## Литература

1. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков: Учеб. для студентов пед.институтов по спец. «Иностр.яз.» - 3-е изд., до- раб. -М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
2. Vinokurova L. V., Efimova A. D., Ivanova V. I. Some similarities of present tense categories in indicative mood in modern French and Yakut

languages// 4<sup>th</sup> international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts – 2017, - vol. II. – p. 953-960

3. Коркина Е.И. Наклонения глагола в якутском языке.- М.: Изд-во «Наука», 1970. – 307 с.

4. Грамматика современного якутского литературного языка. – М.: Издательство «Наука», 1982.

5. Харитонов Л.Н. Современный якутский язык. ч.1. Фонетика и морфология. Якутск. Изд.: САССР Госиздата. 1947

6. Никифорова А. Дьолго бабаран. – Якутск: Бичик, 2006. – 80 с.

7. Наумов Д.Ф. Торут буор – Якутск: Сахаполиграфиздат, 2005.-160 с.

8. Тарасова А.Н. Грамматика фр.яз. Справочник. Упражнения: Учебное пособие. – М.: Иностран- ный язык, 2000.- 712 с.: ил.

9. Костецкая Е.О. Практическая грамматика французского языка для неязыковых вузов. -12 изд., стер.-М.: Высш.шк., 2002. -256 с.

10.Hervé Bazin. Vipère au poing. La mort du petit cheval. Cri de la chouette. М.: Прогресс, 1979. - 525 с.

11.Guy de Maupassant. Une Vie. – М.: Ed.: “Ecole supérieure”, 1974. - 207 p.

12.Henri Troyat. La neige en deuil. Ed.: Ernest Flammarion, 1952. - 126 p.

13.Georges Siménon. Le Président. Ed.: Presses de la Cité, 1958. - 189 p.

## Some similarities in the tense categories – the past indicative tense in modern french and yakut languages

Vinokurova L.V., Efimova A.D., Ivanova V.I.

North-Eastern Federal University named after M.K.Ammosov

The presented article overviews some instances of similarities in the past indicative tense of the French and Yakut languages. The object of the present study is the comparative-typological research of selected grammatical forms of the past tense in non-related languages, i.e., Yakut and French. The linguistic data that was thoroughly examined can be used in comparative studies of the French and Yakut languages morphological structures.

**Key words:** mood, verb, word-formation, grammatical structure of a sentence, auxiliary verbs.

## References

1. Huck V.G. Comparative typology of French and Russian languages: Textbook. for students of pedagogical institutes for special “Foreign Languages.” - 3rd ed., Dorab. –M.: Education, 1989. - 288 p.
2. Vinokurova L. V., Efimova A. D., Ivanova V. I. Some similarities of present tense categories in indicative mood in modern French and Yakut languages // 4th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts - 2017, - vol. II. - R. 953-960
3. Korkina E.I. The verb in the Yakut language. - М.: Publishing House “Science”, 1970. - 307 p.
4. Grammar of the modern Yakut literary language. - М.: Publishing House “Science”, 1982. - 496 p.
5. Kharitonov L.N. Modern Yakut language. Part I. Phonetics and morphology. Yakutsk Publ.: SASSR State Publishing House. 1947
6. Nikiforova A. Long ba5aran. - Yakutsk: Bichik, 2006. -- 80 p.
7. Naumov D.F. Torut buor - Yakutsk: Sakhapoligrafizdat, 2005.-160 p.
8. Tarasova A.N. Grammar Directory. Exercises: Tutorial. - М.: Foreign language, 2000.- 712 p.: Ill.
9. Kostetskaya E.O. Practical grammar of the French language for non-linguistic universities. -12 ed., Sr.-M.: Higher school, 2002. -256 p.
10. Hervé Bazin. Vipère au poing. La mort du petit cheval. Cri de la chouette. М.: Progress, 1979. - 525 p.
11. Guy de Maupassant. Une Vie. - М.: Ed.: “Ecole supérieure”, 1974. - 207 p.
12. Henri Troyat. La neige en deuil. Ed.: Ernest Flammarion, 1952.
13. Georges Siménon. Le Président. Ed.: Presses de la Cité, 1958. - 189 p.

# Использование глагольных сокращений в современном английском языке (на примере языковых стилей в Британском Национальном Корпусе)

**Карпенко Сергей Юрьевич,**

к. филол. н., доцент кафедры образования в области романогерманских языков Дальневосточный Федеральный Университет, Филиал в г. Уссурийске (Школа Педагогики),  
karpenko\_ne@mail.ru

**Гвоздик Евгения Евгеньевна,**

преподаватель английского языка, Языковой центр «Лондон»,  
lapochka31\_93@mail.ru

В статье рассматривается понятие глагольного сокращения, а также описываются причины и особенности возникновения глагольных сокращений на примере вспомогательных и модальных глаголов современного английского языка. В рамках работы исследуется в каких языковых стилях (разговорном, научном, газетном, публицистическом) чаще используются выявленные глагольные сокращения на примере Британского Национального Корпуса (British National Corpus).

**Ключевые слова:** глагольные сокращения; причины глагольных сокращений; глагольные сокращения в утвердительной и отрицательной формах; глагольные сокращения *gonna/wonna*; сокращения в разговорном языке.

В английском языке, как и во многих других языках постоянно происходят изменения. Ряд лингвистических изменений связан с использованием сокращений и редуцированных форм в языке.

Проблемы сокращения как специфического языкового явления и особенности сокращений в современном английском языке рассматриваются в многочисленных статьях и работах российских и зарубежных авторов. К числу наиболее цитируемых трудов в этой области можно отнести работы Д.И. Алексеева, Е.П. Волошина, В.Г. Павлова, Н.Н. Щербиновской, Л. А. Шеляховской, М.М. Сегалья, Т. Пайлза, Р. Уэльза, О. Есперсена, К. Сундена, А. Беклунд. Однако большая часть работ по этой проблеме связана с лексическими сокращениями. Хотя очевидным фактом является то, что сокращения в грамматических формах происходят даже более часто, чем лексические. И есть ряд авторов, которые занимались проблемой грамматических сокращений: Hiller [1], King [2], Kjellmer [3], Krug [4].

Следует отметить, что исследования сокращений, выполненные в последние годы, касаются, как правило, лишь отдельных их аспектов. Целостная теория сокращений, учитывающая все их многообразие, находится лишь в стадии становления.

**Цель** данной работы выявить языковые модели глагольных сокращений в английском языке, а также частотность их употребления в разных языковых стилях современного английского языка.

**Актуальность** данной работы заключается в её направленности на дальнейшее изучения глагольных сокращений как распространенного явления характерного для современного английского языка, а также в отсутствии анализа сокращенных в различных стилях (разговорном, художественном, научном, газетном) в современном английском языке.

**В задачи** данной статьи входит определить термины сокращение и глагольное сокращение; изучить причины и особенности возникновения глагольных сокращений; выявить и описать языковые модели, в которых происходит сокращение глагольных форм в английском языке; посмотреть в каких языковых стилях (газетном, публицистическом, научном, разговорном) чаще употребляются глагольные сокращения.

На протяжении последних десятилетий в современном английском языке увеличивается количество сокращений и возрастает частота их употребления.

В лингвистике существует большое количество определений слову «сокращение». По мнению Е.Н. Бортничук «сокращение представляет собой процесс уменьшения числа фонем или морфем у имеющих в языке слов или словосочетаний без изменения их лексико – грамматического значения, в результате которого появляется новая номинативная единица или вариант исходной единицы» [5, с.161]. И.В. Арнольд, сокращением называет морфологическое словообразование, при котором некоторая часть звукового состава исходного слова опускается [6, с.187].

В. В. Борисов даёт определение сокращению как единице устной или письменной речи, созданной из отдельных элементов звуковой или графической оболочки некоторой развёрнутой формы (слова или словосочетания), с которой данная единица находится в определённой лексико – семантической связи [7, с.100].

Все вышеперечисленные определения связаны с понятием сокращения как способом словообразования в лингвистике. Однако сокращения, как будет показано в статье, связано не только с морфологией, но и синтаксисом. Например, вместо употребления полных форм вспомогательных глаголов используются сокращённые формы в следующих примерах:

*I will not go to the beach next Saturday. – I won't go to the beach next Saturday.*

*I cannot go for a walk now. – I can't go for a walk now.*

*He is not in good form today. – He isn't in good form today.*

В своих работах Hiller [1], King [2], Kjellmer [3], Krug [4] рассматривали занимались проблемой глагольных сокращений на примере синтаксиса английского языка и внесли значительный вклад в изучение глагольных сокращений в английском языке. Краткие формы глаголов они обычно называют вспомогательными сокращениями.

Глагольные сокращения представляют собой укороченное слово, где некоторые буквы убираются из данного слова. При написании сокращённых форм два слова объединяются в одно, а вместо пропущенных букв используется апостроф ('). Произношение таких сокращённых глагольных форм может отличаться от полных форм. Сравните: **don't** и **do not**; **can't** и **cannot**. Сокращению подвергаются вспомогательные и модальные глаголы с отрицательной частицей **not**. Сокращённые формы глагола также называют редуцированными / усечёнными / краткими формами глагола.

Kjellmer [3] выделяет три группы сокращений: 1) **глагольное сокращение (verb contraction)** (вспомогательный глагол сливается с предшествующим словом, в основном с местоимением (**He is – He's; they would – they'd** и тд); 2) **«не» сокращение («not» contraction)** или **сокращение в отрицательной форме (negative contraction)** (**not** слива-

ется с предшествующим вспомогательным или модальным глаголом (**were not – weren't; will not – won't**); 3) **глагольное сокращение не по типу субъектных местоимений (non-pronominal verb contraction)** (**David's tired, Joe'll come, how big's your car?**) Kjellmer смог выделить перечисленные группы глагольных сокращений проведя анализ корпуса примеров Lancaster – Oslo – Bergen Corpus (LOB Corpus). [8]

Сокращённые (краткие) формы вспомогательных и модальных глаголов являются неотъемлемой частью английской речи. Kjellmer считает, что разговорная речь звучит неестественно, если постоянно использовать полную форму глагола вместо сокращённой формы [3, с.155].

Вопрос о причинах и особенностях возникновения глагольных сокращений в современном английском языке является весьма актуальным. Одним из первых к этому вопросу обратился шведский лингвист К. Сунден в своей работе «Материалы к изучению эллиптических слов в современном английском языке». К. Сунден выделяет два фактора, которые поспособствовали развитию сокращений:

1) функциональный (семологический) фактор, который связан с необходимостью передачи эмоционального намерения говорящего;

2) фактор практического использования, который связан с передачей информации более экономными средствами.

Разные авторы выдвигали причины возникновения глагольных сокращений в английском языке. Например, И. В. Арнольд считает, что все убыстряющийся темп жизни и напряжение современной жизни являются не достаточными причинами для распространения сокращений. Он указывает на то, что необходимо учитывать лингвистические причины, к которым он относит «требования ритма», которые легче выполнимы, если слова односложны [6, с.82].

В. В. Борисов наиболее полно и систематизировано раскрыл вопрос о причинах возникновения сокращений в языке. В. В. Борисов выделяет два фактора, которые поспособствовали появлению сокращений. К таким факторам он относит: экстралингвистические (внешние) и лингвистические (внутренние).

К наиболее распространенным экстралингвистическим причинам относятся: 1) научно-технический и социальный прогресс; 2) развитие межнациональных социокультурных связей; 3) рост потока информации и стремление передать ее более компактно, монолитно, с наименьшими затратами времени; 4) широкое использование механических и технических средств связи.

Кроме того, В.В. Борисов считает, что современный научно-технический и социальный прогресс оказывает влияние не только на все стороны жизни общества, но и на развитие языка. Именно поэтому необходимо провести детальное исследование, так как непрерывно ускоряющиеся темпы этого прогресса, несомненно, приведут к новым ощутимым изменениям в системе языка [7, с. 40].

В последние десятилетия существенно изменились условия речевой коммуникации как последствия влияния научно-технического и социального прогресса на развитие языка. По этой причине произошли:

1. Резкое увеличение потока информации. По подсчётам некоторых исследователей объем научно-технической информации, возрос примерно в 8 - 10 раз, повысилась частотность употребления определенных типов и разрядов лексических единиц.

2. Практически повсеместное распространение грамотности и бурный подъем массовой культуры.

3. Быстрое развитие средств массовой коммуникации (радио, телевидение, интернет, мобильные технологии). С развитием средств массовой коммуникации возрос темп общения.

Что касается лингвистических причин, то среди них отмечают:

1. Общность языковых навыков говорящих, языковую привычку, контекст, частоту употребления в речи и «стереотипность» производящей единицы.

2. Влияние других языков на создание сокращений.

3. Влияние разговорного и жаргонного языков.

4. Тенденция к языковой экономии.

5. Строй английского языка.

Ряд исследователей считают, что одной из наиболее важных и главных лингвистических причин является тенденция к языковой экономии речевых средств. Дело в том, что в процессе общения говорящие осуществляют отбор наиболее рациональных для целей общения языковых средств. Они стараются передать информацию кратко, с наименьшими затратами времени и усилий.

По мнению большинства авторов, в английском языке глагольные сокращения (краткие формы вспомогательных и модальных глаголов) используются очень часто по причине экономии средств в основном в разговорной речи (разговорном стиле). При этом краткие формы глаголов можно встретить и в художественных текстах, в научной литературе, в газетных статьях, в рекламных объявлениях.

По этой причине в качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение, что сокращённые глагольные формы могут активно использоваться не только в разговорном стиле, но и в других стилях языка (научном, газетном, художественном).

Для проверки гипотезы на первом этапе исследования были выявлены основные языковые модели, актуализирующие глагольные сокращения в английском языке. Все выявленные сокращения можно разделить на следующие группы сокращений: 1) **глагольные сокращения в утвердительной форме** - 'm = am; 's = is или has; 're = are; 've = have; 'll = will; 'd = would или had; 2) **«не» сокращения («not» contractions) или сокращения в отрицательной форме**, когда редуцированная частица n't (not), соединяется с формой вспомогательного или модального глагола: **isn't** = is not; **aren't** = are not; **wasn't** = was not; **weren't** = were not; **don't** = do not; **doesn't** = does not; **didn't** = did not; **haven't** = have not; **hasn't** = has not; **hadn't** = had not; **can't** =

cannot; **couldn't** = could not; **won't** = will not; **wouldn't** = would not; **needn't** = need not. Ранее выделенная Kjellmer группа глагольных сокращений не по типу субъектных местоимений (non-pronominal verb contraction) была включена в эти две группы, так как использование сокращённых форм глагола и принципы их использования не изменялись при замене субъектного (личного местоимения) на существительное. Это доказывают следующие примеры:

*Elena's pretty.* = *She's pretty.* *Jerry won't come by train.* = *He won't come by train.* *Mark wasn't at the office yesterday.* = *He wasn't at the office yesterday.* *Irina's got the only son.* = *She's got the only son.* *We were sure that Linda'd attend the language school next Monday.* = *We were sure that she'd attend the language school next Monday.* *Lisa and Mike aren't from Australia they're Americans.* = *They aren't from Australia they're Americans.*

Вместо этого в отдельную (третью группу) глагольных сокращений в настоящее исследование вошли такие глагольные сокращения как **gonna**=going to и **wonna**=want to, а также глагольное сокращение **ain't**. Ниже описываются особенности употребления и история возникновения глагольных сокращений этой группы сокращений.

Глагольное сокращение ain't вошло в употребление в конце XVII века и поначалу употреблялось как краткая форма только для "am not". В XIX веке сокращение "ain't" также стало использоваться и как сокращение для "have not" и "has not". "Have not" и "has not" имели сокращение "hain't", которое в связи с выпадением звука "h" полностью трансформировалось в "ain't".

В современном английском глагольное сокращение ain't как эквивалент следующих глагольных форм: "are not"; "is not"; "am not"; "have not"; "has not"; "do not"; "does not"; "did not".

Данная форма употребляется в разговорном, неформальном английском языке:

*I ain't going to tell you again.* – *I'm not going to tell you again.*

*We ain't done any harm to him.* – *We haven't done any harm to him.*

Также, сокращение ain't может употребляться в двойном отрицании в речи необразованных, мало образованных людей или в речи говорящих, чья речь небрежна: *I ain't got no plan.*

Отметим, что большинство лингвистов и грамматистов считает, что в стандартной английской грамматике двойное отрицание недопустимо и является признаком неграмотности говорящего.

Особого внимания в современном английском языке требуют формы глагольных сокращений gonna и wanna. Данные формы являются неформальными, используются в разговорной и часто беглой речи.

*I am going to go shopping.* – *I'm gonna go shopping!*  
*I'm gonna shopping*

*What are you going to do?* – *What are you gonna do?*

Однако данные формы используются на письме, когда нужно передать диалог, прямую разговорную речь. Формы gonna, wanna и ain't не принято использовать в официальных встречах, деловых переговорах, а также в деловой переписке.

Рассмотрим отдельно форму *wanna*. В данном глагольном сокращении не происходит ослабления формы вспомогательного глагола, но происходит редуцирование глагола "want". В научной литературе ведутся споры о том, является ли *wanna* формой грамматического сокращения или морфологического.

I want to buy it. – I wanna buy it.

Do you want to have some tea? – Do you wanna have some tea? / *Wanna* have some tea?

После того, как все модели глагольных сокращений были выявлены и описаны, на следующем этапе работы был проведён анализ частотности употребления выявленных форм глагольных сокращений на примере Британского Национального Корпуса (British National Corpus) [8]. В ходе анализа корпуса найденных примеров было выявлено, что глагольные сокращения употребляются не только в разговорном, но и в художественном, научном (академическом) и газетном стилях. Ниже приводятся примеры из Британского Национального Корпуса, демонстрирующие использование выявленных групп глагольных сокращений описанных выше в различных стилях (разговорном, художественном, газетном и научном стилях).

В первую группу вошли **глагольные сокращения (в утвердительных предложениях)**:

- разговорный стиль

Sorry I'm late so I had a long chat with him. *Простите, я опоздала, у меня был долгий разговор с ним.*

Oh, they're alright. *О, они в порядке.*

Eh, that's different from what I've heard. *Да, это отличается от того, что я слышал.*

What's happened to him? *Что с ним произошло?*

I'll only be a few minutes. *Я вернусь через несколько минут.*

В ходе анализа корпуса примеров было выявлено, что значение кодируемое глагольным сокращением 'd возможно только в контексте. В данном примере сокращение 'd заменяет форму вспомогательного глагола «would»:

We'd like to stay here. *Мы бы хотели остаться здесь.*

В следующем примере та же самая графическая форма 'd кодирует глагол had:

Oh certainly, you'd a great time with him! *Ну конечно, вы прекрасно провели время с ним!*

- художественный стиль

She's also a splendid contrast to the noble-minded and sanctimonious Mrs. Jervis. *Она также является великолепным контрастом к великодушной и лицемерной Миссис Джервис.*

I mean people like you, whoever you are, wherever you're from and whatever you do. *Я имею в виду таких людей, как вы, кто бы вы ни были, где бы вы ни были и что бы вы ни делали.*

I hope they've given you a good room; the place is half empty, so if you are uncomfortable mind you make a fuss. *Надеюсь, вам дали хорошую комнату, ведь сейчас много свободных, вы можете потребовать и другую.*

Ron wants to raise money for disabled children, whom he's worked with for many years. *Рон хочет собрать деньги для детей-инвалидов, с которыми он работал на протяжении многих лет.*

"Is that really so?" she blundered. I'd no idea. ('d = had) (*Это действительно так? она зевнула. Я понятия не имел.*

I'd ask Robert to bring me my tea under the chestnut tree. *Я попрошу Роберта принести мне чай под каштан.* ('d = should/would)

"I warn you. You'll get the surprise of your life when you do see me in my fancy dress." *Предупреждаю тебя: своим маскарадным костюмом я так удивлю тебя, что ты не забудешь этого во всю жизнь.*

- газетный стиль

They came to the conclusion that I'm better than nothing. *Они пришли к выводу, что лучше я, чем ничего.*

But doctors at Airedale Hospital were obliged by law to treat him as they'd any other patient. *Но врачи в больнице Эрдельтерьер, по закону обязаны относиться к нему, так как они относились бы к любому другому пациенту.*

В газетном стиле глагольные сокращения часто используются, чтобы показать прямую речь респондентов. Это демонстрируют следующие примеры:

Ebenezer, who spent 25 years in the navy, said: We're not the kind of people who want to go racing round the world. *Эбенизер, который провел 25 лет в ВМФ, заявил: Мы не такие люди, которые хотят выступить в гонках вокруг света.*

In an interview published by Boxing News he said: "I've told Eubank to bring the Belt he owes me". *В интервью, опубликованными новостями бокса он сказал: «Я сказал Юбенку вернуть пояс, который он мне должен».*

"I didn't have a particularly happy childhood," he recalls. "I'd a lot of problems because of my father. He was a drunk and he abused my mother." *У меня не было особенно счастливого детства, вспоминает он. У меня было много проблем из-за моего отца. Он пил и оскорблял мою мать.*

He said in an interview: "But I'll argue until the day I die that we are singing about something serious". Он сказал в интервью: «Я буду спорить до того дня пока я не умру, что мы поём о чём то серьёзном».

- научный стиль

However, it's generally the case that violence against women provokes no strong emotion in policemen. *Так или иначе, как правило, бывает, что насилие в отношении женщин не вызывает никакого сильного чувства в полицейских.*

They'd also become evident in Zimbabwe in 1989, when the ten-year-old government was rocked by a series of corruption scandals and five Cabinet members were obliged to resign. *Они стали неопровержимыми в Зимбабве в 1989 году, когда десятилетние правительство было потрясено серией коррупционных скандалов и пять членов правительства были вынуждены уйти в отставку.*

I'd like to trace the steps by which the Education Committee decided to close the school. ('d = should/would)

Я бы хотел, описать причины, по которым Комитет Образования решил закрыть школу.

You'll need to get agreement from everyone that if they end up in the minority they'll bide by the majority decision. Вам нужно будет получить согласие от всех, если они в конечном итоге в меньшинстве они будут выжидать решение большинства.

Во вторую группу попали выявленные **глагольные сокращения в отрицательной форме (сокращения с отрицательной частицей «not»)**:

- разговорный стиль

I don't know how you. But it's hard work this **isn't** it? Я не знаю, как ты. Но это тяжелая работа, не так ли?

**Don't** worry. Everything will be fine. Не волнуйся. Всё будет хорошо.

Okay. It **doesn't** matter. I don't care. Ладно. Это не имеет значения. Мне всё равно.

I **haven't** seen you for ages. Я не видел тебя целую вечность.

Oh, yeah, I **wasn't** thinking about it. О, да, я и не думал об этом.

Sorry. I **didn't** hear. К сожалению, я не слышал.

But I **can't** do anything with it because I lost the numbers. Но я ничего не могу с этим поделать, потому что я потерял номера.

I **couldn't** reach you. Я не мог дозвониться до тебя.

- художественный стиль

"It's in winter you see the northern lights, **isn't** it?" I said. "Not in summer?" Северное сияние видно ведь зимой, а не летом, не так ли – сказала я.

"This is Mr. Favell, Madam," said Mrs. Danvers rather unwillingly. I **don't** think she wanted to introduce him to me. – Мистер Фэвелл, мадам, – сказала миссис Дэнверс. Я не думаю, что она хотела представить его мне.

"That's ridiculous," I said hurriedly, "you know age **doesn't** mean anything in marriage. Of course we are companions." Это просто смешно, – возразил я. – Возраст не играет никакой роли в супружестве. И, конечно, мы подходим друг другу как товарищи.

"I think you realize", Maxim said, "that I **haven't** brought you out on an evening like this for a social half-hour before dinner". Я надеюсь, вы понимаете, что я вызвал вас из дома в такой вечер не для светской болтовни перед обедом.

He **wasn't** doing the talking at that point, Inspector. It was Mrs. Iverson who was telling us about it. В тот момент он не вел разговоры, инспектор. Это была Миссис Айверсон, которая рассказала нам об этом.

The trouble was, Mrs. Phipps **didn't** seem to need sympathy. Беда была в том, что Миссис Фиппс, казалось и не нуждается в сочувствии.

He will ask question after question, Frank, and Maxim **won't** stand it, I know he won't stand it. Он будет задавать вопрос за вопросом, Фрэнк, и Максим не выдержит, я знаю, он не выдержит этого.

I **can't** forget what it has done to you. I was looking at you, thinking of nothing else all through lunch. Я не могу забыть то, что он сделал для вас. В течение

всего обеда я смотрел на Вас, ни думая, ни о чем другом.

I **couldn't** find the words to tell Dorothy, so I said it was a wrong number. Я не мог подобрать слова, чтобы сказать Дороти, поэтому я сказал, что это был неправильный номер.

- газетный стиль

It is an open secret that Michael Fallon **isn't** happy with the way in which things are going John Major. Ни для кого не секрет, что Майкл Фэллон не доволен тем, как обстоят дела у Джона Мейджора.

Whatever the English management says, there has never been any trouble between us and the English players. **Don't** blame them. The England players have all been friendly enough. Любое английское руководство утверждает, что никогда никаких проблем не было между нами и английскими игроками. Не вините их. Игроки Англии были достаточно дружелюбны.

The Australian team is one of the strongest they **haven't** competitors and no team can beat them since 1933. Австралийская команда является одной из самых сильных, у них нет соперников и ни одна команда не может победить их с 1933 года.

David Goldman **wasn't** always a successful businessman and he remembers where he comes from. Дэвид Голдман не всегда был успешным бизнесменом, и он помнит, откуда он родом.

And Mansell **didn't** stop there, winning last Sunday's race in Portugal and broke the record in a season. Мэнселл не остановилась на достигнутом, выиграв в минувшее воскресенье в гонке в Португалии, и побил рекорд в сезоне.

This news has amazed all. The Channel Tunnel **won't** open before Christmas next year at the earliest. Эта новость поразила всех. Туннель под Ла-Маншем не откроется перед Рождеством в следующем году.

Bernie Slaven is the 31-year-old striker **can't** get his place back in the team. Берни Славен 31-летний нападающий не может вернуться обратно в команду.

- научный стиль

There **isn't** a great deal of historical precedent to support the view that patriarchy can be transformed by sweet reason and persuasion. Существует не так много исторических прецедентов, чтобы поддержать мнение, что патриархат может быть преобразован сладким разумом и убеждением.

When it comes to other sensory systems, much of the problem is that we **haven't** the sort of clear ideas about how they might work. Когда речь заходит о других сенсорных системах, большая часть проблемы заключается в том, что у нас нет четких представлений о том, как они могли бы работать.

The phenomenon of counter urbanization **wasn't** quickly recognized in the literature. Феномен урбанизации не быстро признали в литературе.

With the crime itself begins his moral development, the possibility of those questions which **didn't** exist before. Преступления начинается с его нравственного развития, возможности тех вопросов, которые не существовали раньше.

Their realism **won't** help you explain a hundredth part of the real events which have actually occurred. Их реализм не поможет вам объяснить и сотую часть реальных событий, которые на самом деле произошли.

The broad mass **couldn't** care less what the future Europe looks like. Широкая масса не смогла позаботиться о том, как будет выглядеть будущая Европа.

В третью группу глагольных сокращений вошли глаголы **gonna** и **wonna**, которые врезрез существующих в научной литературы стереотипов могут употребляться не только в разговорном стиле. Данные примеры подтверждают этот факт:

- художественный стиль

In three weeks' time, Mr. Grierson, my brother is **gonna** marry your daughter, with or without your permission. Через три недели, Мистер Грирсон, мой брат собирается жениться на вашей дочери, с вашего или без вашего разрешения.

We **wanna** ask you some questions, Doctor Zhivago. Мы хотим задать Вам несколько вопросов, доктор Живаго.

- газетный стиль

John Lee was **gonna** play and you better fit into it because he wasn't **gonna** fit in with you. Джон Ли собирался играть, и вам лучше согласовать это, потому что он не собирался согласовываться с вами. Jersey didn't **wanna** go through this experience. Джерси не хотела проходить через это испытание.

- научный стиль

You're up soon for possession and are **gonna** get sent down anyway. Так или иначе, тебя бы всё равно посадили за хранение.

I don't **wanna** have to be confronted with that situation and I feel that I've got to do something. Я не хочу сталкиваться с этой ситуацией, и я чувствую, что я должен что-то сделать.

Глагольное сокращение ain't не анализируется в данной работе, так как в Британском Национальном Корпусе не было выявлено примеров с данным сокращением. Можно предположить, это происходит по той причине, что это глагольное сокращение используется в малограмотной или неграмотной речи и не было включено в Британский Национальный Корпус.

Как показывают приведённые примеры выше для всех выявленных групп глагольных сокращений, не существует никаких ограничений. Эти сокращённые формы используются во всех четырёх стилях языка (разговорном, художественном, газетном и научном).

Общая сводная статистика примеров употребления сокращённых глагольных форм и процентное соотношение для выявленных групп глагольных сокращений представлена в таблицах 1, 2 и 3.

В таблицах 1 и 2 показана общая статистика примеров употребления сокращённых глагольных форм в утвердительных и отрицательных предложениях и их процентное соотношение в анализируемых стилях. Статистика употребления сокращённых глагольных форм, представленная в таблицах 1 и 2 одновременно опровергает и подтверждает рабочую гипотезу статьи. Во-первых, глагольные

сокращения в утвердительной и отрицательной формах наиболее часто употребимы в разговорном стиле. Большинство выявленных языковых моделей глагольных сокращений в утвердительной форме превышают 50% от общего числа примеров в анализируемых стилях. Исключение составляет только сокращение 'm (=am), которое не превышает данный показатель (48% от общего числа примеров). В группе глагольных сокращений в отрицательной все анализируемые модели, употребляемые в разговорном стиле, также превысили 50% от общего числа примеров по каждой языковой модели за исключением форм прошедшего времени wasn't (=was not) didn't (=did not), которые наиболее представлены в художественном стиле (61% и 55% соответственно). С другой стороны сокращённые глагольные формы как в утвердительной, так и в отрицательной формах встречаются во всех анализируемых стилях языка, что частично подтверждает рабочую гипотезу статьи. В научном стиле использование сокращённых глагольных форм является минимальным и не превышает 2% во всех анализируемых моделях, что объясняется чёткостью и определённостью данного стиля.

Таблица 1  
Статистика употребления глагольных сокращений в утвердительных предложениях

Сокращённые формы вспомогательных глаголов	Стили				
	Всего (all)	Разговорный (spoken)	Художественный (fiction)	Газетный (newspaper)	Научный (academic)
'm (am)	54475	25952 (48%)	24707 (45%)	3351 (6%)	465 (1%)
's (is)	83833	49484 (59%)	28638 (34%)	4987 (6%)	679 (1%)
're (are)	70215	43942 (63%)	21241 (30%)	4368 (6%)	664 (1%)
've (have)	75589	48873 (65%)	21146 (27%)	4962 (7%)	608 (1%)
's (has)	64499	31987 (50%)	27645 (42%)	4324 (7%)	543 (1%)
'd (had)	48162	29316 (61%)	15608 (33%)	2768 (6%)	470 (1%)
'd (would)	38667	21832 (56%)	13753 (36%)	2650 (7%)	432 (1%)
'll (will)	61006	31684 (52%)	25439 (41%)	3515 (6%)	368 (1%)

Таблица 2  
Статистика глагольных сокращений в отрицательной форме

Сокращённые формы вспомогательных и модальных глаголов	Стили				
	Всего (all)	Разговорный (spoken)	Художественный (fiction)	Газетный (newspaper)	Научный (academic)
isn't (is not)	14404	8339 (58%)	4976 (35%)	891 (6%)	198 (1%)
don't (do not)	77772	41854 (54%)	30202 (39%)	4736 (6%)	980 (1%)
doesn't (does not)	12848	6855 (55%)	4281 (33%)	1401 (11%)	311 (1%)
haven't (have not)	11266	7434 (65%)	3146 (29%)	594 (5%)	92 (1%)
wasn't (was not)	16265	5104 (31%)	9912 (61%)	1083 (7%)	166 (1%)
didn't (did not)	36557	13825 (38%)	20072 (55%)	2284 (6%)	376 (1%)
won't (will not)	12721	5603 (44%)	5398 (43%)	1555 (12%)	165 (1%)
can't (cannot)	24904	12723 (51%)	9553 (38%)	2237 (9%)	391 (2%)
couldn't (could not)	13089	7964 (61%)	3922 (30%)	1052 (8%)	151 (1%)

Таблица 3 показывает сводную статистику употребления сокращённых форм *gonna*, *wanna*, которые вошли в третью группу сокращений представленных в статье. Языковые формы *gonna* и *wanna* сокращений используются в основном в разговорном стиле (96% и 95% соответственно от общего числа примеров во всех стилях) и редко употребляются в художественном, газетном и научном стилях.

Таблица 3  
Статистика употребления сокращённых глагольных сокращённых форм *gonna*, *wanna*

Сокращённые глагольные формы	Стили				
	Всего (all)	Разговорный (spoken)	Художественный (fiction)	Газетный (newspaper)	Научный (academic)
<i>gonna</i>	12231	11906 (96%)	283 (2%)	22 (1%)	20 (1%)
<i>wanna</i>	2484	2379 (95%)	81 (3%)	13 (1%)	11 (1%)

Таким образом, мы приходим к выводу, что использование глагольных сокращений в выявленных статье группах свойственны в основном разговорному стилю, хотя представлены во всех анализируемых стилях языка (газетном, художественном и научном) в большей или меньшей степени. Это подтверждает проведённый анализ языковых данных глагольных сокращений на примере Британского Национального Корпуса.

Проблема рассматриваемая в данной статье может послужить основой для последующих междисциплинарных научных исследований с использованием данных смежных наук (философии, культурологии, психологии, антропологии, психолингвистики), которые также исследуют язык и любые изменения происходящие в нём. Английский язык, как и любой язык постоянно изменяется, поэтому необходимо отслеживать языковые модели глагольных сокращений, также как и общую статистику распределения этих сокращений в исследуемых в статье языковых стилях.

### Литература

1. Hiller. Contracted forms in English // In Bald. 1988. P. 91-105.
2. King, Harold V. On Blocking the Rules for Contraction in English // Linguistic Inquiry. 1970. Volume 1. pp. 134-136.

3. Kjellmer, Goran. On contraction in modern English // Studia, Neophilologica. 1998. Volume 69. pp. 155 - 186.

4. Krug, Manfred Günter. Contractions in Spoken and Written English // M. A. thesis at the University of Exeter. 1994. Volume 15. P. 158 -162.

5. Бортничук Е.Н., Василенко И.В., Пастушенко Л.П. Словообразование в современном английском языке / Е.Н. Бортничук. К.: Издательство «Высшая школа», 1988. 260 с.

6. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. М.: Издательство «Флинта», «Наука», 2012. 370 с.

7. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия / В.В. Борисов. М.: Военное издательство министерства обороны СССР, 1972. 317 с.

8. BYU – BNC: British National Corpus. [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 22.10.2019).

### The use of verbal contractions in Modern English (on the example of different language styles in British National Corpus)

Karpenko S.Yu., Gvozdyk E.E.

Far Eastern Federal University, Language Center "London"

The article discusses the concept of verbal contractions. It also describes the causes and characteristics of the contracted verb forms's occurrence using the examples of auxiliaries and modal verbs of modern English. The paper investigates in which linguistic styles (colloquial, academic, newspaper, fiction) the identified verbal contractions are most frequently used. The analysis of the language data is carried out on the examples from British National Corpus.

**Key words and phrases:** verbal contractions; causes of verbal contractions; verbal contractions in the affirmative and negative forms; verbal contractions "gonna" / "wonna"; contractions in spoken language.

### References

1. Hiller. Contracted forms in English // In Bald. 1988. P. 91-105.
2. King, Harold V. On Blocking the Rules for Contraction in English // Linguistic Inquiry. 1970. Volume 1. pp. 134-136.
3. Kjellmer, Goran. On contraction in modern English // Studia, Neophilologica. 1998. Volume 69. pp. 155 - 186.
4. Krug, Manfred Günter. Contractions in Spoken and Written English // M. A. thesis at the University of Exeter. 1994. Volume 15. P. 158 -162.
5. Bortnichuk E.N., Vasilenko I.V., Pastushenko L.P. Word formation in modern English / E.N. Bortnichuk. K. : Higher School Publishing House, 1988. 260 p.
6. Arnold I.V. Lexicology of modern English / I.V. Arnold. M. : Flint Publishing House, Nauka, 2012.370 s.
7. Borisov V.V. Abbreviation and acronym / V.V. Borisov. M. : Military publishing house of the Ministry of Defense of the USSR, 1972. 317 p.
8. BYU - BNC: British National Corpus. [Electronic resource]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (accessed: 10/22/2019).

# Ретроспективный подход к анализу трансформации терминологической группы «Путешествие»

**Никольская Галина Викторовна**

соискатель, Московский государственный педагогический университет, galchenok-88@mail.ru

В статье рассмотрен анализ исторических этапов трансформации семантических характеристик терминов лексико-семантической группы «путешествие». По мысли автора, анализ исторических этапов трансформации семантических характеристик терминов лексико-семантической группы «путешествие», позволяет заключить, что в течение времени значения терминов, входящих в лексико-семантическую группу «путешествие» претерпели значительные изменения, чаще всего связанные в теми или иными областями их применения, а также с требованиями времени и необходимостью ввести в обиход тот или иной термин для обозначения различных явлений или действий.

**Ключевые слова:** терминологическая группа «путешествие», ретроспективный подход, диахронический анализ.

Анализ терминов лексико-семантической группы «путешествие» с точки зрения диахронического анализа представляет особый интерес, поскольку семантика указанных терминов трансформировалась во времени под влиянием изменений в их восприятии современниками. Рассмотренные ниже термины лексико-семантической группы «путешествие» входили в обиход в разные периоды времени, которые также накладывали на их значение определенный отпечаток.

В процессе анализа рассмотрим термины указанной лексико-семантической группы, получившие развитие в разные исторические периоды развития английского языка: древнеанглийский (5–й–11–й века), среднеанглийский (12–й–15–й века) и современный английский (16–й–21–й века).

Исследователи отмечают, что в литературе или исторических документах древнеанглийского периода нет признаков современных синонимов, относящихся к семантическому полю *trip*, а также самой лексемы *trip*. Это не обязательно означает, что их не существовало. Они могли использоваться в разговорном языке. Более того, существовали отдельные лексемы в древнеанглийском языке, которые не сохранились до наших дней в их первоначальном виде [1], например, *siglan*, *lipan*, *rowan* означающего «парус»; *gagan*, *gan*, что означает «прогулка»; *irnan*, *rinnan*, *pragan*, означающего «бежать»; *ridan* *ridan*, что означает «скакать». Имел место также термин *errand*, который относился к семантическому полю «путешествие», и такие слова, как *journey*, *road*, *gang*, которыми не обозначается акт путешествия сегодня.

Староанглийское устное народное творчество включало также языческие темы: героические приключения, война, трудности морских путешествий [2]. Эти темы указывают на то, что в устной народной традиции должны были использоваться слова, связанные с путешествием.

Кроме лексем, существовавших только в древнеанглийский период, в 888 году использовался термин *road* со значением «путешествие верхом». Последний раз он цитировался в 1613 году и в настоящее время не используется в этом значении. Это свидетельствует о следующем: путешествия на лошадях были очень популярны в те времена.

В среднеанглийский период (12–15 века) изначально в обиходе присутствовали только четыре

лексемы, связанные с путешествиями, именно они зафиксированы письменными документами. Эти четыре слова - *errand*, *road*, *gang* и *fare*, которые были частичными синонимами со значительными различиями между некоторыми компонентами значений.

В рассматриваемый период заимствования из старого французского языка были довольно распространены в английском языке, что выступило как результат Норманнского завоевания после 1066 года. Норманны привнесли новую культуру в Англию. Их язык, точнее, нормандский диалект французского языка, стал главным языком придворных и дворян. После завоевания норманны главенствовали в Англии во всех сферах жизни, включая церковь: норманнские дворяне и священнослужители занимали в стране важные должности [2]. Следовательно, большое влияние нормандского французского диалекта было неоспоримо, это отразилось и на многих заимствованиях из французского языка на английском языке.

Изменение значения *Journey* произошло в последующие периоды. Так, термин *Journey* с 1380 года обозначал не только обычное путешествие, но и военная экспедиция. Это значение значительно отличалось от предыдущего. В связи с появлением этого значения необходимо учитывать два важных фактора: во-первых, в Среднеанглийский период английский язык стал языком низших классов, в отличие от дворян и духовенства [3], во-вторых, норманнские солдаты изучали английский язык, поскольку это был язык тех, с кем они контактировали каждый день.

Другими новыми лексемами, появившимися в этот период и заимствованными из французского языка, являются *voyage* (1297) и *pilgrimage* (1250). Ранее путешествие представляло собой передвижение по морю, а также по суше, но позже оно использовалось в отличие от *journey* и означало просто путешествия по морю: акт путешествия, путешествие, посредством которого человек переходит из одного места в другое (esp. на значительном расстоянии).

Еще одна новая лексема появилась в 1297 году, и это была *transmigration*, но в отличие от предыдущих слов она была латинского происхождения и использовалась в церковной письменности в связи с удалением евреев в плен в Вавилоне. В таком значении его нельзя было употреблять как термин, относящийся к простым людям. Рассматриваемый термин приобрел указанное значение позже, в 1382 году, он находил применение в жизни обычных людей. Еще одно значение термина - перемещение из одного места в другое, из одной страны в другую. Необходимость появления термина с таким значением может быть объяснена тем, что все больше и больше людей, особенно купцов и священнослужителей, иммигрировали с континента, а термины, обозначающие миграцию из одной страны в другую, отсутствовали.

В начале 14 века существовали семь существительных, обозначающих путешествие: *road*, *fare*, *errand*, *journey*, *voyage*, *pilgrimage*, *transmigration*..

Все они различаются, по крайней мере, одним компонентом значения: *road* означает путешествие на лошади, *fare* - путешествие с какой-то целью, *errand* - путешествие по суше, когда цель не должна быть определена, *journey* - путешествие в основном по морю или воде, *pilgrimage* связано с религиозными местами, *transmigration* мигрирует в другой регион или страну, и плата за проезд является наиболее образом для всех приведенных терминов. Таким образом, их можно считать частичными синонимами. Такое разнообразие может свидетельствовать о том, что людям необходимо проводить различие между различными путями (видами транспорта), на разных расстояниях и для разных целей.

Термин *Trip* появилась впервые в 1330 году, но смысл, связанный с путешествием, был зарегистрирован только в 1440 году. Он означал «короткое путешествие или бег по суше; esp. каждый из серии путешествий или пробегает по определенному маршруту». Сегодня мы также используем *Trip*, характеризуя короткий срок или короткое расстояние, но его смысл не ограничивается землей. Вторая часть этого значения предполагает, что люди систематически путешествовали по одному и тому же маршруту. Мы можем вернуться в Средневековье и представить, как люди ездили на рынки соседних городов, чтобы продать свою продукцию или купить то, что им нужно. Поскольку многие из них делали это даже каждый день, они изобрели слово для выражения своих ежедневных путешествий. Как описывает Морган, «тысячи и более рынков и ярмарок, разбросанных по английской и валлийской сельской местности – более многочисленных к 1350 году, чем в прошлом, – служили главным образом их местной общине в радиусе примерно двадцати миль. Большинство этих небольших городов и деревень были интегрированы в сельскую глубинку» [4]. Это значение *trip* изменится или будет расширено в следующие периоды.

Стоит отметить, что за восемьдесят лет до появления *trip* было создано *travel*, которое было одним из самых общих слов для путешествий, поскольку его значение было «действие путешествия или путешествия». Тем не менее, потребность в более конкретных понятиях, которая, вероятно, была продиктована стремлением к точности, была сильнее, вызывая создание новых более конкретных слов.

Рассмотрим также особенности развития терминологии лексико-семантической группы «путешествие» в современный английский период (16-й-21-й века). В указанный период появилось много новых лексем, и многие, среди уже существующих, претерпели изменения.

Первый термин – *airing* – появился в 1629 году и имел следующее значение: «Прогулка, езда верхом или на автомобиле, с целью «проветриться». Слово было создано в процессе словообразования – суффиксальным методом (*air* + *ing*). Термин *Airing* был впервые зарегистрирован в 1610 году, но приобрел значение, связанное с путешествием только в 1629 году.

Хронологически следующим появилось слово *gamble* в 1654, который с самого начала означал то

же самое, что и сегодня, то есть «скитание без цели; прогулка без какого-либо определённого направления или цели помимо отдыха и наслаждения». Можно представить, что жены и дочери богатых купцов гуляли, чтобы показать свои красивые новые платья, встретить модных людей из своей сферы и просто так проводили время.

Несколько лет спустя, в 1657 году, появилось слово *sally* со следующим значением: «Поездка, выход, экскурсия, экспедиция (для одного человека или больше)». Слово *sally* является первым, в котором число людей вводится в качестве важного компонента значения. Слово не претерпело изменений как акт путешествий в следующие столетия, но теперь это значение вышло из употребления, так как оно было в последний раз зарегистрировано в 1851 году.

Термин *Roam* был включен в обиход в 1667 году и означала «странствие или блуждание; бродяга». *Roam* как существительное образовалось от глагола, который имеет неясное происхождение. Это первое значение не менялось на протяжении веков, и в настоящее время оно означает «ходить или путешествовать по области без какой-либо определенной цели или направления». Популяризация *roam*, несомненно, связана с социальным положением больших крестьянских и других бедных людей. Хотя уровень жизни городского населения улучшился, уровень жизни в стране ухудшался. Ограждение сельскохозяйственных угодий для пастбищ овец и роспуск многочисленных феодальных семей лишали многих людей их домов и вызывали «крупнейшее движение населения Англии после Черной смерти». Эта мобильность населения оказала влияние на дальнейшее развитие английского языка и особенно на его словарный запас. Зинс отмечает, что самые бедные крестьяне, оставшиеся без земли и дачи, мигрировали в города и превратились в бродяг, которые бродили или скитались без какой-либо конкретной цели [5].

Слово *Tour* появилось в 1643 году со значением «ходить или путешествовать с места на место, по округе; экскурсия или путешествие, включая посещение нескольких мест по кругу или последовательно». Слово является заимствованным словом из французского языка. Термин претерпел некоторые изменения смысла на протяжении веков и имел несколько образных применений. Новое значение – «короткая прогулка для занятий спортом, для отдыха или для социальной деятельности» – он приобрел в 1656 году.

В начале 18-го века существовали термины: *outing, amble, walk, circuit, trip, run, promenade, turn, jaunt, airing, ramble, sally, roam, excursion*, которые относятся к семантическому полю *trip*, and : *errand, journey, pilgrimage, voyage, transmigration, wandering, foray, travel, quest, transit, perambulation, peregrination, junket, wayfaring, crossing, crusade, march, expedition, sail, meander, tour, migration, grand tour, emigration*, которые принадлежат к более широкому семантическому полю *journey*, к которому *trip* принадлежит. Многие из них многозначны, например, *journey, pilgrimage, voyage, walk, trip*.

Связь между ними – в основном частичная синонимия, однако мы можем найти полные синонимы. Принимая во внимание значения, существовавшие до 18-го века, мы можем определить *wayfaring* и *travel, walk* и *promenade*, так же как и *ramble, roam* и *rove*, как полные синонимы.

В начале 19-го века существовали термины *outing, amble, walk, circuit, trip, run, promenade, turn, jaunt, airing, ramble, sally, roam, excursion, lift, rove, ride, drive*, рые принадлежат семантическому полю *trip*, и : *flight, errand, journey, pilgrimage, voyage, transmigration, wandering, foray, travel, quest, transit, perambulation, peregrination, junket, wayfaring, crossing, crusade, march, expedition, sail, meander, tour, migration, grand tour, emigration, hadj, cruise, picnic, tramp*, которые принадлежат семантическому полю *journey*. В соответствии с длительностью или дистанцией их можно разделить на: короткие – все лексемы, относящиеся к семантическому полю *trip*, и длинные – все остальные лексемы, принадлежащие семантическому полю *journey*. Другой компонент значения – способ транспортировки. Вот несколько групп синонимов: путешествие пешком (*walk, perambulation, promenade, march, turn, ramble, roam, rove, tramp*), на транспорте по земле (*lift, ride, drive*), по воздуху (*flight*) и по морю или по воде (*voyage, crossing, sail, cruise*). В случае многих из синонимов способ транспортировки не определен или возможны различные способы (*errand, journey, pilgrimage, transmigration, wandering, outing, foray, circuit, trip, transit, run, junket, wayfaring, crusade, expedition, jaunt, airing, meander, tour, migration, sally, emigration, excursion, hadj, picnic*).

Таким образом, анализ исторических этапов трансформации семантических характеристик терминов лексико-семантической группы «путешествие», позволяет заключить, что в течение времени значения терминов, входящих в лексико-семантическую группу «путешествие» претерпели значительные изменения, чаще всего связанные с теми или иными областями их применения, а также с требованиями времени и необходимостью ввести в обиход тот или иной термин для обозначения различных явлений или действий.

## Литература

1. Buck, C., D., 1988. A Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages. The University of Chicago Press. P 61
2. Fisiak, J., 2000. An Outline History of English. Wydawnictwo Poznańskie. P.55
3. Kleparski, G., A., Martynuska, M., & Dziama, A., 2010. P.175
4. Morgan, K., O., 2000. The Oxford Illustrated History of Britain. Oxford University Press. The New Encyclopaedia Britannica, 1995. Chicago : Encyclopaedia Britannica P 182
5. Zins, H., 1995. Historia Anglii. Ossolineum P. 118

Retrospective approach to the analysis of the transformation of the terminological group «Trip»  
Nikolskaya G.V.  
Moscow City pedagogical university

The article deals with the analysis of historical stages of transformation of semantic characteristics of terms of lexico-semantic group "trip". According to the author, the analysis of historical stages of transformation of the semantic characteristics of terms of the lexico-semantic group "trip", leads to the conclusion that over time the meaning of the terms within the lexico-semantic group "trip" has undergone significant changes, most often associated in these or other areas of their application, as well as time requirements and the need of introducing a particular term to refer to the various phenomena or actions.

**Keywords:** terminological group "trip", retrospective approach, diachronic analysis.

#### **References**

1. Buck, C., D., 1988. A Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages. The University of Chicago Press. P 61
2. Fisiak, J., 2000. An Outline History of English. Wydawnictwo Poznańskie.P.55
3. Kleparski, G., A., Martynuska, M., & Dziama, A., 2010. P.175
4. Morgan, K., O., 2000. The Oxford Illustrated History of Britain. Oxford University Press. The New Encyclopaedia Britannica, 1995. Chicago: Encyclopaedia Britannica P 182
5. Zins, H., 1995. Historia Anglii. Ossolineum R. 118

## Словообразовательное гнездо с многозначным словом «*дастай*»

**Саввинова Степанида Николаевна,**

научный сотрудник, кандидат филологических наук, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, [stepanidasavvinova@mail.ru](mailto:stepanidasavvinova@mail.ru)

Статья посвящена описанию словообразовательного гнезда с вершиной полисемантом глаголом *дастай*, обозначающий в эвенском языке :покрыть, накрыть, укрывать, крыть; застилать, засыпать; заслонять. Автор ставит задачу раскрыть словообразовательные возможности вершины-полисеманта в эвенском языке. Автор определяет способы образования, типы словообразовательных значений и полисемии производных. На основе проведенного исследования обосновывается, что вершина-полисемант имеет более высокую деривационную активность, так как у многозначного слова высока вероятность большего количества дериватов, чем у моносемантической вершины словообразовательного гнезда и каждый из них может иметь свой словообразовательный потенциал.

**Ключевые слова:** словообразование, словообразовательное гнездо, дериват, полисемант, эвенский язык, аффиксы.

Словообразование является одной из недостаточно изученных областей в эвенской лингвистике. В последние годы ведется работа по составлению словообразовательного словаря эвенского языка, который создается на материале эвенского литературного языка. Значительное место вопросам словообразования отведено в работах тунгусоведов В.А. Роббека [7], В.Д. Лебедева [5], Б.В. Болдырева [2] и др., однако, словообразование растворяется в морфологии, или сливается с этимологией.

В виде научных статей разработаны словообразовательные проблемы Р.П. Кузьминой [3], Е.В. Нестеровой [6], Г.В. Роббеком [9], Саввиновой С.Н. [10], Садовниковой И.И. [11], но специальных работ, посвященных словообразованию в эвенском языке, нет, что определяет **актуальность** темы.

В данной статье автор рассмотрит отглагольное словообразовательное гнездо с вершиной-полисемантом *дастай*. Как известно, полисемия слова представляет собой актуальную проблему в лингвистике в общем, и в частности, в словообразовании. Исследованием полисемии занимались известные лингвисты, как Т.И. Арбекова, С.А. Горская, Д.Н. Шмелев, В.В. Елисеева и другие. Так, В.В. Елисеева пишет, что «многозначность – это наличие у языковой единицы более одного значения при условии семантической связи между ними или переноса общих, либо смежных признаков или функций с одного денотата на другой [3, с. 17]. Т.И. Арбекова считает, что «многозначность (полисемия) – это способность слова служить средством наименования разных классов предметов. Следовательно, словарные значения многозначного слова обязательно различны по объему» [1, с. 80]. Д.Н. Шмелев утверждает: «Когда говорят о полисемии, имеют в виду, прежде всего многозначность слов как единиц лексики. Лексическая полисемия – способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности» [13, с. 382]. Таким образом, данные определения полисемии показывают ее суть как лингвистического явления.

Рассмотрим семантику и деривацию многозначного глагола *дастай*, который в эвенском языке обозначает по данным «Эвенско-русского словаря» (ЭРС) укрытие [8], семантическое значение суффиксов сверялась по «Очеркам грамматики эвенского (ламутского) языка» [12]. Надо сразу отметить, что эвенский язык относится к агглютинативным языкам и основным способом образования новых слов является аффиксация.

Глагол **дастай** представлен в эвенско-русском словаре в трех значениях: 1) покрыть, накрыть, укрывать, крыть; 2) застилать, засыпать; 3) заслонять.

Все эти три значения вершины-полисеманта **дастай** участвуют в словообразовательном процессе и образуют следующее словообразовательное гнездо:

Дас/тай 1) покрыть, накрыть, укрывать, крыть; 2) застилать, засыпать; 3) заслонять

Дас/и 1) накидка от дождя; 2) навес

Дас/и/чан накилочка от дождя

Дас/и/лкан имеющий покрытие, навесной

Дас/и/мия крышка старая, изношенная

Дас/а/нмай – крыша

Дас/а/лдивун имя орудия действия заслонка

Дас/а/нка 1) крышка, покрывало; 2) покрывало; 3) скатерть; 4) заслонка

Дас/а/нка/чан 1) крышечка, покрывалочка; 2) покрывалочка; 3) скатерка; 4) заслоночка

Дас/а/нка/ндя 1) крышище; 2) покрывалище

Дас/а/б/дай 1) покрываться, накрываться, укрываться, закрываться, завертываться; 2) засыпаться, заноситься, заваливаться, загораживаться; 3) отворяться, запирается

Дас/а/с/чи/дай пытаться закрыть чем-л.

Дас/у/т/тай 1) быть накрытым, покрытым; 2) накрываться, покрываться, заваливаться; 3) заслоняться

Дас/у/тин 1) крышка, покрывало; 2) покрывало; 3) скатерть; 4) заслонка

Согласно данному гнезду лексема **дастай** является вершиной словообразовательного гнезда, включающего 14 дериватов, 8 из которых находятся на первой ступени производства и максимально выражают семантику слова-вершины: *дас/и* 1) накидка от дождя; 2) навес; *дас/а/нка* 1) крышка, покрывало; 2) покрывало; 3) скатерть; 4) заслонка; *дас/у/т/тай* 1) быть накрытым, покрытым; 2) накрываться, покрываться, заваливаться; 3) заслоняться. На второй ступени словопроизводства представлено 6 синтаксических дериватов: *дас/и/чан* накилочка от дождя; *дас/и/лкан* имеющий покрытие, навесной. Надо отметить, что все дериваты полисемантичны.

Рассмотрение взаимодействия лексики, словообразования показывает взаимоотношения внутри словообразовательного гнезда:

Дастай даси (*дас-* + *аффикс и*, обозначающий названия предметов) 1) накидка от дождя; 2) навес

Даси – дасичан (*даси* + *чан* суффикс уменьшительной формы имени) 1) накилочка, 2) навесочка

Даси – дасимия (*дас+а+мия* суффикс пренебрежительной формы со значением старых, изношенных предметов) 1) старая крыша 2) старый навес

Даси – дасалкан (*дас+лкан* суффикс прилагательного обладания) имеющий накидку

Дастай – дасанмай (*дас+а+нмай* суффикс имени места и процесса) 1) крышка, покрывало; 2) покрывало; 3) заслонка

Дастай – дасалдивун (*дас+а+лдивун* имени орудия)

Дастай - *дас/а/нка* (*дас+а+нка* имени названия предмета, специально предназначенного при употреблении при данном действии) 1) крышка, покрывало; 2) покрывало; 3) скатерть; 4) заслонка

*дас/а/нка* - *дас/а/нкачан* (*дас/а/нка* + *чан* суффикс уменьшительной формы имени)

*дас/а/нка* - *дас/а/нкандя* (*дас/а/нка*+*ндя* суффикс увеличительно-ласкательной формы имени) 1) крышище; 2) покрывалище

Дастай - *дас/а/б/дай* (*дас+а+б* суффикс среднего возвратного глагола+*дай*) 1) покрываться, накрываться, укрываться, закрываться, завертываться; 2) засыпаться, заноситься, заваливаться, загораживаться; 3) отворяться, запирается

Дастай - *дас/а/с/чи/дай* (*дас+а+счи* (суффикс глаголов вида стремления) +*дай*) пытаться закрыть чем-л.

Дастай – *дасуттай* (*дас+у* (суффикс страдательного залога+*т* (суффикс глагола вида продолженного действия) 1) быть накрытым, покрытым; 2) накрываться, покрываться, заваливаться; 3) заслоняться.

*Дасуттай* - *дас/у/тин* (*дасу+ тин* суффикс существительных названий, соединений, скреп) 1) крышка, покрывало; 2) покрывало; 3) скатерть; 4) заслонка

От вершины-полисеманта образовано 7 производных слов. Из них 4 существительных и 3 глагола. Вторая ступень представлена 5 именами существительными и 1 прилагательным. Глагольный блок состоит из 2 видовых форм и одной залоговой.

Таким образом, можно сказать, что вершина-полисемант имеет более высокую деривационную активность, так как у многозначного слова высока вероятность большего количества дериватов и каждый из них может иметь свой словообразовательный потенциал.

## Литература

1. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка (Практический курс). М.: Высшая школа, 1977. 240 с.

2. Болдырев Б.В. Словообразование имен существительных в тунгусо-маньчжурских языках в сравнительно-историческом освещении. Новосибирск: Наука, 1987. 208 с.

3. Елисеева В.В. Лексикология английского языка. Учебник. СПбГУ: 2003. 44с.

4. Кузьмина Р.П. Особенности словообразования эвенского языка (на материале ламунхинского говора эвенского языка) // Вестник Поморского университета. Серия "Гуманитарные и социальные науки". 2011, №8. С. 139-143.

5. Лебедев Д.В.

6. Нестерова Е.В. Деривационный потенциал глагола «бидэй» в эвенском языке», Тамбов: Грамота, 2018, №7(85), с.369-372.

7. Роббек В.А. Грамматические категории эвенского глагола в функционально-семантическом аспекте. Новосибирск: Наука, 2007. 726 с.

8. Роббек В.А., Роббек М.Е. Эвенско-русский словарь. Новосибирск: Наука, 2005. 353 с.

9. Роббек Г.В.

10. Саввинова С.Н.

11. Садовникова И.И. Лексико-семантическое словообразование как способ обогащения эвенского языка // "Актуальные вопросы современного языкознания". Новосибирск, 2012. С. 15-25.

12. Цинциус В.И. Очерк грамматики эвенского (ламутского) языка. Л.: Учпедгиз, 1947. Ч. 1. 269 с.

13. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 2008. 280 с.

**Word-building nest with the ambiguous word "give"  
Savvinova S.N.**

Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the Problems of the North Russian Academy of Sciences Siberian Branch

The article is devoted to the description of the word-formation nest with the top polysemantic verb *dastay*, which means in the even language: to cover, cover, cover, cover; to cover, fall asleep; to obscure. The author sets the task to reveal the word-forming possibilities of the vertex-polysemant in the even language. The author defines the ways of formation, types of word-formative meanings and polysemy of derivatives. On the basis of the conducted research it is proved that the vertex-polysemant has a higher derivational activity, since a polysemantic word has a high probability of more derivatives than a monosemantic vertex of the word-formation nest and each of them can have its own word-formation potential.

**Keywords:** word formation, word-formation nest, derivative, polysemant, even language, affixes.

**References**

1. Arbekova T.I. Lexicology of the English language (practical course). М.: Higher school, 1977. 240 s.
2. Boldyrev B.V. Word formation of nouns in the Tungus-Manchu languages in comparative historical coverage. Novosibirsk: Nauka, 1987. 208 s.
3. Eliseeva V.V. Lexicology of the English language. Textbook. SPbU: 2003. 44s.
4. Kuzmina R.P. Features of word formation of the Even language (based on the Lamunhins dialect of the Even language) // Bulletin of the University of Pomerania. Series "Humanities and Social Sciences". 2011, No. 8. S. 139-143.
5. Lebedev D.V.
6. Nesterova E.V. The derivational potential of the verb "bidei" in the Even language", Tambov: Gramota, 2018, No. 7 (85), pp. 369-372.
7. Robbek V.A. The grammatical categories of the Even verb in the functional-semantic aspect. Novosibirsk: Nauka, 2007. 726 s.
8. Robbek V.A., Robbek M.E. Even-Russian dictionary. Novosibirsk: Nauka, 2005. 353 s.
9. Robbek G.V.
10. Savvinova S.N.
11. Sadovnikova I.I. Lexico-semantic word formation as a way to enrich the Even language // "Actual problems of modern linguistics." Novosibirsk, 2012. S. 15-25.
12. Cincius V.I. Essay on the grammar of the Even (Lamut) language. L.: Uchpedgiz, 1947. Part 1. 269 p.
13. Shmelev D.N. Problems of semantic analysis of vocabulary. М., 2008. 280 s.

# Типологический анализ структуры тамильского глагола в лингводидактическом аспекте изучения грамматической интерференции в русской речи тамильских учащихся

**Гордийчук Николай Валентинович,**  
научный сотрудник Государственного академического университета гуманитарных наук, yankondar@gmail.com

**Тимофеева Ирина Михайловна,**  
старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных граждан Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, irinatimofeeva126@yandex.ru

В статье рассматривается система тамильского глагола с точки зрения способов выражения категорий грамматической семантики. Детально анализируются категории модальности, времени, аспектуальности и залога. Отдельное внимание уделяется системе вспомогательных глаголов тамильского языка как особому, преимущественно аналитическому, способу выражения грамматических значений. Типологический анализ структуры тамильского глагола выполнен в контексте национально ориентированного подхода с целью профилактики и предупреждения грамматических ошибок в русской речи тамильских учащихся на основе их теоретико-практического обоснования.

**Ключевые слова:** тамильский язык, типология, вспомогательные глаголы, модальность, аспектуальность, залог.

Всё чаще за последние годы среди учащихся подготовительных факультетов российских университетов встречаются абитуриенты, для которых родным языком является тамильский. Помимо штатов Тамил Наду, Андхра-Прадеш, Карнатака, Керала в Индии, тамильский язык распространён на территории Шри-Ланки. Тамилы также составляют значительную часть населения индийского происхождения в странах Юго-Восточной Азии (Малайзии, Сингапуре), Африки, в Австралии и на островах Океании.

В процессе коммуникации контактирующие языки в разной степени и на разных уровнях влияют друг на друга. При рассмотрении грамматической системы того или иного языка приходится оперировать понятием языкового типа, т.е. говорить о иерархическом комплексе его семантико-грамматических характеристик, связанных импликационным отношением, что предполагает выделение в каждом типе наиболее общей доминирующей характеристики, имплицитной ряд прочих [1], а также о его внутренней детерминанте. Так, внутренней детерминанте тамильского языка (агглютинативный тип) свойственна тенденция к коллекционности словоформ, где экономно используются заключённые в них грамматические значения. При таком строе языка лексемы и словоформы как знаки контекстуальных смыслов «собираются» для нужд данной коммуникативной ситуации. Следовательно, это словоформы с актуально производимым составом морфем. Внутренняя детерминанта русского языка (флективный тип) имеет тенденцию к максимальной селекционности словоформ, т.е. к такому строю, при котором лексемы и словоформы хранятся в памяти носителей языка в заготовленном виде и лишь избираются из числа наличных для употребления в типовой коммуникативной ситуации. Следствием селекционности является необходимость использования грамматических значений, закреплённых за воспроизводимым составом морфем в каждой словоформе [2, с.45-73]. Например, детерминанта селекционности объясняет потребность в возникновении в русском языке категории вида как бинарной оппозиции глаголов, тесно связанной с категорией времени, но не тождественной ей. Эта связь проявляется как в системе глагольных временных форм, так и в характере их значений, где все три грамматических времени образуются только глаголами несовершенного вида, а глаголы совершенного вида имеют два времени: будущее простое и прошедшее.

Знание учащимися исходного языка (source language) сказывается на изучении языка, служащего целью (target language – предметом усвоения). Там, где структуры исходного языка и языка цели совпадают формально и семантически, процесс усвоения облегчается, а там, где они различны, процесс усвоения будет тормозиться. Так, при анализе глагольных систем русского и тамильского языков обращает на себя внимание сочетание таких грамматических корреляций, как время, наклонение, залог, лицо, число, род, которые в совокупности составляют парадигму глагола. Также эти системы объединяют категории переходности и возвратности. В тамильском языке определённые видовые значения реализуются разными временными формами и способами глагольного действия, где информация о его протекании содержится в лексических значениях специализированных глагольных сочетаний. Категория способа действия в русском языке тесно связана с категорией вида и имеет особую оформленность: различные временные, количественно-временные и результативные модификации действия выражаются с помощью словообразовательных формантов (приставок, суффиксов и постфикса -ся (-сь)).

Таким образом, для минимизации и элиминации грамматических ошибок в русской речи тамильских учащихся видится целесообразным ориентироваться на общие категориальные явления глагольных систем контактирующих языков, на особенности функционирования категории вида в русском языке, а также на средства передачи грамматических значений глагола, собственных изучаемому языку в сравнении с родным.

#### **Характеристика тамильского языка**

Для тамильского языка характерна диглоссия, проявляющаяся в сосуществовании двух форм языка – литературной и разговорной, – использующихся в разных коммуникативных ситуациях и обладающих рядом существенных грамматических отличий. При этом разговорный тамильский оказывает значительное влияние на литературный, многие разговорные формы проникают в тексты на литературном языке, становясь его частью, тем самым модифицируя описание грамматики литературного тамильского языка.

#### **Общая характеристика тамильского глагола**

В тамильском языке глагол обладает способностью присоединять грамматические показатели наклонения и времени, суффиксы лица, числа и рода в финитных формах, а также показатели нефинитных форм, таких как причастия, деепричастия, условные деепричастия, инфинитив и супин; отдельной субкатегорией тамильского глагола можно считать прономинализованные глагольные формы, сочетающие в себе грамматические признаки глагола и имени – глагольные и причастные имена.

Как отмечает Т. Леманн, определение финитных и нефинитных глагольных форм лежит в области

синтаксиса, а не морфологии, так как не существует определенного морфологического признака, который маркировал бы все финитные или все нефинитные формы [3, с. 48]. Для финитных форм типична синтаксическая роль предиката в главном предложении, и они почти всегда стоят в его конце. Нефинитные формы могут выступать в роли определений и обстоятельств, быть предикатом придаточного предложения или другой нефинитной клаузы.

Финитные формы различаются по наклонению, времени (в индикативе), числу. Они имеют простые и уважительные формы. В изъявительном наклонении выделяются три лица (1-е, 2-е и 3-е) в каждом из чисел. В третьем лице, единственном числе дифференцируются формы мужского, женского и среднего рода, а во множественном числе – эписинового и среднего. Отрицательные финитные формы изъявительного наклонения различают настоящее-прошедшее и будущее время, а категории лица, числа и рода выражены только в отрицательных формах будущего времени.

Особенностью тамильского языка является развитая система вспомогательных глаголов, которые используются для передачи аспектуальности, модальности и залога. Вспомогательные глаголы, также обозначаемые как серийные и составные, представляют собой полнозначные лексемы, находящиеся на той или иной ступени грамматикализации (подробно о них [4], [5]).

#### **Наклонение и модальность**

Финитные формы глагола имеют одно из трех наклонений: повелительное, изъявительное и желательное. Еще целый ряд модальных значений передаётся с помощью вспомогательных глаголов, т.е. лексико-грамматически. Индикатив (изъявительное наклонение) характеризуется наличием положительных и отрицательных форм, которые морфологически не связаны друг с другом. Для положительных форм свойственно противопоставление трех временных парадигм – настоящего, прошедшего и будущего времени, тогда как в отрицательных формах выделяются только настоящее-прошедшее и будущее время (см. ниже). Положительные формы будущего времени индикатива первого лица, множественного числа часто употребляются в значении хортатива. Например: *uṇmai nilaiyai urakkac col-v-ōm*<sup>1</sup> 'Давайте вслух расскажем-FUT о реальном положении'. Аналогичное употребление в формах второго лица может выражать значение повелительного наклонения. Например: *nāṭṭar ṭām tēvālayattaip pār-pp-āy, jōṇ* 'Посмотри-FUT на собор Нотр-Дам, Джон'.

В повелительном наклонении различаются формы единственного и множественного числа, каждая из которых может быть как положительной, так и отрицательной. Все формы повелительного наклонения семантически соотносятся только со вторым лицом. При этом формы множественного

<sup>1</sup> Источником грамматических примеров в статье служат находящиеся в свободном доступе тамильские новостные и развлекательные сайты, а также современная оригинальная и перевод-

ная литература на тамильском языке, доступная с помощью сервиса Google Books. В силу большого количества цитируемых примеров ссылки на их источники не приводятся.

числа часто используются как гонорифические показатели единственного числа. Например: *sār, oru varuṭam ʔaim koṭu-ñka!* 'Господин, дайте-PL год времени'. К положительной форме императива может добавляться суффикс *-ēṇ*, придающий требованию оттенок вежливости и мягкости, сближающий его с оптативом, например: *plīs eṇakkāka orē orumurai itaic ceuyunṅka!-ēṇ* 'Пожалуйста, сделайте-ОПТ это один-единственный раз ради меня'. Также в виде суффиксов к глаголу в повелительном наклонении возможно присоединение терминов родства (иногда в усеченной форме), таких как *-ammā* ('мать'), *-appā* ('отец'), *-aṇṇā* ('старший брат'), *-akkā* ('старшая сестра'), иных слов, указывающих на соотношение между статусами участников коммуникации: *-aiyūā* ('господин'), *-aṭā* (приблизительно означает 'приятель', относится к юноше), *-aṭi* (приблизительно означает 'подруга', используется по отношению к лицу, младшему по возрасту или занимающему низкий социальный статус) либо эксплицирующих гендерно-возрастные признаки адресата, например: *paupaṭāmal vāruṅka!-ammā* 'Не бойтесь, заходите, женщина (букв. 'мама'), *pēcāmal cāppiṭ-aṭā makaṇē enrēṇ cirittukkoṭṭē* «Молча кушай, сынок», – сказала я, посмеиваясь'.

В современном тамильском существуют две синонимичные формы желательного наклонения (оптатива), образуемые путем добавления суффиксов *-ka/-kka* к корню глагола или суффикса *-ṭṭum* к форме инфинитива. Последняя более распространена в современном литературном языке, в то время как первая ассоциируется с классическим языком и стилистически окрашена как формальная. Например: *uṅka! pēṇā avarkaḷukkāka eluta-ṭṭum* 'Пусть ваше перо пишет-ОПТ для них', *ciṇap paṭṭacukaḷai muḷumaiyāka taṭai ce-y-ka* 'Китайскую пиротехнику следует полностью запретить-ОПТ'. Так как обе эти формы в значении выражения пожелания употребляются только в третьем лице, то их также можно считать юссивом (косвенной формой побуждения).

Модальность долженствования передается конструкцией с дефективным вспомогательным глаголом *vēṇṭu* 'просить' и инфинитивом смыслового глагола. В зависимости от контекста конструкция может выражать как значение внутреннего или внешнего обязательства, так и пожелания [3, с. 212]. Например: *nīṅka! ēṇ pirārttaṇai ceuya vēṇṭ-um?* 'Почему вы должны-FUT молиться?'; *ellā kuṭumpaṅkaḷum cantōṣamāka irukka vēṇṭ-um* 'Все семьи должны-FUT быть счастливы', *mātāvai orunāḷum maṅka vēṇṭ-ām* 'Нельзя-FUT.NEG забывать мать ни на один день'. Часто под влиянием разговорного языка в положительных формах в этом же значении употребляется форма, образованная путем добавления к инфинитиву глагола суффикса *-num*, которая этимологически восходит к глаголу *vēṇṭu*. Например: *ciru, naṭuttara toḷil nīruvaṅkaḷukku atika kaṭaṅ koṭukka-ṇum* 'Малым и средним производственным предприятиям необходимо давать много кредитов'. Значение внешнего обязательства выражается также сочетанием вспомогательных глаголов *vēṇṭu* (в форме деепричастия) и *iru*. Например: *nāṇ āṅkilattaiyum, intiya*

*moḷikaḷuḷ onṅaiyum paṭikka vēṇṭiyiru-nt-atu* 'Мне пришлось-PST учить и английский, и один из индийских языков'.

Модальность возможности (потенциалис) часто передается конструкцией, состоящей из инфинитива лексического глагола и дефективного глагола *muṭi* 'мочь'. Например: *uṅkaḷukku eppaṭi utava muṭi-y-um?* 'Как можно-FUT вам помочь?'; *vēlainirutta pōrāṭṭattai tamilaḷa aracāl taṭuttu nīrutta muṭiya-v-illai* 'Правительство Тамил Наду не смогло-NEG остановить забастовку'. Альтернативную возможность представляет конструкция с глагольным именем на *-al* и глаголом *āku* 'становиться'. При этом глагол *āku* стоит в фонетически редуцированной форме буд. вр., 3 л., ед.ч. / мн.ч., ср.р. – *ām*. Такая конструкция характерна только для утвердительных предложений и может передавать значения потенциалиса, пермиссива, хортатива или предположения [3, с. 216]. Например: *nāṇ eṅku utavi peṅal-ām?* 'Где я могу получить-POT помощь?'; *eppōtu vēṇṭumāṅalum nīṅkaḷ varal-ām* 'Вы можете приходить-PERM, когда вам это необходимо'; *mīṇṭum paḷḷikku pōkaḷ-ām* 'Давайте снова пойдём-NORT в школу'; *aṭuttuvarum cila nāṅkaḷukku kaṭum maḷai peuyal-ām* 'В течение нескольких следующих дней возможен-SUGG сильный дождь'. При этом аналогичные конструкции с отрицательной формой глагола *āku* выражают значение совета не делать что-либо, например: *perumaikku poruntāta pēccaip pēcal-ākātu* 'Не следует вести-NEG недостойные речи'. Добавление морфемы *-ām* к другим глагольным формам эксплицирует категорию эвиденциальности и указывает на сомнение говорящего в достоверности информации, подчёркивает её неперверенный характер (репортатив). Например: *avaṅ nīccayam varuvāṅ-ām* 'Говорят, он обязательно придет-HSY'.

Модальное значение условия выражается в тамильском языке с помощью условных деепричастий – неизменяемой нефинитной формы глагола, не имеющей ни времени, ни лица, ни числа, ни рода. Например: *avaṅ utavikku unṅaik kūppiṭṭ-āl nī pōy kāppāṅru* 'Если он тебя позовет-COND на помощь, приди и спаси его'; *ācīriyarkaḷ iṅru paṅikku var-āviṭṭ-āl kālippaniyiṭaṅka ḷāka karutappaṭum* 'Если учителя сегодня не придут-COND.NEG на работу, рабочие места будут считаться вакантными'.

### Время

Категория времени выражена во всех финитных формах глагола в изъявительном наклонении, а также у причастий, глагольных и причастных имен. Для положительных форм глагола свойственно противопоставление форм прошедшего, настоящего и будущего времени, которые, как правило, обозначают действия, совершенные в прошлом, совпадающие с моментом речи или последующие после него. В отрицательных формах прошедшее и настоящее время объединены в одну форму. Например, фраза *rāmaṅ puttakattaip paṭikka-v-illai* может означать 'Раман не читал-NEG книгу' или 'Раман не читает-NEG книгу'.

Достаточно часто встречается явление транспозиции времен. Формы будущего времени могут употребляться для обозначения обычных или регу-

лярно повторяющихся действий в настоящем и прошлом. Например: *avan k̄alai āru maṅṅku eḷuntiru-pp-āṅ* 'Он просыпается утром в шесть часов'; *uṅmaiyāka allatu poyyāka irukkakkūṭiya arttamulla vacaṇam eṭuppu eṅappaṭ-um* 'Высказывание, смысл которого может оказаться истинным или ложным, называется-FUT допущением'; *nāṅkaḷ toṭarntu naṭa-pp-ōm* 'Мы пошли-FUT следом'. Формы настоящего времени, в свою очередь, могут относиться к событиям ближайшего будущего. Например: *ceṅṅaikkū varu-kir-ātu putiya pēṭṭari pas* 'В Ченнаи появится-PRES новый электрический автобус'; *eṅṅa kuṭi-kkir-irkaḷ? kāppi-* 'Что будете пить-PRES? – Кофе'. Формы прошедшего времени, помимо действий в прошлом, также обозначают и действия в будущем. При этом обычно подчеркивается их внезапный или нежелательный характер [6, с.139]. Например: *ippōtu makaṅ vantavutaṅ pōy-viṭ-ṭ-āyē?* 'Теперь, как только появился сын, ты уйдешь-PST?'. Кроме того, формой прошедшего времени может передаваться угроза адресату в ответном действии в случае совершения им преднамеренного поступка, затрагивающего интересы говорящего. Например: *avaḷ kaiyait toṭṭāl kūṭa makaṅē nī cettāy* 'Если ты хотя бы руки её коснешься, сынок, ты умер-PST (я тебя убью)'.

#### Аспектуальность

Под аспектуальностью традиционно понимается характер протекания и распределения глагольного действия во времени, т.е. внутренняя темпоральная структура глагольного действия [7, с. 40-41]. В сфере аспектуальности различаются два компонента: грамматическая и лексическая аспектуальность. Ю.С. Маслов [8, с. 8-15] определяет их как грамматическую категорию вида и аспектуальные классы, Ф. Леманн [9, с. 113-115] – как видовые акциональные функции и лексические акциональные функции, К.С. Смит [10, с. 408-415] – как ракурсы (types of viewpoint) и ситуационные типы (situation types). Аспектуальные классы формально манифестируются посредством типов видовых парадигм (полных и дефективных), что составляет характерную черту славянских языков [11, с. 122-124]. Видо-временные значения и лексические акциональные функции присущи тамильскому языку. Аспектуальность выражается при помощи вспомогательных глаголов, присоединяемых к основному глаголу, чаще всего стоящему в форме деепричастия.

Перфектив – глагольное грамматическое значение – используется для описания целостного, неделимого, завершённого акта и может быть выражен с помощью ряда вспомогательных глаголов. При этом в литературном тамильском языке допускается как слитное, так и раздельное написание вспомогательного глагола с основным, что дает основание для интерпретации данных форм и как синтетических, и как аналитических.

Глагол *iru* 'быть' в роли вспомогательного может иметь значение перфектива или обозначать продолжительность действия в зависимости от семантики смыслового глагола, значение которого он модифицирует. Перфективное значение глагола *iru* характерно для сочетания с нестатичными глаголами,

например: *eṅ akkā ūrukkup pōy-iru-kkirāḷ* 'Моя сестра (недавно) уехала-PERF в деревню'; *nāḷaikkū avan kaṭṭuraiyai eḷuti-y-iru-ppāṅ* 'Завтра он напишет-PERF статью'. В сочетании со статичными глаголами *iru*, как правило, имеет значение протяженности действия во времени, например: *iruvarum atē oṭṭalil taṅki-y-iru-kkirārkaḷ* 'Оба проживают-DUR в одной и той же гостинице'.

Дефективный глагол *uḷ* 'быть', 'иметься', не содержащий временных показателей, используется для обозначения перфектива в отношении действий, совершенных только что [12, с. 77]. Например: *atō avan vant-uḷ-l-āṅ* 'Вон, он (только что) пришел-PERF'; *irāṅuva tiṅattaiyoṭṭi piratamar taṅatu vāḷṭṭukaḷait terivitt-uḷ-l-ār* 'Премьер-министр направил-PERF свои поздравления по случаю Дня Армии'.

Глагол *āku* 'становиться' как вспомогательный глагол с перфективным значением используется в особой форме прош. вр., 3 л., ср. р. *āyirru* 'стало', которая не нуждается в согласовании с подлежащим. Например: *ulaka vaṅkikkū viṭai koṭukkum nēram vant-āyirru* 'Настало-PERF время отвечать перед Всемирным банком'; *avarkaḷukkellām nāṅē telipōṅ ceut-āyirru* 'Я лично всем им позвонил-PERF'. В других формах прошедшего времени глагол *āku* может сочетаться с формой глагольного имени и передавать значение начала действия (инхоатив), хотя в современном языке эти формы воспринимаются как устаревшие. Например: *nāṅkaḷ mūṅṅu pēr yōkācaṇam ceuyal-āṅ-ōm* 'Мы троим приступили-INCH к выполнению йогических асан'.

Комплетивный аспект (законченность действия) чаще всего выражается с помощью глагола *viṭu* 'оставлять, покидать', присоединяемого к деепричастной форме смыслового глагола. Глагол *viṭu* является наиболее частотным вспомогательным глаголом в тамильском языке [12, с.78]. Этот глагол, прежде всего, относится к событиям прошлого, означает завершенность действия, о котором идет речь. Например: *ēraḅkuraiya muppattaintu pērai appōtu aṅkēyē namaṅulakukku aṅuppiṅviṭ-ṭ-āṅ* 'По меньшей мере тридцать пять человек тогда, на том самом месте, он отослал-COMPL в мир Ямы'. Он может употребляться в настоящем времени с семантическим оттенком приложения усилий, например: *muṭinta aḷavu unṅa imarantu viṭu-kir-ēṅ* 'Насколько возможно, я стараюсь-COMPL.PRES тебя забыть'. При употреблении в будущем времени глагол *viṭu* подчеркивает убежденность говорящего в завершенности запланированного действия, например: *ivaratu peyarai iṅkē nāṅ eḷutiviṭu-v-ēṅ* 'Я (обязательно) напишу-COMPL.FUT здесь его имя'.

Глагол *tir* 'прекращать, прекращаться' обозначает законченность действия с оттенком освобождения, избавления [12, с. 79], решительности, а также быстроты. Например: *piraccaṅaikaḷaip pēci-tir-ppōm* 'Давайте (наконец) обсудим-COMPL проблемы', *rayikalilōrē nimitattilikkēṭkaḷ virru-tir-ntaṅa* 'Билеты в поездах были распроданы-COMPL за минуту'.

Тот же оттенок избавления может присутствовать и у комплетива со вспомогательным глаголом

*pōtu* ‘бросать’, например: *eṅ kāl valiyellām āṅṅavar nīkki pōṭ-ṭār* ‘Бог полностью избавил-COMPL меня от боли в ноге’.

Глагол *pō* ‘уходить’ употребляется в тех случаях, когда необходимо придать комплетивному значению оттенок сожаления или негативной оценки происходящего. Например: *kiṅarril taṅṅir illāmal tōṭṭam keṭṭu-p-pō-y-ir-ru* ‘Без воды в колодце сад пришел в запустение-COMPL’, *anta viṭṭilulla mutal makaṅ cettu-p-pō-ṅ-āṅ* ‘Первый сын в том доме умер-COMPL’.

Дуратив (актуально-длительное значение), как правило, выражается с помощью вспомогательного глагола *koṅṅiru*, состоящего из деепричастия от глагола *koḷ* ‘держат’ и глагола *iru* ‘быть’. Например, в предложении *āṅkaḷum peṅkaḷum orē iṭattiltāṅ kuḷittu-kkoṅṅiru-kkiṅārka!* ‘Мужчины и женщины купаются-DUR в одном и том же месте’ эксплицируется действие, которое началось некоторое время назад и продолжается в настоящий момент. А при употреблении в прошедшем или будущем времени акцентируется внимание на том, что действие осуществлялось *до* и какое-то время *после* соответствующего момента совершения в прошлом или будущем. Например: *appōtu vānattil oru paravai parantu-koṅṅiru-ntatu* ‘В тот момент в небе пролетала-DUR птица’; *eṅ paci nirainta vayirrukkāṅa uṅaviṅai nāṅ aṅku tāṅ tēṅi-koṅṅiru-ppēṅ* ‘Именно там я буду разыскивать-DUR пищу для своего голодного желудка’.

Хабитуалис (регулярно повторяющееся действие) чаще всего передается сочетанием причастного имени среднего рода от основного глагола и отглагольных существительных *uṅṅu* и *illai* как в положительных, так и в отрицательных формах. Например: *nāṅ aṅikkaṅi intak kōyilukku varu-vatu-uṅṅu* ‘Я часто захаживаю-НАВ в этот храм’; *avar orupōtum nakaiccuvaiyāp rēc-iyatu illai* ‘Ни разу не бывало, что бы он говорил-НАВ.NEG шутливо’. Еще один способ для выражения хабитуалиса – сочетание основного глагола в форме деепричастия и вспомогательного глагола *vā* ‘приходить’. Например: *atē toḷiṅcālaiyil nāṅum vēlai sey-tuva-ntēṅ* ‘И я (ежедневно) работал-НАВ на той же фабрике’.

Формы тентатива (попытка совершить действие) выражаются аналогичной конструкцией с глаголом *pār* ‘смотреть’. Например: *tamiḷaṅka iruntāl paṅi-ttu pār* ‘Если ты тамил, попробуй прочитать-TENT’. Причем если глаголу *pār* предшествует не деепричастие, а инфинитив, то конструкция имеет модальное значение аннулированной возможности (дефектив). Например: *orumurai kāl tavaṅi atil viḷ-a pār-ttēṅ* ‘Однажды, оступившись, я чуть было не упал-DEF туда’.

В тамильском языке аспектуальные вспомогательные глаголы иногда выражают эмоциональную окраску и отношение говорящего (как правило, негативное) к описываемому действию. К этой группе относятся такие глаголы, как *tolai* ‘ломать’, *pō* ‘уходить’, *tīr* ‘прекращать’, *pōtu* ‘ставить’, *tallu* ‘толкать’, *kili* ‘рвать’, *kiṅa* ‘валиться’. Так, например, глагол *tolai* передает негативное отношение говорящего к произошедшему событию: *ivan eṅ iṅku vantū tolai-ttāṅ?* ‘Какого черта он сюда пришел?’; *pōtu* ука-

зывает на то, что действие было совершено без достаточного внимания; *tallu* характеризует его высокую интенсивность (с негативной и позитивной оценкой); *kili* выражает недовольство говорящего по поводу того, что действие не может быть выполнено; *kiṅa* акцентирует внимание на чрезмерной длительности определённого состояния [3, с. 222-225].

### Залог и возвратность

Несмотря на существенные разногласия в описании системы залогов в тамильском языке, исследователи, как правило, выделяют в этой категории несколько значений. Формы активного залога являются немаркированными, в то время как пассивный залог образуется с помощью добавления вспомогательного глагола *paṅu* к форме инфинитива переходных глаголов. При этом пациенс, в активном залоге являющийся прямым дополнением и стоящий в винительном падеже, в пассиве трансформируется в подлежащее и принимает форму именительного падежа; а агенс предложения, который в активном залоге играет роль подлежащего и стоит в именительном падеже, в пассиве принимает форму инструментального падежа. Сравним два предложения: *nāy kumārai kaṅittatu* ‘Собака укусила Кумара’ и *kumār nāyāl kaṅikkap-paṅ-tāṅ* ‘Кумар был укушен-PASS собакой’. Тот же глагол *paṅu* служит для образования от именных корней большого числа общеозвратных глаголов, в основном со значением внутреннего состояния субъекта: *paṅappaṅu* ‘пугаться’, *kōrappaṅu* ‘сердиться’, *āccariappaṅu* ‘удивляться’, *kavalaippaṅu* ‘беспокоиться’ и т.п.

Возвратность, однако, может и не иметь морфологического выражения в форме глагола. Так, в собственно-возвратных конструкциях на кореферентность субъекта и объекта действия чаще всего указывают личные местоимения 1 и 2 лица, а на референциальное тождество для 3 лица – возвратное местоимение *tāṅ*. Например: *nīṅkaḷ uṅkaḷai ēmārri viṭṭirkaḷ* ‘вы обманули сами себя’; *avar taṅṅai aḷittu viṭuvār* ‘он себя погубит’. Часто возвратные конструкции образуются при помощи вспомогательного глагола *koḷ* (*koṅ* – сандхи) ‘держат’. Наиболее распространено его использование для выражения косвенно-возвратного залога, где действие направлено на субъект и выполняется в интересах говорящего, например: *palaiya eṅṅipḷḷ paik onraiṅum kūṅarat tuṅiyaiṅum vāṅki-kkoṅ-tēṅ* ‘Я купил-REFL себе старый велосипед ‘Энфилд’ и гуджаратскую одежду’, *pōṭaiṅporuḷiliruntu pātukāppāy irukka karru-k-koḷ-vōm!* ‘Давайте научимся-REFL, как обезопасить себя от наркотиков!’ Факультативно глагол *koḷ* может употребляться в конструкциях с собственно-возвратным залогом, например: *maṅitappiravi eṅṅa nilaiyil taṅṅai uṅar-ntu-koḷ-ḷ-a vēṅṅum* ‘Необходимо осознать-REFL себя в ситуации человеческой жизни’ или для выражения взаимной возвратности (реципрокности): *maṅitaṅaik kaṅikkum kocukkaḷ maṅantu pōy avaikaḷaiyē kaṅi-ttu koṅ-ṭ-aṅa* ‘Кусающие человека комары, забывшись, сами покусали-REFL друг друга’.

Глагол *koṅṅu* ‘давать’, используемый в качестве вспомогательного, напротив, означает, что действие выполнено для другого реципиента, поэтому

эту форму можно рассматривать как разновидность бенефактива. Например: *avarkaḷukku tī vāñk-i koṭutt-āṇ cantirakāntaṇ* 'Чандракандан купил-BEN им чаю'.

Конструкции каузативного залога образуются при помощи вспомогательных глаголов *vai* 'составить', *cey* и *paṇṇi* (оба – 'делать') с инфинитивами лексических глаголов и дополнением в винительном падеже. Напри мер: *avarkaḷ eṇṇaiṇ pāṭ-a vai-ttārkaḷ* 'Они заставили меня петь-CAUS', *aṇurūpaṁaṇa uṇ paṭṇikaḷai cāppiṭ-a cey* 'Накорми своих достопочтенных жен-CAUS'.

Таким образом, помимо синтетических способов выражения грамматических глагольных значений, в тамильском языке широко используются аналитические формы, а вспомогательные глаголы играют ключевую роль для передачи таких категорий, как модальность, аспектуальность и залог.

### Лингводидактические аспекты изучения грамматической интерференции в русской речи тамильских учащихся

На первый взгляд, русская глагольная система носителю тамильского языка видится более упрощённой по сравнению с родной: в ней отсутствуют положительные и отрицательные финитные формы, имеющие свои морфологические особенности. С другой стороны, подобное грамматическое явление негативно отражается на восприятии тамиллами категории морфологического времени в русском языке, где форма прошедшего времени глагола с частицей 'не' избирается как для актуализации действий, совершаемых в настоящем, так и происходивших в прошлом, например: '*Я читаю / читал текст*' (о наст. / о прош. вр.) – '*Я не читал текст*' (и о наст., и о прош. вр.). Также вызывает трудности усвоение средств выражения объективно-модальных значений предложения. Так, для передачи значений ирреальности (условности, долженствования) в русском языке используется морфологическая форма повелительного наклонения, тогда как в тамильском языке для этих целей служат условное деепричастие (морфема которого часто переносится на форму русского глагола) и конструкция со вспомогательным глаголом '*просить*' (который тамильские учащиеся десемантизируют). Например, '*Приди он раньше, застал бы тебя дома*' – '*Придал (-ā) он раньше, застал тебя дома*' / '*Трудно тебе: ты и работай, ты и учишься*' – '*Тебе трудно: тебя просят работать и учиться*'.

В русском языке глагол в настоящем и будущем времени изменяется по лицам и числам, а в прошедшем времени – по родам и числам. В тамильском языке у отрицательных финитных форм глагола настоящего-прошедшего времени изъявительного наклонения словоизменительные показатели не выражены, а у положительных форм глагола в 3 л., ед. и мн. ч. (во всех временах) присутствует категория рода, причем маркером ж.р. служит суффикс *-ā/(-a)*, что вызывает в русской речи тамильских учащихся подобную интерференцию: '*работал (мать, отец) / работало (радио) / работали (люди)*' – '*не работал (отец, мать, радио, люди)*'.

В функционально-семантической категории аспектуальности в русском языке морфологическим ядром выступает глагольный вид, значения которого тамилы часто передают калькированными аналитическими формами родного языка. Поэтому при рассмотрении данной грамматической темы необходимо акцентировать внимание учащихся на выражении аспектуальной семантики (завершенности, длительности и т.п.) посредством временной системы, на способах формирования видовых пар, на взаимодействии категории вида и категории времени с актуализацией той или иной темпоральной формы (прошедшее, настоящее, будущее сложное – с несовершенным видом, прошедшее и будущее простое – с совершенным видом).

Для тамиллов определённую трудность представляют формы глагола СВ, поэтому они часто заменяют их лексическими сочетаниями слов или калькой с родного языка. Например: '*помочь*', '*решить*', '*состоялось*' (русск.) – '*\*сделать помощь*', '*сделать решение*', '*получило место*' (там.).

Залог и возвратность как понятия категориальных явлений не вызывают у тамильских учащихся особых трудностей, за исключением их средств выражения – омонимичного постфикса *-ся*, различающего глаголы действительного залога СВ, НСВ и возвратные формы страдательного залога переходных глаголов НСВ.

Как в современном, так и в классическом тамильском языке противопоставление имени и глагола носит порой условный характер. Так, особые формы глагола – глагольные и причастные имена – имеют именную природу и даже склоняются, что может оказать положительное влияние на изучение тамиллами причастий и причастных оборотов в русском языке. Например: *avan varuvad-ai nān pārttēn* 'Он идущее-АСС я видел (или видела)' – букв. пер. / 'Я видел, как он пришёл' – сод. пер.

Итак, изучение иностранного языка должно основываться на знании родного языка учащихся, их лингвистического опыта. Поскольку контакт между языками и их взаимопроникновение неизбежны, необходимо управлять этим процессом с позиций современной лингводидактики.

На наш взгляд, когнитивная лингвистика может выступать в качестве методологического базиса изучения явления интерференции, а также в качестве связующего звена между практикой обучения языку и теорией лингводидактики, что позволит сформировать у учащихся (в том числе и у тамиллов) концептуальное представление о языке как системе.

### Литература

1. Ярцева В.Н. Контрастивная грамматика. – М.: Наука, 1981. – 112 с.
2. Мельников Г.П. Языковая стратификация и классификация языков // Единицы разных уровней грамматического строя и их взаимодействие. – М.: Наука, 1969. – С. 45-73.
3. Lehmann T. A Grammar of Modern Tamil. – Pondicherry institute of Linguistics and Culture, 1993. – 387 p.

4. Steever S. B. The Tamil Auxiliary Verb System. – London: Routledge, 2005. – 317 p.
5. Dale I. R. H. Auxiliary Verbs in Tamil (a thousand years of grammatical description: early and modern accounts of a feature of Tamil syntax) // Journal of Tamil Studies. – Madras, №16, 1979. – pp. 1-9.
6. Андронов М.С. Грамматика тамильского языка. 2-е изд. – М.: Наука, 1987.– 307 с.
7. Бондарко А.В. Содержание и типы аспектуальных отношений // ТФГ. Л.: Наука, 1987. – С. 40-45.
8. Маслов Ю.С. Об основных понятиях аспектологии // Очерки по аспектологии. – Л.: ЛГУ, 1984. – С. 5-47.
9. Леманн Ф. Альтернатиции акциональных функций русского глагола // Структура и семантика славянского вида. Кароляк С. (ред.). Т. I. – Krakow: Wydaw. Naukowe WSP, 1995. – С. 113-130.
10. Смит К.С. Двухкомпонентная теория вида // Типология вида: проблемы, поиски, решения / Отв. ред. М.Ю. Черткова.– М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 404-422.
11. Климонов В.Д. Аспектуальные классы и их грамматическая семантика // Семантика и структура славянского вида. Кароляк С. (ред.). Т. II.- Krakow: Wydaw. Naukowe WSP, 1997. – С. 111-125.
12. Дубянский А.М. Тамильский язык // Языки мира: Дравидийские языки.– М.: Academia, 2013. – 584 с.
13. Плуныян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. – М.: РГГУ, 2011. – 672 с.

**Typological analysis of the tamil verb system in the linguodidactic aspect of studying the grammatical interference in the russian speech of tamil students**

**Gordiychuk N.V., Timofeeva I.M.**

State academic University of Humanities, Moscow state automobile and road technical University

The article discusses the Tamil verb system from the point of view of how categories of grammatical semantics are expressed in it. The categories of modality, tense, aspectuality and voice are analyzed in detail. Special attention is paid to the system of auxiliary verbs as a peculiar mostly analytical way of expressing grammatical meanings in Tamil. The typological analysis of the Tamil verb system is carried out within the context of the nationally oriented approach in order to prevent grammatical errors in the Russian speech of Tamil students based on their theoretical and practical substantiation.

**Key words:** Tamil language, typology, auxiliary verbs, modality, aspectuality, voice.

**References**

1. Yartseva V.N. Contrast grammar. - M. : Nauka, 1981. - 112 p.
2. Melnikov G.P. Language stratification and classification of languages // Units of different levels of the grammatical structure and their interaction. - M. : Nauka, 1969. -- С. 45-73.
3. Lehmann T. A Grammar of Modern Tamil. - Pondicherry institute of Linguistics and Culture, 1993. - 387 p.
4. Steever S. B. The Tamil Auxiliary Verb System. - London: Routledge, 2005. -- 317 p.
5. Dale I. R. H. Auxiliary Verbs in Tamil (a thousand years of grammatical description: earl and modern accounts of a feature of Tamil syntax) // Journal of Tamil Studies. - Madras, No. 16, 1979. - pp. 1-9.
6. Andronov M.S. Grammar of the Tamil language. 2nd ed. - M. : Nauka, 1987.– 307 p.
7. Bondarko A.V. Content and types of aspectual relations // TFG. L. : Nauka, 1987. -- S. 40-45.
8. Maslov Yu.S. On the basic concepts of aspectology // Essays on Aspectology. - L. : Leningrad State University, 1984.- С. 5-47.
9. Lehmann F. Alternations of the share functions of the Russian verb // Structure and semantics of the Slavic form. Karolyak S. (Ed.). T. I. - Krakow: Wydaw. Naukowe WSP, 1995. -- С. 113-130.
10. Smith K.S. Two-component theory of species // Type typology: problems, searches, solutions / Otv. ed. M.Yu. Chertkova. - M.: Languages of Russian Culture, 1998. - С. 404-422.
11. Klimonov V.D. Aspectual classes and their grammatical semantics // Semantics and structure of the Slavic type. Karolyak S. (Ed.). T. II.- Krakow: Wydaw. Naukowe WSP, 1997. - С. 111-125.
12. Dubyansky A.M. Tamil // World Languages: Dravidian Languages. - M.: Academia, 2013. - 584 p.
13. Plungyan V.A. Introduction to grammatical semantics: grammatical meanings and grammatical systems of world languages. - M. : RGGU, 2011. -- 672 p.

# Обновление принципов реализма в русской прозе конца XIX – начала XX веков

**Титкова Наталья Евгениевна,**

к. филол. н., доцент Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, nataly.arzamas@yandex.ru

В статье анализируются особенности русской реалистической прозы конца XIX – начала XX века. Новизна исследования обусловлена стремлением рассмотреть принципы обновления поэтики реализма на всех уровнях художественной системы, показать, как изменение концепции человека в литературе той поры повлияло на принципы отбора жизненного материала и способы его оформления. В результате обобщения особенностей прозы писателей Серебряного века делаются выводы о том, что изменение типа героя и сюжета, функции художественной детали привело к трансформации структуры художественного текста, а обновление художественного языка и усиление авторского начала обусловило феномен лиризации прозы. Обновление реалистической поэтики русской прозы Серебряного века имело всеохватывающий, универсальный характер и обеспечила ту степень гибкости и подвижности художественной системы, которая стимулировала обогащение реалистической поэтики открытиями модернизма.

**Ключевые слова:** реализм, модернизм, художественная антропология, герой, сюжет, космическое сознание, многоаспектное повествование, символическая деталь, импрессионизм, жанровая трансформация, лиризация прозы, демократизация литературы.

Русская проза Серебряного века отражает важнейшие принципы взаимодействия реализма и модернизма, определившие основной вектор развития литературы XX-XXI века. Художественные эксперименты русских прозаиков рубежа веков (И. Бунин, А. Куприна, Л. Андреева, М. Горького, И. Шмелева, Б. Зайцева, и др.) дали настолько мощный толчок движению литературного процесса, что его действие сохраняется отчасти и в современной литературе, поэтому изучение этой области значимо для понимания возможностей дальнейшего развития и совершенствования, а также возрождения лучших традиций русской словесности.

В исследованиях В. А. Келдыша [5], А. Г. Соколова [9], Л. А. Смирновой [8], В. Т. Захаровой [3], Г. Ю. Завгородней [2], Н. Ю. Желтовой [1], В. А. Мескина [6], А. П. Черникова [10] и др. было сделано немало точных наблюдений и выводов об основных тенденциях развития русской прозы рубежа XIX - XX веков, но тема эта далеко не исчерпана, в частности, не систематизировано проявление новаторских веяний на всех уровнях художественной системы в произведениях, имеющих реалистическую основу. Изучение этих процессов дает ключ к пониманию художественной структуры наиболее значимых прозаических текстов XX века.

В начале XX века основными центрами консолидации писательских сил стали литературные объединения: петербургское издательство «Знание» и «Книгоиздательство писателей в Москве». Издательство «Знание» под руководством М. Горького объединило многих писателей, которые в своем творчестве развивали традиции отечественной классики (А. Куприн, И. Бунин, Л. Андреев, Л. Серафимович, Н. Телешов, Е. Чириков, С. Гусев-Оренбургский и др.). Весной 1912 года по инициативе В. Вересаева, братьев И. и Ю. Буниных, И. Шмелева, критика Н. Клестова (Ангарского) было создано «Книгоиздательство писателей в Москве», которое внесло существенный вклад в развитие реалистической литературы в России.

На рубеже XIX – XX веков реализм как лидирующий тип творчества видоизменяется в своих художественных решениях. Уже во второй половине XIX писатели-реалисты чувствовали необходимость изменения манеры письма. В преобразовании реализма рядом с Л. Толстым стояли А. Чехов и В. Короленко, стремившиеся в своем творчестве открыть значение личности в социуме. Идея обновления художественных способов отображения мира и человека была подхвачена и развита целой плеядой молодых писателей-реалистов, вошедших в

литературу на рубеже XIX – XX веков. Особенно интенсивно процесс обновления реализма в русской литературе развивался в 1910-е годы.

Для литературы этого времени характерно расширение пространственно-географического горизонта художественного видения и изображения. Внимание писателей привлекает не только центральная, но и «периферийная Россия». Появляются книги о Крайнем Севере и Сибири, южной и Восточной России. «Заглавие горьковской книги «По Руси» могло бы стать названием многотомного собрания произведений Куприна, Бунина, Шмелева, Гребенщикова, Сергеева-Ценского, Чапыгина, Продъячева, Зайцева, Пришвина, Шишкова, Касаткина, Замятина, Чирикова – всей плеяды художников-реалистов, обогативших литературу повестями, рассказами и очерками о быте, природе, нравах жителей отдаленных уголков страны» [10, с. 11].

В этот период с необыкновенно широким размахом идет процесс демократизации литературы, имеющий двусторонний характер. Прежде всего, этот процесс проявляется в том, что ряды литературных деятелей в это время пополняют, в основном, писатели-разночинцы, прошедшие суровую школу жизни (М. Горький, Л. Андреев, А. Куприн, И. Шмелев, В. Шишков и др.). Эти писатели привели с собой на страницы книг представителей всех сословий и почти всех профессий – ремесленников, крестьян, чиновников, учителей, солдат, актеров, их устами «заговорила вся корневая, глубинная, многомиллионная и разноликая Русь» [10, с. 11]. Все это обусловило расширение тематики и проблематики в литературе, создало основу для многоаспектного, всеобъемлющего изображения жизни.

Писатели-реалисты начала XX века были свидетелями революционных событий 1905 – 1907 годов. Осмысление их итогов у многих из них привело к разочарованию в идее революции как пути социально-политического переустройства мира и побудило их в своем творчестве выйти за пределы сферы злободневного и обратиться к поэтизации непреходящих ценностей бытия. Внимание многих мастеров слова (И. Шмелева, И. Бунина, А. Куприна, Б. Зайцева и др.) сосредоточено в это время на изображении обыкновенной жизни обыкновенных людей, но этот «бытовой реализм» нередко получает в их произведениях философское истолкование. Изображение быта становится основой для постановки бытийных проблем – вопроса о смысле жизни и смерти, о борьбе добра и зла, о соотношении жизни природы и космоса с законами человеческого бытия.

В литературе рубежа веков существенно усложняется концепция человека. В изображении человека писатели отказываются от социального детерминизма, характерного для реализма XIX века, то есть личность в их понимании освобождается от фатальной власти социальных обстоятельств. Можно сказать, что на новом витке развития литературы классическая формула критического ре-

ализма «среда заела» оказывается слишком примитивной для раскрытия внутреннего мира и мотивов поведения человека, его связей с внешним миром.

Поиск писателями новых принципов и способов изображения человека приводит к тому, что в их произведениях личность изображается не только в социальной, но и в антропологической, природной, физиологической, исторической и национальной обусловленности. При этом меняется сам тип литературного героя, «на смену социально активному герою теперь приходит герой, которого можно назвать нравственно активным. Простого смертного, лишенного качеств борца человека, поднимает над обыденностью достаточно интенсивная внутренняя жизнь, влекущая к ценностям высшим» [10, с. 13]. В основе центральной этической и эстетической концепции времени оказывается идея утверждения высоких духовных и нравственных качеств личности.

Например, героев произведений Б. Зайцева 1910-х годов можно назвать по заглавию одного из этих рассказов – «путниками». Это люди, томимые духовной жаждой, напоминающие падших ангелов, которые были ни за Бога, ни за дьявола и, томясь в тоске, погибали в аду. В этих образах воплощена важнейшая, родовая черта русского национального характера – созерцательность. Выдающийся философ XX века В. Ильин позднее увидел в этом качестве краеугольный камень русской идеи: «Русская идея – идея сердца, – писал он. – Она утверждает, что главное в жизни есть любовь и что именно любовью строится подчас жизнь на земле, ибо из любви родится вера и вся культура духа» [4, с. 420]. В созерцательности нельзя видеть выражение пассивности души. Это проявление внутренней духовной активности человека, выражающей его любовь к миру и доверие к Богу. Это хорошо видно на примере творчества Шмелева, который выдвигает свою концепцию русского национального характера, основанную на стремлении выявить все лучшее, доброе и светлое в душе человека, то, что выражает в нем присутствие образа Творца. Таковы герои повестей «Служители правды», «В новую жизнь», рассказов «Гассан и его Джуди», «К солнцу» и др. Их можно назвать духовными странниками: «находясь в состоянии блуждающей души, бездомны и в прямом социальном смысле, и, часто, в духовном» [7, с. 42]. Основу сюжета повести «Человек из ресторана» составляет жизнь и судьба старого официанта Якова Софроновича Скороходова, представляющая собой непрерывную цепь унижений и бед. Бедность и страдания превращают его существование в «хождение по мукам», но они же становятся залогом его внутренней свободы, освобождая его сознание от духовного рабства, способствуя росту чувства собственного достоинства. Шмелев показывает процесс духовного прозрения героя. Суть его сам персонаж в финале повести формулирует так: «Один только результат остался – проникновение наскрозь» [11, с. 154]. «Проникновение наскрозь» – есть понимание глубинной сути вещей, видение за внешней оболочкой

событий подлинной сути происходящего. «Проникновение наскрозь» открывает герою истину: «Без Господа не проживешь... Добрые-то люди имеют внутри себя силу от Господа» [11, с. 150]. В герое рассказа воплотился характерный для всего творчества Шмелева тип человека «с обнаженным сердцем». «У «Человека из ресторана», - пишет И. Ильин, - любящая, очень впечатлительная и тонко, глубоко чувствующая душа, с большим внутренним достоинством и склонностью к философскому рассуждению: и вот его записки превращаются в «исповедь раненого сердца». Эти слова характеризуют до известной степени все творчество Шмелева» [4, с. 111]. Шмелев показывает в своих произведениях героев, страдающих от того, что они слишком ясно видят суть происходящего, слишком тонко чувствуют пульс мира, лежащего в страстях и пороках, аккумулирующий в себе эту страшную энергию, которая разряжается в форме мировых взрывов.

В литературе конца XIX – начала XX века проявляется резкое усиление космического сознания. Причем как в поэзии, так и в прозе человек представлен как органическая часть мироздания, часть огромного целого. Этой причастностью к жизни Вселенной преодолевается его одиночество, эгоизм, субъективизм. Отсюда ощущение упоения «живой жизнью», пафос торжества могучих жизненных сил, пронизывающий произведения К. Бальмонта и И. Северянина, И. Шмелева и Б. Зайцева, А. Куприна, А. Толстого. Их герои, несмотря на бытовые неурядицы и невзгоды, осознают целесообразность жизни как дара Божьего, ее высокого смысла, вечного круговращения всего сущего. У других художников слова (Л. Андреев, З. Гиппиус, Ф. Сологуб) доминирующим было ощущение незащитности человека перед лицом могущественных космических сил. Нередко эти две идеи – о счастье жить и о трагизме бытия - диалектически соединялись как в контексте всего творчества писателя, так и в отдельных художественных произведениях (И. Бунин, И. Шмелев, Б. Зайцев и др.)

Для обозначения своеобразия типа творчества И. Бунина, И. Шмелева, Б. Зайцева, В. Шишкова и др. в современном литературоведении используется термин «духовный реализм», подчеркивающее связь их творчества с онтологическим и этическим содержанием русского Православия. По словам А. Черникова, «концепция мира и человека в их произведениях обусловлена единством двух начал – материального и духовного, убежденностью авторов в том, что «истинное искусство глубоко религиозно» [10, с. 22].

Своеобразие реализма в этот период определяется не только принципами отбора жизненного материала, но и способами его художественного оформления.

Литература Серебряного века знакомила читателя с укладом жизни, еще не закрепленным в художественном сознании. Это была одна из причин отказа писателей от поэтики скрупулезного описания среды, характерной для литературы предшествующего столетия. Кроме того, уже в чеховском

реализме были исключены из художественной практики приемы пространного описания быта, портретов и биографий персонажей, замедленных экспозиций, фабульной завершенности повествования. Писатели 1910-х годов творчески развили приемы Чехова. На смену «линейной фабуле», однопредметному рассказу, событийному развитию действия в литературу приходит многоаспектное повествование, в котором основу композиционного построения составляет не последовательность событий, а само сцепление фрагментов, эпизодов, деталей. Композиция становится «мозаичной». Литература в это время, испытывая влияние кинематографа, нередко демонстрирует ассоциативный принцип монтажа кадров, характерный для кино (И. Бунин, И. Шмелев, С. Сергеев-Ценский, Б. Зайцев, Л. Андреев и др.).

Желание писателей как можно полнее и разностороннее отразить жизнь России во всей ее многосложности приводит к тому, что в литературе возрастает роль циклизации. Циклы стихов, очерков, рассказов у М. Горького, И. Шмелева, М. Пришвина, И. Бунина, А. Ахматовой, М. Цветаевой объединяют в единое целое разноречивые явления бытия, требующие осмысления во всей их совокупности. Той же цели служит сюжетный мотив и хронотоп пути, дороги, путешествия, позволяющий шире обозреть русскую жизнь в ее самых разнородных проявлениях. Сюжетную канву многих рассказов и повестей образуют образы дороги, поездки, движения («Забота», «Пыль», «Братья» И. Бунина, «Поездка», «Под небом», «Волчий пережат», «Лихорадка» И. Шмелева, «Неторопливое солнце», «Улыбки», «Пристав Дерябин» С. Сергеева-Ценского, «Приключения Растегина», «Овражки» А. Толстого и т.п.).

В литературе 1910-х годов меняются принципы сюжетосложения, причем эти изменения имеют две тенденции. С одной стороны, происходит ослабление фабульно-сюжетной основы повествования (у И. Бунина, Б. Зайцева, И. Шмелева), с другой – тяготение к остросюжетности, построение занимательной фабулы (у Л. Андреева, А. Куприна).

В этот период в литературе значительно возрастает роль художественной детали. Из вспомогательного изобразительно-описательного приема она превращается в одно из важнейших средств художественного обобщения. В произведениях И. Шмелева, И. Бунина, А. Куприна и др. при помощи нескольких выразительных штрихов строятся портреты, пейзажи, а также раскрывается психология и воссоздаются биографии персонажей. Этот прием детализации становится одним из ведущих конструктивных принципов в реалистическом искусстве XX века.

В использовании художественной детали обнаруживаются две тенденции: с одной стороны, детализация выражает стремление писателя запечатлеть многокрасочность и многозвучность мира в его вечном движении, с другой стороны, деталь как средство широкого обобщения тяготеет к синтетическому образу-символу. На таком двухстороннем использовании деталей построены, например, некоторые произведения И. Бунина, В. Шишкова, И.

Шмелева в которых, с одной стороны, обнаруживается тщательная детализация, обилие предметных, конкретно-выразительных штрихов, с другой стороны, некоторые из этих деталей приобретают символическую значимость (сравнение бесцельно прожито жизни с платком, изношенным наизнанку в повести И. Бунина «Деревня», пожар в повести В. Шишкова «Тайга» и др.).

В рассказе А. Куприна «Гранатовый браслет» символическая деталь – гранатовый браслет – становится знаком рыцарски возвышенной, чуждой всяких житейских расчетов любви как бесценного дара человека. Это подарок влюбленного дорогой его сердцу женщине в день именин. И, в то же время, это образ его страдающего и любящего сердца. Не случайно, глядя на браслет, героиня ассоциирует камни граната с каплями крови. Сила любви, по мысли Куприна состоит в преобразении человеческой души. Именно такое очищающее, преображающее пламя горит в сердце скромного телеграфиста Желткова – главного героя рассказа.

Для литературы этого времени характерно усиление авторского начала, стремление автора активизировать читателя, вовлечь его в сферу своих интересов, переживаний, идей, «заразить» своим настроением. В связи с этим происходит резкое возрастание эмоциональной насыщенности прозы. Особую значимость в ней приобретает авторская речь, которая в своих трудноуловимых оттенках, меняющихся интонациях создает особое эмоционально-энергетическое поле в произведении. Не случайно такой большой удельный вес принадлежит в литературе этих лет лирической прозе, в которой стихия лиризма нередко сочетается с картинами драматического, а порой трагического бытия человека, служит выражением философской и социальной мысли. В частности, Шмелев выделялся среди современных ему писателей реалистов сочетанием в произведениях бытовизма с идеализацией действительности. В своих произведениях он изображает обыденную действительность, но в описаниях ее ощущается присутствие «укрытой красоты» и острое предчувствие радости, которая может и должна проявиться и утвердиться в этой будничной жизни. Отсюда рождается особый лирический настрой его произведений, сближающий прозу Шмелева с поэзией.

Писатели начала XX века проявляли особый интерес к фольклору, нередко обращаясь в своем творчестве к жанру сказки, мифа, притчи. А. Ремизов, А. Амфитеатров, Л. Андреев, Ф. Сологуб, И. Шмелев и др. создают сказки, в которых на языке чудесного вымысла нашли выражение сложные философские, социально-нравственные проблемы времени, извечная борьба добра и зла, света и тьмы.

Особую выразительность в литературе этого времени приобретает язык художественных произведений. Не только в поэзии, но и в реалистической прозе художники слова обращаются к импрессионистической манере изображения (И. Бунин, Б. Зайцев, И. Шмелев). Стремясь показать «живую

жизнь» во всем многообразии ее красок и полутонов, писатели также пытались с помощью импрессионистических этюдов и зарисовок раскрыть сложность внутреннего мира героев, отразить глубокие психологические процессы, трудноуловимые изменения чувств и настроений человека.

В качестве примера можно привести творчество Б. Зайцева, который обладал редким даром при помощи слова передавать цветное и звуковое многообразие окружающего мира, его изменчивость и подвижность. Он был подлинным импрессионистом и в изображении внутреннего мира человека, стремясь отобразить трудноуловимые настроения и ощущения своих персонажей, сложную динамику чувств.

В задачу писателя-импрессиониста не входит построение полной, логически связанной картины действительности, как это характерно для реализма. Этим объясняются такие особенности стилистики манеры Зайцева, как сжатость, лаконизм, фрагментарность и недосказанность повествования, неполное изложение событий, обилие пейзажных картин, отсутствие повествователя и биографических сведений о персонажах.

Отказ от скрупулезного описания среды, ослабление событийной канвы повествования, синтез эпоса и лирики, смысловая емкость деталей, импрессионистичность письма – все это привело к жанровым трансформациям в прозе. Сочетание принципов художественного лаконизма с большой емкостью, эмоциональной насыщенностью, многоаспектностью повествования позволяло оформить в виде рассказа и повести тот большой материал, который раньше был характерен для жанра романа.

Обобщая сказанное, можно сформулировать следующие выводы:

1. В русской прозе Серебряного века наблюдается обновление принципов отображения мира и человека, обусловленное усложнением художественной антропологии, усилением космического сознания.
2. В прозе Бунина, Шмелева, Зайцева и др. формируется новый тип литературного героя – нравственно активный герой.
3. Вырабатываются новые принципы сюжетного построения художественного текста: ослабление фабульно-событийной основы, с одной стороны и тяготение к остросюжетности, с другой.
4. На смену подробной описательности и фабульной завершенности приходит многоаспектное повествование, в котором доминирует «мозаичная» структура».
5. Художественная деталь перемещается с периферии в центр художественной системы и становится важнейшим средством символизации в прозе.
6. Усиление авторского начала приводит к резкому возрастанию эмоциональной насыщенности прозы, ее лиризации и тяготению к импрессионизму.
7. Обновление реалистической поэтики русской прозы Серебряного века охватывает все уровни ху-

дожественной системы и делает ее гибкой, подвижной и открытой для дальнейших эстетических поисков и обогащения открытиями модернизма.

### Литература

1. Желтова Н. Ю. Проза первой половины XX века: поэтика русского национального характера: дисс. ... д. филол. н. Тамбов, 2004. 424 с.
2. Завгородняя Г. Ю. Стилизация в русской прозе XIX - начала XX века: дисс. ... д. филол. н. М., 2010. 391 с.
3. Захарова В. Т. Импрессионистические тенденции в русской прозе начала XX века: дисс. ... д. филол. н. М., 1995. 363 с.
4. Ильин И. А. Собрание сочинений: В 10 т. М.: Русская книга, 1993. Т. 2. Кн. 1. 490 с.
5. Келдыш В. А. Русский реализм начала XX века. М.: Наука, 1975. 278 с.
6. Мескин В. А. Кризис сознания и трагическое в русской прозе конца XIX - начала XX веков: дисс. ... д. филол. н. М., 1997. 433 с.
7. Параскева Е. В. Мотив дома в дореволюционном творчестве И.С. Шмелева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 6(72): в 3-х ч. Ч. 2. С. 41-45.
8. Смирнова Л. А. История русской литературы конца XIX – начала XX века. М.: Лаком-книга, 2001. 400 с.
9. Соколов А. Г. История русской литературы конца XIX – начала XX века. М.: Академия, 2000. 432 с.
10. Черников А. П. Серебряный век русской литературы. Калуга: Гриф, 1998. 449 с.
11. Шмелев И. С. Собрание сочинение: В 5 т. М.: Русская книга, 2001. Т. 1. 640 с.

### Updating of the principles of realism in Russian prose of the late XIX-early XX centuries

Titkova N.E.

Lobachevsky University (Arzamas branch)

The article analyzes the features of Russian realistic prose of the late XIX – early XX century. The novelty of the study is due to the desire to consider the principles of updating the poetics of realism at all levels of the artistic system, to show how the change in the concept of man in the literature of that time influenced the principles of selection of life material and ways of its design. As a result of generalization of features of prose of writers of the Silver age conclusions are drawn that change of type of the hero and a plot, function of an art detail led to transformation of structure of the art text, and updating of art language and strengthening of the author's beginning caused the phenomenon of lyricization of prose. The renewal of the realistic poetics of Russian prose of the Silver age was all-encompassing, universal and provided the degree of flexibility and mobility of the artistic system, which stimulated the enrichment of realistic poetics with the discoveries of modernism.

**Key words:** realism, modernism, artistic anthropology, hero, plot, cosmic consciousness, multidimensional narrative, symbolic detail, impressionism, genre transformation, lyricization of prose, democratization of literature.

### References

1. Zheltova N. Yu. Prose of the first half of the 20th century: poetics of the Russian national character: Diss. ... d. Philol. n Tambov, 2004.442 s.
2. Zavgorodnaya G. Yu. Stylization in Russian prose of the 19th - early 20th centuries: Diss. ... d. Philol. n M., 2010.391 s.
3. Zakharova VT. Impressionist trends in Russian prose at the beginning of the twentieth century: diss. ... d. Philol. n M., 1995.336 s.
4. Ilyin I. A. Collected Works: In 10 vols. M.: Russian Book, 1993. T. 2. Book. 1.490 s.
5. Keldysh V. A. Russian realism of the early twentieth century. M. : Nauka, 1975.278 s.
6. Meskin V. A. The crisis of consciousness and tragedy in Russian prose of the late XIX - early XX centuries: diss. ... d. Philol. n M., 1997. 433 p.
7. Paraskeva E. V. Motive at home in the pre-revolutionary work of I. S. Shmeleva // Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2017. No. 6 (72): in 3 hours. Part 2. C. 41-45.
8. Smirnova L. A. The history of Russian literature of the late nineteenth - early twentieth century. M. : Lakom-book, 2001.400 p.
9. Sokolov A. G. The history of Russian literature of the late nineteenth and early twentieth centuries. M. : Academy, 2000.432 s.
10. Chernikov A.P. The Silver Age of Russian Literature. Kaluga: Grif, 1998.449 s.
11. Shmelev I.S. Collected essay: In 5 vols. M.: Russian Book, 2001. T. 1. 640 p.

# Художественный фильм о Великой Отечественной войне на занятиях по РКИ как эффективное средство формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов

**Чечик Ирина Владимировна,**

канд. пед. наук, доцент Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, ira\_evl@mail.ru

Статья посвящена одной из наиболее актуальных в современной лингводидактике тем – формированию лингвокультурной компетенции иностранных студентов. В статье рассматриваются вопросы методики использования отечественных художественных фильмов о Великой Отечественной войне на занятиях по РКИ не только в целях знакомства студентов с важным историческим событием страны изучаемого языка, но и с точки зрения приобщения их к фундаментальному концепту картины мира носителя русского языка и культуры. В статье исследуются экстралингвистические причины возникновения возможных неадекватных реакций на художественные фильмы о Великой Отечественной войне через анализ результатов ассоциативного эксперимента и опроса студентов, предлагается методический комплекс заданий для аудиторной работы над художественным фильмом, апеллирующий к эмоционально-личностной сфере обучаемых, с опорой на общечеловеческие ценности и идеи диалога культур.

**Ключевые слова:** лингвокультурная компетенция, языковой барьер, русский язык как иностранный, художественный фильм, концепт «война», русская языковая картина мира

Достижение толерантности и взаимопонимания в современном обществе невозможно без опоры на принципы межкультурной коммуникации и диалога культур. Как отмечают многие исследователи (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, А. А. Мироллюбов, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова и др.), в этой связи особую ценность в современной лингводидактике приобретает формирование способности и готовности выпускника – молодого специалиста – использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности в условиях нового поликультурного и полиязыкового пространства [1, 2]. Исследователи подчеркивают, что глубокое и всестороннее изучение иностранного языка невозможно без знакомства студента с национальными традициями, без погружения его в историко-культурный контекст страны изучаемого языка.

Таким образом, проблема формирования и развития лингвокультурной компетенции иностранных студентов является одной из наиболее актуальных в современной методике преподавания иностранного языка и русского как иностранного, в частности. Многие методисты отмечают, что изучение культурных особенностей и исторических событий сквозь призму художественных фильмов как нельзя лучше подходит для решения данной задачи [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. Особую ценность для методики преподавания русского языка как иностранного имеет тот факт, что художественный фильм является высокоинформативным наглядным средством обучения, поскольку, содержащиеся в нем прецедентные тексты, разнообразные речевые клише, имена собственные, фразеологизмы и идиомы представлены в естественной ситуации их словоупотребления. Идеино-художественное содержание фильма, замысел режиссера воплощается на экране с помощью разнообразных кинематографических приемов, воздействующих на органы чувств и создающих определенную атмосферу. Сочувствие и сопереживание со стороны зрителя героям фильма придают социально-историческому и культурному контексту, в котором разворачивается драма, определенный личностный смысл. [9]. Эти факторы способствуют реализации важных общедидактических принципов: наглядности, эмоциональной вовлеченности и мотивированности обучения.

Однако работа над художественным фильмом на уроках русского языка как иностранного является трудной и многоаспектной задачей. Для иностранных студентов непреодолимым препятствием на пути адекватного восприятия художественного фильма может стать не только языковой барьер, но и, в большей степени, неверная интерпретация социально-культурного и исторического контекста. Особенно остро эта проблема проявляется в отношении фильмов о Великой Отечественной войне.

Тема страданий и подвига советского народа в Великой Отечественной войне занимает важнейшее место в советском и современном отечественном кинематографе. Многие поколения российских зрителей воспитаны на образах, созданных кинофильмами «Летят журавли» М. Калатозова, «Баллада о солдате» Г. Чухрая, «А зори здесь тихие...» С.И. Ростоцкого, «Они сражались за Родину» С. Бондарчука, «Отец солдата» Р.Д. Чхеидзе и др. В этих фильмах война как тяжелейшее испытание для всего народа показывается через судьбы каждого человека в отдельности. Особую любовь и популярность у современных зрителей вызывает творчество режиссеров Ф. Бондарчука, А. Малюкова, А. Сидорова и др.

Как отмечают многие исследователи, концепт «война» относится к ключевым концептам русской картины мира и занимает важное место в концептуальной системе каждого русского человека [10, 11]. Об этом свидетельствует, в частности то, что большое количество прецедентных текстов, имен собственных, словосочетаний и поговорок «оживает» в сознании носителя языка при упоминании этого слова. Большая часть этих ассоциаций связана с темой Великой Отечественной войны. Многие из подобных прецедентных феноменов пришли к нам из песен, стихов, легендарных кинолент прошлого. Например, *Дорога жизни; Родина-мать зовет; Александр Матросов; маршал Георгий Жуков; «Есть такая профессия – Родину защищать»; «Ни шагу назад!»; «Жди меня, и я вернусь»; «...и значит, нам нужна одна победа, одна на всех – мы за ценой не постоим»; «праздник со слезами на глазах», «Первым делом, первым делом – самолеты, ну а девушки, а девушки – потом» и т.д.*

В сознании носителя русского языка Великая Отечественная война – священная, освободительная. Как и любая война, она принесла много бед и несчастий народам, оставила свой трагический след в памяти каждой семьи. В тоже время она «<...> явилась воспитателем нескольких поколений, она обострила чувство ответственности, патриотизма, сплотила русский народ перед лицом врага, позволила гражданам осознать себя единым целым, развила многие качества, полезные в мирное время. Это говорит о способности собраться, сплотиться перед общей бедой, об оптимизме, присущем русскому народу, а также о его духовной силе» [10, с.222-223]. Память о героях той войны жива в каждой семье. Подтверждением тому служат многочисленные общественные мероприятия, шествия «Бессмертного полка» и вахты памяти в России и

других странах. Таким образом, Великая Отечественная война прочно вошла в историческую память русского народа и заняла важнейшее место в концептосфере носителей русского языка и культуры.

Однако такое особое исторически обусловленное отношение к данной теме может быть непонятно иностранным студентам – гражданам других стран. Здесь возможно несколько причин: прежде всего, иная интерпретация исторических событий и роли государств. Можно сравнить празднование 9-го мая как праздника Дня Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945гг., который ежегодно отмечается в России и 8 и 9 мая - дни памяти и примирения, которые отмечаются в Европе и США с 2005г. как дань памяти всем жертвам Второй мировой войны. Можно вспомнить иные трактовки исторических событий государствами на постсоветском пространстве. Также заслуживает внимания тот факт, что современные молодые люди, непосредственно не наблюдавшие военные действия, воспринимают войну как факт истории, нечто умозрительное, очень далекое, даже фантастическое. Свою лепту вносят компьютерные игры, в которых в качестве фона используются исторические сюжеты и реалии Великой Отечественной войны. В частности, об этом говорят данные ассоциативного эксперимента, проведенного нами в 2018-2019 г. на базе СПбГАСУ. Респондентами были иностранные студенты 1-3 курсов (18-21год) строительного, автомобильного факультетов и факультета инженерной экологии и городского хозяйства в количестве 100 человек. В эксперименте приняли участие студенты из Китая, Сирии, Йемена, Ирака, Болгарии, Франции, Казахстана, Туркменистана, Таджикистана, Грузии, Белорусии. Самой частотной парадигматической ассоциацией на слово-стимул «война» было слово «конфликт» (50%), далее были такие реакции как: «защита» (30%), «родина» (25%), «солдат» (20%) «смерть» (20%), «мир» (10%). Примечательно, что такие реакции как: «смерть», «солдат», «горе», «голод» чаще давали студенты из стран Ближнего Востока. Также встречались такие показательные синтагматические ассоциации, как «за независимость» (5%), «миров» (2%), и парадигматические ассоциации: «Дарт Вейдер» (1%), «Call of Duty» (2%). На слово-стимул «Великая Отечественная война» самой распространенной реакцией была парадигматическая ассоциация «победа» (60%), «День победы» (43 %), далее «1941-1945» (28%), а также «история» (5%), «контрольная» (1%). Это можно объяснить тем, что большая часть студентов - граждане Казахстана и Узбекистана, Белорусии и Китая, где традиционно уделяется особое внимание этой теме. Студенты из стран Ближнего Востока (особенно первого года обучения), а также из Европы дали, в основном нейтральные или отрицательные реакции: «война» (15%), «русская» (4%), «не знаю» (5%).

Как показали данные ассоциативного эксперимента и устного опроса, иностранные студенты из стран постсоветского пространства в отличие от студентов из стран Ближнего Востока и Европы в

общей своей массе знакомы с основными историческими фактами о Великой Отечественной войне, имеют представление о роли Советского Союза и их государств в победе над фашизмом, знают историю своей семьи в годы войны. Однако только половина респондентов данной группы смогла назвать хотя бы один фильм, посвященный Великой Отечественной войне. В основном называли фильм «Летят журавли» М. Калатозова, студенты из Китая назвали телевизионный сериал «А зори здесь тихие» 2005г., а также были названы современные фильмы «Сталинград» Ф. Бондарчука и «Т-34» А. Сидорова. В тоже время, «спокойный» ассоциативный фон говорит о том, что даже для этой группы респондентов данная тема не является актуальной и личной, не воспринимается «близко к сердцу».

На наш взгляд, особую ценность в данной связи приобретает просмотр на занятиях по РКИ художественных фильмов о Великой Отечественной войне, снятых режиссерами-фронтовиками при участии военных консультантов, актеров, прошедших Великую Отечественную войну. Основные тенденции кинематографа тех лет – документальность, точное воспроизведение, живущих в памяти участников войны образов людей и событий, подлинность обстановки, натурные съемки. Все это помогает современному зрителю погрузиться в аутентичную атмосферу, почувствовать и прочувствовать те эмоции, которые на экране испытывают герои.

Для аудиторной работы с русскоговорящими студентами первого курса из стран СНГ, а также студентами из других стран старших курсов из нами был выбран фильм Г. Чухрая «Баллада о солдате» и составлен комплекс заданий по аудированию и развитию речи для студентов-иностранцев [12]. На предпросмотровом этапе проводилась обширная подготовительная работа, включающая чтение текстов, содержащих информацию о военной обстановке, сложившейся в Европе к лету 1942 года, и ознакомление с картой военных действий. Также в качестве самостоятельного задания студентам было предложено прочитать небольшие тексты и сделать доклады об особенностях экранизации фильма, наградах и премиях данной киноленты. Данные задания были призваны включить зрителя в актуальный социально-исторический контекст и сформировать определенный психологический настрой перед просмотром кинофильма. Просмотровый этап содержал работу с фильмом, разбитым на эпизоды и снабженным лингвострановедческим и лексико-грамматическим комментарием. Также на просмотром этапе предлагались задания, стимулирующие студентов «примерить на себя» роль того или иного персонажа. Например, «*Перескажите данный эпизод от лица Алеши. Пусть он будет назваться "Как я удивил своих товарищей и произвел на них впечатление". Используйте начала фраз...*» [12, с.18]. На активизацию эмоциональных переживаний были направлены некоторые задания на развитие речи. Например, «*Давайте поговорим! Как вы считаете, возможна ли*

*дружба между парнем и девушкой? Почему? Вокруг война, а молодых людей волнуют такие вопросы. Почему?»* [12, с.28]. «*Посмотрите стоп-кадр фильма. Вспомните, что говорят герои фильма в тот момент. А что бы вы сказали другу другу на их месте?»* [12, с.41]. Постпросмотровые задания на развитие письменной речи также ориентированы на экспликацию своего личного взгляда на фильм. Например, «*Какой эпизод фильма вам запомнился (запал в душу)? Опишите его*» [12, с.45]. На формирование социолингвокультурной компетенции иностранных учащихся также была направлена работа с дополнительными материалами, содержащими прецедентные тексты. Обсуждение темы исторической памяти и культурного наследия проходило в творческой форме: студенты читали стихи, посвященные войне А. Твардовского, А.А. Ахматовой, К. Симонова, Ю. Друниной, слушали песни поэтов-фронтовиков, например, «Жди меня» К. Симонова из одноименного кинофильма А. Столпера, «Ах война, что ж ты сделала, подлая» в исполнении автора Б. Окуджавы, «Алеша» на стихи поэта К. Ваншенкина и музыку композитора Э. Колмановского. Общеизвестно, что прослушивание песен оказывает сильное эмоциональное воздействие, а темы, затрагиваемые в данных произведениях: смерти и любви, молодости и войны, разлуки и веры, защиты родины, дома, близких - оказались близки и понятны каждому.

По окончании работы над художественным фильмом студентам вновь было предложено пройти эксперимент на свободные ассоциации и интервью. По итогам интервью стало понятно, что фильм произвел огромное впечатление, студентам было легко примерить на себя роли Алеши и Шуры, так как по возрасту эти персонажи подходили студентам, а ситуация знакомства в дороге близка и понятна молодым людям. Их трагедию студенты воспринимали очень эмоционально, многие искренне жалели, что история не имела счастливого финала, к которому сейчас все привыкли. Эксперимент проводился отсрочено – через неделю после просмотра фильма. Ожидаемо, увеличилось количество ассоциаций на фразу-стимул «Великая Отечественная война»: самая частотная парадигматическая реакция - «Родина» (58%), далее «трагедия» (32%), «солдат» (19%), «кровь» (15%), «потеря» (14%), «защита» (10%). Отдельно следует отметить появление абстрактной лексики, связанной с морально-нравственной оценкой: «мужество» (39%), «честь» (7%), «ответственность» (3%). Интерес вызывает возникновение синтагматических ассоциаций категории психологического состояния, сигнализирующих о сильном эмоциональном воздействии изученной темы: «страшно» (2%), «мне страшно» (1%).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) Использование на занятиях по обучению РКИ художественных фильмов о Великой Отечественной войне необходимо и оправдано не только с точки зрения знакомства обучаемых с важнейшим событием в истории Советского Союза и других

стран, но и, в большей степени, соприкосновения с одним из фундаментальных концептов в картине мира носителей русского языка и культуры.

2) Результаты исследований и опросов показывают, что разнообразные трактовки событий Второй мировой войны и Великой Отечественной войны в современном мире, а также общее падение интереса среди иностранных студентов к этой теме может приводить к ошибочным интерпретациям социокультурного и исторического контекста, отраженного в художественном фильме. В связи с этим необходима тщательная полномасштабная подготовительная работа на предпросмотровом этапе.

3) Разработанная методическая система, в которой основной акцент делается на активизацию эмоциональных переживаний и личностной сферы студентов, в которой обсуждение военных тем ведется позиций общечеловеческих ценностей и диалога культур в поликультурном мире, позволят снять противоречия, гармонизировать отношения в многонациональной группе, в целом способствует формированию лингвокультурной компетенции иностранных студентов.

## Литература

1. Анисина, Ю. В. Становление и развитие профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на неязыковых факультетах вузов России [Текст] / Анисина Ю.В. // Научный диалог. – 2013. – № 9 (21) : Психология. Педагогика. – С. 83–91. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/stanovlenie-i-razvitiie-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-neyazykovyh-fakultetah-vuzov> (дата обращения 17.09.2019)

2. Лысакова И.П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: к вопросу о понятийном аппарате дисциплин // Вестник РУДН, серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2008. – №4. С. 50-52 URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=11611432> (дата обращения: 17.10.2019)

3. Ариас, Анна-Мария Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе/ Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 8 (138). – С.7-12 // <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-film-kak-sredstvo-formirovaniya-lingvosotsiokulturnoy-kompetentsii-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze>

4. Калашникова А. Ф. Художественный фильм о войне на занятиях по РКИ // [Электронный ресурс] Репозиторий Белорусского государственного университета культуры и искусств. Наука. Культура. (13) Творчество. Вып.13 URL <http://repository.buk.by/handle/123456789/20627?show=full> (дата обращения: 17.10.2019)

5. Новиков, М.Ю. Художественный фильм как продукт культуры страны изучаемого языка [Текст] / М.Ю. Новиков // Дидактика языков и культур : межвузовский сборник научных статей – Пятигорск : изд-во ПГЛУ, 2006. – С. 81-94.

6. Самарова, Л.П. Использование полнометражных художественных фильмов в обучении иностранному языку / Л.П. Самарова // Горизонты образования. – 2011. – № 3. – С. 116-120.

7. Стрельчук Е.Н. Ради чего стоит жить. Современный художественный фильм о Великой Отечественной войне и его презентация в иностранной аудитории // Русский язык за рубежом. – 2011. - № 1. – С.95-101

8. Чечик И.В. Социокультурный потенциал художественных фильмов о Великой Отечественной войне в обучении русскому языку как иностранному (на примере художественного фильма Г.Чухрая «Баллада о солдате») // Материалы XIV международной научно-практической конференции «Русский язык как иностранный: вчера, сегодня, завтра». Монгольский государственный университет науки и технологии. –Улан-Батор, 2018, С.301-303

9. Чечик И.В. Некоторые аспекты работы над текстом художественного фильма на занятиях по РКИ (на примере художественного фильма режиссера Г. Чухрая «Баллада о солдате») // Материалы 73 Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как родному и иностранному в российских университетах нефилологического профиля»

17-18 мая 2018 года / С. 256-259

10. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие. – 8-е изд. стер. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2017. – 296 с.

11. Потапчук М.А. Концепт «война» в русском языке и культуре // Челябинский гуманитарий. – 2011. - №4 (17). С. 48-52 URL <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-voyna-v-russkom-yazyke-i-kulture> (дата обращения: 17.10.2019)

12. Русский язык. Задания по аудированию и развитию речи для студентов-иностранцев старших курсов на материале художественного фильма Г. Чухрая «Баллада о солдате»: практикум / сост. И.В. Чечик; СПбГАСУ.- СПб., 2018. – 55с.

## **A Feature film about the Great Patriotic War at the lessons of Russian as foreign language as an effective way to develop linguacultural competence of foreign students**

**Chechik I.V.**

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article is devoted to one of the most actual problem of modern linguadidactic - the developing of linguacultural competence of foreign students. The article examines the methodology of using Russian feature films about the Great Patriotic War at the lessons of Russian as foreign language in order to study not only an important historical fact but also investigate a major concept in Russian Language view of the world. The article considers non-linguistic causes related to some students' misreading of Russian feature films about the Great Patriotic War according to results of the associative experiment and the survey of students. This article offers some training exercises appealing to emotional and personal sphere of students, on a base of universal common values and dialog of cultures.

**Key words:** linguacultural competence, language barrier, Russian as a Foreign Language, feature film, concept 'War', Russian Language view of the world

## References

1. Anisina, Yu. V. Formation and development of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language at non-linguistic faculties of Russian universities [Text] / Anisina Yu.V. // Scientific dialogue. - 2013. - No. 9 (21): Psychology. Pedagogy. - S. 83-91. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/stanovlenie-i-razvitiie-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-neyazykovyh-fakultetah-vuzov> (accessed September 17, 2019)
2. Lysakova I.P. Linguoculturology and intercultural communication: on the question of the conceptual apparatus of disciplines // Bulletin of the RUDN University, series: Education: languages and specialty. - 2008. - No. 4. P. 50-52 URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=11611432> (accessed: 10.17.2019)
3. Arias, Anna-Maria Feature film as a means of forming linguistic, sociocultural competence in foreign language classes at the university / Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgaft. - 2016. - No. 8 (138). - S.7-12 // <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-film-kak-sredstvo-formirovaniya-lingvosotsiokulturnoy-kompetentsii-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze>
4. Kalashnikova A. F. Feature film about the war in the classroom on the RCI // [Electronic resource] Repository of the Belarusian State University of Culture and Arts. The science. The culture. (13) Creativity. Vol. 13 URL <http://repository.buk.by/handle/123456789/20627?show=full> (accessed: 10/17/2019)
5. Novikov, M.Yu. Feature film as a product of the culture of the country of the studied language [Text] / M.Yu. Novikov // Didactics of languages and cultures: an interuniversity collection of scientific articles - Pyatigorsk: publishing house of PSLU, 2006. - P. 81-94.
6. Samarova, L.R. The use of full-length feature films in teaching a foreign language / L.R. Samarova // Horizons of education. - 2011. - No. 3. - S. 116-120.
7. Strelchuk E.N. For what it is worth living. Modern feature film about the Great Patriotic War and its presentation in a foreign audience // Russian language abroad. - 2011. - No. 1. - S.95-101
8. Chechik I.V. The sociocultural potential of feature films about the Great Patriotic War in teaching Russian as a foreign language (by the example of G. Chukhrai's feature film "The Ballad of a Soldier") // Materials of the XIY International Scientific and Practical Conference "Russian as a Foreign Language: Yesterday, Today, Tomorrow". Mongolian State University of Science and Technology. -Ulan-Bator, 2018, S.301-303
9. Chechik I.V. Some aspects of working on the text of a feature film in classes in Russian as a foreign language (using the example of the feature film directed by G. Chukhrai "The Ballad of a Soldier") // Materials of the 73rd All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "New and Traditional in the Practice of Teaching Russian as a Native and foreign in Russian universities of non-philological profile " May 17-18, 2018 / S. 256-259
10. Maslova V.A. Introduction to Cognitive Linguistics: A Training Manual. - 8th ed ..ster. - M.: FLINT: Nauka, 2017. -- 296 p.
11. Potapchuk M.A. The concept of "war" in the Russian language and culture // Chelyabinsk Humanitarian. - 2011. - No. 4 (17). S. 48-52 URL <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-voyna-v-russkom-yazyke-i-kulture> (Accessed: 10/17/2019)
12. Russian language. Tasks on listening and speech development for senior foreign students on the material of the feature film G. Chukhrai "Ballad of a Soldier": workshop / comp. I.V. Chechik; SPbGASU.- SPb., 2018. -- 55 p.

# Работа с иноязычными периодическими изданиями профессиональной направленности как педагогическое средство оптимизации междисциплинарного взаимодействия в неязыковом вузе

**Гаврилова Елена Анатольевна**  
старший преподаватель, РЭУ им.Г.В. Плеханова,  
Gavrilova.EA@rea.ru

**Ордынцева Наталия Григорьевна**  
старший преподаватель, РЭУ им.Г.В. Плеханова,  
Ordynitseva.NG@rea.ru

**Рунова Елена Алексеевна**  
старший преподаватель, РЭУ им.Г.В. Плеханова,  
Runova.EA@rea.ru

**Экарева Ирина Леонидовна**  
к.и.н., доцент, РЭУ им.Г.В. Плеханова, Ekareva.IL@rea.ru

В статье рассматривается вопрос о роли периодических изданий профессиональной направленности на иностранном языке как педагогического средства оптимизации междисциплинарного взаимодействия в неязыковом вузе. Предлагается поэтапный алгоритм совместной работы преподавателей иностранного языка и профилирующих предметов для развития лингвопрофессиональных компетенций студентов. Статистические данные, полученные в результате исследования, свидетельствуют, что данный формат работы способствует повышению заинтересованности и мотивации студентов в изучении иностранного языка, а также установлению межпредметных связей и развитию межкафедрального взаимодействия.

**Ключевые слова:** междисциплинарное сотрудничество, межкафедральное взаимодействие, экономический вуз, периодические издания профессиональной направленности, лингвопрофессиональные компетенции

Глобализация мировой экономики ставит перед высшим образованием в Российской Федерации цель подготовки современных специалистов, обладающих широким спектром профессиональных, общекультурных и лингвистических компетенций, что обуславливает необходимость обновления фундаментальных основ и разработки новых аспектов теории и методики профессионального образования, отвечающих вызовам времени. Согласно Закону «Об образовании в РФ» основная цель профессионального образования заключается в подготовке конкурентоспособного на рынке труда квалифицированного и компетентного специалиста, свободно владеющего иностранным языком, академически и профессионально мобильного, стремящегося к непрерывному профессиональному росту. Как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 080100 «Экономика», бакалавр по данной специальности должен не только владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-14), но и быть способным, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9). [1]

Согласно ФГОС ВО для направления 080100 «Экономика» дисциплина «Иностранный язык» относится к базовой части и является обязательной, однако объем, содержание и порядок реализации данной программы определяются организацией самостоятельно. Это открывает для высших учебных заведений большие возможности для совершенствования образовательного процесса и выбора педагогических средств для оптимизации подготовки специалиста по данному направлению в целом и конкретному профилю в частности.

На современном этапе развития нелингвистических высших учебных заведений многие исследователи видят возможности реализации этих сложных задач в межкафедральном и междисциплинарном взаимодействии, представленном различными аспектами. [2, 3, 4] Например, обосновывая необходимость выстраивать процесс обучения иностранным языкам в вузе на основе межпредметной интеграции, Кобелева Е.П. считает необходимым развитие такого направления, как преподавание в команде (team-teaching) [5], а Федорова Е.А. обосновывает

эффективность внедрения инновационных методов и технологий при организации учебного процесса по коммуникативным дисциплинам, имеющим междисциплинарный характер. [6] Большой интерес представляет также работа Иноземцевой К.М., которая вводит и обосновывает понятие «лингвопрофессионального информационно-методического взаимодействия» как фактора профессионального развития преподавателей-лингвистов и предметников и роста их междисциплинарного исследовательского потенциала. [7]

Изучая возможности иностранного языка как средства междисциплинарной интеграции, многие отечественные исследователи считают лучшей формой межкафедрального взаимодействия предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL). [8, 9, 10] Нельзя не согласиться с утверждением, что преподавание профилирующих дисциплин на иностранном языке действительно позволяет студентам гораздо эффективнее развивать навыки межкультурного общения и улучшать свой уровень владения иностранным языком. Однако, повсеместное внедрение этого метода на данном этапе развития высшего образования, во-первых, вряд ли реализуемо по ряду причин, главными из которых является нехватка квалифицированных специалистов, способных преподавать профильную дисциплину на иностранном языке и разно-уровневый в языковом отношении состав студенческих групп. А во-вторых, это не всегда является целесообразным, т.к. российские вузы готовят специалистов для работы в России и ориентируются прежде всего на запросы отечественных работодателей.

В этой связи более целесообразным представляется не полное иноязычное погружение в формате предметно-языкового обучения, а межкафедральное взаимодействие между профилирующими кафедрами и кафедрой иностранных языков, которое предлагает намного больше разнообразных вариантов, глубины и качества сотрудничества с учетом конкретных потребностей данного вуза, будущей специальности студентов, мотивированности студенческой группы и уровнем ее языковой подготовки.

Периодические издания профессиональной направленности на иностранном языке обладают огромным потенциалом для междисциплинарного взаимодействия. Основной задачей обучения иностранному языку в неязыковом вузе является развитие способности будущего специалиста к иноязычному общению в ситуациях межкультурного взаимодействия, что невозможно без использования оригинальных современных материалов, дающих возможность максимально приблизить содержание учебных занятий к реальным ситуациям бытового и профессионального общения. Доступными источниками такой актуальной аутентичной информации на разнообразные, в том числе и на профессиональные темы, являются газеты и специализированные журналы. Так, Головина И.В. и Титова О.А. отмечают, что работа с периодическими изданиями позволяет повысить образовательный уровень студентов и приблизить его к европейскому

стандарту, [11] а Шленская Н.М. считает, что профессионально-ориентированные тексты повышают мотивацию студентов, и работа с ними способствует запоминанию профессиональных выражений, оборотов и клише. [12] Нельзя не согласиться и со взглядами Корниенко А.Н., [13] считающей, что при работе с газетными материалами необходимо делать акцент на применение индивидуального подхода к организации работы и использовать дифференцированные задания, основываясь на учете индивидуальных особенностей студентов, и Гаджиевой Р.А., которая полагает, что подборку текстов периодики для занятий необходимо составлять в соответствии с возрастными особенностями студентов и их уровнем владения английским языком. [14]

Кроме общих рекомендаций в некоторых публикациях уже предпринимаются попытки обобщить опыт работы с отдельными периодическими изданиями профессиональной направленности. Например, обсуждая особенности и эффекты интерактивного обучения на примере студенческой модерации в обучении чтению газеты «Financial Times» с профессиональными и языковыми целями, Вдовина Е.К. делает заключение, что такая форма работы обеспечивает усиление самостоятельности в познавательной активности и в развитии творческого потенциала каждого студента за счет активного вовлечения в процесс «конструирования» собственного знания. [15]

В РЭУ им. Г.В. Плеханова междисциплинарному сотрудничеству кафедры иностранных языков и профилирующих предметов традиционно уделяется большое внимание и накоплен многолетний опыт, позволяющий предложить следующий алгоритм организации совместной работы на основе использования материалов периодических изданий профессиональной направленности на иностранном языке. По-нашему мнению, в междисциплинарном взаимодействии можно выделить три основных этапа работы:

- подготовительный;
- основной;
- заключительный.

Подготовительный этап работы, как правило, проходит без участия преподавателей-предметников, но при необходимости, к ним можно обратиться за консультацией. По времени этот этап обычно занимает 1,5 – 2 года и включает в себя следующие виды заданий, расположенные по нарастанию уровню сложности.

— обще-групповая работа с адаптированным отрывком из периодической печати, подобранным преподавателем;

— обще-групповая работа с оригинальным (неадаптированным) отрывком из периодической печати, подобранным преподавателем;

— индивидуальная работа с отрывком из периодической печати, подобранным преподавателем;

— обще-групповая работа с целой статьей из оригинального источника, подобранной преподавателем;

— индивидуальная работа с целой статьей из оригинального источника, подобранной преподавателем;

— самостоятельный индивидуальный подбор статьи из оригинального источника, рекомендованного преподавателем и презентация его содержания в различных форматах;

— самостоятельный индивидуальный подбор статьи из оригинального источника по выбору студента и презентация его содержания в различных форматах;

— самостоятельный индивидуальный подбор статьи из оригинального источника по выбору студента и составление лексико-грамматических заданий по тексту (множественный выбор, установление соответствий, заполнение пропусков, true-false и др.) для дальнейшей работы в аудитории с другими студентами;

— самостоятельный индивидуальный подбор материалов для изучения степени разработанности и освещения проблемы или какой-то темы, обозначенной преподавателем иностранного языка в англоязычных периодических изданиях и презентация результатов поиска в различных форматах. Примерами таких заданий могут быть, например, «Особенности налогообложения в отдельно взятой стране» или «Аудиторские скандалы последнего десятилетия» и др.

Основной этап работы с аутентичными периодическими изданиями осуществляется в тесном сотрудничестве с профилирующими кафедрами и может осуществляться в разнообразных форматах и практикуется уже на старших курсах бакалавриата или в магистратуре.

Одним из наиболее эффективных приемов является подборка и последующее цитирование данных из англоязычных источников в курсовых и дипломных работах студентов. Уже несколько десятилетий назад Е. Е. Речицкая и А. М. Бейлина отмечали, что «большую роль, как в познавательном, так и в мотивационном смыслах, играют рекомендации профилирующих кафедр для курсовых и дипломных работ материалов, имеющих только на иностранных языках, что значительно усиливает интерес к изучению иностранного языка, служит стимулом к использованию зарубежной литературы — с одной стороны, и дает необходимую редкую информацию из первоисточника — с другой стороны». [16] Для будущего специалиста в условиях стремительно глобализирующегося мира эта рекомендация не только не утратила свою актуальность, но и приобрела еще большую актуальность. Поэтому, уже на этапе обсуждения темы курсовой работы с научным руководителем студент получает своего рода «дорожную карту» относительно тематики и характера информации из зарубежной периодики, которая могла бы быть использована в его работе, и разрабатываются рекомендации по ее поиску. Такие серьезные зарубежные периодические издания как «The Economist», «The Financial Times», «Journal of Financial Education», «Journal of Applied Corporate Finance», «The Guardian» и др. на своих

страницах публикуют высококачественные материалы по общим вопросам экономики, финансам, бухгалтерскому учету, аудиту, налогообложению, страхованию, банковскому делу и другим темам, где любой студент всегда может найти актуальную информацию по интересующей его теме. Преподаватель-предметник проверяет подобранную информацию на предмет ее релевантности для данной работы студента, а преподаватель иностранного языка контролирует языковые аспекты и точность перевода.

Другой формой междисциплинарного взаимодействия с использованием периодики является привлечение студентов для публикаций в сборниках научных студенческих работ. Обладая уже сформированными на подготовительном этапе навыками по подбору материалов для изучения степени разработанности и освещения проблемы по какой-то теме в англоязычных печатных изданиях, при написании своей исследовательской работы студенты самостоятельно изучают работы предшественников и отражают их выводы в разделе статьи под названием «Literature Review» (обзор литературы). Такой раздел является обязательным компонентом любой серьезной научной работы, и даже в своих первых опытах студенты уже имеют возможность освоить такое важное умение на практике. Статьи публикуются в сборниках на английском языке и научными руководителями таких работ являются преподаватели иностранного языка и специальности.

Еще одной формой междисциплинарной работы, где могут использоваться навыки работы с профессиональной иноязычной периодикой, являются конкурсы интерактивных студенческих презентаций и студенческие конференции. [17, 18] Такая форма моделирования научного общения играет неопределимую роль в процессе активизации творческой познавательной инициативы студентов в сфере их будущей профессиональной деятельности, т.к. способствует развитию у них межкультурной компетенции и формирует положительное отношение и мотивацию к дальнейшему изучению и освоению различных аспектов иностранного языка. [19] Включение в текст выступления даже небольших цитат из периодических изданий последних лет выпуска всегда производит благоприятное впечатление на слушателей, так как свидетельствует о подлинном интересе выступающего к своей теме и глубокой проработке вопроса. Кроме того, именно зарубежные периодические издания регулярно публикуют самые современные статистические и аналитические материалы и обзоры.

На заключительном этапе каждого междисциплинарного проекта преподавателями сотрудничающих кафедр проводится подведение итогов и анализ полученных результатов. Например, по итогам анкетирования в 2018 г. 53 студентов - будущих бухгалтеров и финансистов по вопросам эффективности предложенного алгоритма междисциплинарного сотрудничества, 93% принявших участие в исследовании отметили, что нахо-

дят данную модель рабочей и высказали удовлетворенность её положительным воздействием на рост их лингвопрофессиональных компетенций и учебную мотивацию.

Естественно, что в условиях неязыкового вуза все вышеперечисленные формы работы на основном этапе являются заданиями повышенного уровня сложности для студентов и на заключительном этапе за их выполнение студенты получают дополнительные баллы к своему творческому рейтингу и по иностранному языку и по специальности. Победители и призеры конкурсов презентаций получают грамоты и призы, а публикации после рецензирования размещаются в РИНЦ.

При обобщении результатов междисциплинарного взаимодействия при совместной работе с периодикой, помимо очевидной важности такой работы для совершенствования лингвопрофессиональных компетенций студентов, можно отметить и положительные результаты для преподавателей сотрудничающих кафедр. Преподаватели языка, не имеющие формального экономического образования, в процессе подготовки к занятиям с использованием профессионально значимой периодики и при контроле знаний студентов не только имеют возможность обогатить свой словарный запас специальной лексикой, но и погрузиться в мир профессиональных реалий своих студентов. А для преподавателей-предметников, не обладающих достаточным уровнем языковых компетенций для чтения периодических изданий по своей профессии в оригинале, регулярная совместная работа является прекрасной возможностью познакомиться с новейшими мировыми тенденциями в сфере своей профессиональной деятельности. Таким образом, преподаватели обеих кафедр создают дополнительные условия для своего профессионального педагогического роста, повышения квалификации и реализации своего научно-исследовательского потенциала.

## Литература

1. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. Ист: <http://fgosvo.ru>

2. Омеляненко Т.Н. Междисциплинарная интеграция при обучении иностранному языку в неязыковом вузе В сборнике: УЧИТЕЛЬ. УЧЕНИК. УЧЕБНИК материалы IX Международной научно-практической конференции. Москва, 2019. С. 109-112.

3. Григорьева Н.Г. Межкафедральное и межкаультетское взаимодействие в целях повышения эффективности английского языку в неязыковом вузе В сборнике: Актуальные вопросы иноязычной профессиональной подготовки

Материалы IV Международной научно-практической конференции: в 2 томах. Москва, 2019. С. 178-184.

4. Каргина Е. М. Роль межкафедрального взаимодействия в процессе профилизации образовательной среды // Молодой ученый. — 2014. — №10. — С. 370-372.

5. Кобелева Е.П. Межпредметная интеграция как необходимое условие иноязычной подготовки в вузе В сборнике: Теория и практика обучения иностранному языку в рамках парадигмы «Образование в течение всей жизни» Материалы городской межвузовской научно-практической конференции. 2016. С. 25-28.

6. Федорова Е.А. Некоторые аспекты совершенствования системы преподавания коммуникативных дисциплин в неязыковом вузе Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-2 (59). С. 207-210.

7. Иноземцева К.М. Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции European Social Science Journal. 2014. № 8-3 (47). С. 74-83

8. Гулая Т.М., Романова С.А. Предметно-языковое интегрированное обучение с использованием информационно-коммуникативных технологий в неязыковом вузе. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2-2 (56). С. 181-184.

9. Юдина Т.А. Проблемы и преимущества преподавания специальных дисциплин с использованием подхода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в вузе В сборнике: Теория и практика обучения иностранному языку в рамках парадигмы "Образование в течение всей жизни" материалы городской межвузовской научно-практической конференции. 2016. С. 9-19.

10. Круглякова О.В. Методика предметно-языкового интегрированного обучения в преподавании дисциплины «Профессионально ориентированный иностранный язык» В сборнике: Экономическое и правовое обеспечение таможенного дела в Евразийском экономическом союзе Сборник научных трудов. Российская таможенная академия, Владивостокский филиал; под общей редакцией В.И. Дьякова. Владивосток, 2015. С. 218-221

11. Головина И.В., Титова О.А. Организация работы студентов экономических специальностей с периодическими изданиями на иностранном языке по профессиональной тематике Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № Т3. С. 209-216.

12. Шленская Н.М. Работа с аутентичными текстами периодических изданий на уроке английского языка Современные гуманитарные исследования. 2013. № 5 (54). С. 240-242.

13. Корниенко А.Н. Индивидуальный подход к организации работы с материалами иноязычной газеты в неязыковом вузе В сборнике: Опыт создания и реализации технологических инноваций в образовании Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Редколлегия: Л.А. Абрамова [и др.]. 2017. С. 120-123.

14. Гаджиева Р.А. Применение иностранных периодических изданий на уроках иностранного языка в неязыковом вузе Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12 (68). С. 1058-1060.

15. Вдовина Е.К. Интерактивные методы обучения в условиях предметно-языковой интеграции

Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. Т. 202. С. 119-126.

16. Речицкая, Е.Е., Бейлина, А. М. Синтетическое чтение как основа обучения беспереводному пониманию научно-технической литературы (Ленинградская военная академия тыла и транспорта) // Иностранные языки в высшей школе: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Н. С. Чемоданова. Вып. 3. — М.: Высш. шк., 1966. — С. 89.

17. Климова И.И., Лизунова Н.М., Обухова Л.Ю. Научные студенческие конференции на иностранных языках – важный этап подготовки будущих финансистов и экономистов В сборнике: Наука и образование в жизни современного общества сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 12 частях. 2015. С. 56-58.

18. Филатова Е.В. Студенческая конференция на иностранных языках как средство формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций В сборнике: Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты сборник статей международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Г.М. Мандрикова. 2015. С. 73-77.

19. Походзей Г.В., Гузикова В.В., Зеленина Л.Е. Международные научно-практические конференции на иностранных языках как способ формирования модели познавательной активности обучающихся Педагогическое образование в России. 2018. № 7. С. 111-118.

**Working with professionally – oriented periodicals in a foreign language as a pedagogical means of optimizing interdisciplinary approach in a non-linguistic university**

**Gavrilova E.A., Ordintseva N.G., Runova E.A., Ekareva I.L.**

REU named after G.V. Plekhanova

The article deals with the role of professionally – oriented periodicals in a foreign language as a pedagogical means of optimizing interdisciplinary approach in a non-linguistic university. The teachers of foreign language and professional subjects' step-by-step algorithm of joint work for the development of students' lingua-professional competences is proposed. The statistical data of the study show that this form of work contributes to increasing students' interest and motivation in learning a foreign language, as well as the development of inter-disciplinary and inter-departmental interaction.

**Keywords:** interdisciplinary cooperation, interdepartmental interaction, economic university, professionally-oriented periodicals, lingua-professional competences.

**References**

1. GEF HE in areas of undergraduate. East: <http://fgosvo.ru>
2. Omelyanenko T.N. Interdisciplinary integration in teaching a foreign language in a non-linguistic university. In the collection: TEACHER. Pupil. TEXTBOOK materials of the IX International scientific-practical conference. Moscow, 2019.S. 109-112.
3. Grigoryeva N.G. Inter-department and inter-faculty interaction in order to increase the effectiveness of the English language in a non-linguistic university. In the collection: Actual issues of foreign language training Materials of the IV International scientific-practical conference: in 2 volumes. Moscow, 2019.S. 178-184.
4. Kargina EM. The role of interdepartmental interaction in the process of profiling the educational environment // Young scientist. - 2014. - No. 10. - S. 370-372.

5. Kobeleva EP Intersubject integration as a necessary condition for foreign language training at the university. In the collection: Theory and practice of teaching a foreign language in the framework of the paradigm "Lifelong education" Materials of the city inter-university scientific and practical conference. 2016.S. 25-28.
6. Fedorova EA Some aspects of improving the system of teaching communicative disciplines in a non-linguistic university Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 5-2 (59). S. 207-210.
7. Inozemtseva K.M. Interdisciplinary cooperation of linguistic teachers and subject teachers in the context of subject-language integration of the European Social Science Journal. 2014. No. 8-3 (47). S. 74-83
8. Gulaya T.M., Romanova S.A. Integrated subject-language teaching using information and communication technologies in a non-linguistic university. Philological sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 2-2 (56). S. 181-184.
9. Yudina T.A. Problems and advantages of teaching special disciplines using the approach of subject-language integrated learning (CLIL) at the university. In the collection: Theory and practice of teaching a foreign language in the framework of the paradigm "Education throughout life" materials of the city inter-university scientific-practical conference. 2016.S. 9-19.
10. Kruglyakova O.V. The methodology of subject-language integrated training in teaching the discipline "Professionally Oriented Foreign Language" In the collection: Economic and legal support of customs in the Eurasian Economic Union Collection of scientific papers. Russian Customs Academy, Vladivostok Branch; edited by V.I. Dyakova. Vladivostok, 2015.S. 218-221
11. Golovina I.V., Titova O.A. Organization of work of students of economic specialties with periodicals in a foreign language on professional topics Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2017. No. T3. S. 209-216.
12. Shlenskaya N.M. Work with authentic texts of periodicals at an English lesson. Modern humanitarian studies. 2013. No. 5 (54). S. 240-242.
13. Kornienko A.N. An individual approach to the organization of work with materials of a foreign language newspaper in a non-linguistic university. In the collection: Experience in the creation and implementation of technological innovations in education. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference. Editorial Board: L.A. Abramova [et al.]. 2017.S. 120-123.
14. Gadzhiev R.A. The use of foreign periodicals in foreign language lessons at a non-linguistic university Modern scientific research and innovation. 2016. No. 12 (68). S. 1058-1060.
15. Widovina E.K. Interactive teaching methods in the context of subject-language integration Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture and Arts. 2014. Vol. 202.P. 119-126.
16. Rechitskaya, EE, Beilina, A. M. Synthetic reading as the basis for teaching non-translating understanding of scientific and technical literature (Leningrad Military Academy of Logistics and Transport) // Foreign Languages in Higher School: Textbook.-method. allowance / Ed. N. S. Chemodanova. Vol. 3. - M.: Higher. Shk., 1966. -- S. 89.
17. Klimova I.I., Lizunova N.M., Obukhova L.Yu. Scientific student conferences in foreign languages are an important stage in the preparation of future financiers and economists. In the collection: Science and education in the life of modern society, a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference: in 12 parts. 2015.S. 56-58.
18. Filatova E.V. Student Conference in Foreign Languages as a Means of Formation of General Professional and Professional Competencies In the collection: Language Education at the University: Theoretical and Applied Aspects Collection of articles of the international scientific and practical conference. Managing Editor G.M. Mandrikova. 2015.S. 73-77.
19. Campaign G.V., Guzikova V.V., Zelenina L.E. International scientific and practical conferences in foreign languages as a way of forming a model of cognitive activity of students Pedagogical education in Russia. 2018.No 7.P. 111-118.

# Понятие о личных свойствах в философско-литературном наследии русского мыслителя А.Д. Кантемира (1708-1744)

**Сизинцев Павел Васильевич**

кандидат богословия, выпускник аспирантуры МПДА,  
sizinpash@yandex.ru

Статья посвящена анализу философско-литературного наследия русского мыслителя А.Д. Кантемира с философско-антропологическим осмыслением всех элементов его произведений (с учетом привлеченных источников, рассматриваемых тенденций мышления, оценки применяемых им критериев, критического разбора его идей нравственности и личных свобод). Автором проведен историко-критический обзор понятия личных свойств в социально-философских представлениях А.Д. Кантемира.

**Ключевые слова:** Личность, общество, экономика, нравственность, философско-критический подход, бытие, человек, достоинство.

К числу публицистов, оказавших важнейшее влияние на русскую мысль конца XVIII – начала XIX столетия следует отнести российского мыслителя А.Д. Кантемира, который был поэтом, дипломатом и одним из первых исследователей человека в России. В.Г. Белинский считал его «основателем настоящей русской литературы»<sup>1</sup>. Он получил блестящее образование, а его «близкое знакомство с Россией и русским народом соединилось с необыкновенными умственными способностями», сделал из него пример «гражданственности и просвещенного патриотизма»<sup>2</sup>.

Литературную деятельность писатель-сатирик рассматривал в качестве своего первейшего гражданского долга. Поэтому в предисловии ко второй сатире им было особо указано, в адрес его критиков, что «На последний же их вопрос, кто меня судию поставил, отвечаю: что все, что я пишу, пишу по должности гражданина», отражая «все то, что согражданам моим вредно быть может». Из-за острой политической направленности, сатирические стихи Антиоха Дмитриевича никогда не издавались при его жизни, но прекрасно были известны в рукописных вариантах. Начальное их издание, в переводе на французский язык, было опубликовано в Лондоне (1749). Что же касается публикации его произведений в России, то они появились лишь спустя 18 лет после смерти А.Д. Кантемира. В своих трудах он отражал впечатления о российской реальности обличительно рисуя пороки невежества, склонность к винопитию у церковных служителей, лень и нежелание дворянства заниматься практическими делами, алчность и стремление к обогащению купеческого сословия, безграмотное суеверие и пьянство крестьянства.

Писатель перевел на русский язык значительное количество философских и исторических европейских произведений. Следует отметить «Разговоры о множестве миров» Б. Фонтенеля, «Персидские письма» Ш. Монтескье, которого А.Д. Кантемир считал личным другом и другие. «Разговоры...» Б. Фонтенеля были напечатаны еще в России (1740), однако через 16 лет сохранившиеся экземпляры были изъяты из продажи и у собственников. Причина запрета книги была в том, что Священный

<sup>1</sup> Никольский С.А., Филимонов В.П., Русское мировоззрение. Смыслы и ценности российской жизни в отечественной литературе и философии XVIII – середины XIX столетия. – М.: Прогресс-традиция, 2008. – С. 98.

<sup>2</sup> Сементковский А.И., Антиох Кантемир. Его жизнь и литературная деятельность. / Кантемир, Белинский, Добролюбов, Писарев, Гончаров.: Биографические повествования. – Челябинск: Урал LTD, 1997. – С. 33.

Синод церкви счел ее «книжицей богопротивной», переполненной «коварства сатанинского».

К собственно философским произведениям А.Д. Кантемира относятся одиннадцать написанных «Писем о природе и человеке», в которых философ-сатирик, обозначает науку «философия», разделяя на такие науки, как логика, физика, этика и метафизика. В его произведениях выражено отношение к философии как к научной дисциплине с подробной четкой систематизацией терминов. Немалым его вкладом явилось определение свободного от теологического акцента термина «философия». «Философия, - указывал мыслитель, - есть слово греческое, по-русски - любомудрие. Сим генеральным именем разумеется основательное и ясное знание дел естественных и преестественных, которые достигаются прилежным рассуждением» о них. Философия разделялась им на логику (словесницу) - учение о правильных рассуждениях и доказательствах истины. Далее он рассматривал нравоучение (или этику (этика)) - учение «о худых и добрых делах», «правила добродетели». Затем мыслитель анализировал физику - учение о познании причин всех «естественных действий и вещей» и метафизику - учение о душе, духе и Боге.

Рассматривая проблему человека, А.Д. Кантемир через описание невзгод крестьян критикует личные черты помещиков, душепагубные привычки их быта и личной жизни: «злбно ты смеешься нищете... бьешь холопа до крови... плоть в слуге твоём однолична»<sup>1</sup>. «Одноличность» плоти крестьянина в восприятии помещика говорит о том, что крепостной не был для своего хозяина ничем иным, кроме как куском мяса и плоти. Плоть человека в крепостном рабстве и есть его одна единственная «личность» с точки зрения российского помещика. Считается, что им были введены в оборот русской речи слова, «средоточие», «критик», «понятие»<sup>2</sup>.

Задача философского трактата А.Д. Кантемира «Письма о природе и человеке» заключалась в том, чтобы «прилежно разобрать человека и увидеть в нем образ и подобие того, по которому он был сотворен»<sup>3</sup>, то есть Бога. Одной из высших личностных ценностей для человека философ-сатирик считал свободу. В «Письмах о России» Ф. Альгаротти вспоминает о том, что А.Д. Кантемир называл свободу «небесной богиней, которая... делает приятными и улыбающимися пустыни и скалы тех стран, где она благоволит обитать»<sup>4</sup>. При этом, опираясь на понимание принципа общего блага как цели государства и основной обязанности царя, Кантемир утверждает стремление к общему благу как нравственный критерий человеческой личности:

«И кто за отечество положит жизнь твердо;  
Память его честна быть вовеки заслужила»<sup>5</sup>.

Упрочение блага общества должно являться личной целью не только императора, но и любого гражданина, ибо лишь всеобщими усилиями обеспечивается общественное процветание государства. Поэтому высшее благо им видится в общей пользе, где, философ видит и свою личную пользу («в общей я пользе собственную чаю»). Но личность при этом не растворяется в государстве, ибо речь А.Д. Кантемира ведет о некоем подобии общественного договора между гражданином и государством. Ибо даже в своих ранних произведениях мыслитель ясно высказывал свою личную приверженность теории естественного права. Естественным состоянием человечества, основой, на которой люди объединяются в государство, является спокойное и руководимое разумом стремление к общению. Кантемир главное значение государства видит в том, «... чтоб исправить нравы». Естественный закон, призывающий человека к сообществу, добру, вложен самой природой в его сердце. Общение же является личностной чертой любого человека, которая обеспечивает как взаимодействие людей между собой, так и молитвенное общение с Богом. По мнению А.Д. Кантемира, человеческий разум, постигающий тайны природы и преобразующий ее, является главным двигателем личного и общественного развития. Действиям человека должна быть свойственна этическая направленность. Поэтому, управление через государства народами и царствами проявляется исключительно через исправление нравов и внедрение добродетелей во все сословия населения.

В то же время, создается впечатление, что своими рассуждениями философ в определенной степени уменьшает возможности Бога в природе, приближаясь к позициям религиозного деизма. Творец мира, по мнению А.Д. Кантемира, просто создал небо солнце, землю, дал существованию всего живого «меру, порядок и время», сотворил человека. Но, получив жизнь человек оказался полностью свободен в собственных поступках.

Творчество мыслителя, способствовало дальнейшему развитию в России не только философского, но и антропологического мышления, исследований феномена человека, а также внедрению в научное обращение философской и психологической терминологии. Он одним из первых поставил в российской философии проблему человека и единства его тела, души и духа.

«Человек один оба существа в себе имеет. Одно, которое познавает, а другое то, что понятия (т.е. сознания – П.В.) не имеет». По мнению философа именно «тело никакого понятия не имеет», а человеческая душа «себя познает и все, что видим понимает и размышляет»<sup>6</sup>. В данном рассуждении философа очевидно, что в единстве человека он видит

<sup>1</sup> Русская поэзия XVIII века. Библиотека Всемирной Литературы. – М.: Художественная литература, 1972. – С. 83.

<sup>2</sup> *Веселитский В.В.*, Антиох Кантемир и развитие русского литературного языка. — М.: Наука, 1974. — С. 42, 45, 47, 50.

<sup>3</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. — М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. — С. 48.

<sup>4</sup> Русская философия. Энциклопедия. Издание второе, доработанное и дополненное. — М.: Книжный клуб Книговек, 2014. — С. 265.

<sup>5</sup> *Кантемир А.Д.*, Собрание стихотворений. — Л.: Советский писатель, 1956. — С. 133.

<sup>6</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. — М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. — С. 48.

единство его тела и души. Подтверждая, что Творец, который «все из ничего сотворил», создал человека «себе подобным», он пишет о Боге и человеке, что «видим и совершенство двух разных существ». Причем, именно в человеке для А.Д. Кантемира виден образ «все-совершенного существа», хотя человеческое «тело взято от земли»<sup>1</sup>. Тварность человека только доказывает премудрость и искусство его Творца. В общей характеристике частей человеческого организма, данной мыслителем в пятом письме примечательна оценка мозга человека с позиций представлений о человеке первой половины XVIII века. Особенно в сравнении с современными знаниями об этом элементе человеческого тела. «От мозга все силы и духи происходят, которые так subtilны, (т.е. имеют сверхтонкий размер – П.В.), что видеть не можно ни одного, толь (несмотря на то, что они – П.В.) здоровы и сильны, что человеческим телом владеют. Сии умы или духи в непостижной доброте от края до края в членах тела человеческого бывают и разные виды притворяют (образы представляют – П.В.)»<sup>2</sup>. Здесь следует отметить то, что сам факт того, что мозг управляет движениями рук, ног, головы был отмечен еще Галеном в его врачебных трудах. Из размышлений А.Д. Кантемира следует, что мозг человека в полной мере управляет также образностью и разнообразием мышления. При этом, пишет философ, хотя столь «множество разных голосов» человеку «в уши ударяют», тем не менее «я точно и порядочно всякое слово разделяю». Он анализирует восприятия эмоциональных переживаний человеком окружающего мира через уши, всегда открытые у человека для контроля внешней опасности и глаза. Восприятия запоминаются через визуальные впечатления, т.е. «вкоренение» в око неба, земли и моря, находящиеся далеко от человека, но хранящиеся в мозгу, который содержит воображение и память. «Воображением своим человек раскрывает и закрывает все листы, образы, которые к нему приходят или уходят», скрываясь в «неизвестном месте». Также и в человеческой памяти «есть такие записки, которые самые дальние дела и приключения представляют, и все слова, которые умом читают»<sup>3</sup>. Речь у философа идет о способности осмысливания информации внутренними размышлениями без слов, - «думать про себя» – феномен, который еще у Платона дал начало идее «внутреннего человека».

То есть, способности человека мыслить, анализировать и делать выводы без выражения внешних эмоций или телодвижений. По сути дела, подробно описывая состав тела человека и его психические функции, управляемые мозгом – переживания, визуальные и слуховые впечатления, вербализованные мысли, воображение и память, А.Д. Кантемир описывает тем самым телесно-душевную при-

роду человека на уровне терминологии своего времени. И одновременно постоянно подчеркивая единство состава человека, равно как и единство его восприятия окружающего мира, а также единство процесса человеческого мышления и душевного, психического самоощущения, самосознания. Ибо «человек узнает власть и премудрость Творца по единому сотворению своего тела...силы и действия души его»<sup>4</sup>.

В представлениях мыслителя, само по себе человеческое тело не способно смыслить, иначе говоря, создавать мысль, так же, кстати, как и материя камня или дерева не может думать. Поэтому тело в сравнении с мыслью им оценивается «почти ни за что». Душа для него является невидимым нечто, это «божественное и небесное, чего земным именовать не можно». Ибо не материя думает в человеке, а то, что «думает в нас, есть существо отменное, но только к ней» приложенное, с ней взаимодействующее «на время». Тело или «материя получает мысль от некоторого учреждения или движения своих частей»<sup>5</sup>. Но кто является в человеке истоком точности движений, разумности поступков и даже просто истоком зарождения «тела младенческого», которое преобразуется в разумное существо с понятиями?

Философ-сатирик логически приходит к самостоятельному выводу о том, что «надлежит, чтоб» в материи тела «было другое существо» то самое, «которое в человеке мыслит, во время движения в той материи в которой оно пребывает». Причем, что очень важно в данном ходе антропологических рассуждений мыслителя, так это то, что «сии обе природы между собой не сходны». Иными словами, природа тела и природа сознания и души человека принципиально различны, утверждает А.Д. Кантемир. Одна проявляется через движения и состояния тела, а другая выражает саму себя через мысль и собственно механизмы действия мысли и тела ничего общего между собой не имеют. Философу же надлежит знать, почему такие разные «два существа соединены в человеке». Отчего «движение тела рождает мысли», а «мысли в своей простоте несказанной приводят в движение тело.» И такое соединение мыслей, души и тела «лет восемьдесят и более беспрерывно может продолжаться» в виде «совокупления двух существ и двух разных действий»<sup>6</sup>.

А.Д. Кантемир задает риторический вопрос – кто соединил сии два существа», ибо «сами собой они не совокупились. Материя не могла ум к себе призвать, потому что она ни думать, ни понять ни об чем не может. Ум тоже никогда не вспоминает, что он телу под власть себя отдал». Философ не дает четкого ответа на поставленный самому себе вопрос, ему ясно только, что одно от другого, то есть,

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 49.

<sup>4</sup> Кантемир А.Д., Сочинения, письма и избранные переводы, т. II. / Сочинения и переводы в прозе, политические депеши и письма. // Письмо V. – СПб: Издание И.И. Глазунова, 1868. – С. 21.

<sup>5</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 50.

<sup>6</sup> Там же.

тело от души одинаково зависит, власть их друг над другом одновременна и взаимно обязательна. Он лишь продолжает рассуждения о том, «кто властно повелевает телу и духу друг другу помогать и быть неразлучными» в ходе которых приходит к выводу о том, что «ум имеет великую власть господствовать над телом», ибо воля человека все части тела в движение приводит. Кантемир сравнивает процесс управления души телом с библейским описанием творения мира, когда по велению и слову Бога возникает небо, свет, земля. Так и одно слово мысли человека «без труда и работы ворочает всем телом, как изволит. Когда я внутренне скажу «ступай», все тело мое уже двинулось скоро, все члены учнут работати, как бы все органы власть высшую разумели»<sup>1</sup>. Особо следует отметить, что в данных рассуждениях мыслителя о внутреннем механизме управления души телом человека, большое значение уделено такой личной черте, как свободная воля.

И если захотел человек, то его ум с удивительной быстротой передает его желание всем жилам и частям тела. Но если спросить человека, как точно и с чего начинается его движение по воле ума, то ответить человек не сможет.

В сущности, философ описывает механизм взаимодействия самосознания человека с его разумом, следствием которого является волевой акт и соответствующие ему действия тела. Роль самосознания у А.Д. Кантемира выполняет функция «Я» человека к которой он постоянно обращается во время описывания наблюдений за самим собой.

Подводя итог, допустимо констатировать, что мыслителя очень интересовал человек и все, что связано с его внутренним миром. Путем скрупулезных и объективных наблюдений за собой, собственным поведением, сознанием и помыслами, он вывел наличие в душе человека таких личных свойств, как вера, разум, самопознание, свободная воля, общение, а также сознание собственного «Я», объединяющее эти качественные характеристики личности в единое целое.

## Литература

1. *Кантемир А.Д.*, Сочинения, письма и избранные переводы, т. II. / Сочинения и переводы в прозе, политические депеши и письма. – СПб: Издание И.И. Глазунова, 1868. – 462 с.
2. *Кантемир А.Д.*, Собрание стихотворений. – Л.: Советский писатель, 1956. – 548 с.

3. *Русская поэзия XVIII века.* Библиотека Всемирной Литературы. – М.: Художественная литература, 1972. – 736 с.

4. *Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1.* – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 48 – 68.

5. *Русская философия. Энциклопедия.* Издание второе, доработанное и дополненное. – М.: Книжный клуб Книговек, 2014. – 832 с.

6. *Веселитский В.В.*, Антиох Кантемир и развитие русского литературного языка. – М.: Наука, 1974. – 72 с.

7. *Никольский С.А., Филимонов В.П.*, Русское мировоззрение. Смыслы и ценности российской жизни в отечественной литературе и философии XVIII – середины XIX столетия. – М.: Прогресс-традиция, 2008. – 415 с.

8. *Сементковский А.И.*, Антиох Кантемир. Его жизнь и литературная деятельность. / Кантемир, Белинский, Добролюбов, Писарев, Гончаров.: Биографические повествования. – Челябинск: Урал LTD, 1997. – С. 5 -104.

**Title of the article:** The concept of personal properties in the philosophical and literary heritage of the Russian thinker A.D. Kantemir (1708-1744)

**Sizintsev P.V.**

MPAA

The article is devoted to the analysis of philosophical and literary heritage of the Russian thinker A.D. Kantemir with philosophical and anthropological understanding of all elements of his works (taking into account the sources involved, the considered tendencies of thinking, evaluation of the criteria used by him, critical analysis of his ideas of morality and personal freedoms). The author conducted a historical and critical review of the concept of personal properties in the socio-philosophical views of A.D. Kantemir.

**Keywords:** Personality, society, economy, morality, philosophical and critical approach, being, man, dignity.

## References

1. Kantemir AD, Works, letters and selected translations, vol. II. / Works and translations in prose, political dispatches and letters. – St. Petersburg: Edition I.I. Glazunova, 1868. -- 462 p.
2. Kantemir AD, A collection of poems. - L. : Soviet writer, 1956. - 548 p.
3. Russian poetry of the XVIII century. Library of World Literature. - M.: Fiction, 1972. - 736 p.
4. Russian religious anthropology (Anthology): in 2 volumes / T. 1. - M. : Moscow Theological Academy, Moscow Philosophical Foundation, 1997. - P. 48 - 68.
5. Russian philosophy. Encyclopedia. Second edition, revised and expanded. - M. : Book club Knigovok, 2014. -- 832 p.
6. Veselitsky VV, Antioch Cantemir and the development of the Russian literary language. - M. : Nauka, 1974.- 72 p.
7. Nikolsky S. A., Filimonov V. P., Russian worldview. The meanings and values of Russian life in Russian literature and philosophy of the XVIII - mid-XIX century. - M. : Progress-tradition, 2008. -- 415 p.
8. Sementkovsky A.I., Antioch Cantemir. His life and literary activity. / Cantemir, Belinsky, Dobrolyubov, Pisarev, Goncharov. : Biographical narratives. - Chelyabinsk: Ural LTD, 1997.- S. 5-104.

<sup>1</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 51.