

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

Толкова Н.М., Енова И.В. Теоретические основы оценки качества высшего образования ..... 4

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ботавина Е.Б., Кайдалова Т.А., Пигасова И.В. Влияние цифровых технологий на изучение иностранных языков ..... 8

Восковская А.С., Карпова Т.А. Dictogloss как интерактивный метод обучения аудированию студентов неязыкового вуза ..... 12

Григорян М.И., Костикова Ю.В. Особенности межкультурной коммуникации в процессе обучения английскому языку российских студентов ..... 20

Чжан Цзин. О подготовке талантов, владеющих русским языком в китайских вузах в рамках «Один пояс – один путь» ..... 24

Шендерей П.Э., Груздова И.В., Туркина А.Ю., Шендерей Е.Э., Романова И.Н. Развитие компетенций студентов вуза на основе межпредметного подхода ..... 27

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Гружевский В.А. Формирование личностно-ориентированной мотивации у студентов к физической культуре ..... 33

Менумеров Р.М. Формирование ноксологических компетенций обучающихся инженерно-технических вузов ..... 37

Петровская С.А. От профессиональных компетенций к иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономического вуза ..... 41

Симеонова Н.М. Электронное тестирование как способ педагогического контроля иноязычного образовательного процесса в неязыковом вузе ..... 46

Ткаченко А.В., Калинина И.Ф., Смирнов А.А. Использование нетрадиционных форм занятий по физической культуре в вузе на примере игры в «дартс» ..... 55

Ушаков А.В. Об изучении свойств кривых линий инверсии в педагогическом вузе ..... 58

Ху Цзидун. Дидактико-методологический потенциал обучения китайской живописи тушью как фактор развития полихудожественной образовательной среды в системе дополнительного образования ..... 64

Шаренкова Л.А., Аношина Т.В., Мищенко И.В., Нейман М.А. Оценка физических качеств гибкости, силовой выносливости и координационных способностей, необходимых для выполнения профессиональной деятельности ..... 68

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Коновалова Л.И., Алибеков И.Б., Чакурин В.А. Освоение преподавателями типов изменений профессионально-педагогической деятельности в военном институте войск национальной гвардии ..... 72

Андреев Т.Н. Курсы по выбору как эффективный инструмент совершенствования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка ..... 78

Дементьева И.С., Осипова С.И. Проблема готовности студентов неязыковых специальностей к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности ..... 85

Учредитель: Компания «КноРус»

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

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

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Главный редактор:

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

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 28.02.2020 Цена свободная

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

<i>Зайцева И.А.</i> Особенности преподавания профессионального русского языка иностранным обучающимся в системе высшего образования.....	89
<i>Кизима А.А.</i> Организации профессиональной языковой пропедевтики экономистов-международников.....	96
<i>Неволина В.В., Проходцев К.А.</i> Форсайт-технологии как дидактическое средство в медицинском образовании.....	101
<i>Рыбакова Л.В., Неверова Н.В., Галюк Н.А., Никольская Е.Э.</i> Инновационные методические подходы к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку.....	106
<i>Саввин П.П.</i> Качество модели формирования базовой экономической культуры спортсменов на этапе спортивной специализации.....	110
<i>Тимочкин А.С.</i> Результаты исследования специфики межличностного общения младших специалистов ВНГ РФ на констатирующем этапе эксперимента.....	114
<i>Фролова Н.В.</i> Языковая лаборатория как средство формирования общекультурных компетенций будущих специалистов в области телекоммуникаций.....	118
<i>Хохлова А.А.</i> Творческая составляющая профессионально-педагогической деятельности: от психологического обоснования к моделированию процесса.....	122
<i>Чекин И.А.</i> Логика формирования образовательно-ролевой модели информационного сопровождения у взрослых обучаемых.....	126
<i>Ядченко Е.М.</i> Инновационные технологии ранней профориентации и организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на территории Амурской области.....	130

#### **НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

<i>Дутко Н.П.</i> Использование Google-сервисов в процессе обучения русскому языку.....	135
<i>Кулакова С.А.</i> Противоправное поведение подростков как результат влияния негативной информации.....	140
<i>Мартынова Е.В., Сорокина В.В., Щербинин А.А.</i> Развитие творческих способностей детей в библиотеке.....	143

#### **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

<i>Ануфриева Е.А.</i> Адаптивно-развивающая модель организации образования дошкольников в условиях инклюзии.....	147
<i>Бутко Г.А., Касицына М.А., Олту С.П.</i> Проектная деятельность в коррекционно-педагогической работе службы ранней помощи.....	152

<i>Леонова И.В.</i> Развитие коммуникативных и речевых навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	157
<i>Шохова О.В., Каткова И.А.</i> Характеристика диагностической компетенции как показателя психолого-педагогической компетентности у студентов-бакалавров, обучающихся по профилям «Дошкольная дефектология», «Олигофренопедагогика» и «Логопедия».....	163

#### **ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

<i>Абдрахманова А.Р.</i> Классификации письменности языков мира и система иероглифического китайского письма.....	168
<i>Айвазова Э.Р.</i> Понимание частей речи как семантико-функциональных лексических парадигм.....	171
<i>Архипова С.В.</i> Приемы работы с текстом в образовательном процессе.....	175
<i>Глазова О.Г., Давыдова Е.В., Романенко А.В.</i> Экспрессивные формы обращения в аспекте лингвопрагматики, теории речевых актов и языковой номинации.....	180
<i>Кирсанова И.В., Шияпова А.А.</i> «Встречный текст» и текст перевода: психолингвистическое исследование механизмов смыслообразования.....	184
<i>Пыж А.М., Литвинова А.И.</i> Сравнительный анализ фонетических средств выразительности в произведениях поэтов XIX века и способы их перевода на русский язык (на примере стихотворений Оскара Уайльда, Альфреда Теннисона и Томаса Гарди).....	189
<i>Рахимова Д.Ф.</i> Реализация словарных значений, словообразовательного гнезда, фразообразующего потенциала лексемы North в произведениях Фарли Моузта.....	196
<i>Сизинцев П.В.</i> Понятие о структуре души в философском наследии русского мыслителя А.Д. Кантемира (1708–1744).....	198
<i>Сорокина С.Г., Уланова К.Л.</i> Имплементация категории тождества в названиях публицистических и научных текстов.....	202
<i>Чжан Шаньчжи, Мухаммад Л.П., Мухаммад Халид Иннаят Али.</i> Психолингвистика как составная часть российской антропологической лингводидактики.....	208

## TABLE OF CONTENTS

### CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

*Tolkova N.M., Enova I.V.* Theoretical foundations of higher education quality assessment..... 4

### TECHNIQUE OF TRAINING AND EDUCATION

*Botavina E.B., Kaydalova T.A., Pigasova I.V.* Influence of digital technologies on the study of foreign languages..... 8

*Voskovskaya A.S., Karpova T.A.* Dictogloss as an interactive method for teaching students listening at a non-language university..... 12

*Grigoryan M.I., Kostikova Y.V.* Peculiarities of intercultural communication in the educational process of mastering the english language by russian students..... 20

*Zhang Jing.* The training of russian talents in chinese universities under the “belt and road” initiative..... 24

*Shenderoy P.E., Gruzdova I.V., Turkina A.Y., Shenderoy E.E., Romanova I.N.* Development of competences of university students on the basis of intersubject approach..... 27

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

*ZGruzhevsky V.A.* The formation of personality-oriented motivation students to physical education..... 33

*Menumerov R.M.* Formation of nocological competences of training engineering-technical universities..... 37

*Petrovskaya S.A.* From professional competences to foreign language competence of economic university students..... 41

*Simeonova N.M.* Electronic testing as a method of pedagogical control of the foreign language educational process in a non-linguistic university..... 46

*Tkachenko A.V., Kalinina I.F., Smirnov A.A.* Use of non-traditional forms of classes on of physical culture in higher education institution on the example of a game in “darts”..... 55

*Ushakov A.V.* Exploring the properties of inversion in pedagogical university..... 58

*Hu Jidong.* Didactic–methodological potential of teaching chinese painting in carbon as a factor of the development of a poly-art educational environment in a system of additional education..... 64

*Sharenkova L.A., Mischenko I.V., Anoshina T.V., Neumann M.A.* Assessment of physical qualities of flexibility, strength endurance and coordination abilities necessary for performing professional activities..... 68

### PROFESSIONAL EDUCATION

*Konovalova L.I., Alibekov I.B., Chekurin V.A.* Mastering by teachers the types of changes in professional and pedagogical activity in the military institute of the national guard troops..... 72

*Andreenko T.N.* Elective courses as an effective means of developing the professional competence of future foreign languages teachers..... 78

*Dementeva I.S., Osipova S.I.* The problem of readiness of students of non-linguistic specialties for foreign language communication in future professional activities..... 85

*Zaytseva I.A.* Features of teaching professional russian to foreign students in the system of higher education..... 89

*Kizima A.A.* Provision of professional language propaedeutics for international economists..... 96

*Nevolina V.V., Prohortsev K.A.* Foresight technologies as a didactic tool in medical education..... 101

*Rybakova L.V., Neverova N.V., Nikolskaya E.E., Galyuk N.A.* Innovative methodological approaches to teaching a professionally oriented foreign language..... 106

*Savvin P.P.* Quality of the model forming a basic economic culture of athletes at the stage of sports specialization..... 110

*Timochkin A.S.* Results of studying the specificity of interpersonal communication of young vng russian specialists at the constituting stage of the experiment..... 114

*Frolova N.V.* Language laboratory as a means of forming general cultural competences of future specialists in the field of telecommunications..... 118

*Khokhlova A.A.* Creative component of professional and pedagogical activity: from psychological justification to process modeling..... 122

*Chekin I.A.* Logic of formation of an educational role model of information support for adult trainees..... 126

*Yadchenko E.M.* Innovative technologies for early career guidance and organizational and pedagogical support for professional self-determination of students in the amur region..... 130

### PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

*Dutko N.P.* Use of Google-services in the process of teaching russian language..... 135

*Kulakova S.A.* Adolescents’ illegal behavior as a result of negative information influence..... 140

*Martynova E.V., Sorokina V.V., Shcherbinin A.A.* Development of children’s creative abilities in the library..... 143

### SPECIAL PEDAGOGICS

*Elena Anufrieva.* Adaptive-developing model of preschool education organization in the conditions of inclusion..... 147

*Butko G.A., Kasitsyna M.A., Oltu S.P.* Design activities in the correction and pedagogical work of the early help service..... 152

*Leonova I.V.* Development of communication and speech skills of preschool children with autism spectrum disorders..... 157

*Shokhov O.V., Katkova I.A.* Haracteristics of diagnostic competence as an indicator of psychological and pedagogical competence of undergraduate students studying in the profiles “Preschool defectology”, “Oligophrenopedagogy” and “ speech Therapy”..... 163

### LINGUISTICS AND LITERARY CRITICISM

*Abdrakhmanova A.R.* Classifications of the world language script and the chinese ideographic writing system..... 168

*Ayvazova E.R.* Understanding parts of speech as semantic-functional lexical paradigms..... 171

*Arkhipova S.V.* Methods of working with text in the educational process..... 175

*Glazova O.G., Davydova E.V., Romanenko A.V.* Expressive forms of appeal in aspect of linguistics, theories of speech actions and language nomination..... 180

*Kirsanova I.V., Shiipova A.A.* «Counter»-text and translation text: a psycholinguistic research of sense-making mechanisms..... 184

*Pyzh A.M., Litvinova A.I.* Comparative analysis of phonetic expressive means in the six english poetry and methods of their translation into russian (the case of oscar wilde’s, alfred tennyson’s and thomas hardy’s poetry)..... 189

*Rakhimova D.F.* The implementation of the dictionary notions, word-forming and phrase-forming potential of the lexeme north in farley mowat’s books..... 196

*Sizintsev P.V.* Title of the article: the concept of the structure of the soul in the philosophical heritage of the russian thinker A.D. Kantemir (1708–1744)..... 198

*Sorokina S.G., Ulanova K.L.* The role of article title in implementing the category of identity..... 202

*Zhang Shanzhi, Muhammad L.P., Muhammad Khalid Innayat Ali.* Psycholinguistics as an integral part of russian anthropological linguodidactics..... 208

## Теоретические основы оценки качества высшего образования

### Толкова Наталья Михайловна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики начального и дошкольного образования ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»  
E-mail: nmtolkova@gmail.com

### Енова Ирина Владимировна,

старший преподаватель кафедры педагогики начального и дошкольного образования ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»  
E-mail: 89096233834@bk.ru

В статье раскрыта актуальная тема оценки качества образования в Российской Федерации. Важность её обусловлена интенсификацией развития общества и высоким требованиям предъявляемых к выпускникам высших учебных заведений. Система оценки качества профессионального образования в России требует системного обновления и формирования различных моделей оценки для получения объективных результатов. В статье подробно классифицируются подходы, используемые при проведении оценки качества образования.

**Ключевые слова:** высшее образование, качество образования, модели оценки качества образования.

### Введение

Актуальность изучения качества образования в системе высшего образования не вызывает сомнения. В рамках инновационного развития образования Российской Федерации одним из актуальных обновлений является непосредственное участие потребителей в оценке качества образования. Не так давно, качество подготовки выпускников ВУЗов оценивалось самими учреждениями высшего образования, это было связано с отсутствием системы внешней оценки качества образования. В настоящее время возникла необходимость создания открытой и объективной системы оценки качества образования[6].

Исследования посвященные анализу и диагностике качества образования нашли отражение в трудах зарубежных и отечественных ученых Ш.А. Амонашвили, М.М. Поташник, М.В. Левита, В.А. Сластенина, А.И. Мищенко, В.В. Давыдова, Г. Хакен и др.

### Материалы и методы

Существует множество подходов к оценке качества образования, среди наиболее часто встречающихся в исследованиях различных ученых можно выделить следующие:

- Компетентностный подход к оценке качества образования является основополагающим при реализации федерального государственного образовательного стандарта. С позиции данного подхода оценивается уровень сформированности профессиональных и общекультурных компетенций у обучающихся, которые являются основным критерием оценивания;
- Гуманистический подход предполагает оценку уровня реализации личностного потенциала выпускника в профессиональной деятельности и основывается на личностно-ориентированном оценивании;
- Технологический подход ориентирован на оценку организации учебного процесса. Основными критериями оценивания являются общая успеваемость обучающихся, научно-исследовательская деятельность и организация процесса обучения;
- Динамический подход направлен на оценку творческой и научной деятельности студентов, уровень сформированности компетенций. Основной характеристикой данного подхода явля-

ется ориентация на анализ динамики роста качества образования;

- Процессный подход к оценке качества образования подразумевает оценивание каждого компонента функционирования образовательной организации как процесс. Данный подход ориентирован на потребителя образовательных услуг и решает проблемы неэффективного взаимодействия различных подразделений вуза;
- Комплексный (интегративный) подход ориентирован на оценку всех компонентов образовательного процесса. Среди основных можно выделить: организацию образовательного процесса, условия реализации образовательных программ, личностные и профессиональные качества выпускников[3].

В нашем исследовании внимание уделено синергетическому, средовому, системно-деятельностному, компетентностному и аксиологическому подходам. Рассмотрение данных подходов обусловлено с точки зрения их комплексной сочетаемости, которая отражает все характеристики образовательного процесса, позволяя сформировать целостную систему оценки качества образования.

С введением федеральных государственных образовательных стандартов основной целью образовательного процесса стало овладение обучающимися профессиональными и общекультурными компетенциями. С данной позиции компетентностный подход к оценке качества образования является основополагающим, поскольку направлен на оценивание уровня сформированности компетенций у выпускников[8].

Анализ научно-педагогической литературы показал, что еще в 60–70-х гг. XX века советские педагоги начали формулировать отдельные идеи компетентностного подхода, ориентированные на формирование способов учебной деятельности обучающихся и теорию развивающего обучения. Данные исследования можно считать началом трактовки компетентностного подхода к оценке качества образования.

Компетентностный подход формировался и развивался в трудах В.В. Давыдова, И.А. Зимней, В.Д. Шадрикова и других. В их работах ведущим компонентом стало ориентирование образования на освоение знаний, умений и навыков[3].

Компетентностный подход к оценке качества образования представляет собой единство общих принципов определения целей, содержания и организации образовательного процесса, а также оценку качества образовательных результатов. Он направлен на оценивание уровня сформированности компетенций у обучающихся, которые определены федеральными государственными образовательными стандартами и образовательной программой [8].

Данный подход является перспективным, поскольку овладение обучающимися необходимым набором компетенций – одна из основных целей системы высшего образования. Инновационные

процессы, происходящие сегодня в образовательном пространстве, осуществляются с позиции компетентностного подхода.

Синергетику определяют как теорию самоорганизации, семантической единицей которой является самоорганизующаяся система. Поскольку образование есть система самоорганизующаяся, то синергетический подход к оценке качества образования является эффективным[7].

В 70-х годах XX в. синергетика сформировалась как отдельная наука, основателями которой являются Г. Хакен и И. Пригожин. Изначально объектом изучения синергетики были различные явления самоорганизации в физических процессах, а применялся синергетический подход в области естественных наук [9].

В своем исследовании Г.А. Котельников подчеркнул, что синергетические процессы наблюдаются не только в материальном мире неживой природы, но и в социуме, и в духовной жизни, и в мире живой природы. Так же он отмечает, что синергетика позволяет более детально изучить функционирование сложных систем [7].

Синергетический подход развивается в совокупности взаимосвязей как в педагогической науке, так и с другими науками. В оценке качества образования несет в себе стимулирующую и побуждающую к дальнейшей работе функции.

Проблема ценностных ориентаций была актуальной во все времена и привлекала внимание философов, психологов и педагогов. Проблемой ценностей в образовании занимались такие ученые как В.В. Ильин, В.А. Сластенин [5], Г.И. Чижикова [5], А.А. Ивин [2] и др. В современной педагогической науке и практике при введении инноваций необходимым условием их внедрения в образовательный процесс является ценностное обоснование, которое определяет их смысл и направленность. Отсюда, аксиологический (ценностный) подход в образовании является одним из основополагающих.

Аксиологический подход к оценке качества образования обусловлен с точки зрения гуманизации современного педагогического процесса, в котором обучающийся является высшей ценностью общества. Ценностно-ориентированный вектор развития российского образования предполагает не только формирование системы ценностей, которыми должны овладеть обучающиеся, но и использование соответствующего подхода к оценке уровня овладения студентами системой ценностных ориентаций[2].

Изучение проблемы влияния среды на образовательный процесс начинается в XVII–XVIII вв. в Англии и Франции. Д. Дидро, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо и др., исследуя роль среды подразумевали под «средой» социальную среду, а под «влиянием среды» – роль социума в развитии личности. В 1900 году К.Н. Вентцель в статье «Среда как фактор воспитания» указывает на основную задачу педагога – «свести к минимуму дурное влияние среды». Позже роль среды в воспитании

и обучении личности изучали П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

В России наибольшее внимание роль среды получила в 20-е годы XX в. В этот период среду определяли как существенный фактор воспитания и обучения, а также представляли влияние среды как пропорциональный фактор развития личности. Среди исследователей данного периода можно выделить Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, А.С. Флерину.

Сегодня развитием средового подхода в образовании занимаются такие ученые как Ю.С. Мануйлов, Л.В. Мардахаев [4], В.А. Ясвин и др. Среда в их исследованиях определяется как все то, что окружает личность, опосредует ее развитие.

Образовательная среда – важнейший фактор эффективности и доступности образования для всех. Средовой подход ко всем уровням образования является перспективным и зафиксирован на уровне ЮНЕСКО. Отсюда, средовой подход к оценке качества образования следует считать неотъемлемой частью системы оценивания качества образования.

Понятие системно-деятельностного подхода вошло в педагогическую науку в 1985 году в следствие интеграции системного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) и деятельностного (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.) подходов. Исследованием системно-деятельностного подхода занимались В.Д. Шадриков, Н.А. Бернштейн, А.Н. Леонтьев и др.

Одной из основных задач любой образовательной организации – выстраивание политики качества как системы, основными составляющими которой будут: определение целей, задач и стратегии деятельности, выявление процессов и назначение уполномоченных по качеству в образовательной организации.

В соответствии с принципами системно-деятельностного подхода к оценке качества образования объектами оценки являются вещи, цели, процессы, люди [1]. Системно-деятельностный подход определяет следующие качественные показатели:

- Качество результатов образовательного процесса;
- Качество условий, в которых осуществляется процесс образования;
- Качество реализации образовательных программ;
- Качество соответствия запросам личности и социума.

## Результаты исследования

Большое значение определению качества образования уделяли ряд известных зарубежных и отечественных ученых:

- исследования в области формирования систем и механизмов управления качеством образования рассмотрены в работах В.А. Болотова, В.Н. Козлова, В.Н. Колосовой, Э.М. Короткова, В.М.

Монахова, М.М. Поташника, Н.А. Селезневой, Ю.Г. Татур и др.;

- научные обоснования положений об оценке качества образования как о категории педагогики можно найти в работах В.И. Андреева, В.С. Черепанова, Н.Е. Щуркова, В.И. Байденко, Н.Ф. Ефремовой, С.И. Шишова, Н.Е. Щуркова и др.
- философские воззрения о социальном характере образования и человеческом развитии как его цельном воплощении нашли отражение в работах В.И. Гинецинского, И.В. Блауберга, Б.Г. Гершунского, Ю.А. Лебедева, Л.В. Филипповой, Э.Н. Гусинского и др.;
- исследования в области теории и методики профессионального образования широко представлены в научных трудах Л.И. Гурье, А.Я. Журкиной, Э.Ф. Зеер, В.Г. Иванова, Ф.В. Повshedной, Н.Л. Уваровой, А.А. Ченовой и др.

В современной России принципиально изменились требования предъявляемые к качеству высшего образования в целом и качеству подготовки специалистов в частности. В условиях интенсивно развивающихся высокотехнологичных производств требования к выпускникам ВУЗа повышаются и требуют от них широты общего и профессионального кругозора. Сегодня важны такие умения, как:

- работа в команде;
- нестандартное принятие решений;
- использование информационно-коммуникационных технологий;
- повышение профессионального уровня.

## Выводы

Таким образом, можно сделать вывод, что система оценки качества профессионального образования в России требует системного обновления и формирования различных моделей оценки для получения объективных результатов. Это связано с недостаточной разработкой категориально – понятийного аппарата, несформированностью единых содержательных и структурных основ.

В исследовании в основу оценки качества профессионального образования положен комплекс подходов, который состоит из компетентностного, синергетического, аксиологического, средового и системно-деятельностного. Использование данных подходов обусловлено с точки зрения парадигмы развития современного российского образования.

## Литература

1. Афанасьев, В.В., Резаков, Р.Г. Педагогическая диагностика качества познавательной деятельности студентов // Вестник МГПУ. Серия: «Педагогика и психология» 2012. № 3. С. 33–42.
2. Ивин, А.А. Аксиология: учебник для академического бакалавриата / А. А. Ивин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт,

2018. – 342 с. – (Бакалавр. Академический курс). – ISBN978–5–534–07703–2. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/423589>

3. Кеспи́ков, В.Н. Модели государственного общественного управления образованием: сборник научно-методических материалов / В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др. / науч. ред. В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 56–58.
4. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. М.: Издательство Юрайт, 2017. – 817 с.
5. Педагогическая аксиология: монография / [отв. ред.: Г.И. Чижаква, В.А. Слостёнин]. – Красноярск, 2008. – 293с.
6. Савинков, В.И. Социальная оценка качества и востребованность образования: учебное пособие / В.И. Савинков, П.А. Бакланов; под редакцией Г.В. Осипова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 255 с. – (Образовательный процесс). – ISBN978–5–534–11468–3. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/445335>
7. Теоретическая и прикладная синергетика / Г.А. Котельников; М-во образования Рос. Федерации. Междунар. акад. информатизации. Белгор. гос. технол. акад. строит. материалов. – Белгород: БелГТАСМ: Крестьян. дело, 2000. – 161 с.
8. Ульянина, О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. No 2. С. 135–147; doi: 10.17759/psyedu.2018100212
9. Хакен, Г. Синергетика. Принципы и основы. Перспективы и приложения. Часть 2. Перспективы и приложения. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М: Ленанд, 2015. – 432с.

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSESSMENT

Tolkova N.M., Enova I.V.

State University for the Humanities and Technology

The article reveals the current topic of assessing the quality of education in the Russian Federation. Its importance is due to the intensification of the development of society and the high requirements imposed on graduates of higher educational institutions. The system for assessing the quality of vocational education in Russia requires systematic updating and the formation of various assessment models to obtain objective results. The article details the approaches used in assessing the quality of education.

**Keywords:** Higher education, quality of education, models for assessing the quality of education.

### References

1. Afanasyev, V.V., Rezakov, R.G. Pedagogical diagnosis of the quality of cognitive activity of students // Vestnik MGPU. Series: "Pedagogy and Psychology" 2012. No. 3. С. 33–42.
2. Ivin, A.A. Axiology: a textbook for academic undergraduate / A. A. Ivin. – 2nd ed., Rev. and add. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2018. – 342 p. – (Bachelor. Academic course). – ISBN978–5–534–07703–2. – Text: electronic // EBU Yurait [site]. – URL: <https://urait.ru/bcode/423589>
3. Kespikov, V.N. Models of public education public administration: a collection of scientific and methodological materials / V.N. Kespikov, M.I. Solodkova, D.F. Ilyasov et al. / Scientific. ed. V.N. Kespikov, M.I. Solodkova. – Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2014. – S. 56–58.
4. Mardakhaev, L.V. Social pedagogy. M.: Yurayt Publishing House, 2017. 817 p.
5. Pedagogical axiology: monograph / [open. Ed.: G.I. Chizhakova, V.A. Sweetie]. –Krasnoyarsk, 2008. – 293s.
6. Savinkov, V.I. Social assessment of the quality and relevance of education: a training manual / V.I. Savinkov, P.A. Cormorants; edited by G.V. Osipova. – 2nd ed., Revised. and add. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. 255 p. – (Educational process). – ISBN978–5–534–11468–3. – Text: electronic // EBU Yurait [site]. – URL: <https://urait.ru/bcode/445335>
7. Theoretical and applied synergetics / G.A. Kotelnikov; The number of education Ros. Federation. Int. Acad. informatization. Belgor. state technol. Acad. builds. materials. – Belgorod: BelG-TASM: Peasants. business, 2000. 161 p.
8. Ulyanina, O.A. Competency-based approach in the scientific paradigm of Russian education [Electronic resource] // Psychological and pedagogical research. 2018.Vol. 10. No 2. С. 135–147; doi: 10.17759/psyedu.2018100212
9. Haken, G. Synergetics. Principles and fundamentals. Prospects and applications. Part 2. Prospects and applications. Hierarchies of instabilities in self-organizing systems and devices. M: Lenand, 2015. 432 p.

## Влияние цифровых технологий на изучение иностранных языков

**Ботавина Елена Борисовна,**

преподаватель Государственный университет управления,  
кафедра иностранных языков, г. Москва  
E-mail: alenuschka777@rambler.ru

**Кайдалова Татьяна Анатольевна,**

преподаватель Государственный университет управления,  
кафедра иностранных языков, г. Москва  
E-mail: kaydalovata@yandex.ru

**Пигасова Ирина Викторовна,**

преподаватель Государственный университет управления,  
кафедра иностранных языков, г. Москва  
E-mail: ivpigasova@mail.ru

В статье представлен обзор методов обучения иностранным языкам с использованием цифровых технологий. Современный этап электронного обучения иностранному языку характеризуется освоением интернет-технологий и мобильных приложений. Приведены примеры эффективных методов обучения иностранным языкам с использованием компьютеров, способствующих обучению всем основным видам речевой деятельности: чтению, письму, говорению и аудированию.

**Ключевые слова:** Цифровые технологии, интеллектуальные виды деятельности, мобильные приложения, обмен информацией, электронные ресурсы, интеллектуальные обучающие системы, искусственный интеллект.

Каждый день современное общество все больше становится огромным информационным пространством, где можно обнаружить бесконечное количество связей между его составляющими. Всего лишь 20 лет назад люди могли только мечтать о гаджетах, электронных ресурсах и устройствах, без которых нам уже сложно обходиться в настоящее время. Искусственный интеллект проник во все отрасли и сферы жизни человека, включая и образовательный процесс.

Уже более полувека назад началось использование компьютерных технологий в сфере обучения иностранным языкам. В настоящее время уже немислимо преподавание иностранных языков без применения новейших технологий [3, с. 117–131].

История преподавания иностранных языков с использованием компьютерных технологий берёт начало с конца 50-х годов XX века. В своей статье «Computer Assisted Language Learning: an Introduction» [1, с. 57–71]. М. Воршер выделяет 3 основных этапа (рис. 1).

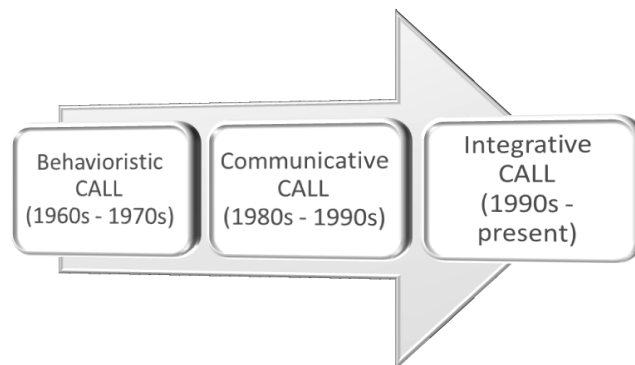


Рис. 1

Это связано с быстрым развитием средств массовых коммуникаций (мобильные телефоны, интернет и тому подобное). На протяжении 20 лет происходило массовое внедрение средств вычислительной техники и ряда математических методов в указанную сферу (1 этап).

Этот период определялся созданием вычислительных центров в ведущих университетах мира. В учебном процессе использовались компиляционные программы и редакторы текстов. От студентов и преподавателей требовалось овладение соответствующими языками программирования. Это затрудняло процесс обучения.

В 80~90-е годы в учебном процессе стали использоваться персональные компьютеры, что стало основой широкой компьютеризации про-



цесса обучения (2 этап). Всё это способствовало повышению его эффективности и доступности. Это происходило прежде всего в развитых странах, что не позволяет говорить о полной демократизации указанных процессов. Также использование персональных компьютеров усовершенствовало управление учебным процессом и контроль знаний.

С этого времени существует термин пользователь с собственным ПК. С одной стороны, на втором этапе было разработано новое поколение компьютерных учебных пособий – так называемые интеллектуальные системы обучения. В таких системах метод обучения не определяется учителем, а устанавливается в зависимости от целей обучения учащегося.

С другой стороны, существующие знания учащегося стали находиться в центре внимания. Для этого в обучающих компьютерных системах была представлена информация о том, как учить, чему учить, и информация о студенте. Такой подход позволил индивидуально адаптировать образовательные влияния, а затем тщательно проверить знания ученика.

Сегодняшний, современный этап (3 этап), который в настоящее время проходит свой путь развития, характеризуется появлением новых информационных и телекоммуникационных технологий, мультимедиа, а также появлением виртуальной реальности. Компьютер становится инструментом, с помощью которого можно управлять различными подключенными к нему устройствами, а также свободно и бесплатно обслуживать их. Характерной чертой этого процесса является общение между пользователями путем обмена информацией через глобальную компьютерную сеть – WorldWideWeb. Сегодня знания и навыки учащихся играют важную роль в обучении иностранным языкам, поскольку они связаны с изучением новых информационных и телекоммуникационных технологий и приобретением необходимых для этого технических навыков и понятий.

Созданные глобальные компьютерные сети привели к возможности интеграции данных на физически удаленных друг от друга компьютерах, и тем самым к глобализации образовательного процесса [7, с. 312].

Компьютеризация общества – это объективный социальный процесс, связанный с возрастающей ролью и влиянием интеллектуальной деятельности на все стороны человеческой жизни. Это процесс перестройки жизни общества, основанный на более широком использовании достоверных знаний из безопасных источников во всех сферах творческой деятельности человека. Основное внимание в социальном разделении труда сейчас уделяется сбору информации, ее обработке, хранению, использованию и быстрому доступу к ней [2, с. 224].

Внедрение новых технологий ведет к изменению методики преподавания и к организации новых форм обучения. Итак, важным условием развития информатизации общества является

«информатизация образования», то есть процесс изменения сферы образования в информационной среде. Это подразумевает использование в методике современных средств получения и передачи информации, а также внедрение этой методики на практику обучения иностранному языку [6, с. 71].

Рассматривая статистику изучения иностранных языков, становится очевидно, что в наше время благодаря большому количеству различных программ, сайтов, приложений, игр, методик обучения, пособий и учебников все больше и больше людей начинают учить иностранные языки вне зависимости от возраста. Такое явление объясняется тем, что на современном этапе развития, открывается все больше возможностей для самообразования студентов вне учебных заведений. Разрабатываются все больше приложений для смартфонов, выполняющих функцию онлайн или офлайн словарей, обучающих программ и различных сайтов, способных не только облегчить восприятие и запоминание информации, но также сделать процесс обучения более интересным. Кроме того, в продажу поступают портативные голосовые переводчики. Рассмотрим эти инновации подробнее.

**1. Электронный словарь.** Электронный словарь – это онлайн-словарь, который размещён в интернете. Такие словари быстро набирают популярность. Их размещают у себя многие поисковые порталы (yandex.ru, rambler.ru, mail.ru). Они выручают в ситуации, когда сложно подобрать правильные слова в диалоге с собеседником. Значительно экономят время по сравнению с использованием бумажного словаря. Другие примеры онлайн – словарей: Google переводчик, переводчик Microsoft, Multitran, Reverso, ABBYY Lingvo и др.

**2. Офлайн-словари.** Представляют собой словари, которые не требуют доступ в интернет. По сравнению с бумажным словарем использование подобного рода приложений также значительно экономит время. Они выделены в отдельную группу, так как появились сравнительно недавно, очень удобны в использовании и пользуются большой популярностью у туристов. Вся информация доступна офлайн. Кроме того, в некоторых программах есть функция тестов и игр на проверку словарного запаса, то есть они предоставляют **функцию обучения**, которая дает возможность выучить слова по определенной теме. Возможные варианты игр: сопоставление русского и иностранного слова, составление собственного глоссария, составление словарных карточек, которые можно сохранять в специальный файл с результатами вашего прогресса и т.д. О пользе такого метода обучения писали С.П. Киршев, Н.В. Киршева в своей работе «Компьютер как средство повышения эффективности учебного процесса». Ведь именно благодаря игровому процессу обучение становится интересным, а полученная информация быстрее усваивается [5, с. 162–167].

В качестве примеров офлайн-словарей можно привести Google переводчик, Yandex переводчик,

Переводчик Microsoft, Multitran, Reverso, ABBYY Lingvo и др.

**3. Портативные голосовые переводчики.** Устройства, которые раньше мы видели только в фантастических фильмах, сейчас имеют широкое распространение на туристическом рынке. Мгновенный голосовой перевод в обе стороны без использования интернета позволяет преодолевать языковые барьеры, не бояться быть непонятым, общаться с иностранцами на любые темы. Такие устройства производят компании Xiaomi, Banggood, Quicktionary, Grape. Более того, вы можете просто продиктовать приложению на вашем смартфоне несколько фраз – оно распознает слова и переведёт их. Благодаря современным технологиям каждый владелец Android устройства может воспользоваться специальным приложением и перевести слово, предложение или небольшой текст всего за несколько секунд. Наиболее удобными в пользовании являются голосовые переводчики для Android, работающие без интернета. Программа автоматически распознает речь, переведет ее, произнесет готовый перевод один раз и отобразит его на экране устройства. Существует огромное количество подобных голосовых переводчиков. Если вам необходим голосовой переводчик, то следующие приложения могут быть полезными: Google Переводчик, iTranslate, Переводчик Microsoft, Translate.Ru, TransZilla, TalkToMe и многие другие.

**4. Приложения для смартфонов.** Одними из самых популярных приложений в настоящее время являются: Lingualeo, Duolingo, TED, Genius, Puzzle English, FluentU, Conversation Exchange, BBC Languages, Busuu. Они превращают изучение языков в своего рода игру, где с помощью любимых фильмов, сериалов, песен, квестов, смешных картинок учить язык становится гораздо интереснее. Важно отметить, что с помощью таких приложений можно не только запомнить лексику или разговорные выражения, но и лучше разобраться с употреблением той или иной грамматической конструкции. Более того, подобные приложения удобны тем, что не требуют большого количества времени и выполнять задания или общаться с носителями языка можно где угодно: в метро, очереди, перерывах, кафе и так далее.

**5. Интернет-сайты.** Как правило, сайты создаются для общения с реальными людьми, которые также изучают или являются носителями изучаемого вами языка. Они могут помочь вам освоить желаемый язык, а вы, в свою очередь, можете обучать их вашему родному языку. Примерами являются Polyglot Club, Lang – 8, Lingq, Interpals.net, Conversationexchange.com, Speaking24.com, Easy language exchange и т.д. Кроме того, сайты могут выступать своего рода «хранилищами» полезных материалов: идиом, фразеологизмов, крылатых выражений, правил, форм неправильных глаголов. К таким источникам относятся: Learn English Today, Voice of America, BBC, Le Monde, Der Focus, Der Spiegel и многие другие [4, с. 158–162].

Итак, обучение переходит в онлайн и, следует надеяться, что в будущем эта тенденция останется ведущей. Существует множество сайтов и электронных ресурсов, которые позволяют изучать иностранный язык самостоятельно. В интернете можно найти готовые программы, упражнения, собеседников. Есть специальные сообщества, в которых люди помогут вам самостоятельно изучить язык. В сети существует масса ресурсов, где можно найти собеседника-носителя языка или выложить свой текст, который проверят несколько человек и дадут вам комментарии с объяснениями ваших ошибок и советы по исправлению.

Популярны обучающие марафоны, в рамках которых преподаватель работает с несколькими людьми. Студенты в течение определенного времени осваивают конкретную программу, выполняют задания, направленные на развитие определенных: аудирования, говорения, письма, чтения, которые контролируются преподавателем. Марафоны – достаточно эффективный вид деятельности, потому что на некоторых из них существуют достаточно жесткие правила. Например, за невыполнение задания или заданий к определенному времени участник может быть исключен. Следовательно, такие марафоны помогут студентам не только изучить язык, но и развить личные качества, такие как дисциплина, лидерство, ответственность и самоорганизация.

Существуют также разные методы для изучения иностранного языка. Вы можете заниматься с преподавателем или обучаться самостоятельно. Самая главная задача – это ежедневная практика. Интернет посредством своих сайтов и материалов поможет вам.

Делаем вывод, что основное направление в современной системе образования – это интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. Основным преимуществом является высокий уровень представления в учебном процессе изучаемого материала с использованием элементов игры, созданием дополненной реальности, где ученик усваивает основные принципы изучения иностранных языков и их применение на протяжении всей жизни, выстраивая собственную стратегию обучения.

## Литература

1. Warschauer, M.; Healey, D. (1998). "Computers and language learning: an overview". *Language Teaching*.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 2003.
3. Джонассен Дэвид Х. Компьютеры как инструменты познания: изучение с помощью технологии, а не из технологии // Информатика и образование, № 4–2004.
4. Ефанова Л.Д., Полякова В.Л. Использование социальных сетей при изучении иностранных языков в ВУЗе//Вестник университета. 2019, № 3.

5. Киршев С.П., Киршева Н.В. Компьютер как средство повышения эффективности учебного процесса / Тр. учен. ГЦОЛИФКа: Ежегодник. – М., 2013.
6. Полат Е.С. Интернет в гуманитарном образовании: Учебное пособие для вузов. – М., 2001.
7. Тиффин Д., Раджасингам Л. Что такое виртуальное обучение: Образование в информационном обществе /Пер. с англ. – М.: Информатика и образование, 2009.

### **INFLUENCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES**

**Botavina E.B., Kaydalova T.A., Pigasova I.V.**  
State University of Management

The article is about effective computer-based methods of teaching aimed at the development of speech activities: teaching methods by means of digital technology. The modern stage of a foreign language e-learning is characterized by the development of the Internet technologies and mobile applications. Also the article provides examples of effective methods aimed at the development of four main types of speech activities: reading, writing, speaking and listening.

**Keywords:** Digital technologies, intellectual activities, mobile applications, information exchange, electronic resources, intelligent learning systems, artificial intelligence.

### **References**

1. Warschauer, M.; Healey, D. (1998). "Computers and language learning: an overview". *Language Teaching*.
2. Bespalko, V.P. *Pedagogy and advanced learning technologies*, M-2003.
3. David H. Jonassen *Computers as a tool of knowledge: learning with technologies and not from it*. *Computer science and education*, № 4–2004.
4. Yefanova L.D., Polyakova V.L. The use of social networks for learning foreign languages at a university. *University Bulletin* 2019 № 3.
5. Kirshev S.P., Kirsheva N.V. computer as a means of increasing the efficiency of the learning process. *Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism, Annual*, M-2013.
6. Polat E.S. *Computer in humanitarian Education University textbook*, M-2001.
7. Tiffin D., Rajasingham L. What is virtual learning: education in the information society *Computer science and education*, 2009.

# Dictogloss как интерактивный метод обучения аудированию студентов неязыкового вуза

**Восковская Анжела Сергеевна,**

канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации  
E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru

**Карпова Татьяна Анатольевна,**

канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации  
E-mail: TАKarпова@fa.ru

В статье описывается, как метод Dictogloss, активно применяемый зарубежными исследователями и преподавателями для обучения грамматике, может быть использован для развития навыков аудирования. В статье приводятся теоретические обоснования для использования данного метода в неязыковом вузе, подробно описаны все этапы проведения занятия на основе метода Dictogloss, рассматриваются потенциальные преимущества этого метода, а также возможные трудности, возникающие в процессе его реализации.

**Ключевые слова:** навыки аудирования, навыки говорения, совместное обучение, дискурсивный маркер, реконструкция текста.

Аудирование является одним из видов речевой деятельности, в процессе овладения которым студенты сталкиваются с рядом трудностей. Многие исследователи отмечают, что более 45% времени общения тратится на прослушивание, что ясно показывает, насколько важны навыки аудирования для общего уровня владения языком [1]. Традиционно, аудирование на занятиях проводилось изолированно или иногда сочеталось с заданиями на развитие навыков говорения. Однако характер взаимодействия в реальной жизни и ограниченное время, которое большинство студентов имеют в своем распоряжении, являются вескими аргументами в пользу интеграции всех навыков речевой деятельности для различных способов языковой практики. Данная статья описывает методику проведения аудирования, основанную на методе Dictogloss, который позволяет отрабатывать различные языковые навыки в процессе обучения иностранному языку, рассматривает преимущества метода и некоторые проблемы, связанные с его реализацией.

По своей сути метод Dictogloss представляет собой использование диктанта для отработки навыков письменной речи. Студенты слушают отрывок, записывают ключевые слова, а затем работают вместе (в парах или малых группах), чтобы создать восстановленную версию текста. Первоначально данный метод был введен Рут Вайнриб (Ruth Wajnryb) [2] в качестве альтернативного метода преподавания грамматики. Следует отметить, что традиционная процедура Dictogloss состоит из четырех основных этапов. Рассмотрим каждый из них.

1. Разминка (warming up). Студенты узнают тему занятия и выполняют подготовительную словарную работу.
2. Проведение диктанта. Студенты прослушивают текст, прочитанный преподавателем в обычном темпе без замедления, и каждый делает конспективные записи. Обычно текст слушается дважды. В первый раз студенты просто слушают и воспринимают основной смысл и структуру текста, во второй раз студенты производят записи.
3. Реконструкция. Студенты работают вместе в небольших группах, чтобы реконструировать версию текста, сопоставляя свои записи.
4. Анализ и исправление. Студенты анализируют и сравнивают свой текст с реконструкциями других, исходным текстом и вносят необходимые исправления.

Данный метод дает студентам более точное понимание грамматики английского языка, чем другие подходы, и, следовательно, приводит

к более высокой точности в использовании языка. По сравнению с другими более традиционными подходами к обучению грамматике ценность метода Dictogloss заключается в его интерактивном подходе к изучению языка. Реконструкция текста способствует согласованию смысла и формы. Это совместная работа, которая заставляет студентов активно участвовать в процессе обучения. Благодаря этому обучающиеся имеют возможность оценить свои сильные и слабые стороны в использовании английского языка. В процессе совместного обучения они узнают то, чего не знали или не понимали и лучше усваивают то, что им необходимо знать [2, с.10].

Этот метод представляет собой интеграцию тестирования и обучения, проходит в форме соревнования между группами и, таким образом, стимулирует мотивацию обучающихся. При этом происходит изменение активной роли преподавателя. Вместо того, чтобы выбирать определенные грамматические конструкции и заставлять студентов практиковать их, преподаватель дает им возможность самостоятельно идентифицировать свои грамматические проблемы, а затем планирует процесс обучения иностранному языку в соответствии с потребностями студентов.

Метод Dictogloss был предметом анализа ряда исследований, которые в большинстве своем отмечали его положительные стороны и поддерживали его использование [3, 4, 5, 6, 7]. Сторонники данного метода отмечали, что Dictogloss является возможностью развивать все языковые навыки и систематизировать активность обучающихся. Студенты практикуют аудирование, письменную и устную речь и полагаются на свои знания семантических, синтаксических и дискурсивных систем целевого языка для выполнения задания, при этом в центре внимания этих исследований остается грамматическая компетентность обучающихся. Улучшения в восприятии на слух или умении делать заметки у студентов рассматриваются в большей степени как побочные продукты метода, а не его основные задачи.

В данной статье рассматривается другой подход к методу Dictogloss. Вместо того чтобы ориентироваться при использовании этого метода на грамматику, в статье описывается способ развития навыков аудирования, основанный на процедуре проведения подобных диктантов в процессе совместного обучения.

Отработка навыков аудирования требует использования как системных, так и структурных знаний языка. Для того чтобы интерпретировать дискурс, слушатель должен обладать достаточным знанием языковой системы (то есть пониманием фонологического, синтаксического и семантического аспектов), а также общекультурными знаниями. На начальных этапах изучения языка основная цель обучения аудированию – помочь обучающимся понять звучащую на иностранном языке речь, интерпретировав ее на родной язык. Задания по аудированию предназначены для того, чтобы

дать студенту возможность правильно определять различные звуки, звуковые комбинации и интонационные паттерны. По мере того, как повышается уровень владения иностранным языком, задания, направленные на понимание и осознание смысла услышанного, становятся более важными [8].

Задания на понимание прослушанного можно разделить на две категории: задания по аудированию, целью которых является понимание непосредственно смысла услышанного; задания, направленные на понимание предполагаемого смысла [9]. Понимание непосредственного смысла означает восприятие информации и фактов, которые явно указаны в тексте, предлагаемом для прослушивания. Примеры такого типа аудирования: прослушивание с целью понимания основной идеи (*listening for gist*), прослушивание на понимание ключевых моментов (*listening for main points*), прослушивание для извлечения детализированной информации (*listening for specific information*). Понимание предполагаемого смысла означает восприятие неявно выраженной информации и выход за рамки прослушанного текста. Требуемая информация четко не указана, и слушатель должен выйти за пределы поверхностной информации, чтобы увидеть другие смыслы, которые явно не указаны в тексте. Примерами такого типа аудирования могут быть задания, направленные на выявление намерений говорящего или его отношение к теме, связывание высказываний с их социальным и ситуационным контекстами, распознавание коммуникативной функции высказываний и т.д. Процедура прослушивания Dictogloss попадает в первую категорию. Это важно, поскольку тип прослушивания имеет непосредственное значение для выбора материалов для прослушивания.

Остановимся более подробно на критериях отбора материала для аудирования в рамках использования метода Dictogloss. Хотя большинство прослушиваний в ситуациях реального общения носят спонтанный и разговорный характер, бывают ситуации, когда нам приходится слушать непрерывную монологическую речь в течение более длительного периода времени (например, академические лекции). Метод Dictogloss, как правило, больше подходит для такого рода материала, чем диалоги. Транзакционные тексты, то есть тексты, в которых основная цель заключается в передаче информации, легче реконструировать, чем интерактивные отрывки, цель которых состоит в поддержании социальных отношений. Отрывки не должны быть слишком длинными, чтобы студенты могли закончить реконструкцию и получить обратную связь на одном и том же занятии. Как показывает опыт, около двух минут такого прослушивания – это достаточное время для группы уровня *Intermediate*.

Другой вопрос, связанный с отбором материала для прослушивания, – использовать аутентичные материалы или подготовленные тексты? Устная речь лингвистически отличается от письменной речи. Акустический отрывок характеризуется та-

кими особенностями, как фонологическая модификация, ударение в слове и интонация, колебания голоса, слабо или плохо выраженные идеи и фрагменты языка с фальстартами, переформулировками, исправлением слов, грамматически неправильными предложениями и т.д. [10]. Обучающиеся также должны уметь обрабатывать значения слов, синтаксис и функции дискурса, поэтому важно, чтобы тексты при использовании метода Dictogloss тщательно отбирались. Метод Dictogloss лучше работает с подготовленными отрывками для прослушивания. Использование подлинного дискурса имеет два основных недостатка. Во-первых, скорость таких записей не оценивается, и восприятие иностранного языка может быть затруднено, что делает записи пригодными только для студентов с самым высоким уровнем подготовки. Во-вторых, при прослушивании записей естественных разговоров очень трудно понять ситуацию, определить разные голоса. Преподаватели могут воспользоваться опубликованными аудио записями в учебниках или подготовить текст самостоятельно и прочитать его своим студентам. Однако желательно, чтобы студенты слушали записи, а не текст, читаемый преподавателем.

Скорость и сложность предлагаемого аудирования будет иметь значительное влияние на способность обучающихся к обработке текста. Как правило, тексты должны быть на уровне или ниже текущего уровня владения языком студентами, хотя они могут включать в себя новые лексические единицы. Понимание на слух требует, чтобы языковая обработка была почти автоматической. В текстах для прослушивания более высокого уровня скорость речи становится быстрее, студенты вынуждены уделять больше внимания лексической и грамматической обработке и меньше внимания интерпретации значения, и из-за сложности восприятия пропускают части текста и не понимают смысла сообщения [10]. Следовательно, материалы для прослушивания должны тщательно отбираться с учетом уровня владения иностранным языком студентами.

Другим фактором, который следует учитывать, является четкость дискурсивных маркеров. Как замечают некоторые исследователи [11], студенты иногда могут понимать все слова в тексте и все же не понимать смысла основных моментов. Было обнаружено, что понимание академических лекций зависит не столько от значения отдельных предложений, сколько от их взаимосвязанности и структуры всего текста [12]. Четкие дискурсивные маркеры могут значительно улучшить понимание слушателей. Для студентов с более низким уровнем языка или студентов, которые не привыкли к использованию метода Dictogloss, следует выбирать более короткие и медленные тексты с явно выраженной микро- и макроструктурой. Тем не менее, по мере того как у студентов совершенствуются навыки аудирования, и они учатся обрабатывать язык более автоматически, преподаватели должны предлагать им более реалистичные тексты (например, спонтанную речь).

Рассмотрим основные этапы использования метода Dictogloss для развития навыков аудирования, которые соотносятся с соответствующими этапами использования данного метода с целью обучения грамматике: подготовка, прослушивание, реконструкция, анализ и коррекция.

**1. Подготовка.** Цель этапа подготовки – сделать обучающихся более восприимчивыми к отрывку для прослушивания. Аудирование является динамичным процессом, в котором слушатели воспринимают смысл на основе взаимодействия фоновых знаний и новых концепций, представленных в тексте. Другими словами, понимание на слух требует как тематических, так и языковых знаний. Преподаватели могут облегчить этот процесс, предоставляя справочную информацию и помогая студентам с незнакомыми словами. Таким образом, цели этапа подготовки – дать студентам актуальную тематическую разминку (warming up), а также ознакомить их с лексикой, которая появится в тексте.

Тематика разминки важна, поскольку она позволяет студентам активизировать свои базовые знания. Понимание прослушанного предполагает взаимодействие между знаниями, хранящимися в семантической памяти, и опытом восприятия. Поскольку обучающиеся часто не имеют достаточных знаний о языковой системе, содержание и текстовые схемы могут иметь решающее значение для понимания текста. Разработка темы разминки перед аудированием особенно важна, когда тексты могут вводить незнакомые в культурном отношении понятия. Фоновые знания представляются в человеческой памяти посредством сценариев, то есть наборов ожиданий, которые люди имеют относительно общих концепций, мест, ситуаций, действий и их последовательностей. Сценарии играют важную роль в обработке информации человеком, и они, как правило, связаны с культурой [10]. Один из простых способов представить тему – дать студентам несколько актуальных вопросов для обсуждения. Например, если речь идет о еде, попросите студентов обсудить такие вопросы, как: Какая еда вам нравится? Насколько здоровы ваши привычки в еде? Вы предпочитаете питаться вне дома или дома? Какую самую необычную еду вы пробовали? Вопросы должны постепенно привлекать внимание студентов к конкретной теме для прослушивания.

На этапе подготовки также необходимо провести работу с лексическим материалом. Недостаточно обширный словарный запас является частой причиной проблем с восприятием на слух. Из-за ограниченного размера словарного запаса и проблем с восприятием акустических форм студенты часто испытывают трудности при прослушивании. Обучающиеся могут не знать слов или они могут не распознать их в структурах связанной речи. Неправильное понимание входных аудио данных также означает, что студенты будут испытывать трудности в ожидании предстоящей беседы. Исследования того, как воспринимается родной язык, показали, что носители языка

используют контекст для предсказания высказываний, которые могут последовать [13]. Если слушатели знают, как может закончиться предложение, заключительные слова становятся излишними, и они могут сосредоточиться на следующей важной части информации. Поскольку изучающие иностранный язык часто не имеют достаточных лингвистических знаний, они не могут использовать контекстную избыточность так, как это могут делать носители языка. Для обработки информации требуется больше умственных усилий, а это значит, что в кратковременной памяти одновременно может храниться меньше информации, так как одновременно могут анализироваться экстралингвистические данные, что препятствует процессу понимания [14].

Чем больше студент знает о слове, тем больше он может знать о семантических связях в структуре текста и, следовательно, тем более вероятно, что он активирует соответствующие базовые знания, необходимые для понимания текста. Распознавание словоформ запускает уже существующее фоновые знания, а также знания любых связанных слов или понятий. Например, когда слово «смокинг» встречается в тексте, когнитивные процессы, при помощи которых человек пытается осмыслить текст, получают доступ ко всем связанным понятиям, которые активируются в памяти. Люди помнят, что смокинги стоят дорого, что их носят нечасто, они неудобны, их можно взять напрокат, их часто носят на свадьбах и т.д. [15]. Ограниченный словарный запас может помешать обучающимся активизировать соответствующие схемы контента, что, в свою очередь, может отрицательно сказаться на эффективности прослушивания.

Таким образом, работа с лексикой на стадии подготовки имеет три основные цели: ознакомить студентов со значением и формой новых слов, помочь им распознавать лексические элементы в строках связанной речи, способствовать продуктивному использованию целевых слов, необходимых для этапа реконструкции.

Учитывая ограниченное время, которое можно посвятить непосредственно обучению лексике, важно выбрать виды деятельности, которые будут способствовать пониманию различных аспектов семантики лексических единиц, изложенных выше, и при этом не отнимать время от основной цели занятия – понимания на слух. Обучение лексике, основанное на сочетаемости слов, можно считать эффективным способом достижения этой цели.

**2. Этап прослушивания.** Когда метод Dictogloss используется впервые, студентам может потребоваться прослушать запись несколько раз. В первый раз студентам не разрешается делать заметки или писать что-либо. Они только слушают, чтобы получить общее представление о тексте. Во второй раз они могут делать заметки. Поскольку неопытные студенты стремятся все записать, преподаватель должен подчеркнуть, что им следует сосредоточиться только на ключевых словах, которые помогут им в реконструкции текста. Третье

прослушивание дает студентам возможность подтвердить информацию и при необходимости пересмотреть свои записи. Короткий 5-минутный перерыв между вторым и третьим прослушиваниями дается для обсуждения своих заметок и определения моментов, на которых они должны сосредоточиться. По мере того, как обучающиеся привыкают к использованию метода, и их понимание на слух улучшается, может быть будет достаточно воспроизвести запись только дважды.

**3. Этап реконструкции.** Реконструкция является основной частью занятия с использованием метода Dictogloss. Работая в небольших группах (3–4 человека), студенты обсуждают то, что слышали, и пытаются создать целостный текст, близкий по содержанию и организации к исходной версии. Ограничение размера группы необходимо для того, чтобы каждый студент имел возможность внести свой вклад в обсуждение и реконструкцию текста. Группы воссоздают текст в письменном виде. Цель состоит не в том, чтобы точно воспроизвести исходный текст, а в том, чтобы сохранить его информативность. Один студент является «регистратором», и текст создается и систематизируется на основе информации, которая есть у каждого члена группы. Для того чтобы активизировать целевую лексику и убедиться, что основные пункты включены, студентов просят использовать все слова из этапа подготовки.

Во время реконструкции роль преподавателя заключается в мониторинге и контроле деятельности студентов. При сборе информации студенты не должны ничего писать, обмен информацией должен проходить в устной форме. Во время реконструкции, преподаватель должен также наблюдать за групповым взаимодействием для обеспечения того, чтобы все студенты участвовали и чтобы более продвинутые студенты не доминировали в группе. Преподавателю также необходимо привлекать к обсуждению не достаточно активных студентов и при необходимости корректировать время выполнения задания.

**4. Этап анализа и коррекции.** Последним этапом процедуры Dictogloss является анализ и исправление текстов. Основная цель этапа анализа и исправления состоит в том, чтобы выявить проблемы, возникающие у студентов с пониманием текста. Несмотря на то, что задача восстановления требует умения писать, ошибки в правописании должны вызывать меньше беспокойства. Одна общепризнанная характеристика языковой обработки прослушанного текста заключается в том, что обучающийся, как правило, запоминает содержание сообщения, а не точно используемые слова. Задача реконструкции требует от студентов использовать свои языковые способности, чтобы поместить известные им слова в значимый контекст. В этом процессе обучающиеся с более высокими способностями могут заменить слова из исходного текста синонимами. Эти идеи должны быть отмечены как правильные. Тем не менее, чтобы облегчить усвоение новой лексики, студенты должны получить баллы за исполь-

зование слов, которые они повторяли на стадии подготовки.

Один из способов организации процесса управления может быть контрольный список реконструкции. В списке студентов просят проверить, были ли использованы все целевые слова и были ли все идеи включены в реконструкцию. Каждая представленная идея оценивается как полностью отраженная, частично отраженная или не отраженная совсем (1 балл, 0,5 балла и 0 баллов соответственно). Студентов могут попросить проверить их реконструкцию (самооценка) или реконструкцию другой группы (экспертная оценка). Студентам могут быть назначены части текста для проверки, или один студент может быть назначен проверяющим для всего отрывка. Преимущество использования контрольного списка реконструкции состоит в том, что обучающиеся получают немедленную обратную связь о своей успеваемости. Обратная связь имеет большое значение для изучения иностранного языка. В отличие от заданий по чтению и письму, которые могут терпеть задержку обратной связи, для прослушивания важно, чтобы обучающиеся получали отзывы о своей успеваемости, в то время как то, что они слышали, все еще отражается где-то в их сознании, и все еще существует возможность услышать это снова. Мгновенная обратная связь позволяет студентам понять свои ошибки и учиться на них. Они могут четко видеть, какие словарные элементы или идеи отсутствуют, а групповая работа помогает участникам, которые испытывают трудности с пониманием содержания. Работа преподавателя заключается в том, чтобы убедиться, что обратная связь со сверстниками верна, и при необходимости предоставить дополнительные лингвистические рекомендации. Взаимодействуя с группами, преподаватель может помогать им в решении проблем, лексико-грамматических или семантических.

Метод Dictogloss предлагает различные возможности для последующих действий. Преподаватель может сравнить различные версии и обсудить выбор языковых единиц. Анализ ошибок может помочь отработать грамматические конструкции, с которыми у студентов возникают трудности, и которые затем могут быть использованы на практике. Кроме того, если обучающиеся уже изучили конкретные структуры, которые появляются в тексте, задание на восстановление можно использовать для проверки и самокоррекции.

Записи реконструированного текста также могут быть использованы в качестве основы для дальнейшего обсуждения или письменных заданий. Студентов можно попросить дать информацию о говорящем, оценить силу аргументов, высказать свое мнение об информации в отрывке или поделиться своим опытом по вопросам, связанным с темой. Еще один способ побудить студентов поделиться своим мнением – попросить их вставить свои идеи в различных местах текста. Этот тип упражнений способствует диалогу между студентами и авторами текста.

Рассмотрим несколько потенциальных преимуществ метода Dictogloss по сравнению с другими моделями обучения аудированию.

Метод Dictogloss – это эффективный способ сочетания индивидуальной и групповой деятельности. Студенты слушают и делают записи индивидуально, а затем работают вместе, чтобы восстановить тексты. Задача реконструкции дает студентам ясную цель, которая является предварительным условием для эффективной групповой работы. Студенты активно участвуют в учебном процессе, и существует множество возможностей для совместного обучения.

Данный метод можно назвать интерактивным, так как способствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся. В отличие от типичного дискуссионного занятия, когда студентам предоставляется список тем или вопросов для обсуждения, а общение часто представляет собой простой формат вопросов и ответов, взаимодействие студентов при использовании метода Dictogloss гораздо более естественное. Совместное выполнение задания на восстановление дает обучающимся возможность практиковать подлинное общение на иностранном языке. Здесь больше вариантов для использования стратегий подтверждения и уточнения. Было обнаружено, что разнообразие взаимодействия является более продуктивным с точки зрения развития языка, чем используемые языковые формы [16]. Студенты лучше всего изучают иностранный язык, не рассматривая его как объект изучения, а воспринимая его как средство общения [17].

Метод Dictogloss также способствует автономии обучающихся. Ожидается, что студенты будут помогать друг другу воссоздавать текст, а не зависеть от преподавателя, который предоставит информацию. Этап анализа и коррекции позволяет студентам увидеть, где у них все хорошо и где им нужно совершенствоваться. Студенты получают представление о своих пробелах, а также разрабатывают стратегии для решения проблем, с которыми они столкнулись.

Dictogloss также предлагает уникальное сочетание обучения аудированию и оценки слуховых способностей студентов. Традиционные форматы тестов, такие как истинные или ложные вопросы, вопросы с множественным выбором или открытые вопросы, часто недостаточно точны, чтобы охватить конкретные проблемы, которые могут возникнуть у обучающихся на разных уровнях процесса осмысления значения. Как правило, они позволяют тестировать только относительно небольшое количество выбранных элементов (например, основные идеи, лексические элементы и т.д.), в то время как остальная часть текста остается не охваченной. Если мы посмотрим на тест как на диагностический инструмент, то потребуется более подробная информация о понимании прослушанного. Для того чтобы реконструировать текст студенты нуждаются в фонемной идентификации, лексическом распознавании, синтаксическом анализе и семантической интерпретации.



Задача реконструкции дает представление о работе студентов на всех этапах процесса восприятия речи. С помощью контрольного списка можно проверить, происходит ли обучение, и определить части текста и конкретные слова или структуры, которые вызывают недопонимание. Кроме того, характер задачи восстановления заставляет студентов внимательно прислушиваться к мнению других студентов, предоставляя дополнительные возможности для практики прослушивания.

Задача реконструкции также способствует расширению словарного запаса. Студенты должны вспомнить значение и письменную форму слова, введенного на этапе подготовки. Кроме того, попросив обучающихся использовать новые слова для формирования сложных предложений, преподаватели могут обратить внимание на сочетаемость слов и ограничения в использовании целевого языка.

Еще одно преимущество метода состоит в том, что задачи восстановления могут повысить осведомленность о риторических шаблонах целевого языка. Общие и риторические паттерны часто специфичны для конкретной культуры. Задачи по реконструкции облегчают студентам способность понимать и манипулировать образцами текстовой организации и делают их более чувствительными к дискурсивным маркерам и другим связующим конструкциям.

Наконец, работа в небольших группах снижает уровень тревожности обучающихся, поскольку им приходится выступать только перед «небольшой аудиторией». Студенты чувствуют себя более расслабленными и уверенными, когда они делятся идеями, которые представляют группу, а не только себя. Групповое взаимодействие также важно для стадии обратной связи. Отзывы сверстников могут либо привлечь внимание студентов к пробелам в их языковых знаниях, либо предоставить подтверждающую обратную связь, которая закрепляет эти знания, одновременно устраняя страх допустить ошибки. Метод Dictogloss помогает студентам преодолеть аффективные факторы и справиться с негативными эмоциями, препятствующими усвоению иностранного языка [18].

В то время как метод Dictogloss предлагает много преимуществ, есть важные моменты, которые преподаватели должны учитывать при его реализации. Первый связан с социокультурным контекстом обучающихся, второй касается состава и динамики рабочей группы, третий момент связан с оценкой студентов.

Для того чтобы подход с применением Dictogloss был эффективно реализован, важно, чтобы студенты осознавали преимущества совместного обучения. Никакая учебная программа не может быть ориентирована на студента, если не принять во внимание субъективные потребности и восприятие процесса обучения. Планирование занятий, которое нарушает предпочтительный стиль обучения, в конечном итоге будет для них мало полезным и может привести к конфликту между обучающимся и преподавателем [8]. Внедрение совместного обучения

не будет автоматически мотивировать студентов или вызывать чувство ответственности за развитие их коммуникативных компетенций. Несоответствие между ожиданиями студентов, с одной стороны, и содержанием учебного плана и педагогическими подходами, с другой, может привести к неудовлетворенности обучающихся методикой преподавания и может значительно снизить мотивацию. Ожидания и убеждения студентов по отношению к их обучению не должны игнорироваться. Преподаватель должен предоставить четкое обоснование методологии, основанной на различных подходах. Для того чтобы совместная учебная работа осуществлялась успешно, важно, чтобы преподаватели объясняли лежащие в ее основе концепции, обосновывали выбор конкретной задачи и повышали осведомленность студентов о преимуществах совместного обучения. В случае метода Dictogloss это означает, что преподаватель должен напомнить, что цель и задачи восстановления текста – не грамматическая точность, а воспроизведение содержания, того, чем они могут помочь друг другу. Следует также отметить, что с помощью контрольного списка студенты могут легко подтвердить пропущенные пункты. Хотя это не всегда устраняет влияние когнитивных и социокультурных факторов, их влияние может быть сведено к минимуму. Если обучающиеся понимают цели этого задания и ценность того, что они делают, их мотивация к участию в выполнении, вероятно, возрастет.

Другая проблема, вызывающая затруднения, – это состав рабочей группы и динамика группы. Совместное обучение означает, что студенты работают вместе для достижения общих целей. На них возложены две обязанности: максимизировать свое собственное обучение и максимизировать обучение всех остальных членов группы. Исследования показывают, что гетерогенно сгруппированные команды приносят больше преимуществ, чем однородно сформированные команды. Из-за различий в знаниях и способах обучения разные люди склонны обращать внимание на различную информацию в дискурсе [19]. В результате этого взаимодействия они могут совершенствовать свои коммуникативные навыки. Когда студентам приходится объяснять материал другим, они занимаются обработкой материала на более высоком уровне. Некоторые исследования подтверждают, что совместные усилия для достижения общих целей способствуют повышению самооценки, продуктивности и развитию критического мышления [20].

Однако не все студенты могут считать совместное обучение эффективным и полезным. Простое разделение студентов на группы и указание им работать вместе не приводит автоматически к совместным усилиям. Преподаватели не могут полагаться на то, что студенты знают, как эффективно работать в группах. Положительная взаимозависимость вряд ли произойдет сама по себе. Некоторым студентам может не хватать уверенности в своих знаниях иностранного языка и, следовательно, они не хотят участвовать в груп-

повых взаимодействиях; другие студенты могут попытаться доминировать в группе, поэтому крайне важно, чтобы преподаватели уделяли достаточное внимание групповой динамике и обеспечивали сохранение позитивной психологической атмосферы на занятии, при этом необходима тщательная подготовка и управление работой в группах.

Одним из факторов, который может оказать сильное влияние на групповую динамику, является способности обучающихся. Хорошо подготовленные студенты часто негативно реагируют на работу в кооперативных группах, они обеспокоены качеством обучения и оценками, поэтому склонны делать всю работу самостоятельно. Однако отношение изменилось, когда такие студенты были помещены в более однородные группы. Они чувствовали себя более расслабленными, потому что им не нужно было выполнять всю работу, и они чувствовали, что это было похоже на «дружеское соревнование». Также многие исследователи отмечают, что обучающиеся с разным уровнем владения языком по-разному подходят к задачам реконструкции. Студенты со средним уровнем, как правило, работали над заданием дословно, в то время как более продвинутые студенты рассматривали все предложения и отношения между идеями в тексте. В группах, где студенты были примерно одинакового уровня, все члены группы участвовали в задании, в то время как в группах смешанного уровня более опытные студенты монополизировали разговорные взаимодействия.

Безусловно, проблема гетерогенной и однородной групповой работы должна быть разрешена. Тем не менее, следует поощрять совершенно свободные группы выбора, чтобы студенты не всегда выбирали одних и тех же партнеров. Создание гендерно-разнородных групп также важно, так как было установлено, что гендерное разнообразие улучшает показатели работы групп. Преподаватели должны облегчить процесс обучения, помогая студентам развивать социальные навыки, такие как принятие решений, формирование доверия и управление конфликтами [20]. Студенты должны научиться приспосабливаться к различиям в способностях, чтобы они могли поддерживать друг друга и извлекать выгоду из различных имеющихся у них навыков, но более сильных учеников не следует заставлять работать с более слабыми студентами. Один из способов достижения групповой гетерогенности ненавязчивым способом – попросить объединиться в группы со студентами, с которыми они ранее не работали, или установить правило, согласно которому они не могут работать с одним и тем же студентом более одного раза в месяц.

Одной из проблем реализации метода Dictogloss – это оценивание работы студентов в группе. Студентов нужно заверить, что оценка их работы будет справедливой. Оценка должна подчеркивать индивидуальную ответственность каждого члена группы. Одним из критериев оценки обучающихся могут быть их навыки сотрудничества: насколько они помогают группе, помогают ли они

другим студентам значимым и продуктивным образом и так далее. Пока студенты работают над реконструкцией, преподаватель собирает данные о качестве объяснений, моделях взаимодействия между членами группы, социальных навыках студентов, процессах рассуждения и стратегиях решения проблем. В этом отношении метод Dictogloss имеет значительное преимущество по сравнению с другими, более традиционными задачами по восприятию на слух. Ответы обучающихся на обычные тестовые задания очень мало говорят о процессах мышления и понимания Dictogloss позволяет оценить, насколько хорошо студенты могут усваивать и сортировать контент, который они слышат. Это обеспечивает среду, в которой оценка становится частью процесса обучения. Оценивая свою работу и работу своих одноклассников, студенты учатся почти так же, как и после выполнения задачи по реконструкции. Независимо от того, какой метод оценки принят, необходимо, чтобы критерии оценки были четко разъяснены студентам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что метод Dictogloss сочетает в себе традиционные приемы обучения иностранному языку, такие как тематическая разминка, введение и отработка лексико-грамматического материала, с новым типом смысловой деятельности по аудированию и совместным обучением. Использование данного метода для развития навыков аудирования отражает несколько важных принципов изучения иностранного языка, таких как самостоятельность обучающихся, сотрудничество между студентами, самооценка и взаимная оценка. Метод включает в себя как языковое декодирование (диктовка), так и его кодирование (реконструкцию) и, как следствие, улучшает навыки аудирования и говорения. Применение данного метода побуждает студентов задуматься о процессе изучения языка и о том, как подойти к нему более эффективно. При правильном применении метод Dictogloss приводит к активному вовлечению студентов в учебную деятельность и предлагает сложный и полезный опыт обучения.

## Литература

1. Feyten, C. (1991). The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75 (2): 173–180.
2. Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
3. Lim, W.L. & Jacobs, G.M. (2001). An analysis of students' dyadic interaction on a Dictogloss task. ERIC Document Reproduction Service No. ED456649.
4. Nabei, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task? *Working Papers in Educational Linguistics*, 12 (1): 59–74.
5. Storch, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative reconstruction task. *ELT Journal*, 52 (4): 291–300.
6. Swain, M. & Miccoli, L. S. (1994). Learning in a content-based, collaboratively structured course.

The experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal* 12 (1): 15–28.

7. Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82: 320–337.
8. Восковская А.С., Карпова Т.А. Особенности обучения иностранному языку в многоуровневых группах неязыкового вуза: проблемы и способы их разрешения. *Мир науки, культуры, образования. Научный журнал*. 2019; № 6 (79): 276–280.
9. Mewald, C., Gassner, O. and Siggott, G. (2007). Testing listening specifications for the E8-Standards listening tests. LTC Technical Report 3. Available at: [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC\\_Technical\\_Report\\_3.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC_Technical_Report_3.pdf) (January 19, 2020)].
10. Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Olsen, L. A. & Huckin, T. N. (1990). Point-driven understanding in engineering lecture comprehension. *English for Specific Purposes*, 9: 33–47.
12. Dunkel, P. & Davis, J. N. (1994). The effects of rhetoric signaling cues on the recall of English lecture information by speakers of English as a native or second language. In Flowerdew, J. (ed.) *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 55–74.
13. Ur, P. (1998). *Teaching listening comprehension*. UK: Cambridge University Press.
14. Nattinger, J.R. & DeCarrico, J.S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
15. Willingham, D.T. (2006). How knowledge helps. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0098628315589505> (January, 172020).
16. Willis, J. & Willis (1996). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.
17. Long, M.H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty C. and Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom language* (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
18. Восковская А.С. Влияние эмоциональных факторов на формирование коммуникативных компетенций студентов при изучении иностранных языков (анализ зарубежной педагогической литературы). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. Научно-практический журнал*. 2018; № 6–1: 53–55.
19. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. NY: Basic Books.
20. Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1999b). Cooperative learning and assessment. In Kluge, D., McGuire, S., Johnson, D. and Johnson, R. (Eds.), *Cooperative Learning*. (pp. 163–178). Japan: JALT Applied Materials.

## DICTOGLOSS AS AN INTERACTIVE METHOD FOR TEACHING STUDENTS LISTENING AT A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

Voskovskaya A.S., Karpova T.A.

Financial University under the Government of the Russian Federation

The article describes how the Dictogloss method, actively used by foreign researchers and teachers to teach grammar, can be used to develop listening skills. The article provides theoretical justifications for using this method at a non-linguistic university, describes in detail all the stages of a lesson based on the Dictogloss method, discusses the potential advantages of this method, as well as possible difficulties encountered in the process of its implementation.

**Keywords:** listening skills, speaking skills, coeducation, discursive marker, text reconstruction.

### References

1. Feyten, C. (1991). The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75 (2): 173–180.
2. Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
3. Lim, W.L. & Jacobs, G.M. (2001). An analysis of students' dyadic interaction on a Dictogloss task. ERIC Document Reproduction Service No. ED456649.
4. Nabei, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task? *Working Papers in Educational Linguistics*, 12 (1): 59–74.
5. Storch, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative reconstruction task. *ELT Journal*, 52 (4): 291–300.
6. Swain, M. & Miccoli, L. S. (1994). Learning in a content-based, collaboratively structured course. The experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal* 12 (1): 15–28.
7. Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82: 320–337.
8. Voskovskaya A.S., Karpova T. A. Features of teaching a foreign language in multilevel groups of a non-linguistic university: problems and methods for their resolution. *The world of science, culture, education. Science Magazine*. 2019 No. 6 (79): 276–280.
9. Mewald, C., Gassner, O. and Siggott, G. (2007). Testing listening specifications for the E8-Standards listening tests. LTC Technical Report 3. Available at: [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC\\_Technical\\_Report\\_3.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC_Technical_Report_3.pdf) (January 19, 2020)].
10. Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Olsen, L. A. & Huckin, T. N. (1990). Point-driven understanding in engineering lecture comprehension. *English for Specific Purposes*, 9: 33–47.
12. Dunkel, P. & Davis, J. N. (1994). The effects of rhetoric signaling cues on the recall of English lecture information by speakers of English as a native or second language. In Flowerdew, J. (ed.) *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 55–74.
13. Ur, P. (1998). *Teaching listening comprehension*. UK: Cambridge University Press.
14. Nattinger, J.R. & DeCarrico, J.S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
15. Willingham, D.T. (2006). How knowledge helps. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0098628315589505> (January, 172020).
16. Willis, J. & Willis (1996). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.
17. Long, M.H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty C. and Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom language* (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
18. Voskovskaya A.S. Influence of emotional factors on the formation of communicative competencies of students in the study of foreign languages (analysis of foreign pedagogical literature). *Modern science: actual problems of theory and practice. Humanitarian sciences. Scientific and practical journal*. 2018; No. 6–1: 53–55.
19. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. NY: Basic Books.
20. Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1999b). Cooperative learning and assessment. In Kluge, D., McGuire, S., Johnson, D. and Johnson, R. (Eds.), *Cooperative Learning*. (pp. 163–178). Japan: JALT Applied Materials.

# Особенности межкультурной коммуникации в процессе обучения английскому языку российских студентов

**Григорян Марина Игоревна,**

старший преподаватель, кафедра английского языка, Государственный университет управления,  
E-mail: marinaa184aa@yandex.ru

**Костикова Юлия Валерьевна,**

старший преподаватель, кафедра английского языка, Государственный университет управления,  
E-mail: mikvydrin@mail.ru

В статье раскрыты особенности понятия «межкультурная коммуникация», анализируются основные вопросы формирования и развития современными студентами межкультурной коммуникации в процессе овладения иностранным языком. Идет речь об особенностях межкультурной коммуникации у российских студентов, а также о применяемых техниках для ее развития. Проблемы и сложности, с которыми сталкиваются российские студенты. Пути решения проблем. Даются рекомендации, как улучшить процесс межкультурной коммуникации в период обучения английскому языку российских студентов.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, языковая личность, языковая картина мира, процесс обучения, студенты.

**Введение.** Все шире и теснее международное сотрудничество в политической, экономической, культурной и образовательной сферах, всплеск миграции, «падение» многих границ и увеличения туристических потоков вызывают стремительно растущую частотность и интенсивность непосредственных контактов между представителями разных наций и культур, которые в большинстве случаев также есть носителями разных языков.

Это означает, что межкультурная коммуникация, то есть процесс общения людей, которые принадлежат к различным лингвокультурным сообществам, становится определяющим фактором развития современного мира, ведь от ее успешности или, наоборот, безрезультативности (коммуникативные неудачи) зависит решение многочисленных дел и проблем в нынешнем глобализированном пространстве, а следовательно, и векторы его дальнейшего движения [3, с. 18].

Благодаря указанным факторам межкультурная коммуникация – уже как исследовательская сфера – интенсивно формируется отдельная наука, которая образует в настоящее время чрезвычайно актуальное и динамическое направление научных исследований, ведь в отличие от языков, например, английского, которые могут использоваться как средство глобального общения, не существует глобальных форм вербального и невербального поведения. Одно из центральных мест в этих исследованиях занимает понятие межкультурной компетенции, которое, по нашему мнению, охватывает, по меньшей мере, три важных составляющих, а именно:

- знание устоявшихся правил (норм) общения и форм поведения собственного социума;
- знание норм (обычаев) других национально-лингвокультурных сообществ и толерантное отношение к ним;
- согласованное использование этих знаний в отношениях с представителями других («чужих») культур (нахождение «коммуникативного консенсуса») [1, с. 209–11].

Межкультурная компетенция – это комплекс знаний и навыков, которые позволяют оценить особенности межкультурной коммуникативной ситуации и выбрать адекватные языковые и невербальные средства для избежания межкультурных недоразумений и достижение коммуникативного умысла. Иными словами, сформированность межкультурной компетенции позволяет человеку реализовать себя в межкультурном диалоге, в процессе межкультурной коммуникации, то есть это существенная (если не важнейшая) предпосылка

успешной (результативной) межкультурной коммуникации. Именно такой смысл раскрывает и китайская мудрость, которая гласит, что только тому будет «даровано» успех в тысячах встреч, кто хорошо знает, как других, так и самого себя.

Цель – проанализировать особенности формирования межкультурной коммуникации у студентов в процессе изучения английского языка.

Объект – особенности формирования межкультурной коммуникации.

Предмет – методы и технологии работы со студентами как средства формирования межкультурной коммуникации.

**Основная часть.** Большинство студентов сегодня понимают, что построение профессиональной карьеры, повышение конкурентоспособности на рынке труда напрямую зависят не только от их профессиональной подготовки, но и от высокого уровня владения иностранными языками. Среди первоочередных задач, стоящих перед участниками учебного процесса, можно выделить такие, как накопление профессиональной лексики, совершенствование грамматической компетенции, развитие навыков перевода профессиональной литературы для общения в профессиональной среде, умение писать научные статьи, способность выступать на международных конференциях, чётко и понятно выражать свои мысли. Для того, чтобы успешно решать эти задачи в условиях профессиональной иноязычной подготовки студентов к межкультурной коммуникации, надо сформировать межкультурную компетенцию как необходимый составной элемент общения на межкультурном уровне.

В условиях процесса глобализации современного мира все большую важность приобретает межкультурное общение, особенно для успешного ведения бизнеса. Для продуктивной деятельности в современном мире необходимо уметь общаться с людьми различных культур, традиций, верований и религиозных убеждений, а следовательно, возникает необходимость в подготовке именно таких специалистов, которые будут способны к коммуникации не только в пределах своей культуры, но и смогут свободно чувствовать себя в любой стране мира [2, с. 310].

Глобальные изменения, происходящие в мире в последнее время, обусловили высокий спрос на специалистов с навыками межкультурного общения.

Одним из методов развития межкультурной коммуникации есть организация деятельности студенческого разговорного клуба. В данном случае, межкультурный диалог является одновременно как инструментом, так и целью. В процессе деятельности клуба организовывается обучение и общение культурных концепций в центре диалога между студентами, тем самым одновременно способствуя межкультурной компетентности с акцентом на культурно-общие знания, такие как культурные ценности, отношения, любопытство и открытость, а также эмоции. Для студентов необ-

ходимо создавать коммуникативные ситуации, которые вызывают интерес, и они начинают искать ответы как индивидуально, так и вместе.

Цель деятельности клуба – проведение межкультурного диалога в аудитории, организация работы студенческого разговорного клуба станет одним из средств реализации этой цели. Планируя работу разговорного клуба, целесообразным есть постановка следующих вопросов:

- способны ли встречи участников разговорного клуба заинтересовать студентов?
- какие темы актуальны и интересны для современной молодёжи?
- участвуют ли студенты в межкультурном диалоге?
- могут ли студенты углубить общие культурологические знания на встрече участников разговорного клуба?

Разговорные клубы бывают разные. Но общим аспектом деятельности для каждого из них является то, что они дают возможность студентам попрактиковаться в использовании иностранного языка в непринуждённой и дружеской обстановке, познакомиться с новыми людьми, а также наладить межкультурные связи, если на встречи клуба приглашают носителей языка [4, с. 96].

Как правило, управлением разговорным клубом занимается преподаватель иностранного языка, но это не является обязательным условием для успешной работы клуба. Модератором встреч может быть один из студентов (при поддержке преподавателя), носитель языка из страны, язык которой изучается или даже студенты – представители других культур. Хороший клуб ориентирован на участников. Этого можно достичь следующими способами:

- попросить участников подготовить собственные темы для обсуждения, подобрать интересный материал;
- задавать вопросы участникам об их жизни, о том, что их интересует;
- разделить участников на малые группы, чтобы обсуждать вопросы и выполнять заданий;
- дать участникам возможность проявить своё творчество в иностранном языке, например, с помощью поэзии, песни, скетчей, квестов, проектов. В качестве альтернативы может быть предложен просмотр фрагментов фильмов с последующим обсуждением на иностранном языке, чтение и обсуждение книг того или иного автора, чтение и обсуждение тематических публикаций.

Кроме того, разговорный клуб играет важную социальную роль, студенты имеют возможность общаться с людьми разных культур, традиций. В будущем это поможет снизить риск межкультурных недоразумений, ведь довольно легко понять другую культуру неверно [5, с. 198].

Коммуникация, как и все человеческое поведение, регулируется подсознательно глубокими культурными ценностями и предпочтениями в выборе коммуникативных моделей. В современной

мультикультурной среде все большую важность приобретает понимание неявных ценностей, влияющих на решение человека и на стиль его общения. Содействие сознательному межкультурному общению молодых людей в процессе обучения иностранным языкам, с помощью определённых методов и технологий работы, даёт возможность готовить специалистов, которые смогут успешно работать в условиях глобализирующегося мира, понимая культурные различия и сохраняя собственную самоидентификацию в межкультурном диалоге.

Непосредственная связь обучения иностранному языку и культуры сегодня не вызывает возражений ни в лингвистической, ни в педагогической сферах. Более того, иностранный язык перешёл в политическую сферу: в результате миграции населения и возникновения мультикультурных общественных процессов обучения иностранным языкам приобретает другой статус [3, с. 215–16].

Иностранный язык является одним из основных инструментов воспитания языковой личности, способной адаптироваться к современному уровню и стилю профессионального и личного общения. Это обеспечивается использованием различных форм коммуникации с использованием креативных и инновационных технологий, способствует развитию умения чётко определять ситуацию и цели общения с определённой последовательностью их реализации, расширение творческого и научного потенциала студентов в контексте межкультурной коммуникации.

Интерактивная деятельность, к примеру, включает организацию и развитие диалогической речи, направленных на взаимопонимание, взаимодействие, решение проблем, важных для каждого из участников учебного процесса. Следует отметить, что информационные коммуникационные технологии, проектные технологии, обучение в сотрудничестве (работа в малых группах, парах), ситуационное обучение, технологии языкового портфолио, игровая деятельность, подготовка презентаций, mind mapping и т.п. Благодаря таким технологиям повышается мотивированность студентов к приобретению ими необходимых компетенций, происходит существенная активизация образовательного процесса [1, с. 213].

Целесообразно использование аутентичных материалов в качестве источника экстралингвистической и лингвистической информации. Это считается важнейшим способом привлечения студентов к изучению культуры другой страны: тематические, краеведческие, художественные тексты, также диалоги (полилоги), стихи, песни, письма, интервью, аудиозаписи, видеоролики и на сегодняшний день уже и вебинары. Эффективным является разработка (аннотации, реферирование) актуальных статей из периодических печатных и online-изданий.

Студентам может быть предложено творческое задание: написать редактору газеты (или автору) письма, в котором отражены мысли чита-

теля по поводу прочитанного в ответ на поданную (раскрытую) в статье тему. Ещё одной из задач может быть пропозиция нарисовать политическую карикатуру, чтобы выразить свою точку зрения на ту или иную тему, событие или явление [2, с. 399].

Такой вид учебной деятельности является для студентов стимулом, мотивирующим фактором, поскольку он предлагает интересную, релевантную, тематическую и разнообразную информацию. Для многих студентов такая деятельность является «ключом» к познанию иностранного общества, его традиций, способа жизни, способов мышления, менталитета. Происходит сосредоточение внимания на различных аспектах общественной жизни и культуры страны; стимулируются дискуссии по актуальным вопросам, которые изучаются, исследуются в статьях. Все это вызывает аутентичную реакцию и является одним из основных средств ознакомления с современной культурой страны изучаемого языка.

Современный учебный процесс должен быть направленным не только на привлечение личности к концептуальной системе другого лингвосоциума, но и к кросскультурному осмыслению измерений несколько различных социокультурных сообществ [5, с. 201–202].

**Выводы.** Изучая иностранный язык и иную культуру, студенты получают возможность расширить своё социокультурное пространство, а также культурно самоопределиваться, то есть прийти к осознанию себя как культурно-исторических субъектов в спектре культуры страны как родного, так и иностранного языка. Доминирует так называемое динамическое понимание культуры как образа жизни и системы поведения, норм, ценностей. Динамическое понятие культуры связано со строгой стабильностью культурной системы, она в определённой степени может изменяться и модифицироваться в зависимости от ситуации.

Высокий уровень межкультурной коммуникации предполагает овладение своими эмоциями, выявление внимания к другим людям. Отношения в процессе межкультурной коммуникации предусматривают высокое развитие этнополитического мышления, чувств, потребностей, толерантное отношение к другой культуре, к национальным обычаям, традициям [4, 191–92].

Подытоживая вышесказанное, можно сделать вывод, что межкультурная коммуникация предполагает преодоление не только языкового барьера, но и, что очень важно, культурного.

Формирование межкультурной коммуникации является насущной задачей, которая вызвана глобальными мировыми процессами. И именно языковое образование призвано выполнить эту важную миссию. Учебная деятельность должна быть направлена на более глубокое целостное изучение культуры носителей языка, их образа и особенностей жизни, национального характера и менталитета [3, с. 19].

## Литература

1. Брайтон К. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 207–214.
2. Григорьев Б.В. Intercultural Communication / Межкультурные коммуникации / Б.В. Григорьев, В.И. Чумакова. – М.: Петрополис, 2008. – 404 с.
3. Таратухина Ю.В. Деловые и межкультурные коммуникации. Учебник и практикум / Ю.В. Таратухина, З.К. Авдеева. – М.: Юрайт, 2015. – 326 с.
4. Тимашева О.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / О.В. Тимашева. – Москва: Огни, 2014. – 192 с.
5. Чуньбо Юй. Исследование прагматики в межкультурной коммуникации. Книга на китайском языке / Юй Чуньбо. – М.: Спутник+, 2013. – 206 с.

## PECULIARITIES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MASTERING THE ENGLISH LANGUAGE BY RUSSIAN STUDENTS

Grigoryan M.I., Kostikova Y.V.

The State University of Management

The article reveals the features of the concept of “intercultural communication”, analyzes the main issues of the formation and development of intercultural communication by modern students in the process of mastering a foreign language. Also the article tells us about the peculiarities of intercultural communication, applied techniques for its development. There are problems and difficulties which Russian students experience. As a consequence, there are some ways to solve these problems. The recommendations are suggested to improve the process of intercultural communication during the educational period.

**Keywords:** intercultural communication, linguistic personality, linguistic picture of the world, the process of education, students.

### References

1. Brighton K. Evaluation of intercultural communicative competence // Pedagogical education in Russia. – 2013. – No. 1. – P. 207–214.
2. Grigoriev B.V. Intercultural Communication / Intercultural Communications / B.V. Grigoriev, V.I. Chumakova. – M.: Petropolis, 2008. – 404 p.
3. Taratukhina Yu.V. Business and intercultural communications. Textbook and workshop / Yu.V. Taratukhina, Z.K. Avdeeva. – M.: Yurayt, 2015. – 326 p.
4. Timasheva O. V. Introduction to the theory of intercultural communication: a training manual / O.V. Timasheva. – Moscow: Lights, 2014. – 192 p.
5. Chunbo Yu. The study of pragmatics in intercultural communication. Book in Chinese / Yu Chunbo. – M.: Sputnik +, 2013. – 206 p.





К тому же, важной особенностью подготовки талантов, владеющих русским языком в Китае является то, что обмены и сотрудничество с русскими университетами в сфере образования занимает передовое место по масштабам и качеству по сравнению с сотрудничеством с другими странами. Поскольку дружеские отношения между Китаем и Россией неуклонно развиваются, сотрудничество в области образования постепенно углубляется в контексте политического и здорового развития обеих сторон. Широта и глубина сотрудничества на государственном уровне и в области образования и обмены между студентами и преподавателями достигли самого высокого уровня в истории. В настоящее время образовательный обмен между Китаем и Россией в основном ориентирован на подготовку бакалавриата, в будущем будет широкое пространство для развития обменов и сотрудничества в подготовке аспирантов и докторантов.

С предложением инициативы «Один пояс – один путь» и углублением сотрудничества между Китаем и Россией в политике, экономике, культуре и других областях модель комплексной подготовки «русский язык + специальность» постепенно стала тенденцией развития подготовки талантов, владеющих русским языком. Хотя руководствуясь этой тенденцией развития, университеты и колледжи в Китае предприняли различные попытки реформы в обучении русскому языку, включая разработку учебных программ, программ обучения и повышение квалификации преподавателей, но всё ещё существуют некоторые проблемы в данной области:

1) Унификация и сходимости модели подготовки. Установка учебного плана, дисциплины и составление учебных пособий не соответствуют реальным потребностям общества.

В настоящее время большинство китайских вузов принимают подготовку талантов, владеющих русским языком прикладного и интердисциплинарного типа (талант, прошедший обучение более чем в одной профессиональной области) в качестве цели подготовки. Однако большинство предлагаемых курсов – это базовые курсы русского языка, направленные на развитие элементарных языковых навыков в слушании, говорении, чтении, сочинении и переводе [2, с. 23]. В основном содержание учебника сосредоточено на изучении базовых знаний русского языка и грамматики, а также сравнительно небольшое количество профессионального словарного запаса содержится в учебниках, и связанных с ним терминов мало. Часто бывает такой случай, когда после окончания университета студенты не делают то, что они изучают, это серьезно влияет на качество их трудоустройства и работы. С точки зрения режима подготовки в вузах Китая в основном принимается режим «4 + 0», хотя некоторые университеты уже начали изучать новые совместные модели, такие как «3 + 1» и «2 + 2», то есть студенты могут учиться в русских универ-

ситетах в течение 2 или 1 года. Но, вообще говоря, большинство курсов, предлагаемых в Китае или России, это курсы русского языка и культуры.

2) Отсутствие высококачественных прикладных педагогических кадров.

Теперь большинство преподавателей русского языка в вузах являются мастерами или докторами русского языка и литературы, обучаемыми самостоятельно китайским вузами. Преподаватели изучают знания русского языка и не имеют опыта преподавания в таких областях, как экономика, торговля, переговоры, иностранные дела, технологии, туризм, архитектура и т.д., а также нехватка высококвалифицированных прикладных преподавателей с глубокими знаниями конкретных научных предметных областей. Это мешает учащимся получать соответствующие профессиональные знания и навыки от преподавателей. В реальном процессе обучения русскому языку практический опыт преподавателя является решающим фактором для эффекта в классе и качества обучения. Нехватка качественных преподавателей неизбежно скажется на учебном эффекте и кардинально ограничит реализацию подготовки талантов интердисциплинарного типа.

Ввиду вышеперечисленных проблем в подготовке талантов, владеющих русским языком мы вносим следующие предложения:

1) Поиск новых моделей для подготовки талантов и ускорение реформы системы учебных программ и курсов.

В настоящее время в Китае большинство учащихся русскому языку начинают изучать русский язык с нулевого уровня. В вузах можно разделить процесс подготовки студентов на три этапа: начальный (первый курс), средний (второй-третий курс) и продвинутый (четвертый курс). Каждый этап разделен на три модуля: низкий, средний и высокий для обучения языку в соответствии с реальными способностями учащихся. Кроме того, каждый модуль имеет различное учебное решающее звено, направленность и цель подготовки и разделяется на элементарный языковой базовый модуль, промежуточные учебный модуль по грамматике и расширенный практический модуль по устному и письменному переводу. Три модуля продвинутого этапа совместно разрабатываются в рамках сотрудничества между вузом и предприятием с акцентом на обучение профессиональной терминологии и навыкам употребления языка. На продвинутом этапе для чтения лекции и инструктирования обучения могут быть приглашены эксперты и ученые с соответствующим отраслевым опытом и опытом научной работой [3, с. 116]. Следует придерживаться диверсифицированного сотрудничества в совместной подготовке студентов между Китаем и Россией, разработать новый способ совместной подготовки мастеров и докторов на более глубоком и высоком уровне и поощрять студентов выбирать междисциплинарные и межотраслевые курсы под руководством своих преподавателей.

Необходимо ускорить создание многоуровневой системы учебных программ и системы составления учебников, которые совместимы с новыми требованиями к талантам в рамках «Один пояс и один путь». В дополнение к языковым курсам, связанным со слушиванием, говорением, чтением, сочинением и переводом, следует также открыть специальные курсы, ориентированные на сотрудничество с Россией, такие как торговля с Россией, электронная коммерция с Россией, логистика с Россией, торговые практики и расчеты с Россией, внешняя торговая политика и система России, коммерческое право России и другие курсы. В процессе определения курса следует уделять больше внимания доле и преподавательскому эффекту курсов, связанных со страноведением. Потому что сотрудничество с Россией требует не только соответствующих знаний экономического и торгового сотрудничества, но и соответствующего понимания российской географии, культуры, туризма и фольклора, а существующая учебная программа не включает аналогичные курсы в качестве ключевых предметов для подготовки студентов. Ориентируясь на создание многоуровневой системы учебных программ и системы составления учебников, содержание и способы теста и оценки по русскому языку, китайские вузы могут общаться с вузами русской стороны и работодателями при разработке программы подготовки талантов и учебных планов, сочетая собственные преимущества. Предпринимаются усилия для правильного создания профессиональных курсов с высокой практичностью в области международного сотрудничества и общения, внедрения оригинальных русских учебников и складов тестовых вопросов по русскому языку для разумной интеграции языковых и профессиональных знаний в общем процессе подготовки талантов.

2) Стремление построить выдающуюся команду преподавателей и улучшить качество преподавательских кадров.

В полной мере использовать преимущества колледжей и университетов и стремиться создать профессиональную команду преподавателей, которая не только понимает теоретические знания, но и обладает сильными практическими навыками. Благодаря привлечению отличных русских преподавателей и внутренней подготовке отечественных преподавателей постепенно улучшать общий уровень команды преподавательских кадров. В процессе обучения следует не только уделять внимание развитию базовых навыков учащихся и укреплять их способности к переводу, но также уделять внимание повышению педагогического эффекта, совершенствованию методов обучения для достижения максимального качества обучения в существующих условиях. Регулярные академические и преподавательские семинары и обмены с русскими университетами и колледжами, а также регулярный обмен стажировками преподавателей для улучшения преподавательского и исследовательского потенциала необходимы [4, с. 63]. В дополнение к контакту в об-

учении и научном исследовании следует также знакомить преподавателей с различными отраслями, особенно с важными отраслями и предприятиями для местного развития, и целенаправленно применять полученные представления к конкретному процессу обучения. В связи с явлением слабых коммуникативных навыков и низкой конкурентоспособности студентов в процессе обучения русскому языку и подготовки талантов китайские вузы должны активно организовывать студентов для участия в социальных мероприятиях, таких как масштабные конференции, ярмарки и выставки, чтобы способность студентов повысилась на практике.

Подводя итог, можно сказать, что в рамках инициативы «Один пояс и один путь» полезный поиск модели подготовки талантов, владеющих русским языком, разработки учебных программ и построения преподавательских кадров имеет важное значение для руководства обучением русскому языку в колледжах и университетах и подготовки прикладных талантов, отвечающих потребностям нашей эпохи и развития общества.

## Литература

1. 王灵玲. “一带一路”建设背景下高校创新型外语人才培养的思考[J]. 教育探索, 2016 (5) : 94–96.
2. 周民权. “新丝绸之路经济带”背景下的俄语人才培养探究[J]. 中国俄语教学, 2015 (3) : 23–27.
3. 刘扬. 黑龙江省对俄经贸人才培养的现状与对策[J]. 理论观察, 2016 (5) : 115–116.
4. 王加兴. 我国高校俄语专业现行培养方案文本分析报告[J]. 中国俄语教学, 2015 (2) : 61–64.

## THE TRAINING OF RUSSIAN TALENTS IN CHINESE UNIVERSITIES UNDER THE “BELT AND ROAD” INITIATIVE

Zhang Jing  
Shenyang Ligong University

Under the “Belt and Road” framework, Chinese-Russian cooperation has reached its highest level in history, and cooperation in major fields has increased the demand for technical and expert high-level Russian talents. In the new historical period, the development trend of the training of Russian language talents in our country will also produce new changes. In order to adapt to the new form of Chinese-Russian cooperation, domestic Russian majors should adjust the Russian talent training model according to the status, rely on their own advantages, update teaching concepts, re-determine the training goals, set up a curriculum system, strengthen the construction of teachers, and propose in the “Belt and Road” initiative. The opportunity is to cultivate applied Russian talents as the new direction of current Russian teaching.

**Keywords:** the “Belt and Road”; the training of Russian language talents; training mode training objectives

## References

1. Wang Lingling. Reflections on the Cultivation of Innovative Foreign Language Talents in Colleges and Universities under the Background of the Belt and Road Initiative [J]. Education Exploration, 2016 (5): 94–96.
2. Zhou Minquan. Research on the Training of Russian Talents under the Background of “New Silk Road Economic Belt” [J]. Russian Teaching in China, 2015 (3): 23–27.
3. Liu Yang. Current Situation and Countermeasures of Heilongjiang Province’s Cultivation of Economic and Trade Talents with Russia [J]. Theoretical Observation, 2016 (5): 115–116.
4. Wang Jiaying. Textual Analysis Report of the Current Training Program for Russian Majors in Chinese Universities [J]. Chinese Russian Teaching, 2015 (2): 61–64.

# Развитие компетенций студентов вуза на основе межпредметного подхода

## **Шендерей Павел Эдуардович,**

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

## **Груздова Инна Викторовна,**

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

## **Туркина Алена Юрьевна,**

студент магистратуры Тольяттинского государственного университета  
E-mail: Pavel89272116756@yandex.ru

## **Шендерей Евгений Эдуардович,**

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

## **Романова Ираида Николаевна,**

руководитель учебной части, АНО «ВУЗ «Институт менеджмента, маркетинга и права»  
E-mail: Pavel89272116756@yandex.ru

В работе рассматривается развитие компетенций будущих специалистов в области педагогики и образования.

В современном российском образовании компетентностный подход является ведущим. Основной категорией является компетенция, сформированность которой определяет результат освоения образовательной программы.

Внедрение компетентностного подхода в обучение будущих специалистов тесно связано с новыми смыслами современного образования, продиктованного включением в сферу Болонского процесса, и предполагает формирование у студента владения обобщенным характером познавательной деятельности. Междисциплинарные связи играют в этом большую роль.

Межпредметные связи рассматриваются в качестве принципа конструирования учебного процесса при условии их целенаправленного формирования.

**Ключевые слова:** творческие способности, компетентностный подход, высшее образование, межпредметные связи, универсальные компетенции, общепрофессиональные компетенции.

В соответствии с преобразованиями, которые происходят в современной общественной жизни, под влиянием инновационных процессов в экономике и социальной жизни значительные изменения коснулись и принципов подготовки специалистов в сфере высшего образования. Данные преобразования коснулись требований к профессиональной компетентности выпускников вуза, формирования способности к творческой деятельности и реализации своих возможностей в профессиональной деятельности одновременно с непрерывным личностным ростом [1, 2, 6].

В современном российском образовании компетентностный подход является ведущим. Основной категорией является компетенция, сформированность которой определяет результат освоения образовательной программы [4, 7].

Компетенции, которые предписаны для овладения обучающимися в результате своего обучения в вузе, включены в полном объеме в нормы Федерального государственного образовательного стандарта и представляют собой три основных вида (в соответствии с ФГОС 3++): универсальные (УК), общепрофессиональные компетенции (ОПК) и профессиональные (ПК). Результатом их освоения с необходимостью должно стать быстрое реагирование обучающихся на ситуации, связанные с изменениями рынка труда, способность к переходу от предметного обучения к межпредметному, гарантирующему гибкость профессионального образования.

Существующие варианты, касающиеся структуры компетенций [2], не затрагивают главной сути понятия «компетенция», которая заключается в отражении требований к будущим специалистам с точки зрения владения ими знаниями, навыками и методами, полученными в процессе обучения, и наличия способности применять их творчески для решения задач в профессиональной сфере.

Выступая способом достижения нового качества образования, компетентностный подход закономерно повлиял и на смену приоритетов в образовании. Сам по себе компетентностный подход явился новым смыслом современного образования в рамках Болонского процесса [8], а также ориентиром для подготовки выпускников высшего учебного заведения (вуза) к профессиональной деятельности.

Знания перестали быть самоцелью, так называемым «символическим капиталом». В настоящее время их можно рассматривать как средство формирования своей индивидуальной программы деятельности, самообразования, самостоятельности, повышения уровня социально-профессиональной мобильности, конкурентноспособности.

Компетентный специалист, обладая определенным багажом знаний, умений, навыков и приемов деятельности, способен реализовать их в своей профессии.

Таким образом, актуальной задачей, стоящей перед высшим профессиональным образованием в контексте компетентного подхода, является обновление как содержания, так и сопутствующих ему методов, форм и средств обучения, а это в свою очередь невозможно без внедрения междисциплинарной интеграции.

С точки зрения исследователей, сущностные характеристики компетентности возможно рассматривать в качестве единиц измерения образованности человека. Среди них выделяется, в первую очередь, триада «знания, умения, навыки», которая связывает все компоненты компетентности. К следующей характеристике ученые относят направленность на обновление знаний, на овладение новой информацией, что позволяет успешно решать профессиональные задачи. Третья выделяемая сущностная характеристика компетентности – наличие содержательного и процессуального компонентов.

Обладая данными характеристиками в составе компетенций, профессионал владеет способностью проникнуть в существо проблемы, может решать её на практике, владея методом решения [2, 6].

Целью образовательного процесса любого вуза является формирование профессионально компетентного выпускника, что означает воспитание в нем качеств, которые помогут ему чувствовать себя уверенно в своей будущей профессии. К ним можно отнести способности комплексного использования полученных знаний в своей профессиональной деятельности, перенос их из одной области в другую, способность к самообразованию и самообучению. Развивать эти качества необходимо уже на начальном этапе обучения посредством междисциплинарной интеграции, которая предполагает взаимопроникновение содержания различных учебных дисциплин, создание единого образовательного пространства посредством использования новых технологий (педагогических, информационных) в учебном процессе.

Компетентный подход предполагает формирование у студента способности владения обобщенным характером познавательной деятельности. Междисциплинарные связи играют в этом большую роль, предоставляя возможность к овладению обобщенными способами познавательной деятельности. Именно данные связи являются основой в приобретении способности комплексного видения ситуации и возникающей в реальной действительности проблемы. Достижение этой цели возможно лишь за счет сознательного включения в учебный процесс междисциплинарных и межпредметных связей.

Целенаправленное формирование межпредметных связей позволяет выдвигать их в качестве принципа конструирования учебного процесса. Посредством данного принципа через межпред-

метные связи определяются важнейшие компоненты содержания образования, главные понятия, вопросы, идеи, вырабатываются актуальные приемы деятельности, кроме того, происходит синтез знаний из разных предметов, на основе которого осуществляется системный подход в обучении.

Уровень знаний, полученных студентами на общенаучных кафедрах, должен быть достаточным для изучения специальных дисциплин. Достижить этого возможно лишь при соблюдении преемственности между общенаучными и специальными дисциплинами, которая осуществляется за счет межпредметной интеграции.

В частности, усвоенные студентами знания, должны быть приближены к получаемой ими профессии, так, чтобы при переходе к изучению дисциплин студент мог ими воспользоваться.

Исследователи утверждают, что формирование компетентности осуществляется путем освоения четырех типов опыта человечества. К первому типу относится опыт познавательной деятельности, фиксируемый в форме знаний; второй тип – опыт осуществления способов деятельности; третий – опыт творческой деятельности; и четвертый тип представляет собой опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений [1, 2, 4, 6]. Учитывая данные типы и следуя компетентной парадигме образования, модель формирования компетенций (в том числе общепрофессиональных) выпускника вуза на основе реализации межпредметных связей можно представить как систему следующих компонентов: целевого, мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного и диагностического.

*Целевой компонент* определяет цель обучения и должен быть отражен в квалификационной характеристике выпускника, достижение которой свидетельствует об успешности завершения формирования компетентности и будет оцениваться по результатам деятельности студента, его продвижению и развитию в процессе усвоения системы знаний и овладения определенными видами деятельности.

*Мотивационно-ценностный компонент* обеспечивает положительное отношение к будущей профессиональной деятельности. При развитии данного компонента особое внимание уделяется мотивам, направленным на получение знаний, умений. Повышение мотивации в данном отношении способствует нацеленности выпускника на достижение успеха в будущей профессии, а также помогает выйти за рамки предмета своей профессии.

*Когнитивный компонент* обеспечивает овладение интегрированной системой предметных и надпредметных знаний и представлений студента о своей будущей профессии, методологией научного познания, развитие системообразующих идей. Реализация данного компонента происходит через отбор и структурирование содержания учебного материала при этом именно межпредметные

связи осуществляют комплексное применение знаний из различных предметов, являются усилителем их системности и обеспечивают единство учебно-воспитательного процесса. Учебные планы и программы должны отражать объем учебного материала, его отбор и структурирование на основе анализа видов профессиональной деятельности. Что касается содержания образования, то оно, в первую очередь, должно организовываться с учетом движения от получения знаний и сведений об их применении, умения решения стандартных задач внутри предмета к переносу их в другую предметную область, к решению комплексных задач, к соединению и обобщению знаний, полученных в результате изучения разных дисциплин. В результате такой организации учебного процесса вырабатывается осознание межпредметных связей, их необходимости, совместимости понятий.

*Операционно-деятельностный компонент* включает в себя процедуры по достижению поставленных целей и представляет собой совокупность организационных форм, направленных на формирование ОПК и ПК. Сюда относятся виды занятий (практические, лекционные и лабораторные занятия, на которых решаются межпредметные задачи, занятия междисциплинарного характера, научно-практические междисциплинарные конференции), подходы (личностно-ориентированного, деятельностно-ориентированного, технологического и др.), технологии обучения и контроля развития компонентов профессиональной компетентности студентов.

*Диагностический компонент* включает в себя создание критерия и проведение мониторинга сформированности компетенций. В нем должны быть отражены такие качества личности как: знания, умения, навыки из различных дисциплин, способность применять их комплексно в других дисциплинах и в будущей профессиональной деятельности, позитивное отношение к решению межпредметных задач.

Межпредметные связи направлены на то, чтобы развивать интерес к профессиональной сфере будущей деятельности, способствуют оптимальному усвоению дисциплин, повышению качества знаний и, главное, переносу знаний из одной области в другую, позволяют анализировать, сопоставлять факты. Межпредметные связи – это интегральная основа профессионального знания. Установление межпредметных связей при изучении дисциплин позволяет решать одну из основных педагогических задач – побуждение к получению знаний [3, 4, 7, 8].

Совершенствованию содержания обучения высшей школы способствует, в первую очередь, комплексное использование в образовательном пространстве межпредметных связей. Важную роль в этом играют критерии отбора в плане применения междпредметных связей, логика построения учебного материала с точки зрения их применения [5, 7].

Методологической основой организации обучения видят современные исследователи организацию межпредметных связей как дидактическую основу общенаучного принципа системной организации обучения. На этом основании рассматривается целостность обучения, системообразующее значение межпредметности в образовательном процессе, предполагается совершенствование его важнейших процессов.

Учеными отмечается возможность повышения общетеоретического и научного уровня обучения посредством освоения познавательного единства в многообразии знаний, получаемых в рамках разных учебных курсов. Уровень мышления обучающихся повышается путем включения в учебный процесс системного методологического аппарата современного научного знания.

Кроме того, межпредметные связи позволяют расширить область познания: выявляется связь знаний, выступающих предметом познания в разных учебных предметах, обучающимся предоставляется возможность обобщать знания из разных областей, развивается умение обобщать, распознавать общее в единичных фактах, оценивать отдельные явления на основании обобщенных выводов и т.п.

На основании всех вышеизложенных аргументов закономерен вывод о том, что на современном этапе требуется выработка структуры организации междисциплинарных связей в общей системе дисциплин по программе подготовки. Подобная структура требует, во-первых, выявления специфики применения междисциплинарных связей, что должно стать основой в процессе её становления. Во-вторых, разрабатываемая структура становится составной частью, своеобразным расширением всего процесса подготовки специалистов. Отсюда следует, что необходима тесная связь проектируемой структуры с общими задачами обучения, её ориентация на конечную цель обучения в вузе – успешную и оптимальную подготовку специалиста определенной сферы деятельности [1,5].

При выявлении межпредметных связей в системе подготовки специалиста возможно следовать следующим принципам:

- основой модели межпредметных связей рассматривается профессионально-квалификационная характеристика выпускника;
- профиль подготовки определяет выявление внутрипредметных и межпредметных связей проектируемой модели;
- необходимость научно-обоснованного, практически приемлемого способа представления межпредметных связей;
- выявление и создание адекватных условий для организации внутрипредметных и межпредметных связей в рамках дисциплин соответствующего профиля;
- учет преемственности в представлении межпредметных связей от предшествующей

дисциплины к последующей в рамках одного профиля подготовки.

Представление о принципах выявления межпредметных связей позволяет приступить к разработке проектируемой модели осуществления межпредметных связей, а обозначенные требования к процессу моделирования регламентируют также подходы к выработке принципов осуществления профессионально-ориентированных межпредметных связей в подготовке специалистов.

Основные принципы межпредметных связей возможно представить в виде блоков. Выделяемые нами блоки определяются методами, которые характеризуют их осуществление/

1) **«Определение структурных элементов взаимосвязи между дисциплинами на основе профессионально-квалификационной характеристики»**. Задачи первого блока – выстроить оптимально содержание обучения во взаимосвязи с будущей деятельностью специалиста в профессиональной сфере. Пристально анализируется будущая деятельность выпускника, при этом ориентация ведется на профессионально-квалификационную характеристику специалиста, её общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Проводится группировка предметов на основании их взаимосвязи между собой, выявляются структурные элементы в отношении данной взаимосвязи предметов.

Данный анализ предполагает выдвижение профессионально-квалификационной характеристики во главу угла всей осуществляемой деятельности. Данный параметр выступает объективной основой в процессе выявления структурных компонентов межпредметного содержания обучения (и теоретических предметов, и производственной практики). Повторяемость элементов содержания в нескольких предметах свидетельствует о их межпредметном характере. Следовательно, данные элементы возможно рассматривать как структурные компоненты межпредметной взаимосвязи, которые должны быть упорядочены: во-первых, в распределении их между предметами, во-вторых – в представлении по времени. Анализ профессионально-квалификационной характеристики является только первым этапом, первым шагом на пути выявления межпредметных связей отдельной программы по определенному направлению.

2) **«Определение с помощью дидактического анализа внутрипредметных связей в системе дисциплин»**.

3) **«Анализ связи во времени изучаемой дисциплины с другими дисциплинами»**. Эти два блока взаимосвязаны: первый определяется только одним предметом, на основании которого выстраивается логика его содержания, а второй – связан со спецификой подготовки в целом. Выявляемые внутрипредметные и межпредметные связи в рамках отдельного предмета требуют анализа его содержания, этот же процесс осуществляется

и в круге учебных дисциплин всего образовательного процесса направления. Программа в то же время может быть связана не только со спецификой данного вуза, то есть не соответствовать полностью требованиям его работы, что говорит о необходимости соблюдения определенных особенностей корректировки программы.

В отношении целей корректировки программы возможно говорить, во-первых, об упорядочении соотношения внутрипредметных связей в дисциплинах в их последовательности друг за другом. С другой стороны, цель корректировки программы может выражаться в усилении её профессиональной ориентации, в расширении связей с базовым предприятием.

В результате, предлагаемые изменения в анализируемой программе должны быть обсуждены и утверждены в рамках деятельности приемной комиссии, где учитываются мнения специалистов. Комиссией определяется срок изучения результатов анализа программы, рассматриваются замечания и вынесенные на обсуждение изменения. Как итог, обсуждаемые и утвержденные предложения включаются в корректируемую программу, после чего утверждается окончательный её вариант.

В заключение осуществляется метод экспертных оценок, который является последним, итоговым этапом процесса внесения изменений в корректируемую программу. Данный метод применяется с целью избежать субъективизма в оценке предлагаемых изменений. Метод экспертной оценки позволяет утвердить оптимальное время, предлагаемое для изучения отдельных тем; провести матричный анализ в отношении логической последовательности учебного материала, определить адекватную структуру его содержания. На основе экспертного метода утверждается сетевое планирование учебного процесса: выделяются занятия, которые тесным образом связаны с представлением межпредметных связей, и распределяется их временная соотношенность.

4) **«Фиксация междисциплинарных связей»**. Данный блок можно назвать инструментальным по его основной функции. Он посвящен выявлению и определению инструментов и возможностей в реализации межпредметных связей.

5) **«Определение условий оптимальной реализации междисциплинарных связей»**. Последний блок выполняет обучающую функцию, включая содержание, методы и средства обучения. Межпредметные связи, к примеру, возможно осуществлять на занятиях (лекциях, семинарах), а также и вне занятий (на конференциях, в процессе лабораторных работ, на экскурсиях и т.п.).

Межпредметные связи, с одной стороны, служат ориентиром для преподавателя при выборе метода обучения на занятиях, с другой стороны, определенный преподавателем метод помогает реализовать межпредметные связи в рамках занятий. Данные факторы определяются постав-

ленной целью занятия, направленностью на оптимальный результат в её достижении.

Необходима единая с точки зрения понятий трактовка структурных элементов межпредметных связей, единообразное применение терминологии и системы измерений. Единство применения технических средств в обучении, их адекватность учебному материалу также играют важную роль в деле реализации межпредметных связей.

**Выводы.** Образовательный процесс направлен на формирование профессионально компетентного выпускника.

Сформированность компетенций определяет результат освоения образовательной программы.

Компетентностный подход предполагает формирование у студента компетенций в области познавательной деятельности, что способствует возможности применять свои знания в новых, незнакомых, проблемных ситуациях, которые невозможно запланировать и к которым нельзя заранее подготовить с точки зрения наработки средств их решения. Сформированные компетенции в сфере познавательной деятельности позволяют находить необходимые средства их решения в процессе подобных ситуаций, чем достигается требуемый результат.

Междисциплинарные связи способствуют осуществлению успешной подготовки выпускника в сфере овладения обобщенными способами познавательной деятельности. Они являются фундаментом в деле формирования у обучающихся комплексного видения ситуации, способности к решению проблем реальной действительности.

Межпредметные связи выступают принципом конструирования учебного процесса при их целенаправленном формировании. Более того, они являются основой формирования комплекса компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности и предусмотренных учебным планом (в соответствии с ФГОС).

## Литература

1. Груздова, И.В. Приобщение к культуре как целевой ориентир современного образования. Культура и образование: целевые установки / И.В. Груздова // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2018. – № 1 (25). – С. 76–84.
2. Горшкова, О.О. Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентностно-ориентированного инженерного образования: дис... док.пед. наук: 13.00.08 / Горшкова Оксана Олеговна. – Москва, 2016. – 394 с.
3. Знаенко, Н.С. Реализация компетентностного подхода посредством использования интерактивных методов при изучении математики в вузе / Н.С. Знаенко // Образование и информационная культура: теория и практика. Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2015. – С. 8–12.
4. Знаенко, Н.С. Формирование профессиональных компетенций посредством реализации межпредметных связей / Н.С. Знаенко, М.Б. Николотов // Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы Межвузовский сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. – Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2013. – С. 53–59.
5. Романова, И.Н. Межпредметные связи в системе подготовки специалистов по направлению «Машиностроение» / И.Н. Романова, А.Ю. Краснопецев, П.Э. Шендерей, Е.Э. Шендерей // Качество образования. – 2017. – № 3. – С. 16–19.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению образования / Под ред. А.А. Пинского. – М.: ООО Мир книги, 2001. – 95 с.
7. Шендерей, П.Э. Развитие исследовательской компетенции студентов высших учебных заведений на основе межпредметного подхода к обучению / П.Э. Шендерей, Е.Э. Шендерей, И.Н. Романова // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2015. – № 1. – С. 34–43.
8. Шубович, В.Г. Развитие мотивации учебной деятельности при изучении естественно-научных дисциплин в вузе (военно-теоретический труд): монография / В.Г. Шубович, Н.С. Знаенко, В.В. Капитанчук, Л.В. Миронова, М.В. Шубович. – Ульяновск, 2009. – 144 с.

## DEVELOPMENT OF COMPETENCES OF UNIVERSITY STUDENTS ON THE BASIS OF INTERSUBJECT APPROACH

Shenderay P.E., Gruzdova I.V., Turkina A.Y., Shenderay E.E., Romanova I.N.

ANO "VUZ" Institute of Management, Marketing and Law", Togliatti State University

The work considers the development of competences of future specialists in the field of pedagogy and education.

In modern Russian education, the competent approach is the leading one. The main category is competence, the formation of which determines the result of the educational program.

The introduction of a competent approach in the training of future specialists is closely related to the new meanings of modern education, dictated by the inclusion in the sphere of the Bologna process, and implies the formation of a student's ownership of the generalized nature of cognitive activity. Interdisciplinary linkages play a major role in this.

Interprandial connections are considered as a principle of educational process design provided that they are purposefully formed.

**Keywords:** creative abilities, competency approach, higher education, interprandial connections, universal competencies, general professional competencies.

## References

1. Gruzdova, I.V. Introduction to culture as a target landmark of modern education. Culture and education: target settings / I.V. Gruzdova // Humanitarian sheets of TSPU im. L.N. Tolstoy. – 2018. – No. 1 (25). – P. 76–84.

2. Gorshkova, O.O. Preparing students for research in the context of a competence-oriented engineering education: dis ... doc. Sciences: 13.00.08 / Gorshkova Oksana Olegovna. – Moscow, 2016. – 394 p.
3. Znaenko, N.S. The implementation of the competency-based approach through the use of interactive methods in the study of mathematics in high school / N.S. Znamenko // Education and Information Culture: Theory and Practice. Materials of the International Correspondence Scientific and Practical Conference. – Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanova, 2015. – P. 8–12.
4. Znaenko, N.S. The formation of professional competencies through the implementation of intersubject communications / N.S. Znaenko, M.B. Nikolotov // Technological and economic education: achievements, innovations, prospects. Interuniversity collection of articles of the XIV International Scientific and Practical Conference. – Tula: TSPU im. L. N. Tolstoy, 2013. – P. 53–59.
5. Romanova, I.N. Intersubject communications in the system of training specialists in the field of “Mechanical Engineering” / I.N. Romanova, A.Yu. Krasnopevtsev, P.E. Shenderoy, E.E. Shenderoy // The quality of education. – 2017. – No. 3. – P. 16–19.
6. Strategy for the modernization of the content of general education: Materials for the development of documents for updating education / Ed. A.A. Pinsky. – M.: LLC World of Books, 2001. – 95 p.
7. Shenderoy, P.E. Development of the research competence of students of higher educational institutions on the basis of an interdisciplinary approach to learning / P.E. Shenderoy, E.E. Shenderoy, I.N. Romanova // Economics, Statistics and Computer Science. Bulletin of UMO. – 2015. – No. 1. – P. 34–43.
9. Shubovich, V.G. The development of motivation for educational activities in the study of natural sciences at a university (military theoretical work): monograph / V.G. Shubovich, N.S. Znaenko, V.V. Kapitanchuk, L.V. Mironova, M.V. Shubovich. – Ulyanovsk, 2009. – 144 p.



## Формирование личностно-ориентированной мотивации у студентов к физической культуре

**Гружевский Валерий Алексеевич,**

канд. пед. наук, доцент, Российский государственный университет правосудия.

Крымский филиал, кафедра общеобразовательных дисциплин  
E-mail: gruzevskiy@mail.ru

Цель настоящей работы является анализ результатов применения специальных педагогических методик, направленных на формирование личностно-ориентированной мотивации студентов к физической культуре.

Материалы: в исследованиях принимало участие 780 студентов. При помощи анкетирования, проводимого в начале и в конце учебного года. После, применения специальных педагогических методик, определяли изменения отношения студентов к физическим упражнениям. Экспериментальная методика имела ряд классификационных признаков, которые обусловили применение педагогических процедур на гарантированное достижение учебно-воспитательных результатов.

Результаты: в результате исследования у студентов выявлено три уровня стремления к занятиям по физической культуре. Высокий уровень характеризовался глубоким осознанием значимости физических упражнений – 9,8% опрошенных; средний уровень характеризовался недостаточной осознанностью значимости физических упражнений – 61,6% опрошенных; низкий уровень – это небрежное отношение к физическому воспитанию и стихийное посещение учебных занятий – 28,5% опрошенных. В результате анализа формирующего эксперимента, в динамике внедрения педагогических технологий, установлено: количество студентов с высоким уровнем мотивационной направленности увеличилось на 24,25%; со средним уровнем уменьшилось на 19,27%; с низким уровнем уменьшилось на 21,4%.

Выводы: учебные занятия с включением специальных педагогических методик сформировали личностно-ориентированный мотив к физическим упражнениям.

**Ключевые слова:** мотивация, студенты, здоровье, уровни, методики.

В динамике обучения молодежи в высших учебных заведениях физическая культура выступает как базовый фундамент, который содержит в себе интегрированную цепочку личной физической культуры, удерживая особенности формирования психоэмоционального и физического потенциала каждого студента как ценности. Применение средств физического воспитания является необходимым условием в укреплении здоровья студентов и формирования здорового образа жизни. [1,4,7]

Важным элементом формирования физической культуры студентов становится мотивационная сфера личности, диагноз ее теоретических и практических знаний, умений и навыков в сфере физической культуры и ее разновидности.

Формирование физической культуры в вузе наиболее эффективно может осуществляться на основе качественного процесса по дисциплине «Физическая культура» и широкого использования педагогических технологий. [2,3]

Воспитание личности осуществляется при активном влиянии систематических занятий физическими упражнениями не только на физическое развитие, но и на чувства и сознание, психику, интеллект, [10] что обеспечивает устойчивое социально-психологическое проявление – положительную мотивацию.

В тоже время наблюдается снижение интереса к физической культуре, что вызывает отсутствие мотивов у студентов к улучшению здоровья, гармоничности физического совершенства организма, развития физических качеств. [9]

Очевидно, отсутствия мотивации студентов к занятиям физической культурой, является следствием общих проблем общества, недостаточностью изучения педагогических условий, что приводит к потере в образовании гуманистического содержания с переориентацией личности на узкое изучение профессиональных знаний и умений под давлением индустриальной, технической и рыночной эволюции.

**Цель работы:** проанализировать полученные результаты, после применения специальных педагогических методик, направленных на формирование личностно-ориентированной мотивации студентов к физическому воспитанию.

**Методы исследования:** теоретический анализ, анкетирование, статистические методы.

**Результаты исследования:** В исследовании приняло участие 780 студентов (девушек – 522, юношей – 258 человек). Анкетирование студентов проводилось в начале и в конце учебного года.

На учебных занятиях по физической культуре применялась экспериментальная методика, которая имела такие признаки, которые соответствовали педагогике физического воспитания и средствам формирования мотивов. [5,6,8]

Классификационные признаки следующие:

- диагностически определенную цель и задачи функционирования экспериментальной методики, построенной на определении направленности занятий физическими упражнениями с учетом психоэмоционального состояния организма, а также умений, навыков и стремление к выполнению студентами физических нагрузок, обусловленных двигательным опытом предыдущего, к поступлению в вуз, регионом проживания;
- ориентацией педагогических процедур на гарантированное достижение учебно-воспитательных целей в формировании индивидуальной концепции стимулирования ценностных ориентаций по поддержке и совершенствованию уровня здоровья системообразующий фактор;
- подсистему управления, которая включала постоянно действующие механизмы обратной связи, верификацию результатов ее функционирования (планирование, регулирование, контроль, оценка, управление, стимулирование);
- определение основных компонентов процесса формирования положительной мотивации к систематическим занятиям физическими упражнениями, которые подлежали проективной разработке на основе внедрения целей-задач, обоснование учебно-воспитательных процедур, пропедевтической подготовки студентов и преподавателей; реализацией меж предметных связей, использованием подсистемы текущего и оперативного мониторинга физкультурно-оздоровительных, образовательно – воспитательных и духовных достижений студентов.

В ходе констатирующего эксперимента у студентов определялась самооценка уровней сформированного стремления к занятиям по физическому воспитанию в ВУЗЕ, которая была отмечена выделением трех уровней:

- высокий уровень характеризовался стремлением студентов к посещению занятий по физическому воспитанию и глубоким осознанием значимости положительного влияния постоянных занятий физическими упражнениями на поддержку и сохранение уровня здоровья организма, его физическое совершенство (9,8% опрошенных).
- средний уровень характеризовался недостаточной осознанностью значимости психофизиологического воздействия на организм средств физического воспитания в период напряженной интеллектуальной нагрузки, социализации

личности к студенческой жизни в условиях проживания в большом городе (61,6% опрошенных).

- низкий уровень отмечался наличием небрежного отношения студентов к физическому воспитанию, посещение занятий осуществлялось ими периодически и почти стихийно (28,5% опрошенных).

Результаты констатирующего эксперимента позволили выяснить уровень мотивационного отношения студентов 1 и 3 курсов к физическому воспитанию, их теоретически-психологическую и практическую готовность к систематическим занятиям физическими упражнениями, а также уровень сформированных ценностных ориентаций относительно значимости положительного влияния средств и методов физической культуры на организм.

Учитывая то, что основной задачей физического воспитания является укрепление здоровья молодежи, анализ результатов анкетирования отношения студентов относительно оценки ими реальности влияния средств физической культуры на степень совершенствования гармоничности физического и двигательного развития, телосложение, осанку, личное здоровье, был охарактеризован большинством (54,6%) такими мотивами, как стремление быть физически совершенным и практически здоровым. Характерно, что у многих студентов (33,4%) зафиксирована неопределенность в отношении к значимости оценки личного психофизического состояния и уровня физических возможностей организма, 12% студентов определили наличие у них вредных привычек.

Для формирования у студентов мотивации к занятиям по физическому воспитанию, расширение фонда двигательных умений и навыков были разработаны методики, которые предусматривали инновационную учебно-познавательную и эстетично физическую деятельность, обеспечивающих органическое единство мотивационно-ценностного, физкультурно-спортивного и творчески-деятельностного подхода. Двигательная программа при занятиях по физическому воспитанию для студентов 1 курсов имела приспособительный характер и учитывала все сигнально-значимые компоненты предыдущего места проживания, согласно которым использовались целенаправленные физические упражнения и двигательные игры, то есть занятия строились на принципах мультисенсорной конвергенции. В данной программе физические упражнения были направлены на обеспечение оптимальной адаптации первокурсников к социализации в условиях новой среды.

На основе проверки эффективности применения средств и методов физического воспитания определены педагогические подходы, которые основывались на личностно-ориентированных мотивационных потребностях студентов и, в целом, объединяли мотивы в систему. Учитывалось, что каждый мотив играет свою определенную роль и только в совокупности с другими мотивами способствует

формированию личностно-ориентированной мотивации студентов к физкультурно-спортивной, оздоровительной деятельности.

Результаты эксперимента показали, что методика обучения, которая основывалась на применении средств физического воспитания с учетом предыдущего двигательного опыта и была направлена на коррекцию психофизического состояния студентов, проживавших до поступления в вуз в различных регионах Крыма, позволила в динамике обучения на 1, 3 курсах постепенно снять психоэмоциональное напряжение, беспокойство, усталость, раздражительность, улучшить сон и др. В результате анализа формирующего эксперимента установлено, что в динамике внедрения предложенных педагогических условий, учитывающих личностно-ориентированное направление, количество студентов с высоким уровнем мотивационной направленности увеличилось на 24,25%, со средним уровнем уменьшилось на 19,27%, а, с низким – уменьшилось на 21,4%. Большинство из них обозначила личную значимость посещения занятий по физическому воспитанию как средство оптимизировать вес тела (41,3%), получить зачет по предмету «Физическая культура» (25,3%), возможность снять усталость, улучшить состояние общей работоспособности (27,5%).

Принципиально важным является явление, что чем старше становятся студенты (согласно анализа анкетного опроса студентов 3-х курсов), тем меньшая систематичность посещения ими занятий и тем ниже для них рейтинговая значимость предмета «Физическая культура».

Результаты проведенного формирующего эксперимента демонстрируют эффективность формирования позитивной личностно-ориентированной мотивации у студентов к физическому воспитанию в вузах на основе внедрения в систему занятий форм, средств и методов физической культуры. Обозначенные теоретически обоснованные и практически определенные психолого-педагогические условия способствуют активизации процессов формирования мотивационных ценностных ориентаций студентов к систематическим занятиям физическими упражнениями.

**Выводы.** Учебные занятия по физической культуре с включением средств и методов, направленных на укрепление здоровья, изменили мотивационные потребности студентов в отношении к физической культуре в целом, и оценки уровня психофизического состояния. Значительно повысился уровень мотива быть здоровым, меньше стало неопределенности в отношении личного здоровья, уменьшились потребности во вредных привычках. В контрольных группах наблюдалась также тенденция в изменении уровней мотивов, но она была незначительной.

## Литература

1. Булич Е.В. Физиолого-гигиеническая характеристика влияния занятий физическим воспита-

нием на умственную работоспособность и психоэмоциональную устойчивость студентов / Е.В.Булич //Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. – 2001 – выпуск № 7 (46). – С. 27–31.

2. Гамза Н.А. Физическая активность и динамика состояния здоровья студентов физкультурного вуза. /Н.А.Гамза //Физическое воспитание и современные проблемы формирования здоровья молодежи: материалы конференции. Гродно – 25–27 апреля. – Беларусь,– 2001. – С. 130–131.
3. Давиденко Д.Н. Оценка формирования физической культуры студентов в образовательном процессе технического вуза /Д.Н.Давиденко. // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 2. – С. 2–6.
4. Дружинина Э.А. Значимость физкультурной деятельности в сознании будущих специалистов /Э.А.Дружинина //Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 3. – С. 88.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы /Е.П.Ильин – СПб.: Питер. – 2005. – 512с.
6. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания. /ред. Круцевич Т.Ю. «Олимпийская литература» Киев – 2003. – Т. 2 – С. 423.
7. Лубышева Л.И. Концепции физкультурного образования студентов /Л.И.Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 5. – С. 5–18.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. /Л.Д.Столяренко. Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 672 с.
9. Турчина Н.І. Сучасні особливості педагогічного процесу фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів технічного профілю і рекомендації щодо його вдосконалення /Н.І.Турчина // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Наукова монографія за ред. проф. С. Ермакова. – Харків, 2007. – № 10. – С. 121–124.
10. Фрэнкин Р. Мотивация поведения. /Роберт Фрэнкин. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты – 5-е изд. – СПб: Питер,– 2003. – 651 с.

## THE FORMATION OF PERSONALITY-ORIENTED MOTIVATION STUDENTS TO PHYSICAL EDUCATION

Gruzhevsky V.A.

Russian State University of Justice. Crimean branch Russia, Simferopol

The formation of personality-oriented motivation students to physical education The aim of this work is to analyze the results of the application of special pedagogical techniques aimed at the formation of personality-oriented students' motivation for physical education. Materials: 780 students took part in the studies. With the help of questionnaires conducted at the beginning and at the end of the school year. After, after applying special pedagogical techniques, the changes in the students' attitude to physical exercises were determined. The experimental technique had a number of classification features that determined the use of pedagogical procedures to guarantee the achievement of educational results. Results: as a result of the study, students revealed three levels of desire for physical education classes. A high level was characterized by a deep aware-

ness of the importance of physical exercises – 9.8% of respondents; the average level was characterized by a lack of awareness of the importance of physical exercises – 61.6% of the respondents; low level is a careless attitude to physical education and spontaneous attendance at educational classes – 28.5% of respondents. As a result of the analysis of the formative experiment, in the dynamics of the introduction of pedagogical technologies, it was established: the number of students with a high level of motivational orientation increased by 24.25%; with an average level decreased by 19.27%; with a low level decreased by 21.4%. Conclusions: training sessions with the inclusion of special pedagogical techniques formed a personality-oriented motive for physical exercises.

**Keywords:** motivation, students, health, levels, methods.

## References

1. Bulich E.V. Physiological and hygienic characteristics of the influence of physical education on mental performance and psycho-emotional stability of students / E.V. Bulich // Scientific notes of the Tauride national University. V.I. Vernadsky. – 2001-issue #7 (46). – Pp. 27–31.
2. Gamza N.A. Physical activity and health dynamics of students of physical education University. / N.A. Gamza // Physical education and modern problems of youth health formation: conference materials. Grenoble – from 25 to 27 April. – Belarus,– 2001. – Pp. 130–131.
3. Davidenko D.N. Assessment of the formation of physical culture of students in the educational process of a technical University /D. N. Davidenko. // Theory and practice of physical culture. – 2006. – No. 2. – Pp. 2–6.
4. Druzhinina E.A. The Significance of physical culture in the minds of future specialists /E. A. Druzhinina // Theory and practice of physical culture. – 2008. – No. 3. – P. 88.
5. Il'in E.P. Motivation and motives /E. P. Il'in – SPb.: Peter. – 2005. – 512c.
6. Krucevich T.IU. The Theory and methods of physical education. / ed. Krutsevich T. Yu. "Olympic literature" Kiev-2003. – Vol. 2. -P. 423.
7. Lubysheva L.I. Concepts of physical education of students /L.I. Lubysheva // Theory and practice of physical culture. – 1993. – No. 5. – Pp. 5–18.
8. Stolyarenko L.D. Fundamentals of psychology. /L. D. Stolyarenko. Textbook. – Rostov n / D: Phoenix, 2006. – 672 p.
9. Turchina N.I. Suchan features pedagogichnogo processes fizichnogo, vol students visa navchalnykh zakladiv technonogy profly I rekomendet schodo Yogo vdoskonalennya /N.I. Turchin // Pedagogics, psychology, the medical bologni fizichnogo problems of physical training and sports. Scientific monograph over the ed.. prof.. S. Yermakova. – Kharkiv, 2007. – No. 10. – Pp. 121–124.
10. Frankin R. Motivation of behavior. / Robert Frankin. Behavior motivation: biological, cognitive, and social aspects – 5th ed. – St. Petersburg: Peter,– 2003. – 651 p.

# Формирование ноксологических компетенций обучающихся инженерно-технических вузов

**Менумеров Ришад Мамбетович,**

канд. физ.-мат. наук, доцент ГБОУ Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», кафедра охраны труда в машиностроении и социальной сфере  
E-mail: menumerov@list.ru.

В статье авторы анализируют подходы, сложившиеся в технических вузах, к организации аудиторных занятий обучающихся, прежде всего, в системе подготовки к будущей практической деятельности в условиях техногенных опасностей. Авторами обобщается опыт формирования и развития ноксологических (ориентированных на опасности техносферы) компетенций будущего инженера. Рассматриваются основные формы и методы организации лекционных и практических занятий способствующих формированию системы знаний об опасностях современного мира (в особенности трудовой деятельности), проблемы подготовки будущего инженера к реализации данного вида профессиональной деятельности в учебном процессе (в ходе практических и лабораторных работ).

**Ключевые слова:** компетентностный подход, ноксологическая компетентность, опасности техносферы, культура безопасности, рискориентированное мышление.

Изучение технических дисциплин – механика, материаловедение, электротехника и другие, при подготовке будущих специалистов в производственной сфере, предусматривает комплексный и системный подход к организации лекционных и практических занятий, выбору учебного материала и методов обучения, учитывающих специфику их будущей профессиональной деятельности (организационно-управленческая деятельность, связанная с неизбежным наличием в производственной среде вредных и опасных факторов).

В связи с этим методологической основой указанных курсов должен быть принцип приоритета сохранения жизни и здоровья на основе анализа опасностей и рисков среды обитания человека. При этом целью обучения должно являться получение знаний основ формирования безопасной и здоровой окружающей среды, минимизации рисков травматизма и заболеваний, которая может быть реализована на основе глубокого понимания концепций опасностей и рисков окружающих человека, методов их предотвращения или ограничения. Конечной целью, при этом, является овладение культурой безопасности и ориентированного на риск и угрозы мышления – *рискориентированного мышления*, при котором вопросы безопасности и сохранения здоровья рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и профессиональной деятельности [1, 2].

Вопросы формирования ноксологических компетенций (культуры безопасности) у подрастающего поколения, в том числе безопасности трудовой деятельности рассматривались многими авторами [3, с. 49–50] и опубликовано множество научной и учебной литературы в этой области педагогики высшей школы [4, с. 56]. Основное внимание авторы исследований [5, с. 73–74] уделяют вопросам формирования «внешней» мотивации, при котором выполнение правил и норм безопасности диктуется необходимостью выполнять те или иные действия. При этом основными стимулирующими (и мотивирующими) факторами являются соблюдение установленной дисциплины, правил поведения, угроза наказания, а также превеличение роли природных инстинктов самосохранения и жизненного опыта [6, с. 163]. В работе [7, с. 114] показано, что общечеловеческий опыт, действующий в виде интуиции и здравого смысла, должен быть увязан с уровнем развития технических систем и технологий, а также психологическими особенностями восприятия опасностей и угроз современной молодежью, поскольку указанные вопросы, как правило, не лежат в сфере

их приоритетов и воспринимаются абстрактно и на формальном уровне. Действенным механизмом формирования безопасного поведения и внутренней мотивации студентов к рациональному выполнению любых видов работ, является правильная организация и проведение лабораторно-практических занятий в вузе. В этом случае открываются возможности для непосредственной идентификации и демонстрации опасностей и рисков, уровня воздействия опасных и вредных факторов образовательной среды, в результате которых происходят несчастные случаи и фиксируются заболевания. Кроме того указанные занятия доводят до сознания студентов, что большинство опасностей находятся в скрытом от человека состоянии, не проявляются до поры до времени и не причиняют очевидного вреда. Определение наличия этих факторов и оценка степени их опасности является важнейшей задачей обеспечения безопасности человека и целостности среды его обитания.

При изложении вопросов истории науки, техники и технологий особое место должны занимать вопросы эволюции опасностей создаваемых техническими системами, акцентируя внимание студентов на аксиоме № 1 ноксологии (науки об опасностях среды обитания человека): любая деятельность человека потенциально опасна (трудовая деятельность в особенности). При этом, отмечают, что по мере социального развития общества опасности растут быстрее, чем человеческое противодействие ей. В настоящее время сформировался неутешительный парадокс – в течение многих лет люди совершенствовали технику и технологии, чтобы оградить себя от опасностей окружающей среды, оптимизировать трудовой процесс и бытовые условия, а в результате пришли к наивысшим техногенным опасностям [8, с. 89].

Необходимо отметить, довести до сведения обучающихся, что создаваемые человеком технические средства и технологии, кроме позитивных свойств и результатов, обладают способностью генерировать опасности и угрозы. Любая техническая система потенциально опасна, ни один вид техники и технологии при ее функционировании не обеспечивает абсолютной безопасности. Например, открытие электрических явлений (в середине XIX в.) и развитие электроэнергетики – самой удобной, самой универсальной формы энергии (незаменимой во многих случаях) породило задачи по защите от его опасного воздействия, в том числе и без непосредственного контакта с ним (вредных излучений и опасных электромагнитных полей). Появление персональных компьютеров, мобильных телефонов, планшетов и других «гаджетов и дивайсов» вызвало проблемы связанные с психическим здоровьем детей и подростков (речевые проблемы, неактивное формирование мышления, нарушение межличностной коммуникации и др.) [9, с. 9]. Представляется аксиомой – «компьютерно-гаджетовый социум» не может заменить реальное общение между людьми.

Невозможность достижения абсолютной безопасности одно из важнейших положений ноксологии и безопасности трудовой деятельности. В связи с этим отмечают, что понятия безопасные условия труда, безопасные технологии и другое являются идеализированными не соответствующими их реальному значению. На практике под безопасными условиями труда понимают (что находит отражение в нормативно-технической литературе) условия труда, при которых воздействие на человека негативных факторов производственной среды не превышают установленных нормативов [8,9]. При этом, необходимо понимать и довести до сознания студентов, что нормативы «устанавливают» (и пересматривают) органы исполнительной власти в лице конкретных организаций, людей, и на основе накопленных в настоящее время знаний в области безопасности и гигиены труда. Поэтому наивысшая степень безопасности может быть только целью, к которой необходимо стремиться, учитывая уровень развития современной техники и технологии.

В связи с этим принцип просвещения и роста осведомленности при решении задач формирования ноксологических компетенций обучающихся должен иметь в обучении (и воспитании) первостепенное значение. Реализация этого принципа лежит, в первую очередь, через систему приверженности педагогов к целенаправленным действиям по трансляции сведений об опасностях и рисках современного мира. При этом начальные сведения студенты должны получать непосредственно в процессе обучения в виде демонстрации педагогами опасностей образовательной среды, которые в большинстве случаев носят скрытый характер и не являются очевидными. Такими сведениями могут быть, например: отклонение температуры воздуха в аудитории от оптимального значения или его влажности, недостаточная освещенность учебных мест, повышенная концентрация углекислого газа в воздухе и другие показатели которые сравнительно легко поддаются оценке (измерениям) и наглядной демонстрации. Такие сведения в контексте с информацией о рисках воздействия указанных факторов на здоровье и благополучие человека (в том числе в долгосрочной перспективе) позволяют значительно активизировать процесс восприятия студентами опасностей и угроз современного мира.

Исходя из результатов педагогических исследований в области формирования культуры безопасности и руководствуясь методологическими установками компетентностного подхода в образовании, считаем необходимым для педагога овладение следующими методическими приемами в обучении студентов инженерных специальностей:

а) изучать отношение обучающихся к опасностям и рискам образовательной среды и безопасному выполнению любых видов работ (лабораторных работ, при прохождении стажировки, практики) в контексте с имеющимися у них жизненного

опыта, действующего в виде интуиции и здравого смысла;

б) обеспечить присутствие сведений (системных знаний) об опасностях и рисках во всех изучаемых курсах технического цикла, в особенности при проведении практических и лабораторных работ, в том числе с активным применением средств измерений (оценки) уровня негативных факторов окружающей среды;

в) опираться в первую очередь на готовность студента, к безопасной деятельности используя при этом мотивационные части его действий, а также ценностные, эмоциональные, когнитивные и другие психологические компоненты его личности.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**.

Необходимым компонентом подготовки будущих инженеров к практической деятельности является формирование нокологических компетенций, при котором вопросы сохранения здоровья и работоспособности рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и профессиональной деятельности.

Данная подготовка предполагает, прежде всего, формирование у педагогов способности выявлять и транслировать обучающимся опасности и риски, возникающие непосредственно при изучении технических дисциплин, особенно в практической их части (практических и лабораторных работ).

Выбором материала и методики изложения отдельных положений изучаемых курсов необходимо доводить до сознания студентов, что современные технические системы и технологии кроме позитивных свойств и результатов, которые являются очевидными и привлекательными, обладают неизбежной способностью порождать опасности и риски.

Формирование указанных компетенций, воспитание и привитие рискориентированного мышления будущим техническим специалистам предполагает формирование у них навыков распознавания опасностей в любом виде деятельности, а также предвидения возможных путей развития опасных ситуаций.

## Литература

1. Бозанова Е.Н. Компетентностный подход в подготовке современного специалиста. / Е.Н. Бозанова // Актуальные проблемы педагогики: материалы междунар. научн. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Молодой ученый, 2011. – с. 174–179.
2. Григорьева О.А. Особенности формирования культуры безопасности старших студентов / О.А. Григорьева, М.П. Моногаров // Молодой ученый. – 2014. – С. 44–49.
3. Щербаков В.И. В России отсутствует культура охраны труда // Реальная экономика, № 2, 2003. – С. 45–51.

4. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения. / И.М. Осмоловская, И.П. Норкина. – М. Академия. – 2014. – 185 с.
5. Хуторской А.В. Технология формирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Инновации в общеобразовательном процессе: сборник научных трудов. – М.: ГНУ ИСМО РАО. – 2006. – С. 65–79.
6. Юмашева Л.В. Экологическая компетенция и экологическая компетентность как интегрированный результат образования / Л.В. Юмашева, И.Л. Перфилова, Т.В. Соколова // Интернет-журнал ICSEE. – 2012. – № 7. – С. 157–164.
7. Пупова Ю.А. Нокологическая компетентность в структуре высшего педагогического образования в области безопасности: теоретический анализ предпосылок возникновения и дифференциация основных понятий / Ю.А. Пупова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2015. – № 3. – С. 112–114.
8. Поведская О.К. Организация научно-исследовательской работы студентов и преподавателей в рамках компетентностного подхода в образовании // Успехи современного естествознания. 2010. № 1. С. 88–90.
9. Фарушкина Н.Т. Развитие коммуникативной компетенции студентов технического вуза: на примере изучения гуманитарной дисциплины «Психология и педагогика»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2007. 30 с.

## FORMATION OF NOCOLOGICAL COMPETENCES OF TRAINING ENGINEERING-TECHNICAL UNIVERSITIES

Menumerov R.M.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

In the article, the authors analyze the approaches prevailing in technical universities to the organization of classroom training for students, primarily in the system of preparation for future practice in the face of technological hazards. The authors summarize the experience of the formation and development of noxological (hazard-oriented technosphere) competencies of the future engineer. The basic forms and methods of organizing lectures and practical exercises contributing to the formation of a knowledge system about the dangers of the modern world (especially labor), the problems of preparing a future engineer for the implementation of this type of professional activity in the educational process (in the course of practical and laboratory work) are considered.

**Keywords:** competency-based approach, noxological competence, dangers of the technosphere, safety culture, risk-based thinking.

### References

1. Bozanova E.N. Competency-based approach in training a modern specialist. / E.N. Bozanova // Actual problems of pedagogy: international materials. scientific conf. (Mr. Chita, December 2011). – Chita: Young scientist, 2011. – P. 174–179.
2. Grigoryeva O.A. Features of the formation of a safety culture of senior students / O.A. Grigoryeva, M.P. Monogarov // Young scientist. – 2014. – S. 44–49.
3. Scherbakov V.I. There is no labor protection culture in Russia // Real Economy, No. 2, 2003. – P. 45–51.

4. Osmolovskaya I.M. Visual teaching methods. / THEM. Osmolovskaya, I.P. Norkin. – M. Academy. – 2014. – 185 p.
5. Khutorskoy A.V. The technology of formation of key and subject competencies / A.V. Khutorskoy // Innovations in the general educational process: a collection of scientific papers. – M.: GNU ISMO RAO. – 2006. – P. 65–79.
6. Yumasheva L.V. Ecological competence and ecological competence as an integrated result of education / L.V. Yumasheva, I.L. Perfilova, T.V. Sokolova // Internet magazine ICEE. – 2012. – No. 7. – P. 157–164.
7. Pupova Yu.A. Toxological competence in the structure of higher pedagogical education in the field of security: a theoretical analysis of the prerequisites for the emergence and differentiation of basic concepts / Yu.A. Pupova // Alma mater (Bulletin of higher education). – 2015. – No. 3. – P. 112–114.
8. Povedskaya O.K. Organization of research work of students and teachers in the framework of the competency-based approach in education // Successes in modern natural sciences. 2010. No 1. P. 88–90.
9. Farukshina N.T. The development of communicative competence of students of a technical university: the example of the study of the humanities “Psychology and Pedagogy”: author. dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01. Kazan, 2007. 30 p.



# От профессиональных компетенций к иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономического вуза

**Петровская Светлана Аркадьевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1  
РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: svetlana385@yandex.ru

Профессиональные компетенции преподавателя, личностные характеристики студентов, тенденции развития современной российской и мировой экономики и требования бизнеса к ключевым компетенциям выпускников определяют методику преподавания дисциплины «Иностранный язык» в экономическом вузе. В рамках коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка в статье рассматриваются принципы, лежащих в основе деятельности современных преподавателей вуза по эффективному формированию иноязычной компетенции студентов-экономистов. В статье представлены пять взаимосвязанных принципов, таких как, во-первых, ориентированность на обучающихся, во-вторых, акцент на развитие коммуникативных навыков, речевой и социо-культурной компетенций, в третьих, релевантность и связь с прогнозируемыми ситуациями окружающего мира и реальной бизнес среды, в четвертых, гибкость при выборе методов и форм ведения занятий и в пятых, использование современных информационных технологий.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, ФГОС, ключевые компетенции, ориентированность на студентов, гибкие навыки.

Профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка в экономическом вузе регламентирована рамками утвержденных рабочих программ вуза, разработанных в соответствии со стандартами ФГОС. Непосредственная и качественная реализация задач, поставленных в рабочих программах, требует учета ряда факторов, среди которых на первый план выходят профессиональные компетенции преподавателя, характеристики современного студента, требования рынка к специалистам и их ключевые компетенции.

Профессиональные компетенции рассматриваются как ряд потенциальных видов поведения человека – когнитивное, эмоциональное, психомоторное, способствующие эффективному выполнению сложных видов деятельности в своей профессиональной сфере [18, 19]. Неотъемлемым компонентом преподавателя иностранного языка является иноязычная коммуникативная компетенция, которая подразумевает синтез иноязычных и профессиональных знаний и умений, в том числе способность реализовать коммуникативное речевое поведение на основе языковых, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения [5, 6].

Профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка предполагает определенную степень социолингвистической осведомленности о специфике менталитета людей, использующих данный язык и их коммуникативных предпочтениях. Кроме этого, преподавание иностранного языка делового и профессионального общения диктует необходимость рассматривать студентов как клиентов и заказчиков данной услуги. Соответственно, при ориентации на студента необходимо проведение анализа их потребностей (needs analysis) и компетенций, личностных характеристик, образовательных задач, предпочитаемый формат обучения, возникавшие сложности в обучении иностранному языку [15].

Результаты исследования характеристик постмиллениалов, или в отдельных источниках – поколения Зет (Z), рожденных с 1995 по 2003 годы, которые проводились в России и за рубежом [3, 13], позволяют выделить ряд общих черт, которые до настоящего времени часто трактовались взаимоисключающими. Так, в когнитивной сфере их характеризует умение параллельно перерабатывать информацию, решать несколько задач одновременно, но при этом отмечается трудность удержания внимания и минимальный горизонт планирования. Ориентации на быстрое достижение успеха,

обновление интересов и ожиданию немедленного ответа на любые действия сопутствуют прагматизм и умеренность. Также часто отмечают такие характеристики, как отстранённость и погруженность в себя, высокую предрасположенностью к депрессиям и психологическим заболеваниям, наряду со страхом упустить что-то интересное и стремлением быть в социумах. Студенты бакалавриата в силу своего возраста и этапа развития зачастую характеризуются низким уровнем критичности мышления и психологической незрелостью.

В условиях современной нестабильной и неоднозначной бизнес среды некоторые из этих характеристик могут быть востребованы и преобразованы. Сложность экономических процессов, дальнейшее развитие цифровой экономики и экономики свободного заработка, исчезновение большого количества профессий и появление новых, проблемы с трудоустройством в связи с высокой конкуренцией соискателей на должность будут предполагать и соответствующие компетенции участников. Ключевыми компетенциями в зарубежных и российских источниках чаще всего называют когнитивную гибкость (*cognitive flexibility*), быстрое реагирование и сообразительность (*agility*), осознанность и умение управлять вниманием (*mindfulness*), житейскую мудрость (*practical wisdom*), устойчивость и жизнеспособность (*resilience*), выработанные навыки межличностного поведения (*behaviorally fit*) [9,11,19].

Как отмечают бизнес-гуру и преподаватель Чарльз Хэнди (Charles Handy) [17], в современных условиях новое звучание приобретает принцип 70:20:10, предложенный более 20 лет назад, который применим ко всем познавательным процессам, способствующим плодотворному развитию личности и закрепляющим необходимые формы поведения. Исследователями было выявлено, что только 10% развития происходит в процессе освоения учебных дисциплин, 20% – в процессе активного взаимодействия людей в учебных и рабочих сферах с опорой на демонстрируемые реальные модели эффективного поведения и рекомендации, обратную связь от менторов, преподавателей и руководителей. Львиная доля – 70% умений, навыков и компетенций приобретается в процессе активной деятельности в результате выполнения заданий в бизнес среде, которые требует демонстрировать новые навыки и формы поведения.

Характеристики современных студентов, бизнес среда и требования рынка к ключевым компетенциям выпускников оказывают значительное влияние на выбор подходов, методики и приемов преподавания дисциплины «Иностранный язык».

В рамках основного подхода к обучению иностранному языку – коммуникативного подхода, язык рассматривается как средство для реализации цели – коммуникации, выражения и общения своих намерений, а не как самоцель. Идея коммуникативной компетенции начала свое развитие еще в 60-х годах прошлого века, когда был фактически дан старт разработке дилеммы знания / умения и сделан акцент в преподавании

на социальную функцию языка: когда говорить, когда молчать, с кем, что, как и где говорить [20, с. 60].

Такой подход получает новое развитие в современном экономическом вузе при разработке рабочих программ по иностранному языку с учетом положений Федерального государственного образовательного стандарта по компетенциям студентов и выпускников [16]. Так, например, по направлению подготовки «Экономика», среди общекультурных компетенций указывается способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Одной из общепрофессиональных компетенций будущего выпускника направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» является способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации, в том числе и на иностранном языке.

В данном контексте выбор и преимущества компетентностного подхода к формированию иноязычной компетенции в РЭУ им. Г.В. Плеханова убедительно обоснован в работах И.Л. Экаревой, Д.А. Мироновой и Е.В. Коробовой [8,12]. «Применение компетентностного подхода обусловлено уточнением цели и результата подготовки в вузе как условия повышения качества профессиональной подготовки будущего экономиста» [8, стр.124]. Деятельность по формированию иноязычной компетенции в большей степени концентрируется на речевой компетенции – совершенствованию коммуникативных умений в 4-х видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме), деловой и социокультурной компетенциям. Не умаляя значение освоения лингвистической компетенции, – развитие навыков и умений грамотного использования структур языка и лексических средств, систематизации ранее изученного материала; овладение новыми языковыми средствами; увеличение объема используемых лексических единиц, – большую важность приобретает развитие умений воспринимать и адекватно реагировать на информацию на иностранном языке в реальной деловой сфере межличностного общения с учетом межкультурных особенностей.

В соответствии с требованиями ФГОС и современной бизнес среды значительное внимание должно быть уделено также обучению структуре, логике и связности высказывания и изложения своих суждений на письме. Письмо – социальная и познавательная деятельность, которая обусловлена иноязычным социумом, средой и ее условиями, который нужно учитывать. С другой стороны, письменная корреспонденция как внутри организации, так и с внешними контактами является обязательной составляющей работы в современном офисе. Как показывает опыт, для российских студентов, достаточно сложна и не привычна специфика делового стиля иноязычной среды.

Планомерная работа в этом направлении с использованием соответствующих учебно-методических комплексов, разработка собственных пособий по развитию навыков деловой корреспонденции применительно к направлениям подготовки студентов в вузе позволяет решать эту задачу.

Формирование иноязычной компетенции студентов в экономическом вузе в рамках компетентностного подхода сегодня носит комплексный характер. Исследования и разработки современных ученых, педагогов – практиков и бизнес консультантов позволяют сделать вывод, что эта деятельность должна опираться на 5 принципов:

1. Ориентированность на обучающихся, их личностные характеристики и образовательные цели.

Внимание к личности студента, персонализация содержания, методических подходов и приемов может реализоваться в различных формах и видах взаимодействия. Безусловно, на первый план выходит формирование у студентов чувства уверенности и цели, создание позитивной атмосферы, снижение уровня беспокойства и тревожности студентов. Успешные преподаватели обсуждают со студентами цели курса, отдельных занятий, объясняют необходимость тех или иных видов деятельности по формированию иноязычной компетенции, формы и виды аттестации. Студенты таким образом вовлекаются в принятие решений и выработку собственной образовательной траектории.

2. Акцент на развитие коммуникативных навыков, речевой и социокультурной компетенции, акцентируя важность осуществления коммуникативных намерений и адекватность донесения и восприятия информации на иностранном языке. Помимо изложенных выше составляющих коммуникативной компетенции, необходимо учитывать и такой необходимый компонент в контексте обучения в вузе как оценка. Оценивание знаний в процессе обучения оказывает значительное психолого-педагогическое воздействие, поэтому оценка и исправление ошибок в речи студентов требует особой деликатности, для многих студентов важно научиться не бояться высказывать свои мысли и рассуждать на иностранном языке.

При подготовке и выполнении заданий студентами необходимо также предусмотреть дальнейшее развитие нелингвистических навыков межличностного общения – поведенческих, гибких навыков межличностной коммуникации: управление людьми, навыки координации и взаимодействия, способность воспринимать эмоции других людей и управлять своими эмоциями. В условиях экономического вуза формирование таких навыков «осуществляется посредством моделирования типовых коммуникативных ситуаций с использованием игровой методики» [4, с. 170].

3. Релевантность, уместность, связь с прогнозируемыми ситуациями окружающего мира и реальной бизнес среды.

Данный принцип нацеливает на тщательный отбор учебного материала по содержанию, которое должно, с одной стороны, опираться на фоновые

знания и пройденные курсы, например, по микроэкономике и муниципальному управлению, организационному поведению и управлению карьерой, а с другой стороны отражать текущие события и тенденции в развитии общества. Как указывают Е.В. Столярова и М.Г. Федотова, «для моделирования дискурса/деятельности в учебной ситуации все компоненты экстралингвистического контекста должны быть понятны и однозначны для участников учебного взаимодействия, то есть должна обеспечиваться соотнесенность с предметно-референтной ситуацией, общность пресуппозиции и фонда знаний коммуникантов» [10, с. 187].

Значительный удельный вес на занятии условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений позволяет решать коммуникативные задачи, предоставить возможность развивать различные типы мышления: логическое, критическое и организационное, содействовать формированию когнитивной гибкости: «способности быстро переключаться с одной мысли на другую, обдумывать несколько объектов одновременно, держать в сознании разнородные и даже противоречивые идеи и при этом быть способным оперировать ими и действовать» [9]. В контексте формирования иноязычной компетенции Н.Г. Беляева и Ю.С. Сизова рассматривают «мозговой штурм как метод педагогической коллективизации участников, включающий компонент дискуссии, что позволяет участникам проявить творческую активность, мыслить свободно и открыто» [2, с. 10].

Исследователи и преподаватели – практики отмечают отсутствие навыков решения проблем реальной жизни у многих современных студентов. При включении заданий с мини кейсами в курс иностранного делового языка у студентов появляется возможность мыслить и рассуждать на иностранном языке над возможными путями решения сначала в комфортных мини группах, затем отстаивать свою точку зрения и вырабатывать совместные решения в учебной группе. При этом необходимо устное обсуждение возможных решений на занятии, с последующим письменным заданием – следуя выбранному формату анализа кейса – письменное оформление своего решения с учетом требований структурности, связности и языковой грамотности. Метод анализа деловых ситуаций также является одним из наиболее объективных и комфортных для оценки языковых навыков студентов в экономическом вузе, уменьшая психологическую нагрузку на студентов в периоды промежуточной и рубежной аттестаций бакалавров в РЭУ им. Г.В. Плеханова, как это показывает, например, Е.П. Аласания [1].

4. Гибкость, как достаточно многоаспектное понятие, подразумевает с одной стороны, обучение в процессе учебной и познавательной деятельности и выполнения различных по целям, формам и уровню сложности учебных заданий, с другой стороны – спонтанность, адаптивное реагирование на занятиях иностранного языка на определенные коммуникативные ситуации.

С этим принципом также коррелирует метод «перевернутого класса» (flipped classroom), который дает возможность вынести изучение значительных тестовых блоков материалов на самостоятельную работу, что особенно важно в условиях нелингвистического вуза при небольшом количестве аудиторных часов.

Учитывая характеристики современных студентов – высокая интерактивность и стремление к обновлению интересов – использование такого эффективного подхода, как проектной методики позволит студентам освоить разные функции и роли в рамках подготовки проектов, выработать необходимые сегодня поведенческие навыки в процессе живого общения. Практика показывает, что лучше всего люди обучаются, когда они вовлечены в процесс обучения и активно взаимодействуют с другими. Проектная методика, по мнению Ю.Н. Бузиной и Е.П. Аласания, достаточно успешно применяется в работе с большими группами студентов старших курсов и магистратуры РЭУ им. Г.В. Плеханова [14].

5. Использование современных информационных технологий в преподавании иностранного языка в вузе, наряду с активными формами ведения занятий, позволяет реализовывать большую степень персонализации и учета личностных характеристик по сравнению с традиционными видами и формами обучения. Преподаватели и студенты активно пользуются доступом к практически неограниченным ресурсам для поиска и сбора информации, возможностью освоения лингвистической компетенции в виртуальной образовательной среде на интерактивных лексико-грамматических тренажерах, совершенствования речевой и социокультурной компетенций на аудио/видео сюжетах и в рамках программ онлайн курсов по иностранному языку. В соответствии с принципом ориентированности на обучающихся ведется разработка электронных практикумов, размещаемых в электронной образовательной среде вуза. Так, студенты РЭУ им. Г.В. Плеханова уже активно работают с созданной рабочими группами преподавателей иностранного языка и программистов вуза контрольно-обучающими программами по английскому языку для бакалавров и магистров [например, 7].

Новейшие технологии распознавания устной и письменной речи позволяют создавать транснациональные виртуальные сообщества и команды, где социальная функция иностранного языка очень востребована, а соответственно создается дополнительная мотивация студентов к освоению иноязычной компетенции.

Проведенное исследование показывает, что деятельность преподавателя иностранного языка по формированию иноязычной компетенции студентов в экономическом вузе требует от его участников наличие разнообразных компетенций, знаний и четкую постановку образовательных целей. В современных условиях опора на вышеизложенные принципы позволяет повысить качество подготовки студентов, сосредоточить внимание

всех участников образовательной деятельности на освоении студентами ключевых компетенций, необходимых для успешной реализации в бизнес среде. Пожалуй, и преподаватель и студент только выиграют, если будут преобладать такие востребованные сегодня компетенции как здравый смысл, нацеленность на результат, умение управлять вниманием и осознанность происходящего.

## Литература

1. Аласания Е.П. Методы аттестации студентов и их взаимосвязь с личностными особенностями // Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции. – М.: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова». – 2018. – С. 93–94.
2. Беляева Н.Г., Сизова Ю.С. Использование мозгового штурма на уроках иностранного языка в неязыковом вузе // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 8–5 (50). – С. 10–13.
3. Богачева Н.В., Сивак Е.В. Мифы о «Поколении Z». Национальный исследовательский институт «Высшая Школа Экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. (Современная аналитика образования № 1 (22))//
4. Гаврилова Е.А., Тростина К.В. Формирование профессиональной и языковой компетенции студентов в вузе экономического профиля методом моделирования типовых коммуникативных ситуаций профессионального общения // Информационно-коммуникативные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. VI Международная научно-практическая конференция: сб. научных статей / под редакцией А.Л. Назаренко. – М: ООО «Издательский дом КДУ». – 2014. – С. 170–180.
5. Демченкова С.А. Основные подходы к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» за рубежом и их содержательное наполнение // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Выпуск 13 (115). – С. 243–246/
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза. – М. – 2005. – № 6.
7. Контрольно-обучающая программа по английскому языку для специалистов в области управления персоналом. Разработчики: Е.В. Столярова, М.Г. Федотова, С.А. Петровская. Правообладатель: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова». Дата регистрации в Реестре программ для ЭВМ 15 сент. 2016 г. Свидетельство гос. рег. № 2016660459 от 15.09.16
8. Миронова Д.А., Коробова Е.В. Компетентностный подход к обучению в высшей школе: история формирования и современное состояние // Гуманитарное образование в экономическом вузе. – М.: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова». – 2015. – С. 121–130/

9. Ольховский К. Универсальные компетенции будущего: кто будет востребован завтра? (21 октября 2018). <https://E-xecutive.ru>
10. Столярова Е.В., Федотова М.Г. К вопросу о дискурсе в учебной ситуации. // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 186–193.
11. Царенко Е. 11 ключевых компетенций будущего. [https://top-career.ru/11\\_future\\_competencies](https://top-career.ru/11_future_competencies)
12. Экарева И.Л. Компетентность и компетенции преподавателя иностранного языка – залог формирования у студентов навыков профессионального и социального общения для жизни в глобальном мире. // Языковые и профессиональные компетенции преподавателей и студентов в экономическом вузе: материалы XVI Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля (20 января 2015 г.). – М.: ГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова». – 2015. – С. 4–11.
13. Bokut, E.L., Gubina E.V, Komarova O.N. et al. Identity features of modern Russian students. // *Astra Salvensis*. – VI.-2018 Special Issue. – P. 311–320.
14. Buzina Y.N., Alasaniya E.P. Cross-cultural education in non-linguistic universities: the effectiveness of case studies. // *Russian linguistic Bulletin*. – 2017. – № 4 (12). – P. 88–92.
15. Donna, S. *Teach Business English*. Cambridge University Press, 2002
16. fgos.ru
17. Handy, Ch. The past is not the future: Address by Professor Charles Handy to the EFMD Annual Conference, June 2015, Brussels // *Global Focus*. – Iss.03. – Vol.09. – 2015. – P. 14–18.
18. Ghorbani, S. et al. Learning to Be: Teachers' competences and practical solutions: a step towards sustainable development // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. – Vol.20. – № 1. – 2018. – P. 20–45.
19. Moehrl, M. Towards a marketplace approach to managing talent. // *Global Focus*. – Iss. 1 – Vol.11. – 2017. – P. 32–35
20. Thornbury, S. *30 Language Teaching Methods*. Cambridge University Press, 2017.

## FROM PROFESSIONAL COMPETENCES TO FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF ECONOMIC UNIVERSITY STUDENTS

**Petrovskaya S.A.**

Plekhanov Russian University of Economics

Teacher competences, students' characteristics, trends in modern Russian and world economies, and business demands to key graduate competences determine economic university methodology of teaching foreign languages. Within the framework of communicative approach to foreign language teaching the article looks into main principles that lay the foundations for effective formation of foreign language competence of economics students. The article indicates five interrelated principles, such as firstly, student-oriented approach, secondly, focus on developing communicative skills, speaking and socio-linguistic competences, thirdly, relevance and link to anticipated challenges of the surrounding environment and real business, the fourth principle being flexibility and adaptability while choosing methods and forms of delivery, and the fifth – use of modern information technologies.

**Keywords:** communicative competence in foreign languages, FGOS, key competences, student-oriented teaching, soft skills.

## References

1. Alasania EP Methods of certification of students and their relationship with personality characteristics // *Humanitarian education in an economic university. Materials of the VI International Scientific and Practical Internet Conference*. – M.: FSBEI HPE "REU named after G.V. Plekhanov." – 2018. – P. 93–94.
2. Belyaeva N.G., Sizova Yu.S. The use of brainstorming in foreign language lessons at a non-linguistic university // *International Scientific Journal*. – 2016. – No. 8–5 (50). – P. 10–13.
3. Bogacheva N.V., Sivak E.V. Myths about the "Generation Z". National Research Institute Higher School of Economics, Institute of Education. – M.: HSE, 2019. (*Modern Education Analytics No. 1 (22)*) /
4. Gavrilova EA, Troostina K.V. The formation of professional and linguistic competence of students at an economic university by the method of modeling typical communicative situations of professional communication // *Information and communication technologies in linguistics, linguodidactics and intercultural communication. VI International Scientific and Practical Conference: Sat scientific articles / edited by A.L. Nazarenko*. – M: KDU Publishing House LLC. – 2014. – P. 170–180.
5. Demchenkova S.A. The main approaches to the interpretation of the concepts of "competence" and "competence" abroad and their meaningful content. // *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. – 2011. – Issue 13 (115). – P. 243–246 /
6. Winter IA Key competencies as a result-target basis of the competency-based approach in education // *University rector*. – M. – 2005. – No. 6.
7. Control and training program in English for specialists in the field of personnel management. Developers: E.V. Stolyarova, M.G. Fedotova, S.A. Petrovskaya. Rightholder: FSBEI HPE "REU named after G.V. Plekhanov". Date of registration in the Register of computer programs September 15, 2016 State certificate reg. No. 2016660459 from 09/15/16
8. Mironova D.A., Korobova E.V. A competency-based approach to teaching in higher education: the history of formation and the current state // *Humanitarian education in an economic university*. – M.: FSBEI HPE "REU named after G.V. Plekhanov." – 2015. – P. 121–130 /
9. Olkhovsky K. Universal competencies of the future: who will be in demand tomorrow? (October 21, 2018). <https://E-xecutive.ru>
10. Stolyarova E.V., Fedotova M.G. On the issue of discourse in the educational situation. // *Bulletin of the Buryat State University*. – 2017. – No. 1. – P. 186–193.
11. Tsarenko E. 11 key competencies of the future. [https://topcareer.ru/11\\_future\\_competencies](https://topcareer.ru/11_future_competencies)
12. Ekareva I.L. The competence and competence of a foreign language teacher is the key to building students' skills in professional and social communication for life in the global world. // *Linguistic and professional competencies of teachers and students at an economic university: materials of the XVI School of Continuing Education of Teachers of Foreign Languages of Economic Higher Education Universities (January 20, 2015)*. – M. G.V. Plekhanov. " – 2015. – P. 4–11.
13. Bokut, E.L., Gubina E.V, Komarova O.N. et al. Identity features of modern Russian students. // *Astra Salvensis*. – VI.-2018 Special Issue. – P. 311–320.
14. Buzina Y.N., Alasaniya E.P. Cross-cultural education in non-linguistic universities: the effectiveness of case studies. // *Russian linguistic Bulletin*. – 2017. – No. 4 (12). – P. 88–92.
15. Donna, S. *Teach Business English*. Cambridge University Press, 2002
16. fgos.ru
17. Handy, Ch. The past is not the future: Address by Professor Charles Handy to the EFMD Annual Conference, June 2015, Brussels // *Global Focus*. – Iss.03. – Vol.09. – 2015. – P. 14–18.
18. Ghorbani, S. et al. Learning to Be: Teachers' competences and practical solutions: a step towards sustainable development // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. – Vol. 20. – No. 1. – 2018. – P. 20–45.
19. Moehrl, M. Towards a marketplace approach to managing talent. // *Global Focus*. – Iss. 1 – Vol. 11. – 2017. – P. 32–35
20. Thornbury, S. *30 Language Teaching Methods*. Cambridge University Press, 2017.

# Электронное тестирование как способ педагогического контроля иноязычного образовательного процесса в неязыковом вузе

**Симеонова Наталия Миткова,**

старший преподаватель, Департамент языковой подготовки,  
Финансовый университет при Правительстве РФ  
E-mail: me5me5@mail.ru

В рамках преподавания иностранных языков в статье рассматривается вопрос использования электронного тестирования в качестве метода мониторинга прогресса студентов неязыкового вуза. Проведен анализ научных работ, посвященных проблеме тестирования обучающихся, в том числе иноязычного электронного тестирования. Автор уточняет понятие электронного тестирования как формы педагогического контроля, а также педагогические условия организации данного вида тестирования в процессе иноязычного обучения. Была разработана теоретическая модель организации электронного тестирования студентов по иностранному языку в неязыковом вузе. Кроме того, в статье рассматриваются принципы создания банка тестовых заданий (БТЗ) и приводятся виды и примеры иноязычных заданий для проведения автоматизированного тестирования.

**Ключевые слова:** электронное тестирование, мониторинг, диагностика, педагогический контроль, иноязычный образовательный процесс, неязыковой вуз, банк тестовых заданий, педагогические условия.

Интеграция России в мировое образовательное пространство, а также быстрое развитие информационных технологий ставят перед выпускниками высших учебных заведений новые задачи – а именно, формирование лингвистической компетенции, развитие способности иноязычной коммуникации с целью знакомства с разработками иностранных специалистов в области науки и техники.

Студент неязыкового вуза должен прежде всего знать терминологию в области своей профессиональной деятельности. В связи с этим актуален вопрос о применении в процессе иноязычного обучения технологичных способов педагогического контроля, которые характеризуются отсутствием субъективности. Вопросы иноязычной диагностики образовательном процессе были исследованы О.В. Барышниковой, Е.Г. Беляевой, А.В. Дроздовой, Л.С. Ким, М.К. Колковой, А.А. Корневым, А.В. Коньшевой, А.В. Матиненко, Р.П. Мильруд, М.В. Митиной, Е.В. Рябцевой, Е.Н. Солововой, Т.М. Фоменко, О.А. Храмовичиной, А.Н. Щукиным и др. Авторы изучают содержание и формы педагогического контроля, детерминируют главные пути развития диагностических паттернов на уроке иностранного языка.

Необходимо уточнить, что в настоящее время именно механизм мониторинга является актуальным и способствует применению на практике педагогической диагностики в целях оценки иноязычных навыков. В данном контексте представляют интерес работы Е.В. Беляевой, И.А. Гальмуковой, В.Г. Горба, А.И. Кукуева, И.А. Панферовой, Н.В. Поповой, Е.В. Сергеевой, М.Ю. Чандры, А.И. Фоменкова и др., которые полагают, что педагогический мониторинг нужен в качестве системы корректировки методистами задач учебного процесса, а не только как средство анализа данных, используемых для контроля обучения.

Применение информационных технологий в высших учебных заведениях становится все более распространенной практикой, в том числе данная тенденция находит свое отражение в развитии методов электронного тестирования.

Электронное тестирование может быть использовано для проведения вступительных экзаменов по программам бакалавриата и магистратуры, по программам подготовки научно педагогических кадров в аспирантуре; в процессе проведения олимпиад и других конкурсных мероприятий; для тестирования слушателей подготовительных курсов и курсов повышения квалификации в вузах.

Безусловно, тестирование в компьютерном классе является основной формой электронного

тестирования, но также студенты могут пройти автоматизированную диагностику на планшетах, средствах мобильной связи, ноутбуках и т.д. Данный вид тестирования является эффективным средством проверки знаний, умений и навыков студента неязыкового вуза на всех уровнях учебного процесса, повышает информационные возможности процесса мониторинга, способствует сбору дополнительных данных о динамике освоения дисциплины [1].

Мы можем проследить следующие основные направления в современных работах по вопросам электронного тестирования: разработка электронных тестов для оценки качества образовательного процесса (А.М. Бершадский, В.И. Васильев, В.А. Красильникова, Т.Н. Тягунова и др.), модернизация автоматизированных программ тестирования (А.И. Башмаков, В.И. Васильев, Н.П. Калашников, В.А. Красильникова, В.А. Углев и др.), интерпретация результатов электронного тестирования в контексте мониторинга усвоения преподаваемых дисциплин (В.И. Звонников, А.О. Татур, М.Б. Челышкова и др.).

Особенно интересны научные публикации Н.Г. Акатовой, М.А. Бовтенко, А.В. Зубова, О.П. Крюковой, Л.Н. Норейко, В.П. Овчаренко, Р.К. Потаповой, Т.М. Фоменко, И.А. Цатуровой, Т. Юя, Н.В. Ялаевой и др., так как данные авторы изучают вопросы использования электронного тестирования в процессе обучения иностранным языкам. Н.Г. Акатова выявила педагогические условия организации компьютерного тестирования, спроектировав на его основе технологию обучения иностранному языку. В.П. Овчаренко и Н.В. Ялаева предприняли попытку обосновать теоретико-методологические основы электронного тестирования. В исследованиях А.В. Зубова, В.П. Овчаренко, И.А. Цатуровой, Н.В. Ялаевой рассматриваются типология компьютерных тестов и методика их конструирования. Вопросы функций и форм электронного тестирования изучаются в трудах Дж. Брауна, Т.В. Карамышевой, Т.М. Фоменко и др. [1; 7; 10].

Тем не менее, хотя эти работы внесли значительный вклад в решение проблем, связанных с диагностикой приобретенных лингвистических знаний и навыков, не решены многие вопросы по поиску методов оценки эффективности иноязычного обучения и их реализации на практике. В частности, многие имеющиеся в наличии у неязыковых вузов тесты не пригодны для электронного контроля в связи с отсутствием своевременной актуализации. Кроме того, часто педагогические работники полагают, что электронное тестирование представляет собой форму контроля, которая не охватывает все аспекты языка (например, говорение, письмо), что делает его однобоким и неэффективным. Такое положение дел объясняется тем, что некоторые методисты не могут принять и понять появляющиеся инновационные разработки в области образовательной деятельности в силу возраста или нежелания по-

вышать свою квалификацию. Для них представляет трудность выполнение учебно-методической работы, направленной на создание актуальных банков тестовых заданий. Немаловажным является и то обстоятельство, что в некоторых вузах проблематично организовать проведение электронного тестирования в связи с отсутствием компьютерных классов и соответствующей техники. Все это приводит к тому, что преподаватели в вузах продолжают использовать традиционные формы мониторинга иноязычной учебной деятельности [3; 6].

Наличие вышеуказанных проблем определило цель нашей работы – изучение технологических основ разработки и реализации электронного тестирования, а также определение педагогических условий для эффективного применения иноязычного электронного тестирования на практике.

Объектом исследования является процесс электронного тестирования студентов неязыковых вузов в условиях информатизации образовательного процесса, а его предметом – педагогические условия организации данного тестирования в процессе иноязычного обучения.

В соответствии с целью, объектом и предметом работы поставлены следующие задачи:

- уточнить понятие электронного тестирования как формы педагогического контроля иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов;
- разработать теоретическую модель организации электронного тестирования студентов по иностранному языку.

В основу исследования взяты следующие методологические подходы к проведению педагогической диагностики иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов: системный, коммуникативный, личностно-деятельностный и технологический.

Теоретическую основу работы составляют исследования в следующих областях: вопросы информатизации образовательного процесса (Н.А. Давыдова, Е.В. Куц, П.И. Образцов, И.В. Роберт, Т.Н. Тягунова, И.А. Цатурова, А.Г. Шмелев и др.); теории иноязычного электронного тестирования (А.В. Зубов, В.П. Овчаренко, Т.М. Фоменко, Н.В. Ялаева), теоретические и практические основы составления программно-дидактических тестов (В.С. Аванесов, А.М. Бершадский, В.И. Васильев, Р.И. Вергазов, Н.Ф. Ефремова, В.М. Кадневский, В.А. Красильникова, А.Н. Майоров, Е.А. Михальчев, В.П. Овчаренко, А.О. Татур, Т.Н. Тягунова, М.Б. Челышкова, Т.М. Фоменко, Н.В. Ялаева, F.M. Lord, G.G. Kingsbury, A.R. Zara и др.), технологический подход к организации учебной деятельности (В.П. Беспалько, А.К. Колеченко, Т.Ю. Ломакина, П.И. Обазцов, Л.Г. Семушкина, А.И. Уман и др.); иноязычное образование в контексте его информатизации (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, А.Н. Шамов, А.Н. Щукин и др.).

В целях решения поставленных задач мы использовали теоретические методы (анализ и обоб-

щение данных в процессе изучения научной литературы по проблеме исследования, теоретическое конструирование в процессе разработки теоретической модели организации электронного тестирования) и эмпирические методы (наблюдение, беседа, анкетирование, изучение результатов тестирования студентов).

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. Уточнена сущность и содержание иноязычного компьютерного тестирования обучающихся как эффективной формы мониторинга знаний студентов неязыковых вузов, используемой с целью объективной диагностики уровня подготовки по иностранному языку.
2. Разработана и обоснована теоретическая модель организации данного вида тестирования студентов неязыковых вузов, определены ее структура и содержание в контексте информатизации обучения.
3. Определены педагогические условия проведения электронного тестирования в целях промежуточной и итоговой аттестации студентов неязыковых вузов.

В период информатизации образовательного процесса возникла необходимость организации электронного тестирования как автоматизированной формы диагностики уровня иноязычных знаний. В связи с этим важно уточнить сущность и содержание понятия «электронное тестирование».

В настоящее время авторы научных работ по-разному характеризуют суть и механизмы осуществления электронного тестирования. Е.А. Кнопко, Н.В. Циммерман и др. детерминируют его как автоматизированный контроль; Т.И. Корчинская, И.Б. Назарова, Т.Н. Тягунова и др. как современную методику образования и развития; М.В. Артамонова, А.М. Бершадский, Р.И. Вергазов, В.И. Звонников, Н.В. Ефремова, М.Б. Челышкова и др. как эффективный метод мониторинга и организации учебного процесса.

В иноязычной образовательной деятельности Н.В. Ялаева рассматривает электронное тестирование как способ оценивания лингвистических способностей обучающегося; В.П. Овчаренко, И.А. Цатурова полагают, что это один из наиболее подходящих способов измерения развития языковых навыков, поскольку студент работает с техническими средствами и на него не оказывается давление со стороны преподавателя; согласно Н.Г. Акатовой, Р.И. Вергазову электронное тестирование определяется как способ технологизации контроля иноязычного образовательного процесса с помощью применения компьютеров; Т.М. Фоменко считает, что данный вид тестирования отражает актуальную тенденцию развития методики обучения иностранным языкам, и основной его задачей является объективный мониторинг развития иноязычной компетенции обучающихся [1; 7; 9; 10].

Проанализировав точки зрения вышеуказанных авторов, мы можем сделать следующие выводы: во первых, электронное тестирование автоматизи-

рует процесс контроля качества языковой подготовки обучающихся, а также интенсифицирует образовательный процесс в психологически комфортных условиях обучения. Под качеством иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов в рамках данной работы следует понимать усвоение обучающимися лексики, грамматики, речевого этикета и культуры страны изучаемого языка. Во-вторых, если мы определяем электронное тестирование только как средство оценивания уровня сформированности языковых навыков, это сужает рассматриваемое понятие. Более правильно рассматривать электронное тестирование как метод педагогической диагностики, интегрирующий функции контроля, так как оно выступает как процесс организации техники измерения, оценивания и коррекции образовательной деятельности на уроках иностранного языка.

А.В. Зубов, И.И. Зубова, И.А. Красильникова, Т.М. Фоменко, И.А. Цатурова полагают, что необходимо уделить особое внимание разработке компьютерной программы, от которой главным образом зависит эффективность применения этой формы педагогического мониторинга.

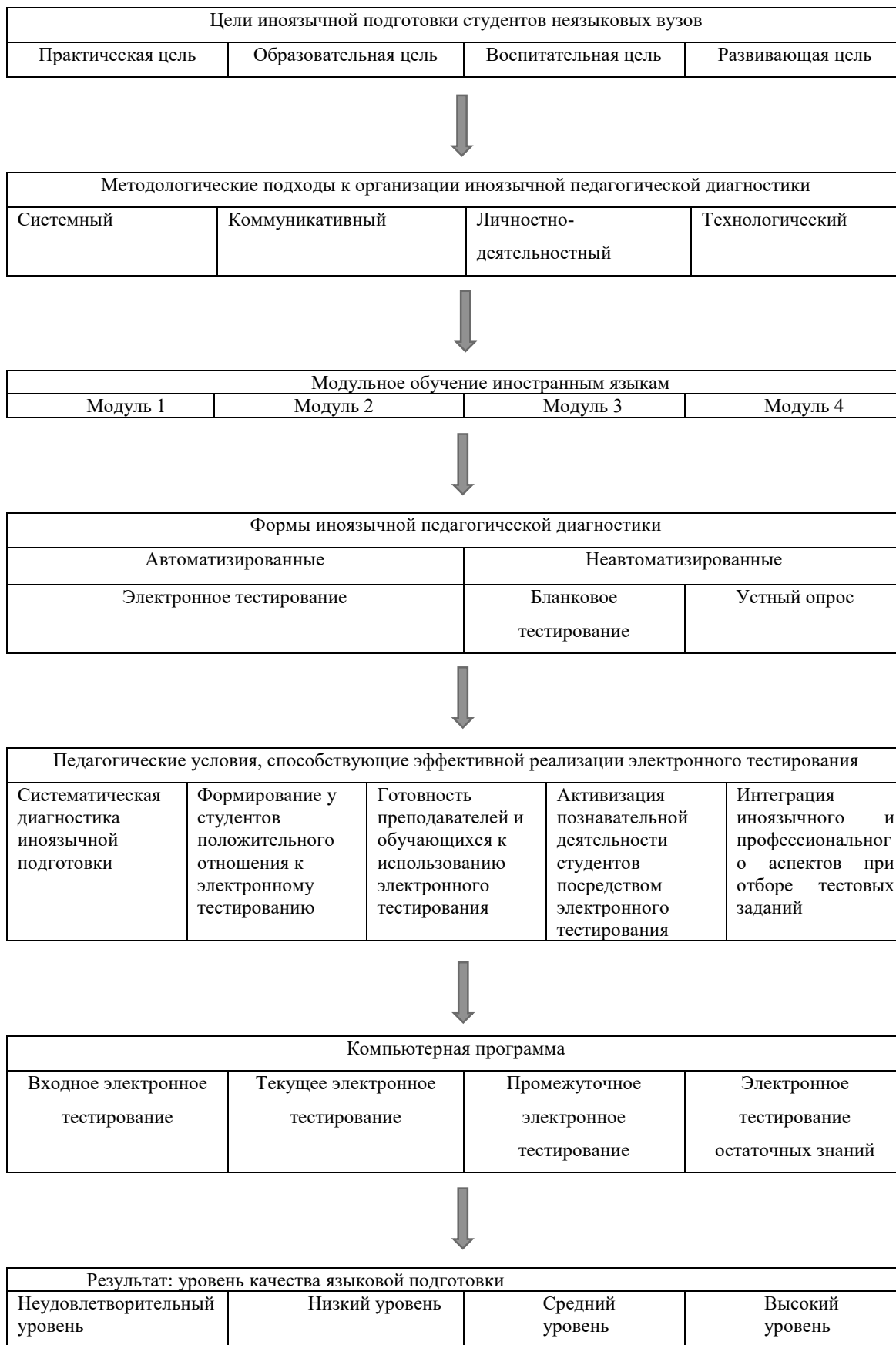
Следовательно, сравнение точек зрения различных исследователей позволяет рассматривать электронное тестирование студентов неязыковых вузов как форму педагогической диагностики, интегрирующую функции контроля и представляющую собой стандартизованную процедуру использования системы автоматизированного тестирования в условиях применения компьютерной программы с целью мониторинга уровня иноязычной подготовки и прогнозирования качества обучения.

Анализ научно-исследовательской литературы (М.А. Бовтенко, Дж. Браун, Т.В. Григорьева, А.В. Зубов, Т.В. Карамышева, М.К. Колкова, Л.Н. Норейко, В.П. Овчаренко, И.А. Цатурова, Н.В. Ялаева) позволяет нам описать преимущества электронного тестирования в процессе иноязычного обучения перед неавтоматизированным тестированием: быстрая корректировка банка тестовых заданий; объективная проверка тестов; возможность статистического анализа результатов; возможность ограничения теста по времени; конфиденциальность данных; повышение мотивации обучающегося; возможность просмотра ошибок в конце тестирования; возможность применить аудио/видео материалы.

Для эффективного осуществления процедуры электронного тестирования студентов неязыковых вузов в рамках данной работы была разработана теоретическая модель (рис. 1).

Таким образом, целью иноязычного электронного тестирования в неязыковом вузе является объективный контроль, повышение качества обучения иностранным языкам, а также составление рейтинга студентов на основе полученных баллов за прохождение тестов. Данные баллы позволяют студентам претендовать на участие в программах зарубежных стажировок, поступление в магистратуру без сдачи экзамена по иностранному языку, повышенную стипендию.





**Рис. 1.** Теоретическая модель организации электронного тестирования студентов неязыковых вузов

Мы можем выделить следующие задачи электронного тестирования:

- повышение эффективности обучения, контроля знаний и формирования языковых компетенций;

- осуществление объективного и независимого контроля успеваемости в процессе изучения иностранных языков;
- устранение влияния элементов субъективизма в оценке знаний студентов;
- предоставление равных условий и возможностей, обеспечиваемые единой процедурой проведения тестирования и критериями;
- развитие навыков самостоятельной работы обучающихся;
- оценка эффективности и результативности организации процесса обучения иностранным языкам и деятельности преподавательского состава, обеспечивающего данный процесс в соответствии с образовательной программой, и на ее основе внесение корректив в организацию учебной деятельности;
- повышение ответственности преподавателей за качество организации обучения иностранным языкам.

Электронное тестирование по иностранным языкам в неязыковом вузе может быть использовано для проведения следующих видов тестирования:

а) входного тестирования по дисциплине, которое направлено на выявление пробелов в знаниях, умениях, навыках обучающегося, полученных ранее и необходимых для дальнейшего изучения иностранного языка, что позволяет преподавателю определить, каким темам необходимо уделить больше внимания, спланировать совместную работу и таким образом сформировать индивидуальный подход к образовательному процессу студента;

б) текущего контроля успеваемости, что позволяет контролировать усвоение материала по иностранному языку, оценивать текущие учебные результаты студентов и предпринимать педагогические меры по корректировке дальнейшего процесса иноязычного обучения;

в) промежуточного контроля полученных знаний в конце семестра, модуля или года обучения в целях объективной оценки и проставления зачетных или экзаменационных баллов;

г) тестирования остаточных знаний, которое применяется для проверки наиболее важных (основных) достижений студентов, полученных в ходе иноязычного образовательного процесса, через некоторый период времени после завершения изучения иностранного языка [2].

Следует отметить, что при проведении электронного тестирования возможно верифицировать личность (использовать прокторинг) – систему контроля за процессом тестирования и сдачи экзамена дистанционно, в режиме онлайн.

Ежегодно преподавателями формируется план разработки и актуализации банка тестовых заданий в соответствии с действующими учебными планами. Банк тестовых заданий (БТЗ) – это ряд тестовых заданий по определенным темам, представленных в определенном порядке, с помощью которых возможно сформи-

ровать несколько вариантов тестов по заданным параметрам и осуществить объективный контроль знаний обучающихся. Каждая дидактическая единица БТЗ должна содержать не менее 10 тестовых заданий для обеспечения вариативности при тестировании. При этом задания в БТЗ для самоподготовки могут содержать поясняющие комментарии или переходы по ссылкам к теоретическому материалу. В целом банк тестовых заданий формируется из расчета от 200 до 500 тестовых заданий.

К каждому БТЗ обязательно составляется документ «Описание банка тестовых заданий» и утверждается на заседании Департамента или кафедры (рис. 2).

#### Структура и тематическое содержание банка тестовых заданий

Уровни структуры			Кол-во тестовых заданий	Формы тестовых заданий			
1-й уровень (управляющий символ V1)	2-ой уровень (управляющий символ V2)	3-ий уровень (управляющий символ V3)		закрывающая	открывающая	установление соответствия	установление правильной последовательности
1. The Firm and Its Environment.	1.1 The ing-form and Participle		46	46			
	1.2 Lexis		67		67		
	1.3 Article		46		46		
	1.4 Preposition		71		71		
	1.5 Lexis English-Russian		45			45	
	1.6 Lexis English-English		46			46	
	1.7 Subject-Verb Agreement		45				45
	1.8 The Firm and Its Environment		70	70			
	1.9 Verbals		64	64			
Всего:			500	180	184	91	45

Рис. 2. Описание банка тестовых заданий

Для проведения электронного тестирования генерируются тесты (наборы случайных тестовых заданий, сформированные по отдельным взятым темам либо по всему БТЗ). Для генерации теста преподаватель оформляет описание теста по форме согласно примеру (рис. 3).

#### ОПИСАНИЕ ТЕСТА

##### Структура и тематическое содержание банка тестовых заданий

Уровни структуры			Кол-во тестовых заданий в теме	Кол-во тестовых заданий, задаваемых по теме
1-ый уровень (управляющий символ – V1)	2-ой уровень (управляющий символ V2)	3-ий уровень (управляющий символ V3)		
1. The Firm and Its Environment. Verbals	1.1 The ing-form and Participle		46	5
	1.2 Lexis		67	5
	1.3 Article		46	4
	1.4 Preposition		71	5
	1.5 Lexis English-Russian		45	4
	1.6 Lexis English-English		46	4
	1.7 Subject-Verb Agreement		45	4
	1.8 The Firm and Its Environment		70	4
	1.9 Verbals		64	5
Всего:			500	40

Рис. 3. Описание теста

Рекомендуемое количество тестовых заданий в тесте для проведения контроля иноязычных знаний 40–60. Время на решение 1 задания языковой направленности составляет 1–1,5 минут.

Тестовое задание должно быть представлено в утвердительной форме краткого суждения (не носить вопросительный характер), сформулировано ясным, четким языком, исключать неоднозначность, субъективное мнение автора и давать полное понимание принадлежности к дидактической единице. В формулировке тестового задания не используются вводные фразы и предложения, не имеющие непосредственного отношения к проверяемому материалу, повторы и двойное отрицание, а также глаголы в повелительном наклонении. Применение таких обобщающих слов и словосочетаний как: “always” («всегда»), “sometimes” («иногда»), “hardly ever” («очень редко»), “never” («никогда»), “listed below” («нижеперечисленный»), “the above listed” («вышеперечисленный») не допускается. Например, задание ниже оформлено некорректно:

1. Q: Определите, является ли утверждение верным или неверным. Choose whether the statement below is true or false.

S: In general, we can divide all business activities into three sectors. In the primary sector, we always find activities that extract raw materials from the earth or from the oceans. These are businesses like agriculture, mining, and oil and gas. The secondary sector sometimes covers activities like manufacturing, construction and civil engineering – building roads and bridges, for example. Finally, in the tertiary sector, we have commercial services such as advertising, health care, software and transport.

+: true

-: false

Элементы тестового задания могут содержать текст, формулы, графические изображения, таблицы и т.д., которые должны быть визуально четкими и в едином стиле.

Оформление заданий осуществляется в соответствии со следующими правилами:

- если в задании несколько верных ответов, то формулировка дается во множественном числе, а в конце ставится двоеточие;
- если в задании один верный ответ, то формулировка дается в единственном числе, а в конце ставится многоточие (три точки) или тире и многоточие (если отсутствует сказуемое);
- если место вставки находится в середине формулировки, то оно обозначается многоточием (три точки), а в конце формулировки ставится точка.

Оформление заданий, из которых состоит один БТЗ, должно производиться в едином стиле. Студент не должен видеть на экране никаких посторонних элементов во время прохождения тестирования по иностранному языку.

Кроме того, особое внимание разработчикам БТЗ следует уделить вариантам ответа, которые не должны выглядеть следующим образом: “yes” («да»), “no” («нет»), “I do not know” («я не знаю»), “all answers are wrong” («все ответы неверны»), “there is no correct answer” («нет правильного ответа»), “all answers are correct” («все ответы верны») и т.п.

Рассмотрим примеры оформления тестовых заданий, не соответствующих вышеперечисленным требованиям:

1. Q: Выберите единственно возможный вариант ответа. Choose the only possible variant.

S: Do you agree that it is normal to work without pay when you are an intern?

+: yes

-: no

-: I do not know

2. Q: Выберите единственно возможный вариант ответа. Choose the only possible variant.

S: It is hard to get internships in Europe because ...

+: there is competition for places

-: there are more and more universities

-: Chinese students want internships in Europe

-: there is no correct answer

3. Q: Выберите единственно возможный вариант ответа. Choose the only possible variant.

S: Students are usually satisfied with their internships because ...

+: his/her experience impresses employers

-: he/she is financially more independent

-: he/she loves talking about Shanghai

-: all answers are correct

Также в вариантах ответа не должно быть повторяющихся слов и словосочетаний, они должны быть вынесены в формулировку тестового задания. Более того, следует избегать непреднамеренных подсказок в заданиях и образцах ответа. Данные подсказки могут помочь студенту угадать правильный ответ без обладания достаточными знаниями и умениями. Из текста задания необходимо исключить все вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа, используя догадку.

Разработчикам БТЗ необходимо учесть, что варианты ответа (дистракторы) следует составить так, чтобы их длина визуально не отличалась друг от друга, т.е. один ответ не должен значительно отличаться по объему от других. При этом первые слова дистракторов должны начинаться со строчной буквы, если это не имя собственное, а в конце фразы не нужно ставить знаки препинания.

В случае использования аббревиатуры в формулировке тестового задания ее следует расшифровать. В вариантах ответов нельзя использовать аббревиатуры, совпадающие по форме с другими, имеющими иное значение из других сфер деятельности, а также малоизвестные, не общепринятые аббревиатуры и сокращения.

Рассмотрим типы тестовых заданий.

а) Задание закрытой формы предполагает выбор ответа из предложенных и состоит из неполного утверждения с несколькими предполагаемыми заключениями, одно или несколько из которых являются правильными. Студент выбирает правильный ответ из представленного множества. В целях уменьшения вероятности угадывания, рекомендуется предлагать 4–7 вариантов заключений, из которых одно, два или три являются пра-

вильными. Недопустимо, чтобы все предлагаемые варианты были правильными или неправильными. Приведем некоторые примеры:

1. Q: Выберите единственно возможный вариант ответа. Choose the only possible variant.

S: ... of overseas earnings, invisible trade is worth ... of great significance to the economy.

+: Accounting for one-third ... considering to be

-: Accounting for a third ... being considering to be

-: Accounted for a third ... being considered to be

-: Account for one-third ... being considering

2. Q: Определите, является ли утверждение верным или неверным. Choose whether the statement below is true or false.

S: The skill that impresses employers is the ability to build relationships between people from different cultures.

-: True

+: False

3. Q: Определите слово или словосочетание, которое нужно изменить, чтобы предложение стало верным. Identify the word or phrase that must be changed for the sentence to be correct.

S: Competition for places in Europe and the US is fierce, so more and more students is doing their internships in China.

+: is doing

-: for places

-: more and more

-: internships

б) Задание открытой формы подразумевает формулировку и введение ответа самим студентом. Этот вид теста имеет форму неполного утверждения, в котором отсутствует один проверяемый элемент. Как правило тестируемый вводит слово (артикуль, предлог) или устойчивое словосочетание, состоящее не более чем из двух слов. Одно из основных требований, предъявляемых к данному тестовому заданию, – это четкая формулировка задания, предполагающая однозначный ответ. Например:

1. Q: Введите пропущенное слово. Fill in the missing word.

S: An ... is an asset or item acquired with the goal of generating income or appreciation.

+: investment

2. Q: Введите пропущенный артикуль если он необходим. Fill in the missing article if necessary.

S: An inland bill of lading is ... contract signed between a shipper and a transportation company for the overland transportation of goods.

+: a

3. Q: Введите пропущенный предлог если он необходим. Fill in the missing preposition if necessary. If not, write "-".

S: According to the Confederation of British Industry, 80% of employers first look at the experience and skills you acquire ... an internship.

+: on

в) Задания на установление соответствия нужно составить так, чтобы все содержание можно было выразить в виде двух однородных

множеств. При этом важно, чтобы число элементов одного множества превышало на один или несколько элементов число элементов противоположного множества. Студенту необходимо связать каждую единицу одной группы с другой единицей из второй группы. Количество пар элементов в задании от 3 до 7. Примерами могут служить следующие задания:

1. Q: Соотнесите английские и русские эквиваленты. Match English and Russian equivalents.

L1: high-g geared company

L2: a board of directors

L3: bond

L4: to issue shares

L5: nominal value

R1: компания с большой долей заемного капитала

R2: совет директоров

R3: облигация

R4: выпускать акции

R5: номинальная стоимость

2. Q: Соотнесите предложения с одним и тем же значением. Match the sentences with the same meaning.

L1: We were not able to meet the delivery dates.

L2: We must meet the delivery dates.

L3: We can meet the delivery dates.

L4: We needn't meet the delivery dates.

L5: We had to meet the delivery dates.

L6: We should have met the delivery dates.

R1: We couldn't honour the delivery.

R2: We have to honour the delivery.

R3: We are able to honour the delivery.

R4: We don't have to honour the delivery.

R5: We couldn't fail to honour the delivery.

R6: We shouldn't have failed to honour the delivery.

3. Q: Подберите определения к фразам. Match each of the phrases with an appropriate explanation.

L1: curve

L2: pie diagram

L3: hierarchical structure

L4: random graph

R1: organized into orders or ranks each subordinate to the one above it

R2: set of facts and figures systematically displayed in columns

R3: shape or line with a gradual smooth bend

R4: circular chart divided into sectors, illustrating proportion

R5: chosen by a method involving an unpredictable component

R6: generated by some accidental process

г) В задании на установление правильной последовательности дано множество неупорядоченных однородных объектов (слова, словосочетания, предложения, формулы, графические изображения и т.д.). Студенту необходимо установить их верную последовательность в соответствии со сформулированным критерием упорядочивания. Количество элементов в задании от 4 до 7. Рассмотрим примеры ниже:

1. Q: Расставьте части предложений в правильном порядке. Put the parts of the sentence in the correct order.

- 1: WORK
- 2: EXPERIENCE
- 3: IS NOW
- 4: AN
- 5: ESSENTIAL PART
- 6: OF A
- 7: UNIVERSITY EDUCATION
- 8:.

2. Q: Расставьте предложения в правильном порядке, чтобы получился текст. Put the parts of the sentence in the correct order to make the text.

1: Eric White has a small business. In the evenings and at weekends he sells personalized USB flash drives on his website.

2: Each flash drive costs Eric €12 to make and mail to his customers. He sells the flash drives for €24 each. So his gross profit per piece is €12. Not bad, you say.

3: The gross margin on each flash drive is 50%. If Eric sells a thousand per year, he can make €1,000 per month. But, wait ...

4: Eric also has to pay for his server, his website and his accountant. And don't forget his electricity, telephone and advertising bills.

5: These are fixed costs, or overheads: a total of about €500 a month. If he sells 100 flash drives or none at all, Eric still pays €500 every month.

6: At present, Eric sells 500 flash drives per year so his turnover is €12,000. Eric's variable costs, or cost of goods sold (COGS), are €12 per piece: that's €6,000 for 500 pieces.

7: So, turnover minus COGS minus fixed costs equals ... €0. Sales of 500 pieces are just enough to reach breakeven point. Fortunately, Eric also has a day job.

8: But if his sales are under 500, Eric will make a loss. On the other hand, if they are over 500, he will make a profit – but then he will start paying tax.

3. Q: Заполните пропуски данными после текста фрагментами. Fill in the missing word or phrase given after the text.

Use of stock options as a form of an (1) has grown rapidly in recent years. In 1980, most firms did not offer options to their executives and, in those that did, the value of options constituted a fairly small percentage of total compensation. By 2000, top executives of the largest companies received more than half their total compensation (2), sometimes amounting to options worth hundreds of millions of dollars. There are many reasons for (3) as a form of compensation. Rising stock prices throughout the decade of the 1990s undoubtedly made this form of compensation (4). From the perspective of firms, the accounting treatment of options (which are often assigned a zero cost to the firm granting them) made them a (5). A special provision in the tax laws enacted in 1993 specified that firms could not deduct executive pay of more than \$1 million per year unless that pay was tied to company performance – a further spur to the use of options. Stock options clearly do succeed in

(6) to the performance of a company's stock. By one estimate, stock options provide more than 50 times the pay-to-performance ratio provided by conventional pay packages. Dollar for dollar, options also provide more (7) than would a simple grant of shares to the executive.

- 1: executive compensation
- 2: in the form of stock options
- 3: the increased popularity of stock options
- 4: more attractive to executives
- 5: low-cost way to pay their executives
- 6: tying an executive's compensation
- 7: pay-to-performance incentives

Актуализация базы тестовых заданий проводится не реже, чем раз в год. БТЗ должны обновляться по мере необходимости, их содержание должно проверяться преподавателями на актуальность и соответствие рабочей программе дисциплины «Иностранный язык». Актуализация БТЗ считается выполненной в случае полной замены не менее 20% тестовых заданий.

Все БТЗ подлежат обязательной апробации, которая подразумевает тестирование групп студентов по все разделам и темам данной дисциплины. Апробация разработанных или актуализированных БТЗ осуществляется в ходе первых плановых сеансов электронного тестирования с применением вышеуказанных БТЗ.

Электронное тестирование проводится в компьютерном классе. Во время прохождения тестирования студентам запрещается пользоваться учебными и методическими материалами, планшетами, смартфонами и иными техническими устройствами связи. В случае несоблюдения вышеуказанных правил отдельными студентами процедура тестирования для них прекращается. Результаты электронного тестирования фиксируются и сохраняются в системе электронного тестирования.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что иноязычное электронное тестирование студентов неязыковых вузов является формой педагогической диагностики, представляющей собой систему педагогических тестов в электронном формате под управлением целевой программы для диагностики уровня иноязычной подготовки. Разработанная модель организации электронного тестирования представляет собой систему взаимосвязанных блоков, которые обеспечивают результативность автоматизации контроля на уроках иностранного языка.

## Литература

1. Акатова Н.Г. Организация компьютерного тестирования студентов неязыковых вузов по иностранному языку: на материале подготовки государственных и муниципальных служащих: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.08. Тула, 2011. – 26 с.
2. Артамонова М.В., Киринок А.А., Назарова И.Б., Тягунова Т.Н. Культура компьютер-

ного тестирования: методические рекомендации по реализации требований к программно-дидактическим тестовым материалам в процессе внедрения системы тестирования учебных достижений студентов в вузе. М.: МГУП, 2006. – 84 с.

3. Барышникова О.В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.02. М., 2014. – 25 с.
4. Давыдова Н.А. Реализация онтологического подхода к автоматизации синтеза тестовых заданий // Информатизация образования и науки, № 1 (21), М. 2014. С. 69–81.
5. Куц Е.В. К вопросу о высокотехнологичной среде образовательного учреждения // Высшее образование в России. – 2012. – № 7. – С. 156–159.
6. Малова Н.В. Критериально-ориентированное тестирование как фактор индивидуализации обучения студентов/Н.В. Малова, В.И. Пугач. – Самара: ПГСГА, 2010. – 192 с.
7. Овчаренко В.П. Использование компьютерных адаптивных тестов при измерении уровня сформированности лингвистической компетенции [Текст] / В.П. Овчаренко // Лингводидактические основы преподавания языков и культур: Сборник статей. Под ред. И.А. Цатуровой. – Таганрог: ТРТУ, 2005 – С. 74–80.
8. Сказочкина Т.В. Тестирование как инструмент контроля и развития фонологической компетенции в курсе общего английского языка: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.02. СПб, 2013. – 22 с.
9. Фоменко Т.М. Тесты как форма контроля в обучении французскому языку. Библиотека учителя. Учебное пособие. – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – 174 с.
10. Ялаева Н.В. Компьютерное тестирование как средство интенсификации обучения английскому языку в юридическом вузе: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.08. М., 2003. – 25 с.

## ELECTRONIC TESTING AS A METHOD OF PEDAGOGICAL CONTROL OF THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Simeonova N.M.

Financial University under the Government of the Russian Federation

In the framework of teaching foreign languages, the article considers the use of electronic testing as a method of monitoring the progress of students of a non-linguistic University. The paper lays an emphasis on the analysis of scientific papers devoted to the problem of testing students, including foreign-language electronic testing. The author clarifies the concept of electronic testing as a form of pedagogical control, as well as pedagogical conditions for organizing this type of testing in the process of foreign language training. A theoretical model was developed for organizing electronic foreign language testing of students in a non-linguistic University. In addition, the paper covers the principles of creating a bank of testing tasks (BTZ) and provides types and examples of foreign-language tasks for automated testing.

**Keywords:** electronic testing, monitoring, diagnostics, pedagogical control, foreign language educational process, non-linguistic University, bank of testing tasks, pedagogical conditions.

### References

1. Akatova N.G. The organization of computer testing of students of non-linguistic universities in a foreign language: based on the training of state and municipal employees: abstract. dis. Cand. ped sciences. 13.00.08. Tula, 2011. – 26 p.
2. Artamonova M.V., Kirinyuk A.A., Nazarova I.B., Tyagunova T.N. Culture of computer testing: guidelines for the implementation of requirements for software and didactic test materials in the process of introducing a system for testing educational achievements of students at a university. М.: МГУП, 2006. – 84 p.
3. Baryshnikova O.V. Methods of monitoring and evaluating the quality of training in a foreign language at a technical university: author. dis. Cand. ped sciences. 13.00.02. М., 2014. – 25 p.
4. Davydova H.A. The implementation of the ontological approach to the automation of the synthesis of test tasks // Informatization of Education and Science, No. 1 (21), М. 2014. P. 69–81.
5. Kuts E.V. To the question of the high-tech environment of an educational institution. // Higher education in Russia. – 2012. – No. 7. – S.156–159.
6. Malova N.V. Criterion-oriented testing as a factor in the individualization of student learning / N.V. Malova, V.I. Pugach. – Samara: PSGGA, 2010. – 192 p.
7. Ovcharenko V.P. The use of computer adaptive tests in measuring the level of formation of linguistic competence [Text] / V.P. Ovcharenko // Linguodidactic Foundations of Teaching Languages and Cultures: Collection of articles. Ed. I.A. Tsaturova. – Taganrog: TRTU, 2005 – S. 74–80.
8. Skazochkina T.V. Testing as a tool for monitoring and developing phonological competence in a course of general English: author. dis. Cand. ped sciences. 13.00.02. St. Petersburg, 2013. – 22 p.
9. Fomenko T.M. Tests as a form of control in teaching French. Teacher's library. Tutorial. – М.: Publishing House "Education", 2008. – 174 p.
10. Yalaeva N.V. Computer Testing as a Means of Intensifying English Language Teaching at a Law School: Author. dis. Cand. ped sciences. 13.00.08. М., 2003. – 25 p.

# Использование нетрадиционных форм занятий по физической культуре в вузе на примере игры в «дартс»

**Ткаченко Александр Викторович,**

кандидат педагогических наук, доцент ГБОУ ВО Московской области «Технологический университет»  
E-mail: weawar@mail.ru

**Калинина Ирина Федоровна,**

кандидат педагогических наук, доцент ГБОУ ВО Московской области «Технологический университет»  
E-mail: kalininaif@mail.ru

**Смирнов Александр Александрович,**

кандидат педагогических наук, доцент ГБОУ ВО Московской области «Технологический университет»  
E-mail: s.s.smirnov@mail.ru

В статье представлены результаты проведенного исследования студентов Технологического университета г. Королев о внедрении нетрадиционного вида спорта «дартс» в учебный процесс по физической культуре в связи с дальнейшим совершенствованием организационных форм занятий. В практической части эксперимента применялись специальные упражнения для развития технических, физических, тактических, психических качеств студента и улучшения меткости, координационных, физических способностей. Внедрения новых форм занятий, формирует интерес студента к различным видам двигательной активности, а также мотивирует и приобщает молодежь к физической культуре. Использование данной методики положительно влияет на формирование культурных потребностей студентов, трудолюбие, настойчивость, умение преодолевать трудности, чувство ответственности за свои действия, организованность, дисциплинированность.

**Ключевые слова:** студенты, физическая культура, нетрадиционные формы занятий, «дартс», интересы, мотивация.

## Актуальность

В процессе совершенствования в концепции высшего профессионального образования предусматривается внедрение новых образовательных технологий, которые должны вызвать повышенный интерес студентов к занятиям по физической культуре [1. С. 62]. Применение данных технологий может существенно повысить эффективность образовательных и оздоровительных функций физической культурой в процессе занятий физическими упражнениями [2. С. 95].

Активное использование предлагаемых методик по физической культуре позволяет качественно улучшить проведение практических занятий. Поиск и внедрение разнообразных видов двигательной активности остается актуальной задачей для достижения всестороннего физического развития студенческой молодежи [3. С. 199].

Для достижения данной цели был опробован и внедрен на учебные занятия по физической культуре нетрадиционный вид спорта «дартс». Эта популярная во всем мире игра только в середине 90-х годов прошлого века начала развиваться в России как самостоятельный вид спорта. До этого этот вид спорта был недостаточно развит и существовал как развлечение для детей. В настоящее время он продолжает уверенно завоевывать свое место в современном спорте [4. С. 443].

«Дартс» всем известен как вид спорта метания дротиков в цель. Для него была изобретена доска с обозначенными цифровыми полями и метательные снаряды небольшой длины с острыми наконечниками. В этом виде спорта нет тяжелых физических нагрузок, поэтому подходит для всех категорий населения, в том числе и студенческой молодежи. Он развивает такие качества как меткость, координацию движений, сосредоточенность, сдержанность, концентрацию внимания.

**Цель исследования** – возможность применения нетрадиционных видов спорта таких как «дартс», в процессе проведения практических занятий по физической культуре и дальнейшего развития двигательных способностей.

## Методы и организация исследования

В процессе исследования использовались опрос и педагогический эксперимент, в котором приняли участие студенты 1 и 2 курсов Технологического университета г. Королев в количестве 240 респондентов.

В анкетном опросе выявлялся интерес к игре «дартс» и возможность внедрения его в учебный процесс по физической культуре.

В экспериментальной части исследования занятия проводились по учебной программе физической культуры два раза в неделю с внедрением специальной физической подготовки для игры в «дартс». Физическое развитие и подготовленность студента определялась по контрольным тестам учебной программы. Специальная физическая подготовка игры «дартс» оценивалась по методу упражнения «набор очков». Это упражнение предусматривает выполнение поочередно согласно жеребьевке 30 бросков в 10 сериях из трех дротики. Результат упражнения определяется по сумме очков, набранных в результате всех точных попаданий в мишень. Эксперимент проводился в начале и в конце учебного года для выявления эффективности внедрения нетрадиционного вида спорта игры «дартс» в учебный процесс по физической культуре, в котором участвовали студенты, не имеющие профессионального навыка игры в «дартс».

### Результаты и их обсуждение

С целью изучения вопроса об интересе студентов к игре «дартс» и возможности применения и внедрения его в учебный процесс по физической культуре, было проведено анкетирование, результаты которого представлены в таблице 1. В анкетировании участвовало 240 респондентов из них 126 студентов 1 курса и 114 студентов 2 курса.

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты сданной игрой знакомы и даже принимали участие в соревнованиях на уровне школьных или вузовских мероприятий. С историей игры в «дартс» мало кто знаком из-за отсутствия интереса к данной информации и ее применения в дальнейшей практике. Спортивное направление рассматривают на 1 курсе 44% на 2 курсе 48% до уровня вузовской подготовки, на более серьезные мероприятия не имеют возможности заниматься дополнительно, но желание есть на 1 курсе 68% на 2 курсе 54%, поэтому считают 67% первокурсников и 71% второкурсников актуально вводить в учебный процесс по физической культуре игру «дартс». Студенты считают, что физическая подготовка для игры «дартс» не нужна, так как не видят в ней двигательную активность (табл. 1).

о время проведения практических занятий студенты получили расширенную информацию по игре «дартс», куда вошли история развития игры, правила соревнований, физическая, психическая и техническая подготовка.

Педагогический эксперимент включал в себя проведение учебных занятий по физической культуре с использованием подводящих упражнений, на равновесие и координацию движения, а также технику выполнения броска и стойки. Основой эффективности игры в «дартс» является умение бросать дротик в мишень по собственному выбору. Для этого требуется точность, которая обеспечивается уверенной техникой бросков, в которой от-

носится изготовка, хват, прицеливание, бросок и управление дыханием. Техника же, в свою очередь, определяется стабильной и регулярной тренировкой, наработанным опытом. В броске основой является постановка тела и руки. В тренировку включали 3 упражнения в приблизительной пропорции «Сектор 20» – 5–7 упражнений (30–40 минут), «Большой Раунд» – 1–2 упражнения (10–15 минут), «Раунд по удвоениям» – 1–2 упражнения (15–30 минут) [5, С. 36].

Таблица 1. Результаты анкетного опроса студентов (%)

Вопросы	1 курс			2 курс		
	да	нет	не знаю	да	нет	не знаю
Знаете ли Вы что такое «дартс»?	95	5	0	99	1	0
Знаете ли Вы историю возникновения игры в «дартс»?	25	75	0	33	67	0
Интересно ли Вам спортивное направление «дартс»?	44	37	19	48	26	16
Знаете ли Вы правила игры в «дартс»?	27	56	17	45	36	19
Актуально ли вводить в учебный процесс игру в «дартс»?	67	24	9	71	27	2
Принимали ли Вы ранее участие в соревнованиях в игре «дартс»?	26	74	0	34	66	0
Как Вы считаете развивает ли физические качества игра в «дартс»?	57	13	30	67	16	17
Нужна ли физическая подготовка для участия в соревнованиях по «дартсу»?	46	38	16	52	47	1
Хотели бы Вы дополнительно заниматься игрой в «дартс»?	68	26	6	54	35	11

Для повышения специальной физической подготовки для игры в «дартс» были применены упражнения:

- совершенствование равновесия в различных позах;
- упражнения на развитие ориентации в пространстве;
- чередование ходьбы и бега с остановками на носках;
- упражнения на развитие зрительного анализатора;
- выполнение прыжков толчком двумя ногами с поворотом на 360 градусов поочередно с открытыми и закрытыми глазами;
- упражнения на развитие и формирование осанки;
- упражнения на развитие подвижности лучезапястных суставов и кистей;



- выполнение имитационных упражнений с изменением времени на разные фазы подготовки броска;
- выполнение бросков в «дартс» нерабочей рукой;
- упражнения на расслабление различных мышечных групп.

В начале и конце эксперимента были проведены соревнования при помощи контрольного упражнения «набор очков». По результатам групповых соревнований и суммарному количеству очков в группах и на курсах было выявлено улучшение показателей на 1 курсе на 41% от первоначального результата на 2

курсе – 38%, что показывает эффективность внедрения нетрадиционного видов спорта «дартс» в учебный процесс по физической культуре. Интерес к занятиям повысился, что подтверждает посещаемость студентов.

## Заключение

Проведенные исследования показали, что внедрение нетрадиционного вида спорта «дартс» в учебный процесс по физической культуре показал свою эффективность и может использоваться на практических занятиях. Это подтверждается повышенной активностью студентов к быстрому усвоению новых форм движений, расширяет интерес к развитию и самосовершенствованию. Студенты стали более дисциплинированными, ответственными на занятиях и во время проведения соревнований. Многие из них решили заниматься дополнительно данным видом спорта, что показывает повышение интереса к игре «дартс».

## Литература

1. Архипова Т.Н. Вовлечение молодежи в здоровый образ жизни. Социально-гуманитарные технологии. 2018. № 2(6). С. 61–64.
2. Архипова Т.Н. Анализ физической подготовленности студентов технологического университета. Социально-гуманитарные технологии. 2018. № 4 (8). С. 94–98.
3. Калинина И.Ф., Смирнов А.А. Оздоровительная направленность занятий физической культу-

турой и их влияние на функциональное состояние организма студентов. Социология. 2016. № 3. С. 199–203.

4. Калинина И.Ф., Ткаченко А.В. Занятия физической культурой как условие и фактор укрепления здоровья студенческой молодежи. Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 2А. С. 443–448.
5. Ляпин В.М. Влияние силовой нагрузки на временные параметры точностного движения / В.М. Ляпин // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 12. – С. 36.

## USE OF NON-TRADITIONAL FORMS OF CLASSES ON OF PHYSICAL CULTURE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE EXAMPLE OF A GAME IN “DARTS”

**Tkachenko A.V., Kalinina I.F., Smirnov A.A.**

State Educational Institution of Higher Education Moscow Region «University of technology»

The article presents the results of a study by students of the University of Technology of Korolev on the introduction of the non-traditional sport “darts” in the educational process in physical education in connection with the further improvement of organizational forms of classes.

In the practical part of the experiment, special exercises were used to develop the technical, physical, tactical, mental qualities of the student and improve accuracy, coordination, physical abilities.

The introduction of new forms of classes, forms a student's interest in various types of physical activity, and also motivates and introduces young people to physical education. The use of this technique positively affects the formation of students' cultural needs, industriousness, perseverance, ability to overcome difficulties, a sense of responsibility for their actions, organization, discipline.

**Keywords:** students, physical education, non-traditional forms of classes, darts, interests, motivation.

## References

1. Arkhipova T.N. Involving youth in a healthy lifestyle. Social and humanitarian technologies. 2018. No2 (6). P. 61–64.
2. Arkhipova T.N. Analysis of the physical fitness of students of a technological university. Social and humanitarian technologies. 2018. No4 (8). P. 94–98.
3. Kalinina I.F., Smirnov A.A. The improving orientation of physical education classes and their impact on the functional state of students' bodies. Sociology. 2016. No3. P. 199–203.
4. Kalinina I.F., Tkachenko A.V. Physical education as a condition and factor in strengthening the health of students. Pedagogical magazine. 2017.V.7. № 2А. P. 443–448.
5. Lyapin V.M. Influence of power load on time parameters of precision motion / V.M. Lyapin // Theory and practice of physical culture. – 2006. – No. 12. – P. 36.

# Об изучении свойств кривых линий инверсии в педагогическом вузе

**Ушаков Андрей Владимирович,**

кандидат физико-математических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, кафедра высшей математики и методики преподавания математики  
E-mail: oushakov1974@yandex.ru

В данной статье показано значение раздела «преобразования плоскости» для профессиональной подготовки будущих учителей математики. Особое внимание здесь уделено связи между курсами элементарной и высшей математики на примере изучения инверсии точек плоскости. Автор обоснованы принципы разработки системы упражнений для формирования у студентов полноценного представления об инверсии и ее свойствах. Ко всем представленным в статье задачам подготовлены динамические электронные иллюстрации с помощью инструментов компьютерной программы geogebra.

**Ключевые слова:** высшая математика, преобразования плоскости, инверсия, обучение, преподавание, программа geogebra.

Важность изучения геометрических преобразований в педагогическом вузе обусловлена следующими факторами:

- 1) Предметы исследования в различных геометрических теориях можно описать как инварианты соответствующих групп преобразований.
- 2) Являясь обобщением понятия функции, геометрические преобразования дают возможность обозревать с единой точки зрения отдельные разделы геометрии и их взаимосвязи, подчиняя весь курс геометрии единой идее функциональной зависимости.
- 3) Большая общность этих преобразований дает возможность упростить доказательство многих теорем.
- 4) Некоторые свойства преобразований можно использовать для построения плоских фигур циркулем и линейкой, а также для изображения пространственных фигур при параллельном или центральном проектировании.

В элементарной геометрии рассматриваются преобразования движения и подобия. Фигуры, полученные друг из друга с помощью этих преобразований, считаются неотличимыми, поскольку имеют одни и те же свойства. Эта идея получает глубокое обобщение в курсе высшей геометрии, где на основе понятий аффинного, проективного и топологического преобразования решается важнейшая задача по систематическому изучению и классификации геометрических образов.

Таким образом, тема «геометрические преобразования», помимо несомненной образовательной ценности, позволяет осветить некоторые вопросы школьной геометрии с позиций современной науки. Тем самым реализуется принципиальная для педагогического образования концепция связи элементарной математики с высшей.

В данной статье мы подробно рассмотрим инверсию – отображение плоскости на себя, которое может переводить окружности в прямые. Указанное свойство помогает решать «школьные» геометрические задачи, особенно те, в которых речь идет о нескольких пересекающихся или касающихся окружностях. С другой стороны, знакомство с инверсией необходимо для дальнейшего изучения таких разделов математики, как комплексный анализ и геометрия Лобачевского.

Напомним, что инверсией плоскости относительно окружности  $\omega$  с центром в точке  $O$  и радиусом  $R$  называют такое отображение плоскости на себя, при котором каждая точка  $A$ , отличная от точки  $O$ , отображается в точку  $A'$ , лежащую на луче  $OA$  и удовлетворяющую условию:  $OA \cdot OA' = R^2$ .

Из этого определения следует, что инверсия является преобразованием всех точек плоскости, за исключением центра  $O$ .

Окружность  $\omega$  называют окружностью инверсии, центр  $O$  – центром инверсии, радиус  $R$  – радиусом инверсии.

Будем использовать термины «прообраз» для точки  $A$  и «образ» для точки  $A'$ . Аналогичные термины используются для любых преобразуемых объектов.

Точки  $A$  и  $A'$  равноправны в том смысле, что они взаимно инверсны при одной и той же инверсии. Если точка  $A$  переходит в  $A'$  при некоторой инверсии, то точка  $A'$  при этой инверсии переходит в точку  $A$ . Таким образом, преобразование, обратное инверсии, совпадает той же инверсией. Преобразование, обладающее таким свойством, называют инволютивным.

В новом стандарте высшего педагогического образования заложено сокращение аудиторных часов на высшую математику и, в частности, геометрию. В результате возникает проблема оптимизации темпа изучения различных разделов курса геометрии, решить которую можно за счет рационального использования алгебраического метода. При этом сохраняется четкая логическая структура подачи учебного материала, а также доказуемость и аргументированность его изложения на доступном для студентов уровне. Реализация такого подхода предполагает, в частности, что все основные свойства геометрических преобразований будут выводятся на основе их аналитического выражения в подходящей системе координат.

Как известно, движения, подобия и аффинные преобразования являются линейными, поскольку задаются линейными уравнениями, вследствие чего прямые переходят в прямые.

Инверсия дает пример нелинейного преобразования. Действительно, если центр инверсии имеет координаты  $(x_0; y_0)$ , а точка с координатами  $(x; y)$  переходит в точку с координатами  $(x'; y')$ , то

$$\begin{cases} x' = \frac{R^2(x - x_0)}{(x - x_0)^2 + (y - y_0)^2} + x_0 \\ y' = \frac{R^2(y - y_0)}{(x - x_0)^2 + (y - y_0)^2} + y_0 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x' = \frac{R^2(x - x_0)}{(x - x_0)^2 + (y - y_0)^2} + x_0 \\ y' = \frac{R^2(y - y_0)}{(x - x_0)^2 + (y - y_0)^2} + y_0 \end{cases}$$

Эти формулы представляют собой аналитическое выражение инверсии. В случае, когда начало координат совпадает с центром инверсии, ее формулы упрощаются и позволяют доказать следующие свойства:

- 1) Образ прямой, проходящей через центр инверсии, совпадает с этой прямой.
- 2) Образ прямой, не проходящей через центр инверсии, есть окружность, которая проходит через этот центр.
- 3) Образ окружности, проходящей через центр инверсии, есть прямая, которая через этот центр не проходит.

- 4) Образ окружности, не проходящей через центр инверсии, есть окружность, также не проходящая через этот центр.
- 5) Инверсия сохраняет величину угла между линиями. Угол между двумя линиями равен углу между их образами при инверсии. Это свойство называется свойством конформности инверсии.
- 6) Если две данные окружности касаются, то их образами будут или две касающиеся окружности, или касающиеся окружность и прямая, или две параллельные прямые.

Для визуализации свойств инверсии предлагается использовать компьютерную программу *geogebra*. Она представляет собой динамическое программное обеспечение всего курса математики, включая алгебру, геометрию и математический анализ. Эта программа распространяется бесплатно, имеет интуитивно понятный интерфейс и является по-настоящему мобильной, поскольку работает как на стационарном компьютере или ноутбуке, так и на планшете или смартфоне. Опишем процесс создания специального инструмента, который позволяет построить образ любой указанной точки при инверсии относительно выбранной окружности. Все необходимые для этого команды набираются в строке ввода.

1) Постройте любую окружность, напечатав в строке ввода ее уравнение, например,  $\omega: x^2 + y^2 = 1$ .

2) Найдите центр  $O$  и радиус  $R$  окружности  $\omega$ :  $O = \text{радиус}(\omega)$  и  $R = \text{радиус}(\omega)$ .

3) Определите координаты  $(x_0; y_0)$  точки  $O$ :  $x_0 = x(O)$ ,  $y_0 = y(O)$ .

4) С помощью инструмента **точка** постройте любую точку  $A$  и определите координаты  $(x_1; y_1)$  этой точки:  $x_1 = x(A)$ ,  $y_1 = y(A)$ .

5) По формулам инверсии найдите координаты  $(x_2; y_2)$  образа точки  $A$ :  $x_2 = (R^2(x_1 - x_0)) / ((x_1 - x_0)^2 + (y_1 - y_0)^2) + x_0$ ,  $y_2 = (R^2(y_1 - y_0)) / ((x_1 - x_0)^2 + (y_1 - y_0)^2) + y_0$ .

6) Постройте саму точку  $A'$ , инверсную точке  $A$  относительно окружности  $\omega$ :  $A' = (x_2, y_2)$ .

7) Создайте инструмент **инверсия**. В меню **инструменты** нажмите **создать новый инструмент**, откроется диалоговое окно создания нового инструмента. По умолчанию активизируется вкладка **выходные объекты**. В качестве объекта выхода укажите точку  $A'$ , выбрав ее из выпадающего списка. Нажмите кнопку **следующий**, активируется вкладка **входные объекты**. *Geogebra* заполнит соответствующие объекты входа автоматически (окружность  $\omega$  и точка  $A$ ). Нажмите кнопку **следующий**, активируется вкладка **имя и значок**. Введите имя инструмента и команды (инверсия). Нажмите кнопку **завершить**.

8) Сохраните созданный инструмент. В меню **инструменты** выберите **управление инструментами**, чтобы открыть одноименное диалоговое окно. Укажите инструмент **инверсия** в списке доступных инструментов. Нажмите на кнопку **сохранить как**, чтобы сохранить новый инструмент

и сделать его доступным для дальнейшего использования. Выберите имя файла (инверсия.ggt.) и его расположение на компьютере.

9) Импортируйте инструмент **инверсия** на панель инструментов GeoGebra для дальнейшего использования. Откройте новое окно geogebra. В меню **файл** щелкните на **открыть**. Найдите файл инверсия.ggt и нажмите кнопку **открыть**. В меню **инструменты** нажмите **настройка**. Откроется диалоговое окно, со списками уже имеющихся на панели инструментов (слева) и доступных для использования инструментов (справа). В правом списке выберите инструмент **инверсия** и нажмите кнопку **вставить**. При желании, измените взаиморасположение инструментов на панели кнопками **вверх** и **вниз**. В заключении нажмите кнопки **применить** и **закрыть**.

Теперь учащиеся смогут наглядно представить себе инверсию как результат «выворачивания» плоскости через окружность  $\omega$ . Все точки  $\omega$  остаются на месте, все точки, находившиеся внутри окружности  $\omega$ , оказываются снаружи, а все точки, располагавшиеся снаружи окружности  $\omega$ , попадают внутрь. Чем ближе точка расположена к центру инверсии, тем дальше её образ от этого центра и наоборот. Кроме того, с помощью инструмента инверсия можно осуществлять преобразования различных фигур. На рисунке 1 показан процесс построения образа графика функции  $y = \sin x$ . Здесь анимированная точка  $A$  движется по синусоиде, а её образ  $A'$  при инверсии относительно окружности  $\omega$  оставляет след на чертеже.

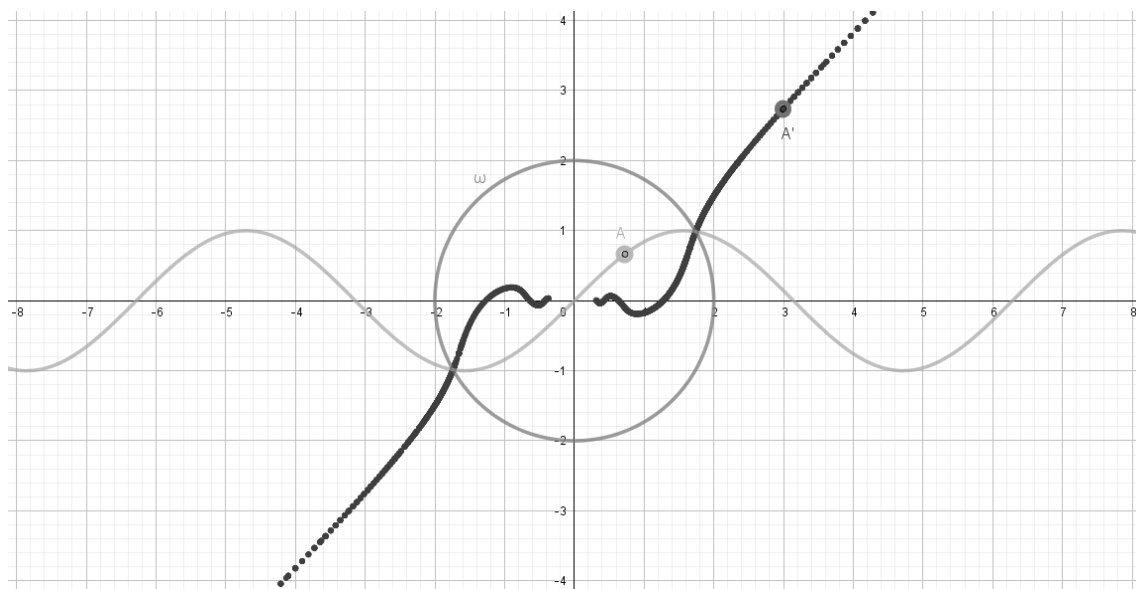


Рис. 1. Образ синусоиды при инверсии

С целью формирования у студентов целостного представления о различных геометрических преобразованиях плоскости, выделим их общие элементы:

- 1) Начальный объект (прообраз): некоторая геометрическая фигура, которую требуется преобразовать.
- 2) Конечный объект преобразования (образ): конкретная фигура, которая получается в результате преобразования.
- 3) Объект, относительно которого ведется преобразование, каковым может служить точка (центральная симметрия поворот или гомотетия), прямая (осевая симметрия, сдвиг или сжатие) или окружность (инверсия).

Тогда умение выполнять геометрические преобразования, в частности инверсию, можно разбить на элементарные компоненты, которые должны стать предметом специального усвоения:

- 1) Анализ начального объекта: выделение его определяющих точек, по которым может быть однозначно восстановлен данный объект.
- 2) Анализ объекта, относительно которого ведется преобразование: изучение особенностей его

расположения по отношению к преобразуемому объекту.

- 3) Анализ необходимого действия и его выполнение для выбранных определяющих точек.
- 4) Анализ конечного объекта: его восстановление по образам определяющих точек.

В случае инверсии, опишем сначала алгоритм построения образа данной точки  $A$ , независимо от того, лежит она внутри или вне окружности  $\omega$ :

- 1) Проведем прямую  $OA$  и построим перпендикулярный ей диаметр  $MN$  окружности  $\omega$ .
- 2) Отметим точку  $P$  пересечения прямой  $AM$  с окружностью  $\omega$ , отличную от самой точки  $M$ .
- 3) Прямые  $OA$  и  $NP$  пересекаются в искомой точке  $A'$ .

Для доказательства отметим точки так, как показано на рис. 2.

Тогда прямоугольные треугольники  $A'NO$  и  $MNP$  имеют общий угол при вершине  $N$ , поэтому  $\angle NA'O = \angle NMP = \angle OMA$ . Закljučаем, что *прямоугольные треугольники  $OAM$  и  $ONA'$  подобны по двум углам, следовательно,  $OA/ON = OM/O_{A'}$ , откуда  $OA \cdot OA' = OM \cdot ON = R^2$ .*

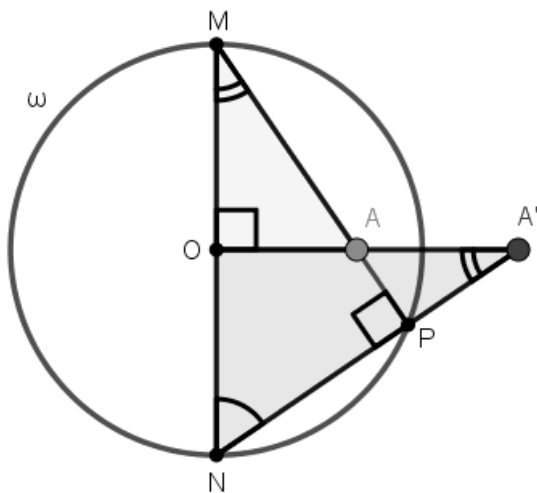


Рис. 2. Образ точки при инверсии

Далее, если даны прямая  $a$  и окружность  $\alpha$ , то их образы при инверсии  $a'$  и  $\alpha'$  соответственно, можно построить на основе свойств инверсии, предварительно найдя для определяющих точек  $M, N, P$  инверсные им точки  $M', N', P'$  как показано на рис. 3.

При разработке системы упражнений по теме «инверсия» необходимо учесть все типичные случаи, которые могут встречаться при выполнении этого преобразования в процессе решения вычислительных или изобразительных задач, отражающих признаки и свойства инверсии. Приведем примеры.

- 1) Существует ли инверсия с центром в точке  $Q(3; 4)$ , при которой точка  $A(0; 8)$  преобразуется в точку  $A'(-9; 20)$ .

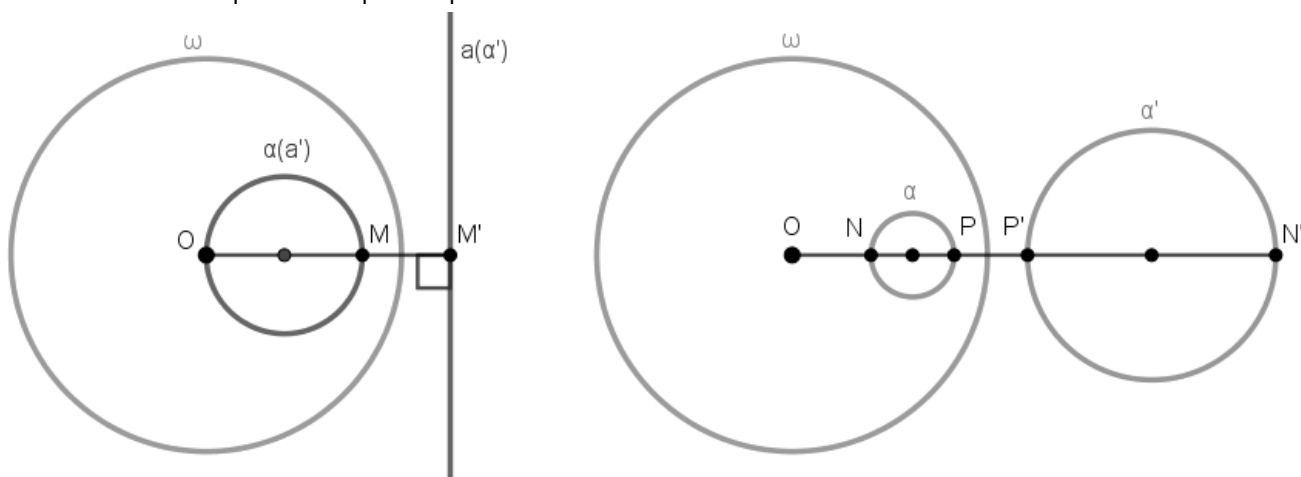


Рис. 3. Образ прямой и окружности при инверсии

- 2) Запишите формулы инверсии с центром в начале координат, при которой  $A(4; -6)$  преобразуется в точку  $A'(2; -3)$ .
- 3) Докажите, что существует инверсия с центром в начале координат, при которой прямая  $a: x+2y-1=0$  преобразуется в окружность  $\alpha: (x-1)^2 + (y-2)^2 = 5$ .
- 4) Существует ли инверсия с центром в начале координат, при которой окружность  $\alpha: (x-1)^2 + (y+1)^2 = 4$  преобразуется в окружность  $\beta: (x+1)^2 + (y-1)^2 = 4$ ?
- 5) Найдите координаты образа точки  $A(-1; 3)$  при инверсии относительно окружности  $\omega: (x-1)^2 + (y-2)^2 = 4$ .
- 6) Найдите образ при инверсии равнобедренного прямоугольного треугольника, вписанного в окружность инверсии.

Ответ к последней задаче представлен на рисунке 4, где окружность инверсии – черная, сам треугольник – синий, граница его образа – красная, образ внутренней области треугольника – желтый. Этот интерактивный электронный чертеж выполнен в программе *geogebra* и на нем снова присутствует инструмент инверсия. Двигая точку  $A$  следя за перемещением ее образа  $A'$ , можно наглядно убедиться в том, что все построения выполнены верно.

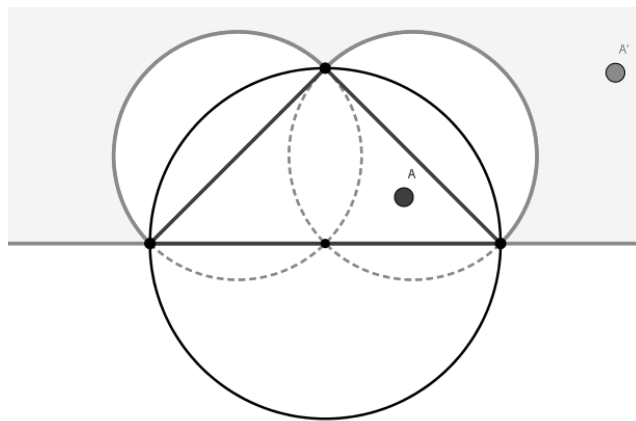


Рис. 4. Образ треугольника при инверсии

Профессиональная направленность обучения математике в педагогическом вузе предполагает, в том числе, демонстрацию взаимопроникновения и развития математических идей и методов. Для реализации этой концепции целесообразно предлагать студентам задачи, формулировка которых носит элементарный характер, а решение основано на применении свойств инверсии в разных ситуациях.

В качестве примера такой задачи рассмотрим классическую теорему Птолемея: доказать, что во вписанном четырехугольнике произведение ди-

агоналей равно сумме произведений противоположных сторон.

Доказательство. Пусть четырехугольник  $ABCD$  вписан в окружность  $\alpha$ . Построим окружность  $\omega$  радиуса  $R$  с центром в точке  $A$ , как показано на рис. 5.

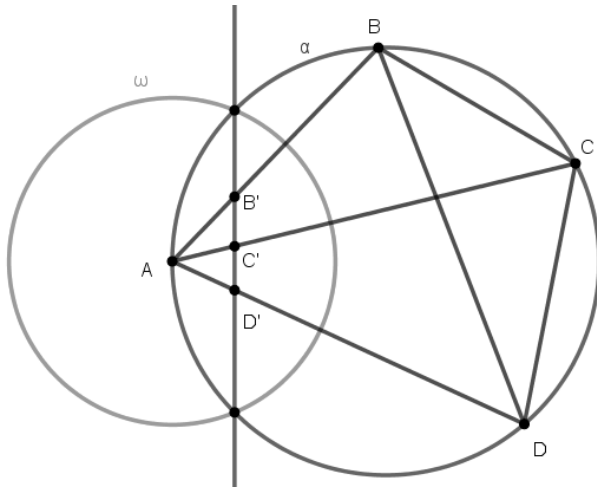


Рис. 5. Доказательство теоремы Птолемея

При инверсии относительно окружности  $\omega$ , образом окружности  $\alpha$  является прямая, проходящая через точки пересечения окружностей  $\alpha$  и  $\omega$ , поэтому точки  $B, C, D$  преобразуются в точки  $B', C', D'$ , лежащие на одной прямой. По определению инверсии  $AB \cdot AB' = AC \cdot AC' = R^2$ , откуда

$$AB \cdot AC = AC \cdot AB' = R^2 \cdot AC' / (AB \cdot AC)$$

Заключаем, что треугольник  $AB'C'$  подобен треугольнику  $ACB$  по второму признаку (общий угол при вершине  $A$  и пропорциональность прилежающих сторон) с коэффициентом подобия  $\frac{R^2}{AB \cdot AC}$ .

$$B'C' = \frac{R^2 \cdot BC}{AB \cdot AC}$$

Аналогично,

$$C'D' = \frac{R^2 \cdot CD}{AC \cdot AD}$$

$$\frac{R^2 \cdot BD}{AB \cdot AD} = \frac{R^2 \cdot BC}{AB \cdot AC} + \frac{R^2 \cdot CD}{AC \cdot AD}$$

$$\frac{R^2 \cdot BD}{AB \cdot AD} = \frac{R^2 \cdot BC}{AB \cdot AC} + \frac{R^2 \cdot CD}{AC \cdot AD}$$

Умножая обе последнего равенства на  $\frac{AB \cdot AC \cdot AD}{R^2}$ , приходим к нужному результату:

$$AC \cdot BD = AB \cdot CD + AD \cdot BC.$$

Теорема Птолемея позволяет, в свою очередь, обосновать некоторые тригонометрические тождества, например  $\sin(\alpha + \beta) = \sin \alpha \cdot \cos \beta + \cos \alpha \cdot \sin \beta$ .

Для этого в окружность радиуса  $R$  впишем четырехугольник  $ABCD$  как показано на рисунке 6.

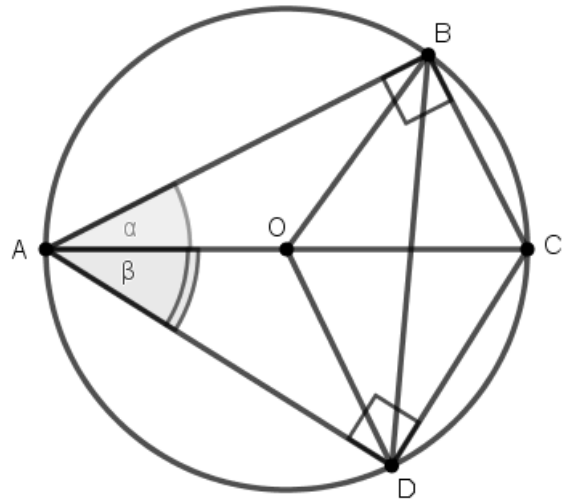


Рис. 6. Применение теоремы Птолемея

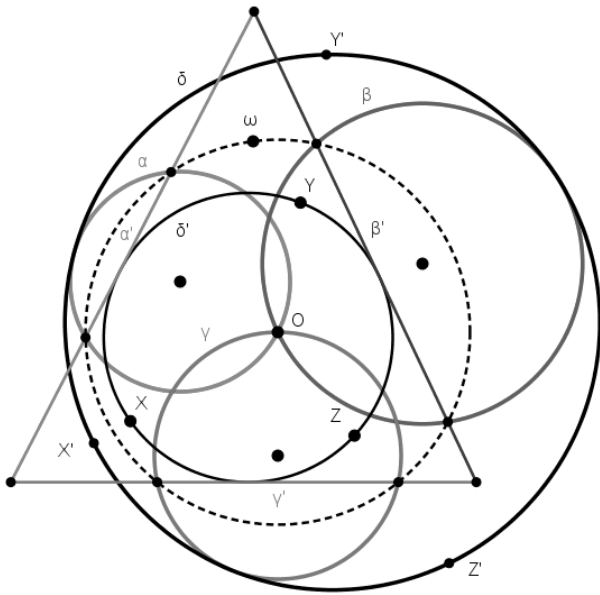
Тогда из прямоугольных треугольников  $ABC$  и  $ADC$  можно выразить их гипотенузу  $AC = 2R$  и катеты  $AB = 2R \cdot \cos \alpha$ ,  $BC = 2R \cdot \sin \alpha$ ,  $AD = 2R \cdot \cos \beta$ ,  $CD = 2R \cdot \sin \beta$ . Далее, по теореме синусов для вписанного треугольника  $ABD$ , находим, что  $BD = 2R \cdot \sin(\alpha + \beta)$ . Наконец, применив теорему Птолемея и сократив полученное равенство на  $4R^2$ , получим искомую формулу синуса суммы двух углов.

Особенно эффективно инверсию можно использовать для решения задач на построение циркулем и линейкой, которые играют большую роль в формировании математического мышления студентов и школьников. По своей формулировке и методам решения, такие задачи способствуют пониманию учащимися свойств геометрических фигур, умению уверенно оперировать с элементами этих фигур, выполнять их преобразования. Все это является важной предпосылкой для становления пространственного мышления, исследовательских и творческих умений, геометрической интуиции. Задачи на построение дают также удобную модель для иллюстрации различных геометрических закономерностей, в частности, свойств инверсии. Примером такого применения инверсии является следующая задача: Даны три окружности, пересекающиеся в одной точке. Постройте окружность, касающуюся трех данных.

Решение. Обозначим данные окружности через  $\alpha, \beta, \gamma$  и предположим, что уже построена окружность  $\delta$ , касающаяся трех данных. Проведем еще одну окружность  $\omega$  с центром в точке  $O$  пересечения данных окружностей, как показано на рис. 7.

Тогда при инверсии относительно окружности  $\omega$ , конфигурация  $\Omega = \{\alpha, \beta, \gamma, \delta\}$  переходит в конфигурацию  $\Omega' = \{\alpha', \beta', \gamma', \delta'\}$ , где  $\alpha', \beta', \gamma'$  представляют собой прямые линии, а  $\delta'$  есть окружность, которая касается этих прямых. Такую окружность  $\delta'$  легко построить, вписав ее в треугольник с вершинами в точках попарного пересечения прямых  $\alpha', \beta', \gamma'$ . Искомая окружность  $\delta$  является образом окруж-

ности  $\delta'$  при той же инверсии и проходит через три точки  $X'$ ,  $Y'$ ,  $Z'$ , инверсные трем определяющим точкам  $X$ ,  $Y$ ,  $Z$  на построенной окружности  $\delta'$ .



**Рис. 7.** Построение окружности, описанной около трех данных

Изображение такой сложной геометрической конструкции из нескольких касающихся окружностей предполагает применение средств компьютерной графики, поскольку аккуратное выполнение необходимых построений с помощью циркуля и линейки весьма затруднительно. В данном случае использовалась программа geogebra вместе со специальным инструментом инверсия. Такие чертежи для аналогичных задач на построение студенты могут выполнять самостоятельно, работая в компьютерном классе.

## Литература

1. Педагогическая направленность математических дисциплин в подготовке будущих учителей математики: Монография / А.В. Ушаков, Ю.А. Семеняченко, В.Г. Покровский, М.Н. Кочагина, М.В. Шуркова, И.О. Ковпак, О.В. Кирюшкина. – М.: Издательство «Спутник+», 2016. – 144 с.
2. Ушаков А.В. Использование информационных технологий при изучении геометрии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2015. – № 2 (71). – С. 55–57.

3. Ушаков А.В. Классификация линий и поверхностей второго порядка / А.В. Ушаков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 3–1 (57). – С. 57–60.
4. Ушаков А.В. Использование программы geogebra для визуализации свойств кривых второго порядка / А.В. Ушаков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 4–3 (58). – С. 63–67.
5. Ушаков А.В. Применение компьютерных технологий при изучении кривых второго порядка в педагогическом ВУЗе. // Педагогические науки. – 2017. – № 5 (86). – С. 52–56.
6. Ушаков А.В. О проведении практических занятий по топологии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 2 (80). – С. 126–130.

## EXPLORING THE PROPERTIES OF INVERSION IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**Ushakov A.V.**  
Moscow City Teachers' University

This article shows the value of the “plane transformation” section for training future math teachers. Particular attention is paid to the connection between elementary and higher mathematics courses on the example of studying the inversion of plane points. The author substantiated the principles of the development of an exercise system to form a full-fledged idea of inversion and its properties. Dynamic electronic illustrations with the tools of the geogebra computer program have been prepared for all the tasks presented in the article.

**Keywords:** higher mathematics, plane conversion, inversion, teaching, teaching, geogebra program.

## References

1. The pedagogical orientation of mathematical disciplines in the preparation of future teachers of mathematics: Monograph / A.V. Ushakov, Yu.A. Semenyachenko, V.G. Pokrovsky, M.N. Kochagina, M.V. Shurkova, I.O. Kovpak, O.V. Kiryushkina. – M.: Publishing house “Sputnik +”, 2016. – 144 p.
2. Ushakov A.V. The use of information technology in the study of geometry in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Pedagogical sciences. – 2015. – No. 2 (71). – P. 55–57.
3. Ushakov A.V. Classification of lines and surfaces of the second order / A.V. Ushakov // International Research Journal. – 2017. – No. 3–1 (57). – P. 57–60.
4. Ushakov A.V. Using the geogebra program to visualize the properties of second-order curves / A.V. Ushakov // International Research Journal. – 2017. – No. 4–3 (58). – P. 63–67.
5. Ushakov A.V. The use of computer technology in the study of second-order curves in a pedagogical university. // Pedagogical sciences. – 2017. – No. 5 (86). – P. 52–56.
6. Ushakov A.V. On conducting practical classes on topology in a pedagogical university / A.V. Ushakov // International Research Journal. – 2019. – No. 2 (80). – P. 126–130.

# Дидактико-методологический потенциал обучения китайской живописи тушью как фактор развития полихудожественной образовательной среды в системе дополнительного образования

Ху Цзидун,

аспирант, Московский государственный областной университет, кафедра педагогики  
E-mail: 1286974640@qq.com

В статье актуализируется проблематика выявления дидактико-методологического потенциала обучения китайской живописи в системе дополнительного художественного образования. Автор рассматривает данную проблему с позиций необходимости разработки инновационных образовательных тенденций в художественном образовании. Инновационность данных тенденций актуализируется автором в концептах формирования полихудожественной образовательной среды, обеспечивающей обогащение культурного опыта обучающихся и его интеграцию в собственную творческую изобразительную деятельность. В статье рассматриваются философско-мировоззренческие основания китайской традиционной живописи. Автор выявляет философские принципы художественно-эстетической деятельности, обуславливающие взаимосвязь в живописи трех основных составляющих: образа, каллиграфии, слова (поэзии), подчеркивая общность оснований исторического развития каждого из этих компонентов. В статье обосновывается стилистическое единство китайской живописи тушью и китайской каллиграфии посредством формирования особой роли каллиграфической линии в традиционном изобразительном искусстве. Автором выявлены основные аспекты дидактико-методологического потенциала обучения китайской живописи тушью в системе дополнительного художественного образования. Обоснована значимость обучения китайской живописи тушью для развития полихудожественной образовательной среды.

**Ключевые слова:** китайская живопись тушью, дидактико-методологический потенциал, философия изобразительного искусства Китая, полихудожественная образовательная среда, система дополнительного художественного образования.

В условиях современных социокультурных реалий высокое внимание к самообразованию и саморазвитию в течение всей жизни предопределяет расширение опыта личности за счет привлечения в свою жизнедеятельность более, чем одну (собственную) картину понимания мира [2].

Плюралистичность этих взглядов, интерпретируемая в творческой деятельности человека, создает тот богатый внутренний мир, в контексте которого личность становится способной интегрировать культурный опыт человечества через призму собственного восприятия, самооценки и самовыражения. Это является наиболее важным в настоящий момент, когда расширение культурных границ (большую роль в котором оказывает сближение человечества посредством искусства) предвосхищает действенную взаимосвязь, выражающуюся, с одной стороны, в восприятии иного культурного опыта как автономного уникального феномена, способного обогатить собственный творческий культурный опыт, а с другой, выразить себя посредством его потенциала, чтобы интегрировать в него (инокультурный опыт) собственную интерпретацию происходящего [3; 5].

Такое понимание искусства и художественно-эстетической деятельности является наиболее важным для изобразительного искусства, которое на протяжении всех веков существования человечества привнесло в картину мира удивительный и уникальный по содержанию объем знаний и путей совершенствования человека через мир прекрасного.

Говоря о мировоззренческом и обучающем потенциале изобразительного искусства, необходимо отметить, что одним из крупнейших ответвлений художественно-изобразительной интерпретации образов окружающей действительности, раскрывающим в своем контексте особую философию мироустройства, является изобразительное искусство Китая. Его история уникальна и специфична [6; 8].

Китайская живопись позволяет абсолютно под иным углом взглянуть на проявление в живописном творении осознания сущности окружающего мира и особой роли художника в нем. Живопись же тушью, реализующая императив монохромности как способа «описания» разнообразия окружающей действительности рукой художника, познавшего ее путь с помощью кисти, олицетворяет по сути творческий акт так, как бы бытие возникало из небытия: твердое движение, моно-



хромная гамма (которая в умелой кисти «распадается» на сотни оттенков), значимость символа и т.п., все это отражает особую глубину передаваемого в изобразительном искусстве Китая.

Китайская живопись тушью позволяет наиболее точно познать один из основных философских принципов художественно-эстетической деятельности, который провозглашает отсутствие видимых границ между прекрасным и не прекрасным, бытием и небытием, нейтральным и колористичным. Напротив, отсутствие разнообразной палитры наталкивает на осмысление более глубокого понимания сути передаваемого естества, позволяет увидеть ту высокую степень созерцательности художника и его проникновения в первооснову явлений и вещей, которые позволяют одним движением кисти «сказать» утвердительно и неоспоримо о самом главном.

Такая философская интерпретация китайской живописи тушью ставит ее на одну ступень с языком, словом, их поэтическим слиянием. Это подтверждается тем, что такие понятия как живопись, поэзия, каллиграфия в истории китайского искусства имеют одно фундаментальное идеологическое основание.

Формула слияния китайской мудрости в искусстве, представленная в этих трех ипостасях, говорит об автономности и в то же время тесном взаимодействии живописи и поэзии, живописи и каллиграфии, каллиграфии и поэзии и т.д. Сила кисти, наблюдаемая в линии, олицетворяет силу сказанного художником слова, а оно, в свою очередь, раскрывает силу и духовную сущность его личности. Живопись тушью позволяет увидеть эту силу наиболее явно: в силуэтных линиях, элементах соединений, соприкосновении штриха и пространства и т.п. [1; 7].

Китайская живопись тушью как первооснова письменности дала миру еще один способ существования особой художественной философии знание которой способно сделать современное художественное образование вмещающим невероятную безграничность передаваемого смысла, раскрывающегося в линии.

Живопись тушью как интегративное *sein* в первоозданной Божественной сущности, из которого рождается смысл, слово и его образ: эта эволюция иероглифичной китайской письменности раскрывает графический облик процессов, вещей, явлений и пр., будучи обусловленной уникальной формой существования первоначального художественного образа.

Таким образом, произведение, выполненное в технике китайской живописи тушью, требует не только созерцания, но и прочтения, а также создания внутренней картины понимания передаваемого художником образа от лица, воспринимаемого данное художественное произведение (рис. 1 а, б, в, г).

Так, например, в произведениях читаются:

- «духовность» (а), обусловленная скрытым смыслом изображаемого и дающая при вос-

приятию возможность «досказать» произведение с позиций проникновения и понимания философии искусства;

- «естественность» (б), которая всегда обращена к природе как первооснове изначальной красоты;
- «простота», указующая на естественный ход творения, четкость и правильность линий, продуманность силуэта и т.п.;
- «таинственность и сакральность» как сочетание, проявленное в обычном, но не укладывающееся в унифицированные рамки, делающее творчество метафоричным, неограничивающим свободу и направляющим к пониманию его глубинного смысла.

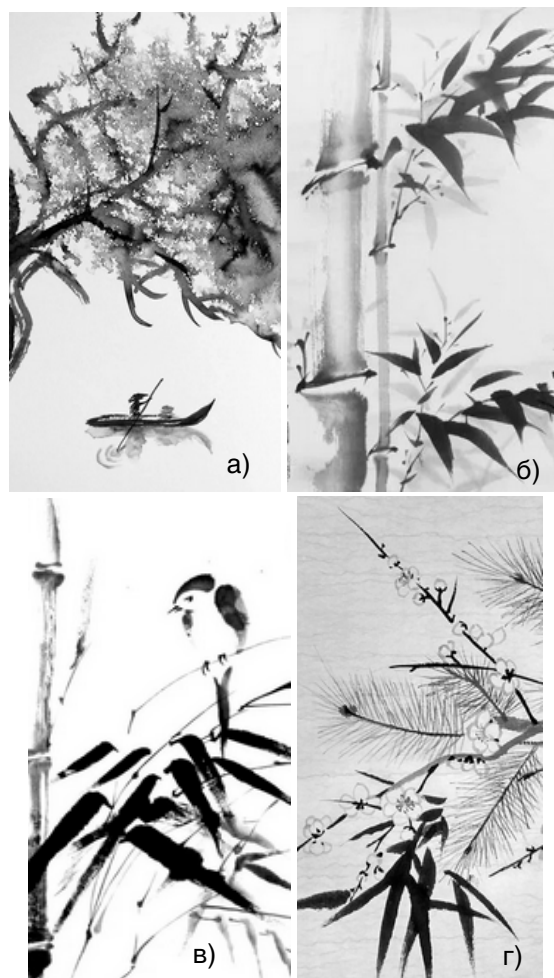


Рис. 1. Иносказательный смысл в китайской живописи тушью

Стилистическое единство китайской живописи тушью и китайской каллиграфии обусловили формирование особой роли каллиграфической линии в традиционном изобразительном искусстве. Живопись тушью является особым алфавитом, с помощью которого пишутся образные сказания, раскрывающие подчас смысл сложных и масштабных творений и событий.

Таким образом, китайская живопись тушью является не просто специфическим жанровым выражением традиций в области изобразительной деятельности. Ее необходимо рассматривать как богатейший дидактический и методологический

потенциал, который отвечает современным требованиям дополнительного художественного образования, формируя полихудожественную образовательную среду, обладающую проникающей тенденцией культурного сближения человечества на основе философско-мировоззренческих начал и их символической художественности.

Дидактико-методологический потенциал китайской живописи тушью раскрывается в таких важнейших аспектах как:

- совершенствование изобразительной творческой деятельности художника нетрадиционными художественными способами: различными видами кистей (круглая, тяжелая, ровная, изменчивая и т.д.) и туши (густая, прозрачная, набрызг, высветленная и пр.); самостоятельное изобретение уникальных методов работы тушью и кистью на основе понимания принципов китайской живописи [4];
- развитие возможностей сочетания различных техник в рамках формирования индивидуального стиля, в основу которого положены различные формы линий, пятен, силуэтов и т.д.; каждое изображение может быть получено путем уникального сочетания возможностей кисти и туши;
- усвоение богатейшего опыта формирования философско-исторических оснований китайской живописи как интегративного феномена, в котором взаимодействуют и взаимосуществуют основные культурные элементы: образ, слово, письмо;
- познание канонов и критериев китайского живописного искусства и оперирование художественными образами при их воплощении в изобразительной деятельности;
- формирование эстетических ценностей художника, свободного от логико-рассудительных формальных поисков, как это предписывают традиции китайской живописи и т.д.

Говоря о развитии полихудожественной образовательной среды в системе дополнительного художественного образования, необходимо отметить, что становятся важными исторические ретроспективные подходы, обогащающие систему художественного образования уникальностью глубоких императивов поликультурными основами живописного искусства.

Критерий глубины и самобытности китайской живописи тушью позволяет по-новому взглянуть на окружающий мир, многогранность которого может быть уникально передана с помощью простых вещей.

Своеобразный минимализм, проявленный в линии, пятне и монохромной гамме, позволяет художнику самовыразиться наиболее уникальным способом, избегая принципа искусственного вторжения в искусство.

Наитие художника, делающее его кисть интуитивной и управляемой на данной основе, проявляется как со-творение, руководимое истинным замыслом живописи.

## Литература

1. Богаделина М.Е. Особенности пейзажного жанра в китайской живописи тушью XX–XXI вв. // Манускрипт. – 2018. – № 8 (94). – С. 97–101.
2. Калабухова Е.В. Изобразительное искусство как средство познания мира: художественное и научное обобщение // Культурная жизнь Юга России. – 2016. – № 4. – С. 40–45.
3. Лисьих Л.В. Стратегия и тактика культурного развития личности на уроках изобразительного искусства в начальных классах общеобразовательной школы // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 124–126.
4. Люй Цзинь. Развитие живописи тушью в китайских детских иллюстрированных книгах: традиция и современность // Молодой ученый. – 2017. – № 29. – С. 100–106.
5. Сиднева Т.Б. Граница как пространство взаимодействия культур и ее значение для современной культурологии (в диалоге с М.С. Каганом) [Электронный ресурс] // Взаимодействие культур и современная культурология. – С. 446–448. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1>
6. У Гуаньюй. Изобразительное искусство древнего Китая: истоки и значение // Молодой ученый. – 2017. – № 7. – С. 576–579.
7. Фотиева И.В., Шишин М.Ю. Метафизика природы: искусствоведческий анализ Т. Буркхардта китайской пейзажной живописи // Искусство Евразии. – 2017. – 3 (6). – С. 104–113.
8. Ян Гуан. Из истории развития художественного образования и традиционной живописи Китая // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – С. 197–201.

### **DIDACTIC-METHODOLOGICAL POTENTIAL OF TEACHING CHINESE PAINTING IN CARBON AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF A POLY-ART EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION**

Hu Jidong,

Moscow state regional university

The article actualizes the problem of revealing the didactic-methodological potential of teaching Chinese painting in the system of additional art education. The author considers this problem from the standpoint of the need to develop innovative educational trends in art education. The innovativeness of these trends is updated by the author in the concepts of the formation of a multi-artistic educational environment, which enriches the cultural experience of students and its integration into their own creative visual activity. The article discusses the philosophical and ideological foundations of Chinese traditional painting. The author reveals the philosophical principles of artistic and aesthetic activity that determine the relationship in painting of three main components: image, calligraphy, word (poetry), emphasizing the common ground of the historical development of each of these components. The article substantiates the stylistic unity of Chinese ink painting and Chinese calligraphy through the formation of a special role of the calligraphic line in traditional fine art. The author identifies the main aspects of the didactic-methodological potential of teaching Chinese ink painting in the system of additional art education. The importance of teaching Chinese ink

painting for the development of a multi-artistic educational environment is substantiated.

**Keywords:** Chinese ink painting, didactic-methodological potential, philosophy of fine art of China, polyart educational environment, system of additional art education.

#### References

1. Bogadelina M.E. Features of the landscape genre in Chinese ink painting of the XX–XXI centuries. // Manuscript. – 2018. – No. 8 (94). – P. 97–101.
2. Kalabukhova E.V. Art as a means of understanding the world: artistic and scientific generalization // Cultural life of the South of Russia. – 2016. – No. 4. – P. 40–45.
3. Lisikh L.V. Strategy and tactics of the cultural development of the individual at the lessons of fine art in the elementary grades of a comprehensive school // Actual problems of modern pedagogy: materials of the VI Intern. scientific conf. (Ufa, March 2015). – Ufa: Summer, 2015. – P. 124–126.
4. Lu Jin. The development of ink painting in Chinese children's illustrated books: tradition and modernity // Young Scientist. – 2017. – No. 29. – P. 100–106.
5. Sidneva T.B. Border as a space for the interaction of cultures and its significance for modern cultural studies (in dialogue with M.S. Kagan) [Electronic resource] // Interaction of cultures and modern cultural studies. – S. 446–448. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1>
6. Wu Guangyu. Fine Art of Ancient China: Origins and Importance // Young Scientist. – 2017. – No. 7. – P. 576–579.
7. Fotieva I.V., Shishin M. Yu. Metaphysics of nature: an art criticism analysis by T. Burkhardt of Chinese landscape painting // Art of Eurasia. – 2017. – 3 (6). – P. 104–113.
8. Yang Guang. From the history of the development of art education and traditional painting of China // Theory and practice of social development. – 2013. – No. 1. – P. 197–201.

# Оценка физических качеств гибкости, силовой выносливости и координационных способностей, необходимых для выполнения профессиональной деятельности

## Шаренкова Людмила Анатольевна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры и медицинской реабилитации, ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет»  
E-mail: ludmila.voyz@yandex.ru

## Мищенко Ирина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры физической культуры, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»  
E-mail: i.mischenko2011@yandex.ru

## Аношина Татьяна Васильевна,

старший преподаватель, кафедры физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»  
E-mail: tupik-3@yandex.ru

## Нейман Марк Аркадьевич,

старший преподаватель, кафедры физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»  
E-mail: m.nejman@narfu.ru

Известно, что профессия врача имеет ряд особенностей труда. Это и большая психическая нагрузка, и круглосуточные дежурства, и постоянное напряжение зрения и внимания, и выполнение тонких и точных движений по координации пальцами и кистями рук, и оказание медицинской помощи при любых погодных условиях и многое другое. Нами была проведена оценка гибкости, силовой выносливости и координационных способностей, необходимых для выполнения профессиональной деятельности врача. Были протестированы как русские, так и иностранные студенты, обучающиеся в Северном государственном медицинском университете. В результате исследования были получены данные о хорошем развитии силовой выносливости, как у русских, так и у иностранных студентов. А физическое качество гибкость и уровень координационных способностей, имеют уровень развития ниже среднего, как русские, так и иностранные студенты. Тем не менее, русские студенты имеют более высокий уровень координационных способностей, относящихся к целостным двигательным действиям, чем иностранные студенты. А иностранные студенты имеют более высокий уровень координационных способностей к кинестетическому дифференцированию, чем русские студенты.

**Ключевые слова:** русские и иностранные студенты, гибкость, ловкость, специфические координационные способности, силовая выносливость, точность метания мяча.

Многочисленными исследованиями доказано, что физические упражнения позитивно влияют на здоровье человека. Занятия физической культурой, проводимые в высших учебных заведениях, содействуют подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. Многочисленные исследования подтверждают, что выпускники вузов, активно занимавшиеся во время учебы физической культурой и спортом, успешно трудятся в сложнейших условиях производства. Основной задачей ППФП (профессионально-прикладной физической подготовки) студентов медицинских вузов является формирование, с помощью различных средств физической культуры, профессионально важных свойств и качеств личности врача [8,11,13].

Профессия врача имеет ряд особенностей труда: большая психическая нагрузка, круглосуточные дежурства, дежурства на дому и вызова, рабочая поза обеспечивается длительным напряжением мышц, постоянное напряжение зрения, внимания и многое другое. Например, у врачей-стоматологов рабочие позы с наклоном и изгибом позвоночника занимают более 80% рабочего времени. Трудовые операции заключаются в выполнении дифференцированных, тонких по координации микродвижений пальцами и кистями рук при постоянном напряжении зрения и внимания. Из физических качеств, имеющих решающее значение в операционной деятельности хирурга, опрошенные отметили высокую работоспособность (67,1%), внимание (53,1%), точность движений (46,8%) и ловкость (66,3%) [7,14].

Гибкость – способность выполнять движения с большой амплитудой. Известно, что хорошо растянутые мышцы являются более сильными и способными к длительной работе. Ловкость – это способность человека быстро овладевать сложными движениями. А также быстро и точно перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки. Ловкость характеризуется координацией и точностью движений. Координация движений – основной компонент ловкости. Гибкость необходима для оказания помощи человеку в любой экстренной ситуации в любом исходном положении, ловкость – чтобы быстро, точно и уверенно выполнить все врачебные манипуляции. Развитие координационных способностей зависит от разных факторов, таких как: уровень общей физической подготовки, степень развития двигательных способностей, работа двигательного анализатора

и др. Хорошая координация уменьшает риск получения травм, т.к. позволяет правильно распределить нагрузку на различные части тела и группы мышц [1, 2, 3, 4, 5, 6, 12].

Целью нашего исследования являлась оценка физических качеств гибкости, силовой выносливости и координационных способностей студентов-медиков.

Для оценки данных качеств, мы провели тестирование студентов 2 и 3 курсов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов, а также международного факультета врача общей практики. В исследовании использовали следующие тесты:

1. Тест на гибкость – наклон вперед (ноги прямые), стоя на кубе (см).
2. Тест на силовую выносливость – сгибание и разгибание рук в упоре лёжа от пола (количество раз).
3. Тесты для оценки специфических координационных способностей:

а) Тесты для оценки координационных способностей, относящихся к целостным двигательным действиям:

- метание теннисного мяча на точность попадания. Результат – точность метания (попадания в цель).
- челночный бег 3х10 м, из исходного положения – стоя лицом вперед.

б) Для оценки специфических координационных способностей использовали тест для оценки способности к кинестетическому дифференцированию – точное катание мяча рукой массой 1 кг (Р. Юнг, модификация А.В. Вишнякова). Результат – среднее отклонение (в сантиметрах) из 3 попыток. Также определялась разность между показателями ведущей и не ведущей руки.

Результаты теста на гибкость, силовую выносливость и челночный бег сравнивали с балльно-рейтинговой системой, принятой в Северном государственном медицинском университете [9,10].

В тесте на метание теннисного мяча на точность попадания приняли участие 75 русских студентов (18 юношей и 57 девушек) и 84 иностранных студента (39 девушек и 45 юношей из Индии), обучающихся в СГМУ. В результате исследования выяснили, что точность попадания мяча в цель у русских и иностранных девушек совпадает. Из шести попыток правой рукой и те и другие попадают 3 раза, а левой рукой – 2 раза. Русские юноши правой и левой руками попадают по 3 раза, а индийские юноши попадают в цель левой рукой 3 раза, а правой рукой – 4 раза. Можно сказать, что координационные способности правой руки у иностранных студентов развиты чуть лучше, чем у русских. Это можно объяснить тем, что индийские студенты (юноши) практически все играют в крикет.

В челночном беге 3х10 м приняли участие 77 русских студентов (54 девушки и 23 юноши), иностранных студентов – 105 человек (48 девушек

и 57 юношей). Русские юноши показали высокий результат в челночном беге – 7,2 секунды, что соответствует оценке «отлично». Индийские студенты показали результат 8,75 секунды, что соответствует оценке «три балла». Русские девушки показали хороший результат – 8,2 секунды, что соответствует оценке «хорошо» (4 балла). Индийские девушки показали очень слабый результат – 10,35 секунды, что намного хуже результата на один балл (1 балл – 9,6 секунды). Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что русские студенты имеют более высокий уровень координационных способностей, относящихся к целостным двигательным действиям.

Для определения силовой выносливости провели тест сгибание и разгибание рук в упоре лёжа от пола юноши, девушки из исходного положения в упоре на коленях от пола. В отжимании приняли участие 83 русских студента (32 юноши и 51 девушка) и 87 иностранных студента (53 юноши и 34 девушки). Результаты у русских и индийских юношей примерно одинаковые – 35 и 32 раза соответственно. У иностранных студентов результат чуть не дотягивает до оценки «хорошо» (35 раз соответствует 4 баллам). У русских и индийских девушек – 22 и 18 раз соответственно, что соответствует оценке «хорошо». Из полученных данных видно, что уровень силовой выносливости одинаковый, что у русских, что у иностранных студентов и соответствует оценке «хорошо».

В тесте для оценки способности к кинестетическому дифференцированию (точное катание мяча рукой массой 1 кг) участвовало 57 русских студентов, из них 36 девушек и 21 юноша. А также 67 иностранных студентов – 20 девушек и 47 юношей. Определялся результат – среднее отклонение (в сантиметрах) из трёх попыток, а также разность между показателями ведущей и не ведущей руки. У русских девушек среднее отклонение в катании мяча правой рукой составило 38,4 см, а левой рукой – 39,0 см. Таким образом, при катании мяча правой и левой руками различий не выявлено, что свидетельствует о пропорциональном развитии обеих рук. Но в тоже время, результат указывает на недостаточность развития координационных способностей, в частности, к кинестетическому дифференцированию. У русских юношей среднее отклонение в катании мяча правой рукой составило 14,4 см, а левой рукой – 29,2 см. Таким образом, при катании мяча правой и левой руками выявили значительную разницу в отклонении между ведущей и не ведущей рукой. Разница составляет 14,8 см, что свидетельствует о не пропорциональности развития силы рук и недостаточном развитии координационных способностей к кинестетическому дифференцированию. У иностранных девушек среднее отклонение в катании мяча правой рукой составило 28,3 см, а левой рукой – 18,5 см, что также может свидетельствовать о не пропорциональности развития силы рук и недостаточном развитии координационных

способностей к кинестетическому дифференцированию, хотя они показали результат лучше, чем русские студентки. У иностранных юношей среднее отклонение в катании мяча правой рукой составило 19,7 см, а левой рукой – 18,9 см, что свидетельствует о пропорциональном развитии обеих рук. Уровень координационных способностей к кинестетическому дифференцированию левой рукой у них выше, чем у русских студентов.

*В тесте на определение физического качества – гибкость участвовало 75 русских студентов (29 юношей и 46 девушек) и 73 иностранных студента (33 девушки и 40 юношей). Русские юноши показали средний результат – 9,1 см, что соответствует оценке «три балла», русские девушки – 14,3 см, что соответствует оценке «два балла». Индийские юноши показали результат – 2,4 см, что соответствует одному баллу (один балл – 2 см). А девушки показали результат 4,8 см, что практически тоже соответствует одному баллу (один балл – 5 см). Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что русские студенты имеют более высокий уровень гибкости, чем иностранные студенты, хотя и соответствует результату – ниже среднего.*

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о хорошем уровне силовой выносливости и недостаточном развитии координационных способностей и гибкости, обучающихся в СГМУ. Тем не менее, русские студенты имеют более высокий уровень координационных способностей, относящихся к целостным двигательным действиям, чем иностранные студенты. А иностранные студенты имеют более высокий уровень координационных способностей к кинестетическому дифференцированию, чем русские студенты. Следовательно, на занятиях по физической культуре, надо больше уделить времени для развития координационных способностей и гибкости, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

## Литература

1. Аверьянов И.В. Методика совершенствования кинестетических координационных способностей футболистов 10–11 лет: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Аверьянов. – Омск, 2008. – 240 с.
2. Варламов Д.Б., Егорычева Е.В., Чернышева И.В., Шлемова М.В. Координационные способности и факторы, влияющие на их развитие // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5–2.; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=15686>
3. Васенков Н.В. Динамика состояния физического здоровья и физической подготовленности студентов / Н.В. Васенков // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 5. – С. 91–92.
4. Двейрина О.А. Координационные способности: определение понятия, классификация форм проявления / О.А. Двейрина // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2008. – № 1. – С. 35–38.
5. Замашкин К.С., Толстова С.Ю. Развитие координационных способностей у детей младшего школьного возраста // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 28–29; URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32920>
6. Иванов И.В. Развитие координационных способностей юных футболистов. // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: сб. ст. по материалам XXXIV–XXXV междунар. науч.-практ. конференции № 4–5 (32). – Новосибирск: СибАК, 2019. – С. 46–56.
7. Козлов И.С. Методика развития общей выносливости у студентов не физкультурных ВУЗов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта 2008 г., – № 9. – С. 30–34.
8. Проходовская Р.Ф. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов // Материалы IV междунар. науч.-метод. конф. – М., 2000. – Ч. 2. – С. 89–92.
9. Пушкина В.Н., Гернет И.Н., Колодий Н.Г., Калгин В.В., Джгаркава О.В. Бально-рейтинговая технология системы оценки знаний студентов по дисциплине «физическая культура» в медицинских вузах / Методические рекомендации. – Архангельск, 2013. – СГМУ, – 62с.
10. Рабочая тетрадь по физической культуре. Часть I «Основы здоровья» / Руководство к практическим занятиям // Совершаева С.Л., Бондаренко Е.Г., Шаренкова Л.А. и др. – Архангельск, СГМУ, – 2014. – 66 с.
11. Спиридонова В.В., Сергеева А.Г. Особенности развития выносливости у студентов первокурсников // Студенческий электрон. науч. журнал, – 2019. – 17(61).
12. Толстоухов Я.Ф. Развитие координационных способностей у детей среднего школьного возраста, занимающихся мини-футболом / Я.Ф. Толстоухов // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. – 2017. – № 2. – С. 30–33.
13. Физическая культура: Учебное пособие / Под ред. доцента Е.В. Харламова. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 464 с.
14. Хламов В.В., Драничкин А.С. Особенности развития выносливости у учащейся молодежи с разной профессиональной направленностью // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 23.

### ASSESSMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF FLEXIBILITY, STRENGTH ENDURANCE AND COORDINATION ABILITIES NECESSARY FOR PERFORMING PROFESSIONAL ACTIVITIES

Sharenkova L.A., Mischenko I.V., Anoshina T.V., Neumann M.A.  
FGBOU VO "Northern state medical University", Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov

It is known that the profession of a doctor has a number of features of work. This is a great mental load, and round-the-clock duty, and constant strain of vision and attention, and performing fine and precise movements to coordinate the fingers and hands, and providing

medical care in all weather conditions, and much more. We have carried out the assessment of flexibility, strength endurance and coordination abilities necessary to perform the professional activities of doctor. Both Russian and foreign students studying at the Northern state medical University were tested. The study results showed that both Russian and foreign students had good development of strength endurance. And the physical quality, flexibility and level of coordination abilities, have a level of development below average, both Russian and foreign students. However, Russian students have a higher level of coordination abilities related to holistic motor actions than foreign students. And foreign students have a higher level of coordination abilities for kinesthetic differentiation than Russian students.

**Keywords:** Russian and foreign students, flexibility, dexterity, specific coordination abilities, strength endurance, accuracy of throwing the ball.

## References

1. Averyanov I.V. Methods of improving the kinesthetic coordination abilities of football players 10–11 years old: dis. ... cand. ped sciences / I.V. Averyanov. – Omsk, 2008. – 240 p.
2. Varlamov D. B., Egorycheva E.V., Chernysheva I.V., Shlemova M.V. Coordination abilities and factors influencing their development // International Student Scientific Herald. – 2016. – No. 5–2 .;
1. URL: <http://eduherald.ru/en/article/view?id=15686>
2. Vasenkov N.V. Dynamics of the state of physical health and physical fitness of students / N.V. Vasenkov // Theory and practice of physical culture. – 2008. – No. 5. – P. 91–92.
3. Dweirina O.A. Coordination abilities: definition of a concept, classification of forms of manifestation / O.A. Dweirina // Scientific and theoretical journal “Scientific notes”. – 2008. – No. 1. – P. 35–38.
4. Zamashkin KS, Tolstova S. Yu. The development of coordination abilities in children of primary school age // Successes in modern science. –2013. – No 10. – P. 28–29;
5. URL: <http://natural-sciences.ru/en/article/view?id=32920>
6. Ivanov I.V. The development of the coordination abilities of young football players. // Experimental and theoretical research in modern science: Sat. Art. based on materials XXXIV–\$5XXV int. scientific-practical Conference No. 4–5 (32). – Novosibirsk: SibAK, 2019. – P. 46–56.
7. Kozlov I.S. The methodology for the development of general endurance in students of non-athletic universities // Uchenye Zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta 2008., – No. 9. – P. 30–34.
8. Prokhodovskaya R.F. Professionally-applied physical training of students // Materials of the IV Intern. scientific method. conf. – M., 2000. – Part 2. – P. 89–92.
9. Pushkina V.N., Gernet I.N., Kolodiy N.G., Kalgin V.V., Dzhgarkava O.V. Ball rating technology of a system for assessing students' knowledge of the discipline “physical education” at medical schools / Methodological recommendations. – Arkhangelsk, 2013. – SSMU, – 62 p.
10. Workbook on physical education. Part I “Fundamentals of Health” / Guide to practical exercises // Sosteva SL, Bondarenko EG, Sharenkova LA et al. – Arkhangelsk, SSMU, – 2014. – 66 p.
11. Spiridonova V.V., Sergeeva A.G. Features of the development of endurance in first-year students // Student electron. scientific Journal, – 2019. –17 (61).
12. Tolstoukhov Y.F. Development of coordination abilities in children of secondary school age engaged in futsal / Ya.F. Tolstoukhov // Physical education and children and youth sports. – 2017. – No. 2. – P. 30–33.
13. Physical education: Textbook / Ed. Associate Professor E.V. Kharlamov. – M.: ICC “Mart”; Rostov n / a: Publishing center “Mart”, 2005. – 464 p.
14. Khlamov V.V., Dranichkin A.S. Features of the development of endurance in students with different professional backgrounds // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2009. No. 3. – P. 23.

## Освоение преподавателями типов изменений профессионально-педагогической деятельности в военном институте войск национальной гвардии

**Коновалова Людмила Ивановна,**

доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации  
E-mail: konovalovali@mail.ru

**Алибеков Илгар Бакирович,**

адъюнкт 3 курса очной формы обучения, майор, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации  
E-mail: Alibekov.1982@mail.ru

**Чакурин Валерий Алексеевич,**

преподаватель кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники, подполковник Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации  
E-mail: vchakurin@mail.ru

В статье представлены результаты экспериментального исследования типов изменений в профессионально-педагогической деятельности в военном институте войск национальной гвардии. Исследование проведено в Санкт-Петербургском военном ордена Жукова институте войск национальной гвардии Российской Федерации и Новосибирском военном институте имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации по 3 методикам: анкета «Самообразование курсантов», «Методика измерения состояний удовлетворённости курсантов занятиями по конкретному предмету» (Н.В. Кузьмина); «Методика определения педагогических (коммуникативных и организаторских) способностей» (Н.В. Кузьмина).

Исследование выполнено в Санкт-Петербургском военном ордена Жукова институте войск национальной гвардии Российской Федерации и Новосибирском военном институте имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

**Ключевые слова:** преподаватель, курсант, типы изменений, профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, учебная деятельность, самообразование.

**Введение.** Освоение преподавателями профессионально-педагогических изменений востребованы и актуальны в данной деятельности. Все варианты изменений мы покажем так, чтобы продемонстрировать, как в настоящее время в военных институтах войск национальной гвардии (ВНГ) внедряются типы изменений, которые позволяют корректировать содержание образования. Цели обучения и образовательные технологии при подготовке специалистов этих учебных заведениях.

**Методология и методика исследования.** Анализируя разные подходы учёных к концепции изменений, мы отобрали такие варианты педагогических изменений, которые соответствуют изменениям, происходящим во всех областях педагогики. В процессе педагогического проектирования нами апробированы различные варианты педагогических изменений в функционировании военных институтов ВНГ, вехой жизнедеятельности которых значится профессиональные компетенции преподавателей.

Мы полагаем, что изложенные в программе профессионально-педагогические изменения по освоению новых функций Пискуновой Е.В. [6, с. 188], будут использованы педагогами военных институтов ВНГ в их работе. Профессиональная компетентность основывается на углубленном изучении различных фундаментальных материалов связанных с данной деятельностью, освоения и применения на практике имеющего опыта в этой сфере. Педагогическая работа складывается из обучения и воспитания учащихся преподавателем, в результате которого обучающие получают персоналистическое, духовное и разностороннее развитие, которое служит фундаментом для дальнейшего саморазвития и самопознания[7].

Итогом теоретического анализа явилось выявление следующих типов изменений в профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных институтов войск национальной гвардии:

1. Дидактические типы изменений.
2. Типы социокультурного изменения в учебной работе обучающего по военным дисциплинам.
3. Типы управленческой деятельности преподавателя в процессе обучения военного института войск национальной гвардии.



4. Типы самообразования преподавателя и курсанта.

5. Типы контроля процесса обучения курсантов в усвоении знаний на практической стажировке в войсках.

Эмпирическое исследование представленных типов изменений проведено нами по нескольким методикам. В статье мы представим анализ результатов опроса по трем методикам:

1. Анкета «Самообразование студентов»;

2. «Способы измерения состояний удовлетворённости обучающихся по предмету исследования» (методика Н.В. Кузьмина);

3. «Методика определения своих педагогических (коммуникативных и организаторских) способностей» (методика Н.В. Кузьмина);

### Результаты

#### 1. Анкета «Самообразование курсантов».

Цель данного экспериментального опроса – выявить, как курсанты пользуются видами самообразования. Рассматривая в трудах д.п.н. Бережновой Л.Н. и к.п.н. Гупаловым М.М. вопросы самообразования учащихся, получающих образование в учебных заведениях военного профиля. Они обозначили, что перспективный подход к личности образования является автономное обучение. Автономное обучение – это успешное решение для получения образования людей разного возраста, без потери качества знаний за минимальное время обучения, имея возможность овладевать знаниями в любое время. Эта современное стремление отличается от классического образования большей важностью самостоятельности учащихся, повышением роли самообразования [1, с. 181].

Курсанты в военных институтах войск национальной гвардии получили различные знания и развили свои способности, чтобы иметь возможность проявлять свою профессиональную компетентность. Но могут ли они и готовы ли они к **саморазвитию и самопознанию**, к личностному росту в общественной среде, как воспринимают бывшие курсанты окружающую их действительность. Определенные задачи были проанализированы в нашем исследовании, осуществленном с курсантами 3 курса командного факультета СПВИ ВНГ и для курсантов 3 курса факультета правового обеспечения национальной безопасности НВИ ВНГ. В исследовании СПВИ ВНГ – 54 респондентов с 3 курса факультета морально-психологического обеспечения, а в НВИ ВНГ – 45 респондентов с 3 курса факультета правового обеспечения национальной безопасности.

Рассмотрим результаты анкетирования курсантов, в СПВИ ВНГ – 25% обучающихся осознают, истинное значение самообразования и считают его самопознанием, и приобретением знаний во многих областях науки. 65% учащихся предполагают только самостоятельное рассмотрение некоторых предметов, 10% затрудняются что-то сказать поэтому вопросу. Курсанты 3 курса СПВИ ВНГ утверждают, что самообразование неиз-

бежно, только шесть учащихся еще не смогли понять важность этой задачи и три курсанта отказались от самообразования. Уделять много внимания на самообразование готовы четыре курсанта из всех опрошенных, остальные готовы потратить только два или три часа своего личного времени. Главным ресурсом самообразования для курсантов значится всемирная информационная сеть, книги, библиотека, личностное развитие. Почти все курсанты умеют организовывать и планировать свою самостоятельную работу, при этом способами и приемами самостоятельной работы владеют большинство курсантов, однако значительной части анкетированных курсантов, почти 50% сложнее удаётся решать профессиональные задачи и осуществлять самоконтроль выполненной самостоятельной работы. Поддержка в самообразовании необходима значительному большинству курсантов, освоить самообразование хотят 53% курсантов, которые принимали участие в анкетировании, 20% – не испытывают желания, 27% – не знают что сказать. 9 вопрос анкеты показал значимую картину – участвующие в анкетировании курсанты 3 курса сориентированы на обучение или работу по профессии. Анкетирование показало, что 70% курсантов 3 курса СПВИ ВНГ – согласны на самообразование, но при этом 30% курсантов из числа опрошенных показывают высокий уровень самооценки (табл. 1).

Таблица 1. Распределение социальных факторов по степени их влияния на отношение курсантов к самообразовательной деятельности

№ п/п	Социальные факторы	% курсантов
1	Что такое самообразование и определяют его понятие	25%
2	Самостоятельное рассмотрение некоторых предметов, вопросов или самостоятельное обучение	65%
3	Не знают что сказать	10%
Итого: 100% опрошенных		
4	Научиться самообразованию хотят	53%
5	Не хотят	20%
6	Затрудняются ответить	27%
Итого: 100% опрошенных		

Анализ анкет в НВИ ВНГ выявил, что 40% обучающихся осознают, истинное значение самообразования и считают его самопознанием, и приобретением знаний во многих областях науки. 48% предполагают самостоятельное рассмотрение некоторых предметов, вопросов или самостоятельное обучение, 12% затрудняются что-то сказать. Курсанты 3 курса НВИ ВНГ признаются в том, что самообразование неизбежно, кроме трех человек, которые не определились с важностью этого вопроса и 1 курсант отказался от самообразования. Уделять много внимания на самообразование готовы шесть человек из всех опро-

шенных, остальные готовы потратить только два или три часа своего личного времени. Главным ресурсом самообразования для курсантов является Интернет. Почти все курсанты умеют организовывать и планировать свою самостоятельную работу, и осуществляют самоконтроль выполненной самостоятельной работы. Поддержка в самообразовании необходима большинству курсантов, освоить самообразование ощущают потребность 70% принимаемых участие в анкетировании учащихся, 15% – не испытывают желание, 15% – не могут дать ответ. Анкетирование показало, что 85% курсантов 3 курса НВИ ВНГ – согласны приступить к самообразованию, при этом 15% опрошенных показывают высокий уровень самооценки (табл. 2).

Таблица 2. Распределение социальных факторов по степени их влияния на отношение курсантов к самообразовательной деятельности

№ п/п	Социальные факторы	% курсантов
1	Что такое самообразование и определяют его понятие	40%
2	Самостоятельное рассмотрение некоторых предметов, дисциплины или самостоятельное обучение	48%
3	Не знают что сказать	12%
Итого: 100% опрошенных		
4	Научиться самообразованию хотят	70%
5	Не хотят	15%
6	Затрудняются ответить	15%
Итого: 100% опрошенных		

Таким образом, мы пытаемся передать курсантам знаниям и навыки в профессиональной компетентности, но курсант, шагнувший в самостоятельную жизнь не может понять всей важности образовательной возможности. В настоящее время эта дилемма очевидна, из чего можно заключить что видна брешь в методах обучения курсанта, дипломированного специалиста и профессионала.

Исходя из вышесказанного одной из главных проблем, которые необходимо решить учебным заведениям, включая и педагогов военных институтов разных дисциплин, является правильная организация самостоятельной работы курсантов.

Нужно отметить, что профессиональная организованность – приобретение практичное, и иногда обязательное для выпускников учебных заведений. Выработка этого навыка происходит на этапе обучения. Формирование профессиональной мобильности студентов, значит их саморазвитие в процессе обучения и получения новых навыков и умений. Одна из главных задач педагога основывается на обучении и воспитании учащихся, в результате которого обучающиеся получают персоналистическое, духовное и разностороннее развитие, которое служит фундаментом

для дальнейшего саморазвития и самопознания, так необходимые специалисту с хорошей профессиональной мобильностью.

**2. «Методика измерения состояний удовлетворённости курсантов занятиями по конкретному предмету» (методика Н.В. Кузьмина).** Было опрошено в СПВИ ВНГ – 54 курсанта с 4 курса факультета морально-психологического обеспечения, а в НВИ ВНГ – 46 курсантов 4 курса с факультета правового обеспечения национальной безопасности.

Анализ показал, что курсанты 4 курса факультета МПО в СПВИ ВНГ отметили удовлетворённость по следующим предметам – это автомобильная подготовка, морально-психологическое обеспечение служебной деятельности, огневая подготовка, психологическое обеспечение служебной деятельности, политология, правоохранительные органы, психология личности, физическая подготовка, социология, тактико служебно-боевого применения, философия. 70% курсантам занятия очень нравятся, 20% курсантов отметили. Что занятия скорее нравятся, чем не нравятся и 10% курсантов отметили такие предметы, как МПО СД – 1 курсант отметил, что относится к предмету безразлично и 2 курсанта отметили, что предмет скорее не нравится, чем нравится; психологическое обеспечение служебной деятельности – отметили 2 курсанта, что предмет скорее нравится, чем не нравится; правоохранительные органы – отметили 2 курсанта, что предмет скорее нравится, чем не нравятся и философия – отметил 1 курсант, что предмет скорее нравится, чем не нравится. Таким образом, можно сказать, что курсанты 4 курса факультета МПО СД СПВИ ВНГ уверены, что есть у них способности к учебной деятельности и получению знаний. Системой работы по названным дисциплинам курсанты удовлетворены, в них привлекает следующее: нет переутомления; знания дают интеллектуальную нагрузку; работа дает возможность заниматься любым делом; получают метод самосовершенствования; стиль руководства преподавателя; формируется уверенность в своих силах и возможность постоянного творчества. Курсантов не привлекает система работы, в таких дисциплинах, как морально-психологическое обеспечение СД, огневая подготовка и психологическое обеспечение служебной деятельности: порядок работы не способствует достижения цели. Обучение провоцирует переутомление и усталость; учеба тормозит мыслительный процесс, не несет никакой интеллектуальной нагрузки, невозможность заниматься любимым делом, занятия вызывают физическое переутомление, невозможно самосовершенствоваться.

Анализ проведенного исследования по методике Н.В. Кузьминой в НВИ ВНГ показал по таким предметам, как военная педагогика, военная топография, гражданское право, инженерное обеспечение, логика, медицинское обеспечение, огневая подготовка, морально-психологическое обеспе-

чение, правоохранительные органы, тактико служебно-боевого применения и физическая подготовка. 90% курсантов занятия очень нравятся, 5% курсантов занятия скорее нравятся, чем не нравятся и 5% курсантов отметили такие предметы, как МПО СД – 1 курсант отметил, что занятия не нравятся и 3 курсанта отметили, что предмет скорее не нравятся, чем нравятся.

Таким образом, курсанты 4 курса факультета правового обеспечения национальной безопасности НВИ ВНГ уверены, что есть у них способности к учебной деятельности и получения знания. Системой работы преподавателей вышеперечисленных дисциплин они удовлетворены, однако, 6 курсантов воздержались от ответа. Курсанты отметили, что в этих дисциплинах привлекает следующее: система работы интенсивно продвигает к цели – овладению основами мастерства; знания дают интеллектуальную нагрузку; работа с данным преподавателем; возможность заниматься любым делом; получают метод самосовершенствования; стиль руководства преподавателя; формируется уверенность в своих силах и возможность постоянного творчества; знания не вызывают нервное переутомление. Учебная успеваемость большинства курсантов отличная и хорошая и только 2 курсанта отметили хорошая и удовлетворительная.

**3. «Методика определения своих педагогических (коммуникативных и организаторских) способностей» (методика Н.В. Кузьмина).** Организаторские способности – это умение четко и безошибочно подготовить, осуществлять и контролировать свою личную деятельность. Многим знающим педагогам, имеющим определенный опыт, знакомо ощущение времени. Это способность грамотно и безошибочно распланировать свою деятельность во времени, успевать в конкретные сроки.

Коммуникативные способности составляют одну из частей организаторских способностей. Эти способности можно охарактеризовать такими признаками: иметь навык находить общий язык с обучающимися; способность применять индивидуальный подход к курсантам; строить с ними рациональные, с точки зрения педагогики, взаимоотношения; обладать педагогическим тактом. От степени присутствия этих способностей определяется успешность деятельности преподавателя и курсанта, непринужденное установление прямого общения педагога с обучающим и коллегами, а также мотивировать познавательный интерес, потребность к коллективной работе и т.д.

Нами было произведен анализ степени коммуникативно-организаторских способностей обучающихся на втором курсе факультета правового обеспечения нацбезопасности Новосибирского военного института войск национальной гвардии и второго курса командного факультета Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии, обнаружить показатели и условия, содействующие их становлению.

Согласно методики профессора Н.В. Кузьминой существование и выражения организаторских и коммуникативных способностей обучающихся можно оценивать последующим признакам:

- направленность личности
- подготовленность к работе
- общие качества (общительность, общий уровень развития, практический ум и др.);
- специфические свойства (организаторское чутьё, психологический ум, такт и др.);
- индивидуальные характеристики организаторских способностей (диапазон деятельности, стиль руководства и др.).

Нами было предпринято выявить организаторские способности у учащихся в образовательном процессе и реальной практике. Большинство курсантов изначально обладали организаторскими способностями. Студенты учебных заведений военного направления демонстрируют данные способности в образовательном процессе, но не все. Методика нахождения «коммуникативных и организаторских склонностей», способствует находить скрытые возможности студентов.

В исследовании приняли участие 43 курсанта второго курса факультета правового обеспечения национальной безопасности Новосибирского военного института и 52 курсанта второго курса командного факультета Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии.

Результаты эксперимента различных степеней возможностей коммуникативных склонностей по курсам и их процентное соотношение представлены в табл. 3.

Таблица 3. Сравнительные степенные показатели возможностей коммуникативных возможностей по курсам

Степень проявления	2 курс (факультет правового обеспечения НВИ ВНГ)		2 курс (командный факультет СПВИ ВНГ)	
	курсанты	относ. знач. (%)	курсанты	относ. знач. (%)
Большая	10	23	7	15
Умеренная	9	21	12	23
Невысокая	24	56	33	62

Согласно таблицы 3, в двух учебных заведениях больше половины курсантов **имеют невысокую степень** возможностей коммуникативных склонностей (56% – на 2 курсе факультета правового обеспечения НВИ ВНГ и 62% – на 2 курсе командного факультета СПВИ ВНГ); **умеренная степень**: на 2 курсе командного факультета СПВИ ВНГ – 23%, на 2 курсе факультета правового обеспечения НВИ ВНГ – 21%; **большая степень**, в порядке убывания, имеют: на 2 курсе факультета правового обеспечения НВИ ВНГ – 23%, а на 2 курсе командного факультета СПВИ ВНГ – 15%.

Можно сделать вывод, что большая часть курсантов военных специальностей имеют невысокую степень коммуникативных склонностей.

Результаты эксперимента по выявлению организаторских способностей по курсам и их процентное соотношение представлены в табл. 4.

Таблица 4. Сравнительные степенные показатели выявления организаторских способностей по курсам

Степень проявления	2 курс (факультет правового обеспечения НВИ ВНГ)		2 курс (командный факультет СПВИ ВНГ)	
	курсанты	относ. знач. (%)	курсанты	относ. знач. (%)
Большая	8	18	3	7
Умеренная	9	21	14	26
Невысокая	26	61	35	67

Исходя из данных таблицы 4, **невысокую степень** проявления организаторских склонностей имеет более половины опрошенных на каждом курсе: на втором курсе (НВИ ВНГ) – 61% и на втором курсе (СПВИ ВНГ – 67%); показатели **умеренной степени**, в порядке убывания: второй курс (СПВИ ВНГ) – 26%, а после второй курс (НВИ ВНГ) – 21%; **большую степень**, в порядке убывания, имеют: второй курс (НВИ ВНГ) – 18%, а после второй курс (СПВИ ВНГ) – 7%.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что большая часть курсантов второго курса имеют невысокую степень организаторских способностей.

Анализируя результаты исследований, делаем выводы, что курсанты, обладающие невысокой степенью коммуникативных (60%) и организаторских (64%) возможностей, имеют следующими особенностями. Они не нуждаются в общении, ощущают себя неуверенно в новом группе, выбирают одиночество, испытывают определенные проблемы при установлении связей с коллегами, боятся публичных выступлений, не могут себя найти в незнакомой обстановке; не выражают свою точку зрения, уклоняются от принятия решений, беспричинно обижаются, проявляют низкую активность в совместной работе.

Умеренная степень демонстрации коммуникативных (22%) и организаторских (24%) возможностей показывает, что студенты ищут контакт с людьми, не сужают круг своих знакомств, смело выражают своё мнение, планируют свою деятельность, но ресурсы этих возможностей не отличаются стабильностью.

Курсанты, имеющие большую степень воплощения коммуникативных (27%) и организаторских (18%) возможностей обладают следующими характеристиками: они энергично добиваются успехов в организаторской и коммуникативной работе; быстро принимают нужные решения в сложных ситуациях; естественно вливаются в общество; отстаивают свою точку зрения и стремятся к принятию этого мнения сослуживцами.

Можно сделать следующие выводы: в процессе обучения в Новосибирском военном инсти-

туте имени генерала армии И.К. Яковлева ВНГ и Санкт-Петербургском военном ордена Жукова институте ВНГ РФ курсанты получают персоналистическое, духовное и разностороннее развитие, которое служит фундаментом для дальнейшего саморазвития и самопознания, совершенствуются коммуникативные и организаторские способности. Однако сравнение полученных данных выявило высокий уровень, коммуникативных и организаторских способностей в Новосибирском военном институте и низкий уровень способностей курсантов в Санкт-Петербургском военном ордена Жукова институте войск национальной гвардии Российской Федерации.

**Выводы.** Таким образом, целью педагогического эксперимента явилось выявление и уточнение предполагаемых нами типов изменений профессионально-педагогической работы педагогов и курсантов дабы сформировать нормы продвижения и исследования в процессе профессионального военного образования. Принятие новых ценностей современного образования в профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного института войск национальной гвардии по достижению целей образования, требует внедрение и реализации новых типов изменений в практической деятельности.

## Литература

1. Бережнова Л.Н., Гупалов М.М. Самообразование курсантов в образовательной среде военного вуза: проблемы и пути их решения Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2014, № 10 (116), с. 181.
2. Краевский В.В. Учебное пособие. М.: Академия, «Общие основы педагогики», Москва, 2006.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. учеб. заведения. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Образование в Москве = «Виды корпоративного образования» [Электронный ресурс] [http://obrmos.ru/kur/kur\\_buss/Articles/kur\\_buss\\_corp\\_obr.html](http://obrmos.ru/kur/kur_buss/Articles/kur_buss_corp_obr.html) – Дата обращения 17.12.2019 г.
5. Ожегов С.И.; под ред. проф. Л.И. Скворцова = Толковый словарь русского языка: ОК.100000 слов, терминов и фразеологических выражений – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и Образование, 2016, с. 371.
6. Пискунова Е.В. Учебное пособие = Исследование социокультурной обусловленности изменения деятельности учителя современной школы, Спб, РГПУ, 2008, с. 188.
7. Понятие профессиональной педагогической деятельности [Электронный ресурс] -<https://infopedia.su/2xb1b1.html> – Дата обращения 16.12.19 г.
8. Профессия-военный педагог (российский опыт) [Электронный ресурс]<http://library.by/portalus/modules/warcraft/readme.php?subact>

ion=showfull&id=1443737035&archive=&start\_from=&ucat=&-Дата обращения 17.12.19 г.

9. Шарухин А.П., Ермолов Е.М. = Педагогическое общение преподавателя Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2010, № 1, с. 195.

#### **MASTERING BY TEACHERS THE TYPES OF CHANGES IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE MILITARY INSTITUTE OF THE NATIONAL GUARD TROOPS**

**Konovalova L.I., Alibekov I.B., Chekurin V.A.**

St. Petersburg military order of Zhukov Institute of national guard troops of the Russian Federation

The article presents the results of an experimental study of the types of changes in professional and pedagogical activity in the military Institute of the national guard troops. The study was conducted at the St. Petersburg military Institute of the order of Zhukov of the national guard of the Russian Federation and the Novosibirsk military Institute named after General of the army I.K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation using 3 methods: questionnaire "self-Education of cadets", "Method of measuring cadets' satisfaction with classes on a specific subject" (N.V. Kuzmina); "Method of determining pedagogical (communicative and organizational) abilities" (N.V. Kuzmina).

**Keywords:** teacher, cadet, types of changes, professional activity, pedagogical activity, educational activity, self-education.

#### **References**

1. Berezhnova L.N., Gupalov M.M. Self-education of cadets in the educational environment of a military university: problems and solutions // Scientific notes of the University. P.F. Lesgafta, 2014, No. 10 (116), p. 181.
2. Kraevsky V.V. Tutorial. М.: Academy, "General Fundamentals of Pedagogy", Moscow, 2006.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodjaspirov A. Yu. Teaching Dictionary: For Stud. higher and wednesday textbook. institutions. – М.: Publishing Center "Academy", 2001.
4. Education in Moscow = "Types of Corporate Education" [Electronic resource] [http://obrmos.ru/kur/kur\\_buss/Articles/kur\\_buss\\_corp\\_obr.html](http://obrmos.ru/kur/kur_buss/Articles/kur_buss_corp_obr.html) – Date of treatment December 17, 2019
5. Ozhegov S.I. ; under the editorship of prof. L.I. Skvortsova = Explanatory Dictionary of the Russian Language: OK. 100,000 words, terms and phraseological expressions – 28th ed., Rev. – М.: World and Education, 2016, p. 371.
6. Piskunova E.V. Textbook = Study of the socio-cultural conditionality of changes in the activities of a teacher of a modern school, St. Petersburg, Russian State Pedagogical University, 2008, p. 188.
7. The concept of professional pedagogical activity [Electronic resource] -<https://infopedia.su/2xb1b1.html> – Date of treatment 16.12.19,
8. Profession-military teacher (Russian experience) [Electronic resource] [http://library.by/portalus/modules/warcraft/readme.php?subaction=showfull&id=1443737035&archive=&start\\_from=&ucat=&-](http://library.by/portalus/modules/warcraft/readme.php?subaction=showfull&id=1443737035&archive=&start_from=&ucat=&-) Date of treatment 12/17/19.
9. Sharukhin A.P., Ermolov E.M. = Pedagogical communication of the teacher Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2010, No. 1, p. 195.

# Курсы по выбору как эффективный инструмент совершенствования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка

**Андреенко Татьяна Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»  
E-mail: tatyana.andreenko.79@mail.ru

В статье рассматриваются содержание и результаты опытно-обучения студентов-бакалавров на курсе по выбору педагогической направленности. Формат традиционных занятий был пересмотрен и использована авторская технология, направленная на совершенствование профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков. В течение семестра были проведены занятия с использованием игровых приемов, кейсовых заданий, а также с применением интерактивных плакатов в рамках курса по выбору «Методика раннего обучения иностранному языку». После прохождения курса студенты смогли более эффективно давать собственные уроки в ходе школьной практики.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, ключевые компетенции, курс по выбору, игровые приемы, метод кейсов, интерактивный плакат.

В современном мире все сферы жизни стремительно меняются, появляются новые тенденции, явления, что обусловлено существенным развитием технического прогресса, открытиями во многих ключевых аспектах. Конечно, эта динамичность затрагивает и сферу образования, в т.ч. и высшего.

«Современный Учитель должен быть готов к выполнению функций Учителя-предметника, Учителя-воспитателя, Учителя-психолога, Учителя-исследователя, Учителя-новатора, Учителя-Лидера. Поэтому перед преподавателями педагогических вузов поставлена задача формирования и развития профессиональной компетентности выпускника через единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности» [3; 198]. Основная задача педагогического вуза – подготовка специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, которая рассматривается как «интегральная характеристика специалиста, определяющая его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [16]. Учителю же иностранного языка, кроме того, необходимо овладеть на достаточном уровне иноязычной коммуникативной компетенцией – базовым фактором профессиональной состоятельности, которая понимается как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [18; 139]. Многие отечественные и зарубежные исследователи – методисты (М.З. Биболетова, И.Л. Бим, И.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, И.И. Халеева, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова, G. Broughton, H.D. Brown, Deller, Larsen-Freeman, Lee McKey, Lewis, Nickols и др.) [3, с. 195] подчеркивают, что иноязычная коммуникативная компетенция является неотъемлемой частью профессиональной компетенции учителя иностранного языка.

В целом, **профессиональная компетентность учителя** – поликомпонентное понятие, по-разному определяемое исследователями. Так, Л.М. Митина рассматривает данное понятие как сложное системное образование в совокупности трех компонентов: 1) профессионально-образовательного, 2) профессионально-деятельностного; 3) профессионально-личностного [7].

По мнению С.Г. Вершловского, профессионально-педагогическая компетентность является способностью педагога оперативно решать возникающие проблемы и задачи на основе знаний и опыта. Автор характеризует компетентность как устойчивую способность к осуществлению эффективной профессиональной деятельности со знанием дела [11].

К.В. Шапошников трактует понятие «профессиональная компетентность» через термин «готовность», который ассоциируется со способностью педагога принимать решения в ходе профессиональной деятельности, приводящие к значимым результатам [17].

Что касается **профессиональной компетентности учителя иностранного языка**, анализ работ, посвященных этому вопросу, не позволяет сделать единого вывода относительно ее структурного наполнения.

О.Е. Ломакина рассматривает три элемента в структуре данной компетентности: коммуникативный, дидактический и рефлексивный, позволяющий педагогу осмыслить личностный и профессиональный рост в процессе решения задач профессионально-педагогической деятельности [8].

К.С. Махмурян выделяет взаимосвязанные, обуславливающие друг друга составляющие данной компетенции: психолого-педагогическую, методическую, коммуникативную, филологическую, общекультурную, социальную и управленческую [9].

Л.К. Гейхман, J.AVan Ek выделяют в структуре профессиональной компетентности учителя иностранного языка следующие субкомпетенции: языковую (лингвистическую) (владение информацией о системе изучаемого языка на фонетическом, грамматическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом и стилистическом уровнях), социолингвистическую (способность использовать и выбирать языковые формы в зависимости от коммуникативной ситуации, с учетом возраста, интересов, намерений коммуникантов), социокультурную (знание культурной среды, в которой функционирует язык), стратегическую (способность применять вербальные и невербальные средства для устранения пробелов в образовании), дискурсивную (способность понимать иноязычные тексты) [2, с. 28].

Данные субкомпетенции могут быть соотнесены с моделью социально-профессиональной компетентности специалиста, разработанной И.А. Зимней [5]. В эту модель также включены такие компоненты, как «ценностно-смысловое отношение», т.е. осознание себя как субъекта межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере, и «эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности». В последний компонент включены следующие подкомпоненты:

- знание и использование основных правил педагогической и языковой этики;
- полное и глубокое понимание текстами профессиональной сферы;

- наличие желания и готовности принимать участие в живом профессиональном общении, осуществлять педагогический процесс, используя все доступные средства, имеющиеся в арсенале педагога.

- стремление постоянно поддерживать уровень уже имеющихся знаний, а также непрерывно пополнять и углублять свои знания по предмету.

Э.Г. Тэн выделяются следующие специфические компетенции, которыми должен владеть учитель иностранного языка:

- лингвистическая (владение системой языка и правилами ее использования в речи);
- социолингвистическая (знания о том, как социальные факторы культур родной страны и стран изучаемого языка определяют использование тех или иных языковых форм);
- лингвострановедческая (знания об особенностях мировоззрения, культуры, традиций, образа жизни стран изучаемого языка и умение учитывать эти особенности при иноязычном взаимодействии);
- коммуникативная (способность воспринимать речь и осуществлять эффективное взаимодействие на иностранном языке в соответствии с поставленной коммуникативной задачей);
- учебно-познавательная (овладение техникой изучения иностранного языка, способность самостоятельно расширять свои знания);
- лингвометодическая (умение адаптировать знания к конкретной ситуации педагогического взаимодействия, а также умение и желание учителя активизировать речевую деятельность учащихся, быть адекватным речевым партнером);
- социальная (желание и способность налаживать оптимальные отношения с учащимися, родителями, коллегами);
- стратегическая (выбор стратегий, которые будут учитывать психологические и возрастные особенности учащихся) [15].

Проанализировав мнения отечественных и зарубежных ученых-методистов относительно разнородности структурных компонентов профессиональной компетентности учителя иностранного языка, можно вычлениить три основных доминанты, в состав которых входит ряд ключевых компетенций: **коммуникативная** (языковая, социокультурная, лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная компетенции); **дидактическая** (синтез приобретенных знаний, умений и навыков и способы деятельности) и **личностная** (регулятор личностного роста, помогает анализировать результаты деятельности, прогнозировать возможные ошибки и недочеты, рефлексировать) [2, с. 30]. Эти ключевые компетенции, согласно нашей технологии, в совокупности составляют профессиональную компетентность учителя иностранного языка.

В последние годы в учебных планах по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое об-

разование (с двумя профилями подготовки) (Иностранный язык (основной иностранный язык – английский, второй иностранный язык – немецкий/французский)) появляется все больше и больше элективных дисциплин профессионально-педагогической направленности – курсов по выбору, или КПВ. Например, «Методика раннего обучения иностранному языку», «Современные игровые технологии в обучении иностранному языку», «Внеклассная работа на иностранном языке» и пр. На эти дисциплины отводится по 72 часа в 6, 7 и 8 семестрах. Эти предметы относятся к элективным дисциплинам, имеют методическую направленность, и, по нашим наблюдениям, не пользуются популярностью у студентов. Чтобы выявить положение дел в сфере профориентированных курсов по выбору, в первом семестре 2018–2019 учебного года было организовано наблюдение и проведена беседа со студентами-четверокурсниками групп А-43 и А-44 института филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского». Они составили экспериментальную группу, в количестве 22 студентов. Студенты двух других групп – 18 человек – контрольная группа. В этих группах освоение содержания курсов по выбору проходило в обычном режиме. Практически 90% (37 студентов) будущих бакалавров всех групп признались, что считают КПВ «скучными педагогическими выкладками», «никому не нужной тратой времени», «продолжением семинарских занятий по методике, которых у нас итак слишком много». Более того, некоторые студенты (17 из 40 опрошенных) признались, что предпочли бы вместо курсов по выбору заняться практикой устной и письменной речи, поскольку «языки все же нужнее для будущей карьеры», «я вряд ли буду работать учителем», «все эти методические приемы на деле не работают».

Также студентам и экспериментальной, и контрольной групп были предложены опросники, которые позволили нам получить более четкую картину о состоянии изучаемого аспекта педагогической деятельности (табл. 1).

Как видим из таблицы 1, отношение обеих групп, контрольной и экспериментальной) к курсу по выбору, находилось приблизительно на одном уровне: для опрошенных характерно в большей степени отрицательное отношение к содержанию и практической ценности электива.

Таким образом, мы выявили наличие определенной недооценки роли и места курсов по выбору в процессе становления их профессиональной компетентности, а также недостаточность развития познавательной мотивации.

Курсы по выбору «Методика раннего обучения иностранному языку», «Современные игровые технологии в обучении иностранному языку», «Внеклассная работа на иностранном языке», как указано в образовательной программе бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Иностранный язык (основной ино-

странный язык – английский, второй иностранный язык – немецкий/французский)), способствуют формированию и дальнейшему совершенствованию общекультурных, универсальных, профессиональных и иных компетенций бакалавров – будущих учителей иностранных языков: «ПК-2 (профессиональная компетенция) – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики, ПК-3 – способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; СК-4 (специальная компетенция) – осознание необходимости владения системой лингвистических знаний с точки зрения их дидактической ценности» [13]. Очевидно, что элективные занятия предоставляют преподавателю безграничные методические возможности для совершенствования профессиональной педагогической компетентности бакалавров. Более того, курсы по выбору методического блока позволяют организовать работу в контексте их будущей профессиональной деятельности.

Таблица 1. Отношение студентов к курсу по выбору на констатирующем этапе

	Положительно, %		Отрицательно, %		Затрудняюсь ответить, %	
	к/г	э/г	к/г	э/г	к/г	э/г
Полезность курса в профессиональном отношении	17	18	70	71	13	11
Актуальность/современность содержания	22	20	69	70	9	10
Разнообразие форм / приемов работы на занятиях	23	20	72	69	5	11
Практическая направленность курса	42	41	56	56	2	3
Общая оценка курса	33	30	59	63	8	7

Следующий этап нашего исследования – организация и проведения ряда шагов по интенсификации познавательной активности студентов – бакалавров на вышеупомянутых элективных дисциплинах. Разработанная авторская технология профессионально-ориентированного обучения в ходе прохождения курсов по выбору включала в себя ряд шагов.

Так, в модули курса «Методика раннего обучения иностранному языку» были добавлены практико-ориентированные блоки, «цифровые» разделы.

Для более эффективного развития коммуникативной составляющей профессиональной компетенции бакалавров в ходе курсов в течение седьмого семестра была организована серия игровых технологий. Современными педагогами под игрой



понимается разновидность целенаправленного взаимодействия в учебно-познавательном процессе, «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [14].

В методической науке неоднократно отмечалось, что игра на иностранном языке – действенное средство совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности, т.к. одна из ведущих целей игры – «научить умению общаться» [10; 206]. Игра максимально «приближается к естественной коммуникации и этим способствует развитию навыков и умений общения на иностранном языке [6, с. 4].

Кроме того, игровая деятельность в рамках курсов по выбору способствует дальнейшему становлению дидактической и личностной составляющих профессиональной компетенции будущих специалистов в области преподавания иностранных языков. Игровые моменты учат студентов способам и приемам организации деятельности на уроке и вне его, эффективным способам построения речевого общения, языковым средствам организации, участия в игре, речевому этикету (высказать свое мнение, отстоять свою точку зрения, вежливо возразить, корректно отреагировать на замечание / критику, задать вопрос и т.д.).

Сложно переоценить вклад игровых методик в развитие и углубление личностной составляющей профессиональной компетентности:

1) методически продуманная игра способствует активизации лингвопознавательной мотивации студентов: они становятся более активны и заинтересованы в получении профессиональных знаний;

2) участвуя в игре на иностранном языке, студент имеет возможность отразить свои пробелы, недочеты и ошибки в знаниях языка, чтобы в дальнейшем исправить их;

3) вживаясь в выбранную роль, бакалавр имеет право выбирать и видоизменять свое речевое и невербальное поведение, что также способствует его самопознанию и самоопределению.

В рамках курса «Методика раннего обучения иностранному языку» студенты приняли участие в серии игр, которые в дальнейшем могли бы быть ими использованы в процессе школьной педагогической практики в восьмом и девятом семестрах. Приведем некоторые из них.

**1. What is missing?** На электронной доске участникам предоставляются картинки по определенной теме (цвета/ животные/ семья/ распорядок дня и т.д.). Они внимательно смотрят на них в течение 30–40 секунд. Затем ведущий убирает 1–2 картинки, и участники пытаются назвать, каких картинок не хватает.

**2. My T-shirt.** Каждому участнику ведущий раздает заранее вырезанную из цветного картона небольшую «футболку», в которую участники аккуратно, в сжатой форме, вписывают информацию о себе, не указывая своего имени на «рубашке».

Эти факты не должны быть известны остальным, что осложнит задачу отгадывающих. Затем ведущий собирает «футболки», читает вслух, что на них написано, а остальные пытаются угадать их владельцев.

**3. True or false?** Участники составляют по 3 предложения на иностранном языке. Предложения могут быть о себе, своей жизни/забавных ситуациях/хобби/семье/питомцах и пр. При этом одно предложение – заведомо ложное, а два остальных – правдивые. Участник читает составленные предложения в любой последовательности. Цель слушающих – определить, какое предложение является вымышленным, не соответствующим истине (false).

**4. Guess who I am!** Участники выбирают себе роль любой знаменитости (актер, певец, спортсмен, телеведущий, и т.д.), не сообщая об этом остальным. Цель играющих – угадать, кого выбрал участник, задавая вопросы. При этом нельзя отвечать однозначно: yes / no. Требуется использовать клише и устойчивые выражения, например: Certainly / I am not sure / Maybe / I doubt it, etc

Добавим, что студенты с энтузиазмом участвовали в этих и других играх, что, несомненно, было полезным для их профессионального становления и личностного совершенствования. Также, в группах было предложено разработать и предложить комплекс из 4–5 игр для формирования и совершенствования фонетических, грамматических, лексических навыков, а также умения говорения, ориентированных на школьников 2–4 классов.

Вторым, не менее важным приемом работы, были «кейсы». Метод кейсов не нов в современной методике. Еще в середине прошлого столетия он активно использовался на предприятиях США с целью нахождения наиболее рационального способа разрешения той или иной проблемной ситуации, возникающей на производстве. Позже «технология решения проблемных задач» (problem-solving tasks) использовалась и в других сферах общественной деятельности, в том числе и в образовательной. С методической точки зрения кейс – это «специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики бизнеса» [4]. Кейс представляет собой правдивое описание событий, так как «процесс обучения иностранному языку должен основываться не просто на ситуациях общения, но и сами ситуации должны иметь под собой реальные основания для общения» [1]. В структуру каждого кейса входят четыре базисных элемента: нерешенная проблема, решение, ситуация и контекст. В ходе курса по выбору студентам предлагалась та или иная ситуация из моделируемого контекста педагогической деятельности, которую им необходимо было обсудить, выработать возможные варианты решения, выбрать наиболее подходящее и обоснованно представить его. Все кейсы были представлены на иностранном языке, и студенты активно пользовались предоставленной возможностью совершенство-

вать иноязычную коммуникативную компетенцию. В качестве примера приведем такой кейс, использованный нами при обучении экспериментальной группы в седьмом семестре.

You are a novice teacher. Next Monday is your first English lesson. You are nervous and shy. You don't know how to find a way to your pupils, who are in the second form. You have a few ideas how to make your first lesson unforgettable. a) Discuss them with your colleagues, ask them for advice. b) Come to the classroom and conduct your first lesson.

Работа над кейсами производилась согласно следующему алгоритму: 1) знакомство с проблемной ситуацией. 2) Обсуждение возможных вариантов решения в группе, выслушивание всех точек зрения, взвешивание аргументов «за» и «против» каждого варианта решения. 3) Представление своего решения в аудитории с четким обоснованием своей точки зрения. Отметим, что все перечисленные операции проводились студентами на иностранном языке.

Приведенный выше пример практико-ориентированного кейса позволяет погрузить будущих учителей в «рабочую» атмосферу, учит их работать в коллективе, поскольку решение кейса – это всегда групповая работа. Выполнение кейсовых заданий профессионально-педагогической направленности бесспорно, способствует дальнейшему развитию всех трех составляющих профессиональной компетентности, поскольку участники эксперимента не только учатся принимать профессиональные решения, нести за них ответственность, таким образом самосовершенствуясь в будущей профессии, а также углубляют свои знания лексики классного обихода и закрепляют методические и педагогические знания.

Примеры кейсов, использованных в процессе опытного обучения в курсе по выбору «Методика раннего обучения иностранному языку».

You are a teacher and you are given a new class (third-form pupils) in the middle of the school year. When you start to work there, you understand that your new pupils not only have very poor knowledge of the language but also have a kind of psychological barrier, i.e. for some reason they are too frightened to say a word in English. What will you do to make your pupils change their attitude to the subject and to make them more relaxed and enthusiastic about learning it?

You work with pupils of 7 and 8 years old. To attract their attention and to keep their motivation you use a lot of games, English songs and nursery rhymes at the lesson. Besides they often bring their favourite toys to the lesson. One day a mother of one of the pupils came to the school to talk to you. She is dissatisfied with your teaching methods, accuses you of playing too much during the lesson and says you shouldn't be a clown, otherwise the pupils will not take you (and your subject) seriously. What will you answer? Act out a dialogue between the teacher and the mother.

You work in the 4<sup>th</sup> form. One of your pupils, a boy, very often ignores you. At the lesson you often notice that he is bored and apathetic. One day you can't bear

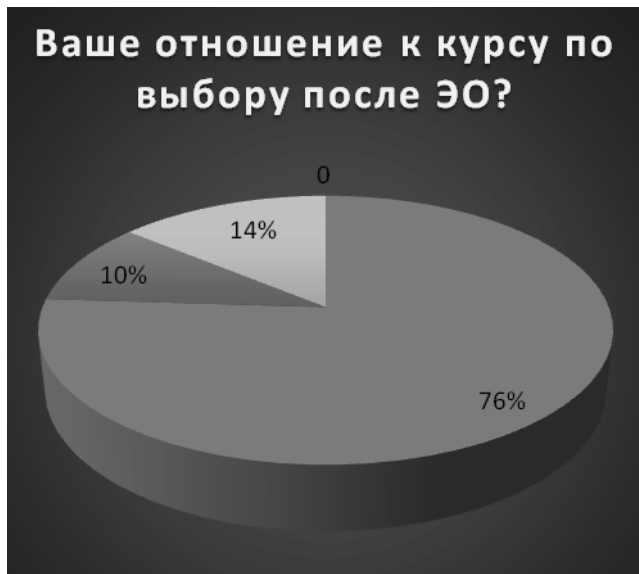
it any more. You talk to him after the lesson and he says that he already knows everything that you explain and he has done all the exercises and has read all the texts in the Reader book. Besides, he has done all the listening tasks. So, your lessons are too easy for him that's why he's unwilling to listen to you and to work hard. What will you do? Are there any ways to keep the pupil interested? If you need help, you may consult your more experienced colleagues.

Третьим элементом нашей технологии организации занятий на курсе по выбору в экспериментальной группе было частичное использование формы смешанного обучения и в аудиторной, и в самостоятельной работе студентов. В частности, речь идет о применении такого инструмента визуализации, как интерактивный плакат. Под интерактивным плакатом понимают «средство предоставления информации, способное активно и разнообразно реагировать на действия пользователя» [12]. Интерактивность достигается посредством использования разного рода кнопок, вставок, ссылок и т.д. Плакаты такого рода обладают большей наглядностью и позволяют вместить довольно большой пласт информации, при этом «оживляя» атмосферу на занятии. Пользуясь сервисом <https://genial.ly/>, студенты создавали интерактивные плакаты, ориентированные на обучение английскому языку школьников 2–4 классов, тем самым совершенствуя дидактическую и личностную составляющую профессиональной компетенции. Плакаты были разработаны как на лексические, так и на грамматические темы в соответствии со школьной программой начального обучения ИЯ: животные, семья, цвета, множественное число существительных, глагол “to be”, притяжательный падеж и т.д.

Во время работы над плакатами, использовались различные организационные формы: индивидуальная и групповая, что позволило каждому студенту проявить и углубить свои методические и языковые знания, совершенствуя тем самым личностный компонент профессиональной компетентности.

Контрольный этап проходит в два этапа: в седьмом и восьмом семестрах. По прошествии курса, в конце седьмого семестра была проведена повторная диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности в контрольной и экспериментальной группах. Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты, позволяющей выявить уровень сформированности их профессиональной компетентности. Анкета включала в себя задания практической направленности, максимально приближенные к ситуации педагогического взаимодействия, например: 1) You have finished your lesson but there are about 10 spare minutes left before the bell rings. What are your actions? 2) How can computer technology be used in teaching English to small children? и т.д. Как видим, данные задания позволяли понять, насколько сформирована профессиональная компетентность у будущих учителей.

Также в анкету мы включили вопрос о личном отношении студентов к содержанию курса по выбору (рис. 1).



**Рис. 1.** Отношение студентов экспериментальной группы к курсу по выбору после экспериментального обучения

На диаграмме четко видно, что количество студентов с положительным отношением к содержанию и значимости курса (76% – 17 человек) возросло более чем в два раза по сравнению с начальным этапом, когда свое положительное отношение высказали лишь 30%. При этом 10% отметили, что их отношение не изменилось, а 14% студентов (3 человека) затруднились четко определить свою позицию относительно данного курса.

Ответы на вопросы анкеты позволили сделать вывод, что студенты, проходившие экспериментальное обучение, проявили более высокий уровень профессиональной компетентности, выражавшийся в их способности и готовности решать профессиональные задачи наиболее оптимальным способом, корректно с языковой и методической точек зрения (91% в экспериментальной группе против 48% в контрольной группе справились с заданиями анкеты).

Контрольный этап завершился после прохождения студентами педагогической практики в восьмом семестре. По результатам проведенных уроков со студентами обеих групп была проведена беседа относительно того, насколько пригодились им знания, приобретенные на курсе по выбору. Результаты беседы отражены в табл. 2.

*Таблица 2. Применение полученных знаний студентами обеих групп в ходе педагогической практики*

	Да,%		Отрицательно,%	
	к/г	з/г	к/г	з/г
Использование игровых приемов на уроках	53	79	47	21
Применение кейс-методики	5	69	95	31
Разработка интерактивных плакатов	2	86	98	14

Мы видим из таблицы 2, студенты, прошедшие опытное обучение, намного чаще применяли на практике те приемы, формы и методики, которые были им предложены на курсе по выбору, что способствовало совершенствованию их профессиональной компетентности, росту лингвопознавательной мотивации, а также положительно повлияло на их отношение к педагогической деятельности в целом, и к деятельности учителя иностранного языка, в частности.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что использование практико-ориентированной технологии обучения бакалавров на курсе по выбору является результативным средством их дальнейшего профессионального совершенствования и способствует формированию компетентных специалистов в области преподавания иностранных языков.

### Литература

1. Алексеева Л.Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений: дис. ... канд. пед. наук: СПб., 2002. 313 с.
2. Андреев Т.Н. Формирование профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: Елец, 2014. 163с. С. 28.
3. Бельская Н.Л., Черкасова Н.И. Ключевые направления работы педагогического вуза в повышении качества подготовки учителей // Научные ведомости Серия гуманитарные науки, 2013. № 27(170). Выпуск 20. С.198.
4. Гладких И.В. Разработка учебных кейсов: методические рекомендации для преподавателей бизнес-дисциплин. СПб.: Изд-во «Высшая школа менеджмента», 2010. С. 5
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. № 5. С. 34–42.
6. Красюк Н.И. Увлекательные уроки английского языка в школе. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 253 с.
7. Лобанова Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования // Психолого-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки повышения квалификации. Проблемы, поиски, опыт. СПб., 1992. С. 12–19.
8. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998. 26 с.
9. Махмурян К.С. Модели подготовки учителя иностранного языка и формирование профессиональной компетенции // Научные труды МПГУ, серия Гуманитарные науки. М.: Прометей, 2001. С. 38–45.

10. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М., Просвещение, 1988. 223 с.
11. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества / Под общей редакцией С.Г. Вершловского. СПб: Специальная Литература, 2003. 239 с.
12. Савинкина С.Ю. Разработка и использование интерактивных плакатов, схем и таблиц Электронный ресурс URL [https://infojournal.ru/journals/info/info\\_08-2013/](https://infojournal.ru/journals/info/info_08-2013/) (дата обращения: 01.02.2020).
13. Сайт Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семёнова-Тянь-Шанского URL: <http://lspu-lipetsk.ru/> (дата обращения: 08.02.2020).
14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 50 с.
15. Тэн Э.Г. Контроль понимания иноязычного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С. 23–26.
16. Шадриков В.Д. Стратегия подготовки кадров в системе Российского образования.[электронный ресурс] //«Образование в России. Т. 7: сайт –[http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%207/VII/O7\\_Shadrikov.pdf](http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%207/VII/O7_Shadrikov.pdf) (дата обращения 08. 02. 2020).
17. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 26 с.
18. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

#### **ELECTIVE COURSES AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS**

**Andreenko T.N.**

Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University

The article deals with the contents and results of experimental pedagogically-oriented elective course of future teachers. Traditional lectures have been reconsidered and an authentic technology aimed at developing professional competence of future foreign languages teachers has been used. During the term within the elective course "Teaching foreign languages to elementary schoolchildren" students have practiced game techniques, case-study and interactive posters. After finishing the course, the students showed better results during their trainee teaching at school.

**Keywords:** professional competence, key competences, elective course, game techniques, case method, interactive poster.

#### **References**

1. Alekseeva L.E. Optimization of the process of teaching foreign professionally oriented communication of students of the faculty of international relations: dis. ... cand. ped Sciences: St. Petersburg, 2002. 331 s.
2. Andreenko T.N. Formation of professional lexical competence of a future teacher of a foreign language: dis. ... cand. ped Sciences: Elets, 2014. 163 s. P. 28.
3. Belskaya N.L., Cherkasova N.I. Key areas of work of a pedagogical university in improving the quality of teacher training // Scientific Bulletin Series Humanities, 2013. No. 27 (170). Issue 20. C.198.
4. Smooth IV. The development of training cases: guidelines for teachers of business disciplines. St. Petersburg: Publishing House "Graduate School of Management", 2010. P. 5
5. Winter I.A. Key competencies – a new paradigm of the result of education // Higher Education Today, 2003. No. 5. P. 34–42.
6. Krasnyuk N.I. Exciting English lessons at school. Rostov n / a: Phoenix, 2011. 253 p.
7. Lobanova N.N. Professional and pedagogical competence of teachers of the continuing education system and retraining of specialists as a condition for improving their education // Psychological and pedagogical competence of teachers of the continuing education system. Problems, searches, experience. SPb., 1992. P. 12–19.
8. Lomakina O.E. Formation of professional competence of a future teacher of foreign languages: author. dis. ... cand. ped sciences. Volgograd, 1998.26 s.
9. Makhmuryan K.S. Models of teacher training in a foreign language and the formation of professional competence // Scientific works of Moscow State Pedagogical University, a series of Humanities. M. : Prometheus, 2001. P. 38–45.
10. Passov E.I. Foreign language lesson in high school. M., Enlightenment, 1988.223 s.
11. Postgraduate teacher education: quality problems / Under the general editorship of S.G. Vershlovsky. St. Petersburg: Special Literature, 2003. 239 p.
12. Savinkina S. Yu. Development and use of interactive posters, diagrams and tables. Electronic resource URL [https://infojournal.ru/journals/info/info\\_08-2013/](https://infojournal.ru/journals/info/info_08-2013/) (accessed: 02/01/2020).
13. Website of the Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semёnova-Tyan-Shansky URL: <http://lspu-lipetsk.ru/> (accessed: 02/08/2020).
14. Selevko G.K. Modern educational technology: a training manual. M. : Public education, 1998. 50 p.
15. Ten E.G. Monitoring the understanding of a foreign language text // Foreign languages at school. 1999. No4. P. 23–26.
16. Shadrikov VD Strategy for training personnel in the system of Russian education. [Electronic resource] // "Education in Russia. T.7: website –[http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%207/VII/O7\\_Shadrikov.pdf](http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%207/VII/O7_Shadrikov.pdf) (accessed 08. 02. 2020).
17. Shaposhnikov K.V. Contextual approach in the process of forming professional competence of future linguists-translators: author. dis. ... cand. ped sciences. Yoshkar-Ola, 2006. 26 p.
18. Schukin A.N. Teaching foreign languages: theory and practice: a training manual for teachers and students. M.: Filomatis, 2004. 416 p.

# Проблема готовности студентов неязыковых специальностей к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности

**Дементьева Ирина Сергеевна,**

старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

E-mail: irene.dementyeva@gmail.com

**Осипова Светлана Ивановна,**

доктор педагогических наук, профессор; ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

E-mail: osisi@yandex.ru

В статье анализируется педагогическая проблема, значимая для современного этапа развития цивилизации, характеризующейся глобализационными процессами. Глобализация не только расширяет границы и возможности личностной и профессиональной самореализации выпускника вуза на международном рынке труда, но и предъявляет к нему новые требования. В первую очередь эти требования касаются готовности студентов к иноязычному общению в профессиональной сфере. Однако традиционный образовательный процесс для студентов неязыковых специальностей не обеспечивает сформированности готовности выпускников к иноязычному общению в профессиональной деятельности. Возникает проблема определения путей, средств, механизмов и педагогических условий формирования готовности студентов неязыковых специальностей к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности. Статья посвящена изучению феномена готовности, анализу родового понятия «готовность» и видового понятия «готовность к профессиональной деятельности». В результате аналитико-синтетической деятельности сформулировано определение понятия «готовность к иноязычному общению в профессиональной деятельности». Материалами исследования являются научные статьи, нормативные документы, определяющие развитие инженерного образования, документы по всемирной инициативе CDIO.

**Ключевые слова:** готовность, иноязычное общение, профессиональная деятельность, структура готовности студентов к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности.

В последние десятилетия наблюдается усиление таких международных трендов как глобализация и информатизация, которые, в свою очередь, вызывают необратимые изменения в сфере образования, определяют новые требования к современному человеку. В условиях глобализационных процессов человек рассматривается как житель планеты с возможностью, а часто и необходимостью, осуществлять свою профессиональную деятельность за рубежом. Таким образом, особенно актуальна подготовка специалистов, обладающих определенным набором навыков и качеств, таких как гибкость и умение адаптироваться к новым условиям, высокий профессионализм, личностный потенциал, иноязычная образованность.

Информационные технологии позволяют расширить сферу профессионального взаимодействия до международного уровня. В условиях работы с иноязычной информацией необходимость обмена международным опытом определяет особую потребность в формировании у будущего инженера готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению.

Актуальность обозначенной проблемы формирования готовности будущих инженеров к иноязычной профессиональной деятельности подтверждается рядом нормативных документов, которые подчеркивают необходимость подготовки квалифицированного специалиста в рамках профессионального образования. В частности, к таким документам относятся концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [10] и национальный проект «Образование» 01.01.2019–31.12.2024 [14]. Кроме того, Федеральный государственный образовательный стандарт ФГОС 3++ по направлению бакалавриата включает в себя УК-4, сформулированную как «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [18]. Всемирная инициатива CDIO, нацеленная на подготовку инженеров нового поколения, также подтверждает необходимость формирования у будущего специалиста готовности к профессиональному иноязычному общению [5].

Владение иностранным языком (языками) становится одним из ключевых навыков, определяющих успешность человека. Особенную роль в условиях глобализации играет английский язык, поэтому проблема обучения этому языку актуальна во всем мире. В результате английский язык становится обязательной частью школьной и универ-

ситетской программ обучения во многих странах, разрабатывается методическая литература и учебники, соединяющие в себе обучение английскому языку в интеграции с местными культурными реалиями; в Южной Корее, Испании, Польше и других странах строятся английские деревни. В Китае, в частности, существует взгляд на английский язык как на ведущее средство достижения научно-технического прогресса, в то время как китайский язык остается «душой» нации, носителем культурных ценностей [20].

В то же время следует отметить, что организация процесса подготовки к иноязычному общению в России сталкивается с рядом сложностей. Согласно международному исследованию EF EPI в 2019 году, в котором принимали участие 2,3 миллиона человек по всему миру, Россия занимает 48 место в списке из 100 стран по уровню владения одним из наиболее широко используемых в эпоху глобализации языком – английским языком, и относится к группе «низкий уровень владения» [19]. Результаты исследований, проведенных на базе Нижегородского государственного педагогического университета в 2018 году, показывают, что большая часть опрошенных студентов неязыковых специальностей указывает понимание иностранной речи на слух (аудирование) как вызывающий наибольшую сложность аспект языковой подготовки [11]. Тем не менее, этот навык является одним из ведущих в иноязычном общении.

Таким образом, изучение феномена готовности студентов неязыковых вузов к иноязычному общению в профессиональной деятельности является актуальной тематикой исследования. В данной статье определена сущность и содержание понятия готовности к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности на основе анализа степени разработанности этой проблемы.

Прежде чем перейти к изучению ведущего понятия «готовности к иноязычному общению в профессиональной деятельности», необходимо проанализировать родовое понятие «готовность» (табл. 1).

Анализ термина «готовность» в энциклопедической литературе (С.А. Кузнецов, С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова и др.) позволяет сформулировать обобщенное определение о том, что «готовность – это согласие, желание сделать что-нибудь, добрая воля» [1, 3, 17].

Ряд ученых, рассматривая данное понятие, выделяет определенное психологическое состояние человека, установку личности к совершению конкретного действия [7, 12]. В частности, А.М. Новиков определяет готовность «как психическое состояние», в структуре которого выделяются отдельные виды установок (в том числе на модели возможного поведения), представление субъекта о способах деятельности, а также самооценка при разрешении трудностей будущей деятельности [12].

Таблица 1. Контент-анализ понятия «готовность»

<b>Согласие, желание сделать что-либо</b> <b>Желание</b> , добрая воля, охота, решимость <b>Установка на выполнение действия</b>	<b>Толковые словари под редакцией:</b> Д.Н. Ушакова, С.А. Кузнецова, С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой <b>Словарь синонимов</b> , составитель: <b>З.Е. Александрова</b> <b>Психологический словарь</b> , составитель: <b>И.М. Кондаков</b>
<b>Психическое состояние</b> , синтез свойств личности, <b>установка личности</b>	<b>Ю.К. Бабанский</b> , А.А. <b>Деркач</b> , А.М. Новиков, Д.Н. Узнадзе
<b>Интегративное образование личности</b> , включающее <b>мотивы, интеллектуальные качества, знания, умения</b>	О.В. Воронова, Е.П. Гришина, В.А. Нуржанова
<b>Формирование обобщенных умений:</b> от мотивации до самостоятельной <b>деятельности</b>	<b>А.В. Усова</b>
<b>Комплекс свойств и качеств личности:</b> мотивационно-ценностный компонент, способность к выполнению деятельности	Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий
<b>Комплекс свойств и качеств личности:</b> мотивационно-ценностный компонент, творческая составляющая	Л.В. Кондрашова

Особенную ценность для нас представляют педагогические исследования по данному направлению. Многие ученые выражают сходную точку зрения на определение понятия готовности. Готовность представляется интегративным образованием личности [4, 6, 13], определенным комплексом свойств и качеств. О.В. Воронова раскрывает структуру готовности, говорит о готовности, как об «интегративном образовании личности, представленном ценностно-мотивационным, когнитивным, технологическим и рефлексивно-оценочным компонентами» [4].

Контент-анализ представлений ученых об исследуемом феномене показал, что готовность к деятельности представляется как некоторый комплекс сформированных свойств и качеств личности, важными критериями которого являются мотивационно-ценностная составляющая и способность к деятельности. Л.В. Кондрашова также связывает готовность с наличием возможности «творчески выполнить свои профессиональные обязанности».

Таким образом, основываясь на анализе представленных понятий, синтезируем следующую трактовку: **готовность к деятельности** – комплекс свойств и качеств личности, включающий мотивационно-ценностную составляющую, набор определенных знаний, а также физическую возможность выполнения определенного действия.

Перейдем к анализу видового понятия «готовность к профессиональной деятельности» (табл. 2).

Таблица 2. Контент-анализ понятия «готовность к профессиональной деятельности»

<b>Интегральная</b> характеристика: личностный, когнитивный, деятельностный компоненты	В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, И.Ю. Степанова, Ю.В. Богачева
<b>Интегративное динамическое</b> качество личности: подготовленность, профессиональная направленность, адаптация	Л.И. Калинкина
<b>Интегральное, психическое динамическое, постоянное</b> развивающееся образование	И.В. Семчук

Исследователи вновь сходятся во мнении, что это интегративная и динамическая характеристика, обладающая набором определенных компонентов [2, 8, 16]. В частности, И.В. Семчук выделяет в готовности к профессиональной деятельности сложную динамическую структуру, компоненты которой находятся в единстве и взаимосвязи, и сама структура в постоянном развитии и преобразовании [15]. Поддерживая терминологию, используемую Л.И. Калинкиной [9], сформулируем следующее определение: **готовность к профессиональной деятельности** – интегративная динамическая характеристика личности, проявляющаяся в сформированной профессиональной направленности на основе теоретической и практической подготовленности и выражающаяся способностью к адаптации в новых условиях.

Таким образом, на основании проведенного анализа представленных определений, было сформулировано авторское определение ключевого понятия данной статьи. **Готовность к иноязычному общению в профессиональной деятельности** – интегративная динамическая характеристика личности, мотивированной на иноязычное общение в профессиональной сфере с использованием специфической профессиональной лексики, владеющая стратегиями выстраивания коммуникации и рефлексирующая этот процесс.

Следующим этапом анализа данного феномена, уточняющим его сущность, является выделение его структуры. На основе деятельностного подхода, нами были выявлены следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный (осознание значимости иноязычного общения, потребность к саморазвитию)
- коммуникативно-деятельностный (способность к организации иноязычного общения; обоснованному выбору содержания и способов; активность);
- когнитивный (совокупность знаний профессиональной иноязычной лексики)
- оценочно-результативный (способность к анализу и самооценке иноязычного общения).

Итак, в настоящее время проблема формирования готовности студентов к иноязычному общению в профессиональной деятельности является крайне актуальной. Первым шагом к выполнению данной задачи является определение сущ-

ности и содержания понятия готовности к иноязычному общению в профессиональной деятельности. На основе теоретического анализа, нами было сформулировано авторское определение понятия и выявлены компоненты его структуры. В рамках будущих исследований, существует необходимость выявить и теоретически обосновать педагогические условия формирования готовности студентов к иноязычному общению в профессиональной деятельности, оценить их результативность в опытно-экспериментальной работе.

## Литература

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: прак. справ.: ок. 11000 синоним. рядов / З.Е. Александрова. – 14-е изд., стереотип. М.: Рус. Яз. Медиа, 2006. – 564 с.
2. Богачева Ю.В. Формирование профессиональной готовности к практической деятельности педагогов-хореографов в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Богачева. М., 2007.
3. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2003.
4. Воронова О.В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Воронова. – Самара, 2005.
5. Всемирная инициатива CDIO. Планируемые результаты обучения (CDIO Syllabus): информационно-методическое издание / Пер. с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной. Томск, 2011. – 22 с.
6. Гришина Е.П. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.П. Гришина. – Самара, 2005.
7. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 256 с.
8. Ильина Н.Ф. Профессиональное становление педагога в инновационном комплексе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильина Нина Федоровна. Красноярск, 2006. – 198 с.
9. Калинкина Л.И. Педагогические средства формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Калинкина. – Самара, 2004.
10. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: Утв. Распоряжением правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173677..](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677..)
11. Минеева О.А., Ляшенко М.С. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. № 4(25). – С. 269–273.

12. Новиков А.М. Процесс и методы формирования трудовых умений: Профпедагогика / А.М. Новиков. Москва: Высш. шк., 1986. – 288 с.
13. Нуржанова В.А. Подготовка студентов к работе по воспитанию у школьников нравственной готовности к труду. // Формирование профессиональной готовности студентов к воспитанию школьников. – Ставрополь, 1990. – с. 54.
14. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]: утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. N16). Режим доступа: <http://base.garant.ru/72192486/#friends>
15. Семчук И.В. Проблема готовности к профессиональной деятельности на этапе обучения. Альманах современной науки и образования, Тамбов: Грамота, 2011. № 11 (54). С. 117–119.
16. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография / И.Ю. Степанова, В.А. Адольф. Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 368с.
17. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М.: изд. АСТ. – 2004.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 15.03.01 «Машиностроение» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/15>
19. EF English Proficiency Index [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ef.com/wwen/epi/>
20. Wong L.T., Dubey-Jhaveri A. (Eds.) English Language Education in a Global World: Practices, Issues and Challenges (pp. 13–24). New York: Nova Science Publishers, 2015. 369 p.

#### THE PROBLEM OF READINESS OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES

Dementeva I.S., Osipova S.I.  
Siberian Federal University

The current article analyzes the pedagogical problem that is significant for the modern civilization, characterized by globalization processes. Globalization not only expands the boundaries and possibilities of personal and professional self-realization of university graduates in the international labor market, but also presents new requirements for them. Obviously, these requirements relate to students' readiness for foreign language communication in the professional sphere. The traditional educational process for students of non-linguistic specialties, however, does not ensure the formation of readiness for foreign language communication in professional activities. Thus, there is a problem of determining ways, means, mechanisms and pedagogical conditions for the formation of non-linguistic specialties students' readiness for foreign language communication in future professional activities. The article is devoted to the study of the phenomenon of readiness, the analysis of the generic concept of "readiness" and the specific concept of "readiness for professional activity". Based on the analytical and synthetic studies, the definition of the concept of "readiness for foreign language communication in professional activity" is formulated. The research materials

are scientific articles, regulatory documents that determine the development of engineering education, the worldwide CDIO initiative documents.

**Keywords:** readiness, foreign language communication, professional activity, structure of students' readiness for foreign language communication in future professional activity

#### References

1. Alexandrova Z.E. Dictionary of Synonyms of the Russian Language: Pract. ref. : approx. 11000 is a synonym. ranks / Z.E. Alexandrova. – 14th ed., Stereotype. M.: Rus. Yaz. Media, 2006. – 564 p.
2. Bogacheva Yu.V. The formation of professional readiness for practical activities of teachers-choreographers in universities of culture and arts: abstract. dis. ... cand. ped sciences / Yu.V. Bogacheva. M., 2007.
3. The large explanatory dictionary of the Russian language / Ch. ed. S.A. Kuznetsov. SPb., 2003.
4. Voronova O.V. Differentiated preparation of social educators for work in institutions of various types: author. dis. ... cand. ped sciences / O.V. Voronova. – Samara, 2005.
5. CDIO Worldwide Initiative. Planned Learning Outcomes (CDIO Syllabus): Information and Methodical Edition / Transl. from Eng. and ed. T.A. Chuchalina, T.S. Petrovsky, E.S. Kulyukina. Tomsk, 2011. – 22 p.
6. Grishina E.P. Formation of the readiness of a future physical education teacher to create and implement health-saving educational technologies: author. dis. ... cand. ped sciences / E.P. Grishina. – Samara, 2005.
7. Derkach A.A. Acmeology: textbook / A.A. Derkach, V.G. Zazykin. St. Petersburg: Peter, 2003. – 256 p.
8. Ilyina N.F. Professional formation of a teacher in an innovative complex: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.08 / Ilyina Nina Fedorovna. Krasnoyarsk, 2006. – 198p.
9. Kalinkina L.I. Pedagogical means of forming the readiness of students of preparatory courses for study at an engineering university: abstract. dis. ... cand. ped sciences / L.I. Kalinkina. – Samara, 2004.
10. The concept of the federal target program for the development of education for 2016–2020 [Electronic resource]: Approved by order of the government of the Russian Federation, December 29, 2014 N2765-p. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173677..](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677..)
11. Mineeva O.A., Lyashenko M.S. The study of motivation of students of non-linguistic specialties to study a foreign language // Baltic Humanities Journal. – 2018. – Vol. 7. № 4 (25). – Pp. 269–273
12. Novikov A.M. The process and methods of formation of labor skills: Professional education / A.M. Novikov. Moscow: Higher school, 1986. – 288 p.
13. Nurzhanova V.A. Preparing students for work on raising moral readiness for labour in schoolchildren. // Formation of students' professional readiness for the education of schoolchildren. – Stavropol, 1990. – p. 54.
14. Passport of the national project "Education" [Electronic resource]: approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects (December 24, 2018 N16). URL: <http://base.garant.ru/72192486/#friends>
15. Semchuk I.V. The problem of readiness for professional activity at the training stage. Almanac of modern science and education, Tambov: Gramota, 2011. № 11 (54). – Pp. 117–119.
16. Stepanova I. Yu., Adolf V.A. Designing practice-oriented professional training of a teacher at a university: monograph / I. Yu. Stepanova, V.A. Adolf. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk state. Ped. Univ.n.a. V.P. Astafiev, 2013. – 368 p.
17. Ushakov D.N. Explanatory dictionary of the Russian language. M.: AST. – 2004.
18. The Federal State Educational Standard for Higher Education in the field 15.03.01 "Mechanical engineering" (bachelor's degree program)[Electronic resource] URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/15>
19. EF English Proficiency Index [Electronic resource] URL: <https://www.ef.com/wwen/epi/>
20. Wong L.T., Dubey-Jhaveri A. (Eds.) English Language Education in a Global World: Practices, Issues and Challenges (pp.13–24). New York: Nova Science Publishers, 2015. 369 p.



# Особенности преподавания профессионального русского языка иностранным обучающимся в системе высшего образования

**Зайцева Ирина Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент Департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации  
E-mail: slunce@inbox.ru

Возрастающая интернационализация российского образования связана с привлечением все большего числа иностранных обучающихся в российские вузы. Для успешного осуществления образовательных программ необходимо создавать условия для адаптации таких студентов, удовлетворяя их потребности в первую очередь в изучении русского языка. Это возможно благодаря включению в учебные планы дисциплин, которые напрямую обеспечивают в будущем их успешную профессиональную деятельность. Такой дисциплиной в частности является «Профессиональный иностранный язык (русский язык)». В статье представлен опыт создания программы, а также особенности разработки содержания указанной учебной дисциплины для иностранных студентов-бакалавров, обучающихся по направлению 43.03.02 «Туризм», по профилю «Международный туризм» в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации.

**Ключевые слова:** образование, высшее образование, профессиональный иностранный язык, русский язык как иностранный, рабочая программа учебной дисциплины.

Современное российское образование развивается в русле общемирового процесса глобализации, что предполагает все возрастающую роль интернационализации. Профессиональная подготовка специалистов наиболее эффективна при условии использования новейших методик, информационных технологий, а также при реализации в процессе обучения индивидуального подхода [1, 2, 3].

Цель высшего образования – обеспечить профессиональную подготовку не только компетентных, но и конкурентоспособных специалистов в разных направлениях человеческой деятельности [4, 5]. Так, одним из условий успешного осуществления профессиональной деятельности в сфере международного туризма и гостиничного бизнеса является знание иностранных языков. В Российской Федерации туризм является динамично развивающейся отраслью экономики, в связи с чем все больше привлекаются иностранные специалисты для работы в данной сфере. Кроме того, по статистике, количество россиян, выезжающих для отдыха за границу, увеличивается с каждым годом. Это объясняет следующий факт: с каждым годом в российских вузах растёт число иностранцев, желающих получить образование по направлению 43.03.02 «Туризм», а в дальнейшем ориентироваться в своей профессиональной деятельности именно на российских туристов. Для успешного осуществления данной образовательной программы необходимо создавать условия для адаптации таких студентов, удовлетворяя их потребности в первую очередь в изучении русского языка. Это возможно благодаря включению в учебные планы дисциплин, которые напрямую обеспечивают в будущем их успешную профессиональную деятельность. Такой дисциплиной в частности является «Профессиональный иностранный язык (русский язык)».

Дисциплина «Профессиональный иностранный язык (русский язык)» является базовой для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению 43.03.02 «Туризм», профиль «Международный и национальный туризм». Конечный уровень обученности таких студентов иностранному языку соответствует согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. № 255, г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» на 4-ом уровне (Общее владение) (ТР-КИ-III/C1) [6].

Дисциплина «Профессиональный иностранный язык (русский язык)» обеспечивает формирование компетенции, которая определяется способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [7, 8]. В результате изучения данной дисциплины обучающиеся должны знать лексические единицы, в особенности профессиональную терминологию, основные грамматические структуры, которые используются в устном и письменном иноязычном общении в социокультурной и деловой сферах деятельности. Кроме того, при освоении данной дисциплины особое внимание обращается на культурные традиции, современное состояние культуры России, а также на культурное наследие и межкультурные различия со страной учащегося. Исходя из этого, умения, которые формируются у обучаемых на протяжении освоения дисциплины, сводятся к следующему: студент должен уметь определять значения лексических единиц (включая профессиональную терминологию), используемых в устном и письменном иноязычном общении и социокультурной и деловой сферах деятельности, предусмотренной данной специальностью; употреблять основные грамматические структуры, используемые в устном и письменном деловом общении; соотносить межкультурные различия, культурное наследие, традиции и современность; воспринимать на слух и письменно фиксировать информацию, получаемую при прослушивании аудиозаписи или просмотре видеоматериалов.

Опыт создания программы по дисциплине «Профессиональный иностранный язык (русский язык)» подсказывает, что при разработке содержания программы особо стоит акцентировать внимание на формировании у учащихся умения самостоятельно отбирать информацию, в том числе и в Интернет-ресурсах, что поможет в дальнейшем грамотно и эффективно использовать полученную информацию не только в повседневной жизни, но и, что важно, в профессиональной деятельности.

Рассмотрим принципы разработки курса «Профессиональный иностранный язык (русский язык)» (360 часов, то есть 10 зачетных единиц), учитывая специфику изучения русского языка как иностранного в системе высшего образования [9, с. 6].

В первую очередь отметим, что содержание дисциплины «Профессиональный иностранный язык (русский язык)» разрабатывается на основе тех курсов, которые изучаются студентами-бакалаврами, так как сущность профессионального обучения русскому языку – это его интеграция со специальными дисциплинами, целью которой является получение профессиональных знаний и формирования умений и навыков, связанных с использованием русского языка в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, сформированные коммуникативные

умения дадут возможность осуществлять контактирование на русском языке в различных ситуациях делового общения и всех сферах, связанных с профессиональной деятельностью. Обучение профессиональному языку в экономическом вузе, как и во всех других неязыковых вузах, должно реализовывать новый подход к отбору содержания дисциплины. Материал, на котором строится система занятий, должен быть ориентирован на последние достижения в науке, отражать результаты всех достижений, давать возможность учащемуся профессионально расти [10]. Так, для обучения созданию вторичных научных текстов отбираются научные статьи, написанные в последние годы.

Основная проблема обучению профессиональному русскому языку заключается в том, что студенты должны иметь знания по профильным предметам, на материалах которых выстраивается содержание дисциплины «Профессиональный иностранный язык (русский язык)», одновременно призванной помочь осваивать эти и другие дисциплины. Исходя из того, что профессиональный русский язык изучается в Финансовом университете на протяжении полутора лет (3, 4 курс бакалавриата, то есть 6, 7, 8 семестры), для разработки содержания программы дисциплины были выбраны следующие предметы: «Управление человеческими ресурсами», «Туристско-рекреационное проектирование», «Управление проектами в туристской индустрии», «География туризма», «Транспортное обеспечение в туризме». Невозможность включить весь материал вышеуказанных дисциплин определила выбор следующих тем, в рамках которых была выстроена система заданий:

1. Основные вызовы развития туризма в РФ. Государственное регулирование туристической деятельности.
2. Основы бухгалтерии.
3. Цены и тарифы.
4. Методы расчетов.
5. Маркетинг в туризме. Департамент продаж и маркетинга.
6. Рекламное обеспечение.
7. Связи с общественностью. Коммуникационные технологии в туризме.
8. География туризма. Традиционные и новые туристские направления и достопримечательности России.
9. Развитие туризма в странах изучаемого языка. Виды туризма.
10. Гостиничная индустрия в туризме. Управление отелем.
11. Межкультурный менеджмент. Формирование отношений с клиентами.
12. Управление туркомпанией.
13. Мировой туристический кодекс поведения.
14. Стандарты профессиональной этики в сфере гостеприимства.

Перечень вышеперечисленных тем отражает основные аспекты как базовых дисциплин, так и дисциплин по выбору, изучаемых по направлению «Туризм».

Главная особенность разработки содержания практических занятий и семинаров, как и выстраивание всех занятий языкового курса дисциплин, заключается в подчинении принципу отработки всех видов речевой деятельности, поэтому на каждом занятии предполагается отработка навыков и умений в области чтения, письма, говорения и аудирования [11, 12]. Кроме того, стратегия отбора материала определяется необходимостью готовить обучающихся к выполнению дипломной работы по выбранной дисциплине. Умение конспектировать, резюмировать и аннотировать тексты, работать с научными статьями, составлять монологические высказывания, отвечать на поставленные вопросы – все это умения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке. Исходя из этого, в формы текущего контроля успеваемости включены обзор статей по заданной теме, составление конспекта научного текста, устный опрос, монологическое высказывание по специальности, пересказ статьи, смысловый анализ текста, аннотирование статьи, реферирование статьи как письменное, так и устное, реферативный пересказ. Таким образом, исходя из задач дисциплины «Профессиональный иностранный язык (русский язык)», можно представить содержание курса по видам речевой деятельности следующим образом.

**Аудирование и чтение.** Изучающее чтение учебного текста, научной статьи. Детальное понимание содержания основного текста. Правила сокращения слов при конспектировании. Правила сокращения информации предложений. Виды конспектов. Отражение в конспекте смысловых элементов научного текста. Языковые средства связи предложений в тексте (лексические, морфологические, синтаксические). Вопросно-ответная работа. Аннотирование статьи. Выполнение упражнений для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой на слух информации. Вопросно-ответная работа. Реферирование статьи. Порядок работы над текстом дипломной работы. Правила оформления списка литературы к научной работе.

**Говорение.** Монологическое высказывание по теме. Пересказ статьи с сокращением и расширением содержания. Работа над логическим ударением и интонацией. Ответы на вопросы по содержанию учебного текста.

**Письмо.** Выполнение лексико-грамматических упражнений по теме. Конспектирование научной статьи. Написание аннотации. Написание реферата-резюме. Поиск ошибок в письменном научном тексте. Составление плана дипломной работы. Оформление и редактирование заголовков. Написание отдельных глав дипломной работы. Написание ключевых слов к научной статье. Написание текста выступления на устном экзамене. Составление списка литературы к научной работе.

Цели и задачи дисциплины определяют и особенности форм проведения занятий. Современное

образовательное пространство предполагает активное внедрение интерактива, то есть способа познания или специально организованной познавательной деятельности, которая осуществляется совместно всеми участниками учебного процесса [13]. При такой форме обучения все участники взаимодействуют друг с другом, происходит обмен информацией, совместно решаются проблемы, моделируются различные ситуации, оцениваются действия партнёров, а также анализируется своё собственное поведение. Главное преимущество занятий в интерактивных формах – это погружение в реальную атмосферу делового сотрудничества с целью решения проблемы. В качестве вариантов заданий для активизации познавательной деятельности студентов могут быть предложены следующие: диалог-обсуждение, например, по теме «Возможности рекламы в турбизнесе», диалог между гостем и сотрудником отеля, диалог-расспрос о ведении безналичных расчетов с клиентами, составление прайс-листов, составление письменного ответа на жалобу клиента и другие. Таким образом, занятия в интерактивных формах позволяют учащимся максимально продемонстрировать свои знания, а также степень сформированности коммуникативных навыков и умений в разных видах речевой деятельности. Кроме того, такие занятия показывают самим участникам, насколько хорошо они владеют иностранным языком, давая возможность в перспективе исправлять ошибки и повышать уровень знаний.

Изучение профессионального иностранного языка предполагает также и проведение семинарских занятий, в рамках которых осуществляется комментированное чтение текста, дискуссия по теме научной статьи, беседа на заданную тему, диалог-обсуждение, устные презентации студентов с последующим их обсуждением и рецензированием [14].

Важной частью изучения дисциплины является организация самостоятельной работы студентов. Обучение иностранному языку должно осуществляться непрерывно, поэтому самостоятельная работа в процессе развития коммуникативных навыков не менее важна, чем аудиторские занятия. Самостоятельная работа как внеаудиторная может иметь следующие формы: выполнение лексико-грамматических заданий, представленных в печатном виде; изучение научных статей; подготовка монологических и диалогических высказываний; работа с мультимедийными средствами; выполнение домашнего задания по теме; подготовка презентаций на заданную тему. Кроме того, невозможность в ходе аудиторных занятий осветить все вопросы дисциплины становится причиной того, что часть вопросов отводится на самостоятельное освоение [15, 16]. Так, в рамках заявленных тем дисциплины «Профессиональный иностранный язык (русский язык)» самостоятельно должен быть изучен следующий перечень вопросов:

1. Региональные особенности и проблемы развития туризма в Российской Федерации.
2. Деловая переписка по проблемам ведения расчётов с клиентами.
3. Прайслисты.
4. Платёжные средства.
5. Развитие маркетинга в туризме родной страны.
6. Необходимость развития рекламы в туризме родной страны.
7. СМИ и туризм родной страны.
8. География туризма России и родной страны.
9. Анализ видов туризма в родной стране.
10. Управление отелем и их ранжирование по звёздности в родной стране.
11. Деловая культура стран изучаемого языка.
12. Классификация туркомпаний на туроператоров и турагентов.
13. Формирование деловой культуры родной страны.
14. Международные туристические организации и их деятельность.

В целом все формы занятий как аудиторных, так и внеаудиторных направлены на формирование компетенции ОК-3. Описание компетенции с перечнем примерных заданий, направленных на ее формирование, представлены в табл. 1 [9, с. 32–34].

Таблица 1

Компетенция	Типовые задания
ОК-3 Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	<p>1. Коммуницирует в устной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; логически верно, аргументированно и ясно строит устную речь.</p> <p><b>Задание 1</b> Употребите имена числительные в нужном падеже По данным Aviation EXplorer рост доли туристских услуг, оформляемых в сети Интернет, был признан наиболее заметным трендом на российском рынке в 2012 году. В 1983 году американский журналист Джордж Ф. Вилль написал статью, в которой привел данные о том, что «в сети ресторанов McDonald's работает больше людей, чем на заводах U. S. Steel. С середины 80-х годов прошлого века основными темами в маркетинге услуг стали качество услуг и удовлетворение потребителей.</p> <p><b>Задание 2</b> Закончите предложения, выбрав вводные словосочетания со значением «Уверенность». Для профессиональной работы менеджеров турагентств и подготовки студентов, ..., большое значение имеет знакомство с географическим представлением о развитии туризма в России. ..., каждый туристский регион имеет свои уникальные черты, которые выделяют его на фоне географии туристских потоков.</p> <p><b>Задание 3</b> Прочитайте текст «Маркетинг в туризме» и ответьте на вопросы. Что такое туризм?</p>

Каковы предпосылки развития рынка туризма в России?

Как можно доказать, что индустрия туризма является одним из ярких примеров внедрения, развития и активного использования информационных и коммуникационных технологий в мире?

К чему приведет развитие рынка туризма в РФ?

Что относится к функциям туристского маркетинга?

Задание 4

Прослушайте текст «История туризма: от XVII века до наших дней». После этого подготовьте устный пересказ текста (10-15 предложений).

Задание 5

Закончите предложения, используя информацию текста «Организация рекламной кампании в туризме».

Рекламная кампания – это ...

Экономические цели выражаются в ...

Имиджевые цели сводятся к формированию ...

Социальные цели в рекламе связаны с ...

**Задание 6**

Подготовьте устное сообщение на тему: «Формирование деловой культуры родной страны».

2. Коммуницирует в письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; создает тексты профессионального назначения (аннотацию, реферат); приобретает с большой степенью самостоятельности новые знания.

**Задание 1**

Раскройте скобки, употребив данные в скобках слова в нужном падеже.

Среди (недостатки данного метода) можно выделить сложность получения данных.

Помимо (персональное обслуживание), в гостиничном бизнесе значительную роль играют стандарты, связанные с чистотой номеров, внешним и внутренним дизайном гостиницы.

**Задание 2**

Перестройте предложения: замените причастные обороты синонимическими конструкциями. Произведите необходимые грамматические и лексические трансформации.

Общественные кадры, ориентированные на спортивную подготовку, недостаточно адаптированы к профессиональной деятельности.

Общественные кадры не имеют Государственного образовательного статуса, необходимого для профессиональной деятельности специалистов по спортивно-оздоровительному туризму.

**Задание 3**

Укажите синонимы (синонимичные выражения) для данных слов

Получить прибыль

А) найти

Б) извлечь

В) привлечь

Компенсировать убытки

А) увеличить

Б) возместить

В) поместить

Подписать договор А) расторгнуть

- Б) заключить
- В) рассмотреть
- Реализация планов
- А) составление
- Б) выработка
- В) осуществление
- Рынок ценных бумаг
- А) мировой рынок
- Б) фондовый рынок
- В) товарный рынок

#### **Задание 4**

Прослушайте текст «География туризма». Составьте письменный пересказ текста (10-15 предложений).

#### **Задание 5**

Прочитайте научную статью Цыриновой Н.С. «Маркетинг в туризме». Составьте письменную аннотацию.

#### **Задание 6**

Прочитайте текст «Организация рекламной кампании в туризме». Выделите в нём смысловые части. Составьте письменный план в трёх формах (тезисный, вопросный, назывной).

#### **Задание 7**

Используя составленные предложения, составьте реферат статьи. Помните, что не нужно подробно раскрывать рассмотренные в тексте проблемы.

#### **Задание 8**

Подберите литературу по теме своей дипломной работы, используя специальную литературу, периодические источники, а также интернет-ресурсы. Оформите список литературы согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008

Контроль представляет собой обязательный компонент процесса обучения русскому профессиональному языку. Целью всех форм контроля является проверка (устная и письменная) уровня владения обучаемыми изученным языковым материалом и степени сформированности навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

Проверка уровня освоения дисциплины осуществляется следующим образом: текущий контроль успеваемости; промежуточная аттестация по итогам семестра.

Освоение образовательной программы, в том числе отдельной части или всего объема дисциплины сопровождается промежуточной аттестацией обучающихся в форме зачета, экзамена. Зачет и экзамен служат формой проверки освоения обучающимися компетенции, предусмотренной рабочей программой дисциплины [17, 18, 19]. Таким образом, на зачёте в качестве письменной работы осуществляется прослушивание аудиозаписи на иностранном языке по тематике курса и выполнение заданий на понимание прослушанного текста. Для проверки знаний в области лексики и грамматики студенты пишут лексико-грамматический тест, а также составляют конспект научной статьи. В качестве проверки сформированности навыков в чтении и говорении предлагается прочитать научный текст и сделать реферирование текста по пройденной тематике, а также высту-

пить с монологическим высказыванием. Кроме того, в качестве итоговых заданий может быть предложено написание реферата научной статьи, а также чтение и аннотирование научного текста и выступление с устной презентацией по теме выпускной квалификационной работы.

Таким образом, профессиональный русский язык формирует у студентов умение общаться на русском языке в профессиональной, научной и деловой сферах с учётом профессионального мышления и профессионально-ориентированной направленности. От качества обучения профессиональному иностранному языку зависит качество подготовки будущего специалиста, степень его образованности, сформированность креативного мышления, творческий подход к работе, коммуникативная компетенция, уровень интеллектуального развития, общая культура общения [20]. Профессиональное обучение русскому языку рассматривается в качестве необходимого элемента не только общей, но и профессиональной культуры. Профессиональный русский язык становится средством развития профессиональных умений, что предполагает расширение содержания дисциплины, то есть учёт профессионально-ориентированной направленности учебного материала. Отбор содержания профессионального обучения русскому языку разнонаправленно и целостно формирует личность студента, готовит его к будущей профессиональной деятельности.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнём, что подобный междисциплинарный подход к выбору содержания программы, а также в целом к преподаванию дисциплины «Профессиональный иностранный язык (русский язык)» в рамках системы высшего образования даёт возможность достичь положительных результатов как в отношении формирования коммуникативных навыков и умений студентов, так и в части речевого взаимодействия в социокультурной и деловой сферах деятельности, предусмотренной данной специальностью. Кроме того, в результате изучения дисциплины студенты более глубоко понимают межкультурные различия, культурное наследие, традиции и современность, учатся их соотносить. Все это способствует формированию интереса к России, к ее культуре и традициям.

## **Литература**

1. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, утверждённая Президентом РФ 03.11.2015 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 28.01.2020).
2. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016–2020 гг.» № 481 от 20 мая 2015 г. URL: <https://u16.edu35.ru/news/330-programma-russkij-yazyk-na-2016-2020gg> (дата обращения: 11.02.2020).

3. Программа развития ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» до 2020 г., одобренная решением Ученого совета Финансового университета (протокол № 29 от 27 марта 2015 г.). URL: [http://www.fa.ru/univer/pages/strategy\\_13-20.aspx](http://www.fa.ru/univer/pages/strategy_13-20.aspx) (дата обращения: 17.02.2020).
4. Указ Президента РФ № 808 «Основы государственной культурной политики» от 24 декабря 2014 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208> (дата обращения: 17.02.2020).
5. Указ № 599 Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» май 2013 г. URL: [https://rsr-online.ru/doc/2012\\_06\\_25/6.pdf](https://rsr-online.ru/doc/2012_06_25/6.pdf) (дата обращения: 17.02.2020).
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» <https://base.garant.ru/70679090/> (дата обращения: 17.02.2020).
7. Протченко И.Ф., Бистрова Е.А., Баудер А.Я. Профессиональная направленность обучения русскому языку. – М.: Высшая школа, 1991. – 96 с.
8. Комарова А.И. Теория и практика изучения языка для специальных целей: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1996. – 40 с.
9. Ганина Е.В., Зайцева И.А., Сатина Т.В. Профессиональный иностранный язык (русский язык). Рабочая программа для студентов 4 курса по направлению 43.03.02 «Туризм», профиль «Международный и национальный туризм». – М.: Финуниверситет, Департамент языковой подготовки, 2019. – 73 с.
10. Кулагина В.М. Профессиональная направленность в преподавании русского языка. URL <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2016/07/20/professionalnaya-napravlennost-v-prepodavanii-russkogo> (дата обращения: 22.02.2020).
11. Зайцева И.А. Специфика обучению научному стилю речи на этапе довузовской подготовки. В сборнике «Международное образование и сотрудничество»: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. – МАДИ, 2017. – С. 177–181.
12. Зайцева И.А. Методические аспекты работы с текстом по специальности на этапе довузовской подготовки. В сборнике «Актуальные проблемы профессиональной коммуникации и обучения языкам»: Материалы Всероссийской научно-практической видеоконференции / Под редакцией Е.И. Бегловой, 2018. – С. 97–102.
13. Проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (утвержден Правительством РФ 25.11.2016 г.). URL: <http://neorusedu.ru/> (дата обращения: 17.02.2020).
14. Беляева А.С. Основы построения аудиторных занятий по иностранному языку в неязыковых вузах: Монография. – Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1987. – 182 с.
15. Акишева А.Т. Изучение профессионального русского языка как важнейшее средство в овладении избранной специальностью // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2. – С. 89–92. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/55/1931/> (дата обращения: 17.02.2020).
16. Емельянова А.М., Пронягина В.И. Лингвотодические особенности преподавания русского языка будущим юристам. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvometodicheskie-osobennosti-prepodavaniya-russkogo-yazyka-buduschim-yuristam> (дата обращения: 19.02.2020).
17. Пиневич Е.В. Аспекты и направления в преподавании русского языка как иностранного в нефилологическом вузе. Гуманитарный вестник, 2014, вып. 4, с. 1–12. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/198.html>. (дата обращения: 19.02.2020).
18. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвотодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М., 1983, 176 с.
19. Рахманова Ю.К. Вопросы преподавания русского языка студентам инженерно-экономического вуза с узбекским языком обучения // Молодой ученый. – 2017. – № 20. – С. 459–460. – URL <https://moluch.ru/archive/154/43396/> (дата обращения: 17.02.2020).
20. Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. – Пермь, 2009. – 242 с.

#### FEATURES OF TEACHING PROFESSIONAL RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Zaytseva I.A.

Financial University under the Government of the Russian Federation

The increasing internationalization of Russian education is associated with attracting an increasing number of foreign students to Russian universities. For successful implementation of educational programs, it is necessary to create conditions for adaptation of such students, meeting their needs primarily in learning the Russian language. This is possible due to the inclusion in the curriculum of disciplines that directly ensure their future successful professional activities. This discipline is in particular "Professional foreign language (Russian)". The article presents the experience of creating the program, as well as features of developing the content of this discipline for foreign undergraduate students studying in the direction of 43.03.02 "Tourism", in the profile "international tourism" at the Financial University under the government of the Russian Federation.

**Keywords:** education, higher education, professional foreign language, Russian as a foreign language, working program of the discipline.

#### References

1. The concept of state support and promotion of the Russian language abroad, approved by the President of the Russian Federation on 03.11.2015. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (accessed: 01/28/2020).
2. Decree of the Government of the Russian Federation "On the Federal Target Program" Russian Language "for 2016–2020." No. 481 dated May 20, 2015 URL: <https://u16.edu35>.

- ru/news/330-programma-russkij-yazyk-na-2016–2020gg (accessed: 02/11/2020).
3. The development program of FSBEI HE “Financial University under the Government of the Russian Federation” until 2020, approved by the decision of the Academic Council of the Financial University (protocol No. 29 dated March 27, 2015). URL: [http://www.fa.ru/univer/pages/strategy\\_13–20.aspx](http://www.fa.ru/univer/pages/strategy_13–20.aspx) (accessed: 02.17.2020).
  4. Decree of the President of the Russian Federation No. 808 “Fundamentals of State Cultural Policy” dated December 24, 2014. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208> (accessed: 02.17.2020).
  5. Decree No. 599 of the President of the Russian Federation “On measures to implement state policy in the field of education and science” in May 2013. URL: [https://rsr-online.ru/doc/2012\\_06\\_25/6.pdf](https://rsr-online.ru/doc/2012_06_25/6.pdf) (accessed: 02.17.2020)
  6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated April 1, 2014 No. 255 “On approval of the levels of knowledge of the Russian language as a foreign language and requirements for them” <https://base.garant.ru/70679090/> (date of treatment: 02.17.2020)
  7. Protchenko I.F., Bistrova E.A., Bauder A. Ya. Professional orientation of teaching the Russian language. – M.: Higher School, 1991. – 96 p.
  8. Komarova A.I. Theory and practice of language learning for special purposes: Abstract. dis. ... Dr. Filol. sciences. – M., 1996. – 40 p.
  9. Ganina E.V., Zaitseva I.A., Satina T.V. Professional foreign language (Russian). The work program for 4-year students in the direction 03.03.02 “Tourism”, profile “International and national tourism”. – M.: Financial University, Department of Language Training, 2019. – 73 p.
  10. Kulagina V.M. Professional orientation in teaching the Russian language. URL <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2016/07/20/professionalnaya-napravlennost-v-prepodavanii-russkogo> (accessed: 02.22.2020).
  11. Zaitseva I.A. The specifics of teaching the scientific style of speech at the stage of pre-university preparation. In the collection “International Education and Cooperation”: Collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference. – MADI, 2017. – P. 177–181.
  12. Zaitseva I.A. Methodological aspects of working with text on a specialty at the stage of pre-university preparation. In the collection “Actual problems of professional communication and language teaching”: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Video Conference / Edited by E.I. Beglova, 2018. – pp. 97–102.
  13. The project “Modern Digital Educational Environment in the Russian Federation” (approved by the Government of the Russian Federation on November 25, 2016). URL: <http://neorusedu.ru/> (accessed: 02.17.2020).
  14. Belyaev A.S. Fundamentals of building classroom instruction in a foreign language in non-linguistic universities: Monograph. – Voronezh: Publishing house of Voronezh, University, 1987. – 182 p.
  15. Akisheva A.T. The study of professional Russian as an essential tool in mastering a chosen specialty // Pedagogy of higher education. – 2017. – No. 2. – P. 89–92. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/55/1931/> (accessed: 02.17.2020).
  16. Emelyanova A.M., Pronyagina V.I. Linguistic and methodical features of teaching the Russian language to future lawyers. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvometodicheskie-osobennosti-prepodavaniya-russkogo-yazyka-buduschim-yuristam> (accessed: 02.19.2020).
  17. Pinevich E.V. Aspects and directions in the teaching of Russian as a foreign language at a non-philological university. Humanitarian Bulletin, 2014, no. 4, p. 1–12. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/198.html>. (Date of treatment: 02/19/2020).
  18. Motina E.I. Language and specialty: linguistic and methodological foundations of teaching Russian to non-philological students. – M., 1983, 176 p.
  19. Rakhmanova Yu.K. Questions of teaching the Russian language to students of an engineering and economic university with the Uzbek language of instruction // Young scientist. – 2017. – No. 20. – P. 459–460. – URL <https://moluch.ru/archive/154/43396/> (accessed: 02.17.2020).
  20. Serova T.S. Teaching flexible, professional-oriented reading in a foreign language in the context of business intercultural communication: a monograph. – Perm, 2009. – 242 p.

# Организации профессиональной языковой пропедевтики экономистов-международников

**Кизима Алла Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России»

E-mail: alla-kizima@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы организации курса введения в язык профессии – профессиональной языковой пропедевтики. Автор анализирует трудности, возникающие у студентов неязыковых специальностей, ограничивающихся заучиванием профессиональных терминов и переводом текстов с иностранного языка на русский, и предлагает осуществлять отбор языкового материала и педагогических технологий комплексно и с учетом профессиональной направленности обучения. Возможность организации профессиональной языковой пропедевтики будущих экономистов-международников студентов продемонстрирована на примере обучения студентов I–II курса факультета Международных экономических отношений МГИМО МИД России.

**Ключевые слова:** профессиональная языковая пропедевтика, профессиональная языковая подготовка, ролевая игра, смешанное обучение, «перевернутый класс», цифровые технологии.

Профессиональная языковая подготовка является неотъемлемой частью общей профессиональной подготовки экономиста международного профиля. Как правило, язык специальности начитает изучаться на III курсе – это связано с необходимостью овладения студентами фоновыми профессиональными знаниями, которые они получают на младших курсах. Однако современные студенты стремятся приобщиться к будущей профессии уже на раннем этапе, и курс иностранного языка как нельзя лучше подходит для того, чтобы дать молодым людям возможность войти в профессиональный языковой дискурс.

К сожалению, до сих пор распространено ошибочное мнение о языковой профессионализации как об овладении определенным набором профессиональных терминов – это, якобы, позволит студенту свободно говорить на профессиональные темы. Еще одно заблуждение в этой области – включение в учебные пособия для I курса аутентичных текстов из зарубежных вузовских учебников по специальности для перевода их с иностранного языка на русский. И в том, и в другом случае студенты не могут сформировать коммуникативную компетенцию в сфере профессионального общения, поскольку овладение лексическим материалом и перевод со словарем сами по себе не являются залогом успешной коммуникативной деятельности. Соответственно, необходимо найти организационную форму ранней языковой профессионализации, которая позволила бы ввести студентов в профессиональную языковую среду и подготовить их к обучению на этапе основной языковой профессионализации. Исследованию проблемы формирования учебного профессионального языкового дискурса, роли и места языковой профессионализации посвящены работы Е.В. Воевода, Е.Н. Малюга, Т.В. Андрюхиной, М.В. Гриневой, Т.Ю. Быкадоровой, А.Н. Павловой и др.

Успешное вхождение в язык профессии на раннем этапе предполагает формирование **учебного профессионального языкового дискурса** – искусственно созданной учебной языковой среды, позволяющей обучающимся осуществлять вербальную и невербальную коммуникацию с учетом профессиональных интенций на базе специально отобранных ситуаций речевого общения и с учетом экстралингвистических факторов [1, с. 9]. Соответственно, **профессиональная языковая пропедевтика** – это введение в язык профессии, предваряющее изучение иностранного языка для профессиональных целей



и вводящее студентов в профессиональный языковой дискурс. Для экономистов-международников курс профессиональной языковой пропедевтики может включать специально разработанный курс (например, так называемый «офисный английский»), профессионально окрашенную лексику и тексты в рамках таких аспектов как общий язык, аудио/видеокласс, домашнее чтение и др. Это способствует созданию учебного профессионального языкового дискурса. Цель профессиональной языковой пропедевтики – ранее введение студентов в профессиональный языковой дискурс, повышение мотивации и формирование профессиональной идентичности [2, с. 28].

Организации профессиональной языковой пропедевтики экономистов-международников предполагает соответствующий отбор содержательной части обучения (языкового материала) и позволяет осуществлять раннюю профессиональную языковую подготовку экономистов-международников в рамках традиционных аспектов языковой подготовки на младших курсах.

Рассмотрим возможность организации профессиональной языковой пропедевтики на примере факультета Международных экономических отношений (МЭО) Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России.

С учетом профессиональной ориентации студентов факультета МЭО, в учебнике английского языка для I курса (Воевода Е.В., Тимченко М.В. *A Course of English*, 2015) студенты сталкиваются с лексикой, которая будет использоваться в курсе деловой корреспонденции на этапе основной языковой профессионализации: *finance* (финансы), *commerce* (коммерция), *economy* (экономика) и их производными. В учебнике также предлагаются профессионально окрашенные тексты: о достижении успеха в бизнесе, об отношении британцев к работе и управлению бизнесом, о рисках, связанных с цифровизацией как глобальным явлением, об использовании альтернативных источников энергии. Профессионально окрашенная лексика также частично представлена на занятиях по аудированию, где студенты, помимо прочего, обучаются основам двустороннего перевода, который широко представлен позже – на III курсе.

На II курсе изучаются и обсуждаются профессионально окрашенные художественные и публицистические тексты о работе в компании и выстраивании карьеры, о возможных последствиях коммерциализации космоса, о возрастающем влиянии транснациональных корпораций на развитие мировой экономики, об экономическом аспекте освоения Арктики, о роли Лондона как одной из финансовых столиц мира, о роли туризма в развитии экономики страны, истории успеха знаменитых представителей бизнеса (Эсте Лаудер, Стив Джобс и др.), исторические примеры удачной рекламы.

Для повышения эффективности освоения курса «офисный английский» было разработано

и написано учебное пособие «Введение в язык профессии», размещенное в электронной библиотеке на сайте кафедры английского языка № 2 (Воевода Е.В., Кизима А.А. *Введение в язык профессии*). Для изучения в пособии предлагаются следующие темы: Устройство на работу и подготовка резюме; Корпоративная культура; История компании; Установление деловых контактов; Вопросы межкультурной коммуникации; Реклама и маркетинг; Стартапы. Содержательное наполнение обусловлено профессиональной тематикой, частотностью употребления и актуальностью лексических единиц для подготовки студентов факультета МЭО к этапу основной языковой профессионализации. По каждой теме выделен активный словарь и, при необходимости, – кросс-культурный комментарий. Например, по теме «Корпоративная культура» предлагается активный словарь, на первый взгляд, не выходящий за рамки быденно-бытовой лексики. Однако небольшое расширение значений существительных и глагольных словосочетаний позволяет придать ему профессиональную окраску. Примеры также подобраны таким образом, чтобы имитировать вхождение в профессиональную ситуацию. Студентам предлагаются задания на: соотнесение русских и англоязычных словосочетаний и устойчивых выражений, обозначающих названия отделов и должностей сотрудников компании; соотнесение дефиниций на английском языке и их английских эквивалентов; контекстуальный выбор слов в связном тексте профессионального содержания; употребление правильной грамматической формы глагола в контексте предложенного текста; составление предложений из частей, представленных в двух столбцах; выстраивание предложений в логической последовательности; перевод предложений с русского языка на английский с употреблением активной лексики; ответы на вопросы по текстам; составление вопросов к текстам; кейс-анализ ситуаций, выраженных вербально и/или невербально (иллюстративный материал); ролевые игры; написание писем и резюме.

При обучении студентов лингвистических специальностей, домашнее чтение, являющееся традиционной составляющей программы профессиональной подготовки, иногда незаслуженно считают ненужной тратой времени. Однако исследование М.В. Гриневой показало, что правильно подобранные художественные произведения способствуют формированию у студентов профессионально значимых компетенций, «повышают речевую готовность студентов к неподготовленным высказываниям (продуцирование спонтанной устной речи)», при этом «дискуссии на занятиях по домашнему чтению переходят в плоскость обсуждения экономических проблем на основе содержания романа» [3, с. 290]. Роман И. Шоу «Ночной портье», который студенты читают в курсе домашнего чтения на первом году обучения, демонстрирует взлеты и падения в карьере молодого человека, вынужденного по со-

стоянию здоровья сменить профессию летчика на профессию бухгалтера, которую получил он по настоянию матери. В романе поднимаются вопросы нравственно-ценностного характера, описываются удачные и провальные стартапы и бизнес-риски. Всё это студенты обсуждают в аудитории, приводя аргументы, подкрепляющие их точки зрения. Не меньший интерес представляет в этом плане изучение пьесы О. Уайльда «Идеальный муж», предполагающее обсуждение проблем карьерного роста и отношения к работе, противоречий между выполнением своего профессионального долга и возможностью получения «лёгких» денег путем нарушения нравственных принципов.

Большие возможности для профессиональной языковой пропедевтики предоставляет курс лингвострановедения: *Great Britain and the USA: Culture Across History* (Великобритания и США: история и культура), который представлен с использованием технологий смешанного обучения и «перевернутого класса». Программа дистанционной поддержки размещена в Информационной образовательной среде МГИМО на платформе Moodle (ed.mgimo.ru). Специфика лингвострановедческого курса заключается в том, что в ходе его освоения студенты должны использовать знания, полученные при изучении экономических дисциплин – таким образом, обеспечивается междисциплинарность обучения.

Тематически лингвострановедческий курс Великобритании дает возможность обсудить и более предметно представить, какую роль в развитии страны сыграли гильдии, политика огораживания, Великие географические открытия, Промышленная революция, становление и распад империи, а также зависимость экономики от интересов транснациональных корпораций и военно-промышленного комплекса. В свою очередь, лингвострановедческий курс США позволяет студентам увидеть, что лежало в основе становления и расцвета американской экономики: захват индейских земель, рабовладение, опора на дешевый труд иммигрантов, предприимчивость как национальная черта характера, итоги четырех промышленных революций (от парового двигателя – к цифровизации). Материалы общего языка и лингвострановедения позволяют студентам понять, почему английский язык стал языком международного общения и какую роль в этом процессе сыграла экономика США. Необходимо отметить, что при выполнении заданий страноведческого характера студентам предлагается сравнить те или иные явления, характерные для страны изучаемого языка, с аналогичными явлениями в России и/или родной стране студента.

Для организации профессиональной языковой пропедевтики необходимо использование современных педагогических и цифровых технологий: игровых и проектных, технологии смешанного и перевернутого обучения. Нельзя, однако, забывать о том, что «использование инновационных

форм и технологий обучения не может заменить традиционные виды учебной деятельности, позволяющие сформировать языковые умения и навыки, на основе которых строится коммуникативная иноязычная компетенция» [4, с. 40].

Ролевые игры используются в ходе освоения курса аудирования и офисного английского (I курс). Исследователи отмечают, что «основное преимущество использования игровых технологий состоит в том, что они создают учебный профессиональный дискурс и позволяют студентам отождествить себя с будущей профессией» [5, с. 99]. Проектные технологии с применением презентаций в Power Point или Prezi активно используются в ходе освоения курса лингвострановедения (I–II курс) – по окончании работы над каждым разделом – и являются одним из заданий, необходимых для прохождения текущей аттестации по английскому языку. Е.Н. Малюга подчеркивает, что проектные технологии «основаны на акцентировании и развитии когнитивных операций, осуществляемых студентом в процессе обучения и <...> дают студентам возможность самостоятельно приобретать знания по профессионально-ориентированному иностранному языку в процессе решения практических задач» [6, с. 121].

Технология смешанного обучения (blended learning) применяется при освоении курса лингвострановедения на образовательных платформах Moodle, iTrainium, Coursera и Stepik – она заменила собой использование технически устаревших собственных мультимедийных программ МГИМО. Программа смешанного обучения по курсу лингвострановедения Великобритании и США предлагает: основной и дополнительный текстовый материал по изучаемым темам; глоссарий и культурологический комментарий к текстам; дополнительные видеофрагменты, расширяющие информацию по изучаемой тематике; задания на выстраивание событий в хронологической последовательности; задания на нахождение английских эквивалентов предложенных русских слов и словосочетаний; составление логически связанных фраз из предложенных отрывков предложений; восстановление текста путем заполнения пробелов словами и словосочетаниями, предложенными перед текстом; тест на контроль усвоения изученного материала. Как отмечает И.А. Нагаева, «сочетание онлайн-овых и оффлайн-овых элементов позволяет сделать обучение эффективным, экономичным и удобным, а учебный процесс интерактивным, личностно-ориентированным и адаптивным для всех заинтересованных в обучении сторон» [7, с. 59].

Как уже было отмечено выше, при обучении лингвострановедению используется технологии «перевернутый класс» (flipped classroom), которая предполагает ознакомление с материалом раздела до аудиторного занятия. При этом «в «перевернутом» обучении каждый студент из положения пассивного воспринимающего <...> вынужден перейти в активное состояние полноправ-

ного участника образовательного процесса» [8, с. 83]. В аудитории обсуждается предварительно изученный студентами текстовой и видеоматериал – это интенсифицирует изучение темы за счет введения на уроке на уроке дополнительных видеофрагментов и заданий к ним, расширяющих кругозор студентов и углубляющих их знания.

Отдельно следует рассмотреть внеаудиторную работу со студентами в рамках профессиональной языковой пропедевтики, осуществляемую в форме профессиональных конкурсов на иностранном языке и студенческих конференций.

В ноябре 2018 г. на I–II курсах был проведен конкурс эссе на тему «Факультет Международных экономических отношений: мой путь к профессиональной карьере» с выполнением конкурсного задания на английском языке. Конкурс, который можно рассматривать как вариант проектной технологии, позволил увидеть, каким студенты представляют своё профессиональное будущее, насколько у них сформированы основы профессиональной идентичности.

Проведенная в апреле 2019 г. студенческая конференция «Молодежь и общество» впервые включала англоязычную секцию «Актуальные вопросы развития общества в англоязычных странах», работа которой явилась завершающим этапом освоения курса лингвострановедения Великобритании и США с выходом в профессиональный языковой дискурс. Студентам было предложено самостоятельно определить темы выступлений-презентаций по направлениям «Экономика» и «Наука, культура и образование». В качестве тем для докладов студенты выбрали экономическую составляющую следующих проблем: выход Великобритании из Евросоюза, иммиграция в англоязычные страны, интеграция инвалидов в экономическую жизнь Великобритании, влияние англиканской церкви на экономическую жизнь Великобритании, корпоративное лобби в США, роль науки и культуры в развитии страны; получение профессионального образования в университетах США. Студенты сумели произвести поиск и обработку большого массива фактического материала и адаптировать его языковую составляющую к условиям устной презентации. Конференцию можно рассматривать как вариант деловой игры, поскольку она включает работу в команде и создает симулятивный профессиональный языковой дискурс, имитируя конференцию экономистов-профессионалов.

Таким образом, можно сделать вывод, что для организации профессиональной языковой пропедевтики экономистов-международников необходимо сформировать учебный профессиональный языковой дискурс на основе существующих аспектов дисциплины «иностраный язык» и «рационального использования и комбинирования различных видов учебной деятельности студента» [4, с. 40], т.е. реализовать дидактические принципы интегративности, компенсаторности и инструментальности.

## Литература

1. Воевода Е.В. Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника: монография / Е.В. Воевода; М-во образования и науки Российской Федерации, Московский гос. обл. ун-т. Москва, 2009.
2. Кизима А. А. О необходимости курса профессиональной языковой пропедевтики // Среднее профессиональное образование. 2014. № 10. С. 27–29.
3. Гринева М.В. Роль домашнего чтения в профессиональной языковой подготовке экономистов-международников // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 5 (32). С. 286–291.
4. Воевода Е.В. Проблемы и факторы эффективной профессиональной языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей в период их адаптации в вузе // Человеческий капитал. 2017. № 9 (105). С. 39–42.
5. Карпов В.В. Формирование профессиональной идентичности студентов-международников в условиях российского вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Карпов Валерий Валерьевич. Москва, 2019. – 196 с.
6. Малюга Е.Н. Метод проектов в обучении профессиональной коммуникации на иностранном языке в рамках MOOK // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 4. С. 119–126.
7. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 56–67.
8. Борзова Т.А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27 № 8/9. С. 80–88.

## PROVISION OF PROFESSIONAL LANGUAGE PROPAEDEUTICS FOR INTERNATIONAL ECONOMISTS

**Kizima A.A.**

Moscow State Institute of International Relations

The article addresses the problem of introducing students to Language for Specific Purposes working out a course of professional language propaedeutics. The author analyzes difficulties faced by the students of non-linguistic faculties who confine themselves to learning professional terminology and translating texts from foreign language into Russian and further suggests selecting language content and educational technologies in view of the professional needs. The possibility of professional language propaedeutics provision for future international economists is illustrated by the example of teaching first- and second-year students at the faculty of International Economic Relations of Moscow State Institute of International Relations (University).

**Keywords:** professional language propaedeutics, professional language training, role play, blended learning, flipped classroom, digital technologies.

## References

1. Voevoda E.V. The main directions of professionally oriented language training of an international specialist: monograph / E.V. Voevoda; M-in education and science of the Russian Federation, Moscow state. reg. un-t Moscow, 2009.

2. Kizima A.A. On the need for a professional language propaedeutics course // Secondary vocational education. 2014. No. 10. P. 27–29.
3. Grineva M.V. The role of home reading in the professional language training of international economists // Vestnik MGIMO University. 2013. No. 5 (32). S. 286–291.
4. Voevoda E.V. Problems and factors of effective professional language training of students of non-linguistic specialties during their adaptation at the university // Human capital. 2017. No. 9 (105). S. 39–42.
5. Karpov V.V. Formation of the professional identity of international students in a Russian university: Diss. ... cand. ped Sciences: 13.00.08 / Karpov Valery Valerevich. Moscow, 2019. – 196 p.
6. Malyuga E.N. The project method in teaching professional communication in a foreign language within the framework of MOOC // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2016. No. 4. P. 119–126.
7. Nagaeva I.A. Blended learning in the modern educational process: necessity and opportunities // Domestic and foreign pedagogy. 2016. No. 6. S. 56–67.
8. Borzova T.A. The principles of the organization of first-year students in technology “inverted class” // Higher education in Russia. 2018. Vol. 27 No. 8/9. S. 80–88.

# Форсайт-технологии как дидактическое средство в медицинском образовании

**Неволина Виктория Васильевна,**

д.п.н., доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»  
E-mail: nevolina-v@yandex.ru

**Проходцев Кирилл Александрович,**

соискатель, ассистент кафедры философии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»  
E-mail: kirirya89@yandex.ru

Мировые тенденции социального развития определяют потребность в педагогическом сопровождении профессионального саморазвития современного студента для активного самостоятельного освоения компетенций в медицинском образовании. Профессионально-личностный результат подготовки студента оценивается по индикаторам достижения интегративной компетенции профессионального саморазвития, отражающей требования ФГОС ВО и профессионального стандарта. В исследовании реализовано региональное, кластерное и международное взаимодействие на базе сетевой экспериментальной Форсайт-площадки и внедрено в практику авторское комплексное методическое и инструментально-технологическое обеспечение исследуемого процесса. Результаты исследования открывают перспективы в изучении потенциала медицинского образования в логике профессионально-личностного роста будущего специалиста.

**Ключевые слова:** форсайт-технологии, профессиональное саморазвитие студента, педагогическое сопровождение, технологии профессионального саморазвития, медицинский вуз, медицинское образование.

Тенденции современного общества обострили потребность в активном профессиональном саморазвитии медицинского работника для непрерывного освоения новых компетенций. Сегодня медицинское образование ориентировано на перспективные потребности здравоохранения, представленные в прогностических моделях профессионала. В «Стратегии развития медицинской науки в Российской Федерации на период до 2025 года» медицинское образование направлено на подготовку специалистов, ориентированных на профессиональную и социальную ответственность, способных к внедрению научных достижений, и дальнейшее применение их в практике здравоохранения. Такие требования – компетенции, как способность и готовность выпускника к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала представлены в ФГОС ВО по всем направлениям подготовки.

В науке сложились предпосылки решения исследуемой проблемы. Проблема саморазвития студента-медика решается путем обоснования специфики теоретической и клинической подготовки студентов (Ю.Я. Бойченко, Т.Л. Бухарина), определяющей личную, профессиональную и социальную успешность будущего врача. Идеи профессионального этоса (Е. Анчел, Р. Мертон) основаны на традициях врачевания Гиппократов, И.П. Павлова, Н.И. Пирогова, И.М. Сеченова и др. Выявлено влияние телемедицины, цифровизации, симуляционных технологий, сетевых интернет-ресурсов на расширение горизонтов профессии медика. Активно внедряется «Медицина – 4П» – персонализация, предикция, превентивность и партисипативность. В подготовке студента-медика выявлена специфика развития медицинской педагогики (А.И. Артюхина, Н.В. Шестак); акцентируются профессиональная этика и деонтология (Н.В. Кудрявая, И.В. Силуянова); историко-региональные контексты (И.И. Каган, Л.И. Каспрук). Выявлены нравственно-этические и педагогические эффекты, обеспечивающие улучшение системы здравоохранения (Н.М. Амосов, Л.А. Бокерия, Г.А. Илизаров, Ж. Массард, Л.М. Рошаль, С.Н. Федоров, Е.И. Чазов).

Методы исследования: теоретические (анализ философской, педагогической, психологической, социологической литературы, образовательных программ и методического обеспечения), констатирующие (анализ международного и регионального опыта профессионального саморазвития), прогностические (форсайт-проект, моделиро-

вание и проектирование), экспериментальные (наблюдение, анкетирование, диагностика, опрос, экспертиза, мониторинг), праксиметрические (анализ ответов и анкет студентов), математические и статистические (факторный анализ).

Исследование основано на апробации таких форсайт-технологий как «Сценирование», «Качели времени», «Стратегическая сессия» на базе Оренбургского государственного медицинского университета. Организована информационная виртуальная поддержка: интернет-сайт «Лаборатория саморазвития» (<http://nevolina-v.wixsite.com/samraz>), которая дает возможность использования методических материалов, рекомендаций, консультаций по проблемам профессионального саморазвития.

В XXI веке происходит реализация в образовании компетентностных моделей, направленных на постоянное самосовершенствование и ориентированных на профессиональную успешность.

Специфика медицинского вуза определяется влиянием инноватики современного здравоохранения (А.Ф. Амиров, А.И. Артюхина), обусловленным повышением мотивации, интересом к профессии, самостоятельной работой студентов в рамках НИРС, на клинических базах и в симуляционных центрах. Новые возможности саморазвития врача открывают государственные программы социального развития (реализация «Медицины – 4П»). Историко-педагогический анализ, опыт экспериментальной работы и реализации открытой сетевой Форсайт-площадки позволили разработать педагогическую классификацию стратегий профессионального саморазвития студента медицинского вуза [1].

Педагогический потенциал медицинского вуза как интегратор возможностей непрерывного профессионально-личностного роста будущего врача, характеризуется уровнем теории и практики, персонифицированной в научных и педагогических ресурсах преподавателей, инновационно и технологически насыщенной среды научно-исследовательских центров, лабораторий и инструментария; внедрением информационных образовательных технологий.

Потенциал личности студента медицинского вуза в профессиональном саморазвитии выражается в аксиологических доминантах здоровья и здорового образа жизни, общекультурных и профессиональных компетенциях врачебной деятельности, гуманистических ориентирах профессиональной ответственности врача за жизнь и здоровье пациентов, стратегиях и проектах личностного и профессионального самосовершенствования.

Анализ опыта отечественных и зарубежных медицинских вузов позволил рассматривать потенциал взаимодействия «студент – преподаватель – группа студентов», который реализуется в совместной учебно-профессиональной деятельности: изучение гуманно-нравственных традиций медицинской деятельности на основе медицин-

ского этоса и деонтологии; освоение инноваций медицинского образования во взаимодействии с преподавателями-практиками на клинических базах и проектированием стратегий, ориентированных на форсайт медицины.

Научное обоснование и экспериментальная апробация изучаемого феномена позволяет определить связи между процессом обучения студента, развитием инновационной среды вуза и взаимодействием с преподавателями.

Исследование обусловлено установлением значимости ценностно-смыслового отношения к образованию и будущей профессиональной деятельности, концентрированно представленным в медицинском этосе, интегрирующем ценности, нравственные позиции и нормативные элементы, регулирующие отношения в медицине). Работа ориентирована на формирование профессиональных умений, качеств и ресурсов; взаимосвязь научных и профессиональных знаний).

Исследование носит уровневый характер – на уровне личности (профессиональная мораль и идентичность) и на уровне профессионального сообщества (ценности и нормы медицинского сообщества, статус профессии). Стадийный характер профессионального саморазвития определяют: потенциал (наличие реальных возможностей), ресурсы (внутренние и внешние факторы), стратегии (выбор вектора, направления), тактики (инструмент реализации стратегии), действия (акт становления, проектирования и оформления тактики). Перспективность профессионального саморазвития современного студента отражается в его ориентации на перспективный путь в профессиональной карьере и личностном росте.

Потенциалы личности студента, взаимодействия субъектов образования и медицинского вуза накапливаются, интегрируются и качественно преобразуются проектированием и реализацией многоаспектной учебно-профессиональной деятельности с ориентацией на эталонные достижения. А результатом профессионального саморазвития является выбор и реализация стратегий, ориентированных на перспективы развития профессионально-личностных компетенций будущего врача и системы общественного здоровья. Профессионально-личностная успешность проявляется в формировании стремления к самосовершенствованию и высоким профессиональным достижениям.

Механизмом профессионального саморазвития студента медицинского вуза выступает конструирование, самопроектирование и структурная самоорганизация студентом личностного развивающего пространства, в котором он выступает как субъект профессионального становления (проектирование стратегий профессионального саморазвития, самосовершенствование в профессии врача, освоение новых достижений современной медицины, решение актуальных и перспективных задач медицинской деятельности, трансляция моделей здорового образа жизни, ориентация на успешность в профессии).

Научно-исследовательская и экспериментальная работа осуществлялась с 2010 года на базе сетевой экспериментальной Форсайт-площадки. Участниками выступили вузы научно-образовательных медицинских кластеров: «Нижеволжский» (Оренбургский государственный медицинский университет (ОрГМУ) – база исследования, Самарский государственный медицинский университет), «Сибирский» (Омский государственный медицинский университет, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого), «Уральский» (Уральский государственный медицинский университет), «Южный» (Волгоградский государственный медицинский университет). К сетевому участию в проекте в качестве респондентов в анкетировании и участников апробации форсайт-технологий были привлечены преподаватели и студенты зарубежных вузов – Факультетского центра Игнатъевской педагогики университета Лойола (США), школы профессиональной терапии Хадассы и медицинского факультета Еврейского университета Иерусалим (Израиль) [2]. Форсайт-технологии были представлены на экспертизу и апробировались в научно-исследовательской лаборатории субъектной самореализации и инновационных технологий «Самарский государственный социально-педагогический университет». Исследование включало: анкетирование, тестирование, опросы, форсайт-технологии («Сценарирование», «Качели времени», «Стратегическая сессия») [7].

Исследование строилось в соответствии с предполагаемыми этапами: предпосылочный (создается развивающаяся среда, стимулирующая личностно-профессиональные запросы студента на основе растущих возможностей медицинского вуза); ориентационный (преимущества профессионального саморазвития студента расширяются формированием стиля здорового образа жизни, принятием ценности здоровья, которые выступают элементом жизнедеятельности медицинского вуза); установочный (обеспечивается реализация технологий конструирования, самопроектирования и самоактуализации с ориентацией на эталонные достижения в медицинской деятельности, и вектор целеполагания студента направляется на профессиональное саморазвитие); формирующий (интегрируются интеллектуальные и физические возможности студента, формирующиеся личностные, социальные и профессиональные компетенции и мотивация достижений): адаптивный (определяется интенсивность профессионального развития, адаптация к новым социально-экономическим условиям и потребностям рынка труда, продуктивная профессиональная социализация); перспективный (реализуются стратегии саморазвития за счет обогащения стиля жизнедеятельности на основе потенциала медицинского вуза, стимулирующего расширение круга компетенций и повышение уровня их сформированности).

Осуществлена комплексная реализация организационно-педагогических условий. Учебно-профессиональная мотивация студентов обеспечивается в ходе разработки перспективных стратегий успешности с нравственными доминантами здоровья в мировоззренческих ориентирах. Экспериментальная работа была направлена на обогащение структурных компонентов профессионального саморазвития студента: мотивационно-ценностного (развитие познавательной мотивации и ценностного отношения к проектированию стратегий профессионального саморазвития в процессе совместной деятельности с преподавателями); информационно-гностического (обогащение знаний о способах и приемах саморазвития в профессии врача, новых достижениях современной медицины); деятельностного (развитие способности к целеполаганию, планированию, применению способов и приемов саморазвития; умение реализовывать стратегии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в медицине, транслировать модели здорового образа жизни); рефлексивно-регулятивного (развитие навыков саморегуляции, самоконтроля, самоорганизации и оценки результатов учебно-профессиональной деятельности, осознание ответственности за грамотность профессиональных действий, ориентация на профессиональный рост).

Постоянно развивающаяся инновационная среда вуза стимулирует личностно-профессиональные запросы и потребности студента, определяя динамику формирования его профессиональных компетенций. Практико-ориентированная работа осуществлялась в рамках аудиторной работы (на лекциях, семинарских и практических занятиях происходила активизация теоретических и практических аспектов саморазвития под руководством преподавателя); внеаудиторной работы (организация самостоятельной деятельности студентов в процессе проведения студенческого научного кружка, консультаций, кураторских часов); руководства научно-исследовательской деятельности студентов.

Профессиональный этос моделирует этические и деонтологические основы поведения врача в социально-нравственных практиках медицинской направленности и ориентирует на традиции врачевания и инновации современного здравоохранения. Процесс интеграции потенциалов проявлялся в интериоризации профессиональных знаний, полученных при взаимодействии с преподавателем в ходе учебной деятельности и практик на Форсайт-площадке на структурном, предметном и личностном уровнях. В социально-нравственных практиках медицинской направленности осуществлялось моделирование ролей медицинского работника и стратегий его деятельности.

Форсайт-технологии конструирования, самопроектирования и самоактуализации и деятельность сетевой Форсайт-площадки определяют возможности накопления, интеграции и каче-

ственного преобразования потенциалов личности студента, взаимодействия «студент – преподаватель – группа студентов» и среды медицинского вуза. Средствами педагогического сопровождения выступили: проекты, технологии, грантовая поддержка, информационная виртуальная поддержка (сайт «Лаборатория саморазвития»), методическое обеспечение, организационное сопровождение. Комплексное инструментально-технологическое обеспечение включает технологии, которые учитывают прошлое (веб-квест «Лабиринты истории медицинской науки», музейно-педагогические технологии «Медицина Оренбуржья», «История донорства», «История ОрГМУ в лицах»), актуальны в настоящем (проекты «Человеческий капитал в здравоохранении», галерея «Врачи Оренбуржья»), ориентированы на будущее (форсайт-технологии «Сценирование», «Качели времени», «Стратегическая сессия», научно-исследовательская деятельность).

Сетевое взаимодействие субъектов в рамках Форсайт-площадки осуществлялось с использованием разработанного комплекта научно-методических материалов по ряду направлений. Образовательный вектор представлен разработкой и апробацией технологий в научно-образовательных медицинских кластерах «Нижеволжский», «Уральский», «Сибирский», «Южный» сетевыми участниками (веб-квесты, форсайт-технологии). Инновационно-прогностический вектор представлен апробацией презентационного комплекса («Медицинские галереи»; «Медицина как наука»; «Профессиональная этика врача»; «Медицина Оренбуржья» и др.). Профессионально-личностный вектор направлен на исследование стратегий профессионального саморазвития студента медицинского вуза.

В процессе работы отмечаем следующие результат-эффекты: аксиологические доминанты здоровья в мировоззренческих ориентирах; интериоризация знаний в процессе социально-нравственных практик (волонтерство, донорство, акции милосердия); моделирование этических, деонтологических и инструментально-технологических основ поведения врача; прогнозирование профессионального будущего в процессе выполнения проектов «Стратегия саморазвития».

По результатам факторного анализа можно констатировать позитивную динамику факторов и уровневых показателей компонентов профессионального саморазвития студентов экспериментальных групп.

В контрольных группах повысились показатели информационно-гностического, деятельностного и рефлексивно-регулятивного компонентов, а показатели мотивационно-ценностного компонента остались примерно на том же уровне. В экспериментальных группах также незначительно повысились показатели мотивационно-ценностного компонента. Увеличились показатели информационно-гностического (с 21,57% до 39,22%) и деятельностного (с 23,53% до 45,10%) компонентов.

Произошел скачок по показателям рефлексивно-регулятивного компонента (высокий уровень увеличился с 21,57% до 41,18%). Изменения носят не только позитивный, но и более осознанный, подкрепленный практикой, прогностический характер. Данные уровни сформированности профессионального саморазвития 67% студентов проходят последовательно, и редко студенты имеют линейный характер профессионального саморазвития. Динамика процесса саморазвития студентов экспериментальных групп доказала результативность реализации форсайт-технологий в условиях сетевой Форсайт-площадки.

Подтверждение результатов исследования определяется тем, что характер процесса профессионального саморазвития студентов медицинского вуза стал целенаправленным (по явление у студентов экспериментальных групп ориентир-цели в форме устойчивой мотивации), нравственно-гуманистическим (признание студентами нравственных регулятивов в традициях врачевания), динамичным и непрерывным (отмечается динамика процесса, реализация стратегий, учебная успешность, формирование компетенций, участие в социальных практиках и Форсайт-площадке), социально востребованным (развитие профессионально-личностных компетенций будущего врача). Установлены научно-педагогические предпосылки и тенденции гуманитарного решения проблемы профессионального саморазвития студента медицинского вуза, обусловленные изученностью структуры и содержания профессионального саморазвития, закономерностей и принципов, организации, средств и технологий данного процесса, а также педагогического потенциала медицинского вуза.

## Литература

1. Белоновская И.Д., Неволина В.В., Воробьев В.К. Актуальные проблемы управления профессиональным саморазвитием студента вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28620> (дата обращения: 18.01.2020).
2. Белоновская И.Д. Методологические основы педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента / Белоновская И.Д., Неволина В.В. – М.: Перо, 2019. – 124с.
3. Ельникова, Г.А. Профессиональные образовательные стратегии молодежи как отражение гендерной социализации [Текст] / Г.А. Ельникова, Т.В. Курцева // Известия ВолгГТУ. – 2015. – № 7. – С. 69–72.
4. Ерофеева Н.Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов // Вестник ОГУ. – 2015. – № 7(182). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opytrealizatsii-tyutorskogo>



soprovozhdeniya-obrazovatelnogoprotsessa-v-vuze 5.

5. Загвязинский, В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография [Текст] / В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 176 с.
6. Зеер, Э.Ф. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Научный диалог. – 2016. – № 11 (59). – С. 387–399.
7. Неволина В.В. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития современного студента-медика / В.В. Неволина, И.Д. Белонская, Г.В. Савицкий, Л.И. Паина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5. С. 117–122.
8. Остапчук, Н.В. Профессиональное саморазвитие студентов в процессе обучения в вузе [Текст] / Н.В. Остапчук, М.М. Дудина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 1. – С. 126–129.
9. Педагогическая аксиология: учебное пособие [Текст] / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко [и др.]. – М.: НИЦ «ИНФРА-М», 2016. – 283 с.
10. Пикулик О.В. Педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в условиях сетевого взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Пикулик О.В. – Саратов, 2013. – 24 с.
11. Серебровская, Т.Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы [Электронный ресурс] / Т.Б. Серебровская // Вестник ОГУ. – 2011. – № 5 (124). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-v-kontekste-modernizatsii-vysshey-shkoly> (дата обращения: 19.06.2018).
12. Сизинцева Е.П. Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сизинцева Е.П. – Тверь, 2016. – 26 с.
13. Nevolina, V.V. Mechanisms for Designing Students' Humanitarian Training as of Pedagogical System / V.V. Nevolina, R.K. Gilmeeva, V.A. Ignatova, M.Y. Fadeyeva, V.V. Kurushin, N.V. Kosolapova, V.A. Mishchenko // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. – 2017. – Vol. 12 (7b). – P. 1117–1126.

## FORESIGHT TECHNOLOGIES AS A DIDACTIC TOOL IN MEDICAL EDUCATION

Nevolina V.V., Prohortsev K.A.  
Orenburg state medical University

Global trends in social development determine the need for pedagogical support for professional self-development of a modern stu-

dent for active self-development of competencies in medical education. The professional and personal result of the student's training is evaluated by indicators of achieving integrative competence of professional self-development, reflecting the requirements of the Federal state educational institution AND the professional standard. The study implemented regional, cluster and international interaction on the basis of a network experimental foresight platform and implemented the author's complex methodological and instrumental-technological support for the process under study. The results of the study open up prospects for studying the potential of medical education in the logic of professional and personal growth of the future specialist.

**Keywords:** foresight technologies, professional self-development of a student, pedagogical support, technologies of professional self-development, medical University, medical education.

## References

1. Belonovskaya I.D., Nevolina V.V., Vorobyov V.K. Actual problems of managing professional self-development of a university student // Modern problems of science and education. – 2019. – No. 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28620> (date of access: 01/18/2020).
2. Belonovskaya I.D. Methodological foundations of pedagogical support of professional self-development of a student / Belonovskaya I.D., Nevolina V.V. – M.: Perot, 2019. – 124s.
3. Elnikova, G.A. Professional educational strategies of youth as a reflection of gender socialization [Text] / G.A. Elnikova, T.V. Kurtseva // Bulletin of the Volgograd State Technical University. – 2015. – No. 7. – S. 69–72.
4. Erofeeva N.E. Experience in implementing tutorial support for the educational process at the university [Electronic resource] / N.E. Erofeeva, G.A. Melekesov // Bulletin of the OSU. – 2015. – No. 7 (182). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/opytrealizatsii-tyutorskogo-soprovozhdeniya-obrazovatelnogoprotsessa-v-vuze>.
5. Zagvyazinsky, V.I. Pedagogical innovation: problems of strategy and tactics: monograph [Text] / V.I. Zagvyazinsky, T.A. Stroкова. – Tyumen: Publishing House of the Tyumen State University, 2011. – 176 p.
6. Seer, E.F. Foresight project "Psychological and Pedagogical Educational Platform of Vocational School Teachers" [Text] / E.F. Zeer, E.E. Symanyuk // Scientific dialogue. – 2016. – No. 11 (59). – S. 387–399.
7. Nevolina V.V. Pedagogical support of professional self-development of a modern medical student / V.V. Nevolina, I.D. Belonovskaya, G.V. Savitsky, L.I. Pain // Kazan Pedagogical Journal. – 2019. – No. 5. P. 117–122.
8. Ostapchuk, N.V. Professional self-development of students in the learning process at the university [Text] / N.V. Ostapchuk, M.M. Dudina // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – 2011. – No. 1. – S. 126–129.
9. Pedagogical axiology: textbook [Text] / A.V. Kiryakova, G.A. Melekesov, L.V. Mosienko [et al.]. – M.: SIC "INFRA-M", 2016. – 283 p.
10. Pikulik O.V. Pedagogical support of students' self-development in the conditions of network interaction: author. dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / Pikulik OV – Saratov, 2013. – 24 p.
11. Serebrovskaya, T.B. Tutoring in the context of the modernization of higher education [Electronic resource] / T.B. Serebrovskaya // Bulletin of OSU. – 2011. – No. 5 (124). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-v-kontekste-modernizatsii-vysshey-shkoly> (accessed: 06/19/2018).
12. Sizintseva E.P. Pedagogical support of individual progress of students in project activities: abstract. dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / Sizintseva EP – Tver, 2016. – 26 p.
13. Nevolina, V.V. Mechanisms for Designing Students' Humanitarian Training as of Pedagogical System / V.V. Nevolina, R.K. Gilmeeva, V.A. Ignatova, M.Y. Fadeyeva, V.V. Kurushin, N.V. Kosolapova, V.A. Mishchenko // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. – 2017. – Vol. 12 (7b). – P. 1117–1126.

# Инновационные методические подходы к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку

## **Рыбакова Людмила Викторовна,**

доцент кафедры И-14 «Иностранный язык для технологических специальностей», Московский авиационный институт  
E-mail: ludmila.firsova@ya.ru

## **Неверова Наталия Викторовна,**

доцент кафедры И-14 «Иностранный язык для технологических специальностей», Московский авиационный институт  
E-mail: neverova.natalia@yandex.ru

## **Галюк Наталья Анатольевна,**

старший преподаватель кафедры И-14 «Иностранный язык для технологических специальностей», Московский авиационный институт  
E-mail: natalgal@mail.ru

## **Никольская Елена Эдмундовна,**

старший преподаватель кафедры И-14 «ИНОСТРАННЫЙ язык для технологических специальностей», Московский авиационный институт  
E-mail: nikolskaya\_elenka@inbox.ru

В статье авторы рассматривают интереснейшие креативные реалии, применяемые при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку, в частности, английскому, руководствуясь социальным заказом государства и интеграцией мирового пространства; выделяются новаторски-созидательные методики: семантика, средства выражения вежливости, проекты, внеурочная самостоятельная деятельность, арт-технологии, «эффект Моцарта»...; уделяется внимание учебно-методической литературе. Интересны статьи-сравнения зарубежных ученых, например из Тегеранского университета Шейхи Д.Н. и Замани Э., Кэмпбзла Д., Альфреда Т. и др. Материалы данной статьи окажут практическую помощь при выборе инструментария как и студенту, так и преподавателю высшей школы.

**Ключевые слова:** семантика, лингвистический, методологический и психологический компоненты, рефлексивная стратегия, директивная и интерактивная модель обучения, контрастная лингвопсихология, лингвотеатральный подход.

Мудрецу всегда не хватает знания.

*Абхазская пословица*

Сегодня необходимо переоценить важность стоящих перед отечественной высшей школой социально-педагогических задач, прежде всего, связанных с профессиональной востребованностью. Поэтому можно с уверенностью утверждать: чтобы и в дальнейшем выполнять функции основного современного высшего образования, обусловленные социальным заказом РФ, упомянутого в ФГОС, ФГОС 3+ [1], Законе об образовании [2] необходимы для поднятия престижа страны, конкурентоспособности российских специалистов в мировом масштабе, их благополучия и востребованности. Отмечая данность, Президент РФ Путин В.В. заметил, что сегодняшним отечественным выпускникам предстоит: «работать на передовых производствах, создавать и использовать прорывные технические решения», при этом «быть энергичными, креативными, использовать различные инновационные и традиционные возможности для пользы себе, своей семье, своей стране» [3].

В настоящее время существует достаточно серьезная теоретическо-практическая платформа, служащая креативно-неординарным путеводителем-моделью для выбора инструментария обучения профессионально-ориентированному иностранному языку: семантика, средства выражения вежливости, проекты, внеурочная самостоятельная деятельность, арт-технологии, «эффект Моцарта»... При формировании иноязычной самостоятельности обучающегося важное значение имеют компетентностный подход, взаимосвязанные и представляющие «систему дидактических, общеметодических, частнометодических, лингвистических и психологических принципах самостоятельной организации, содержание которой представлено трехкомпонентной структурой (лингвистический, методологический и психологический компоненты)» предполагает Швецова Н.А. [10, с. 6]. Развивая и формируя творческие способности или превращать результаты в инновации возможно при рефлексивной стратегии преподавания, учитывая роль мотивации, безусловно, как весомый фактор влияния на развитие психолого-педагогической деятельности, констатируют в своей монографии Басина Н.И., Шахова И.П. и др. [7]. В современном социуме важны коммуникативные навыки, познания мира, которые деликатно преподносятся через педагогику сотрудничества, пропагандируемую Артюшиной Г.Г., Шейпак О.А., Рыбаковой Л.В. Неверовой, Журбенко Н.Л. Авторы используют «марш-

рутные листы» [4], электронные портфолио, визуальные экскурсии, диалоги, монологические высказывания, проектную деятельность посредством презентаций [16] и непосредственного живого общения, говоря об особенности создания текстов для размещения в сети Интернет [11] при формировании коммуникативно-деятельностном подходе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, в частности, английскому. При множестве пособий, говоря о креативности, следует заметить о необходимости наличия в них стимулирующе-мотивирующего компонента, помимо информационного и контролирующего. Кроме этого, Миролюбов А.А. заметил, что для формирования лингвокультурологической компетенции необходимо включать в идеальную модель учебника соответствующий материал [14]. Для высшей школы интересны и необычны учебники Мильруд А.А., Антонова С.Г., Гез Н.И. и др. В частности, Данилова Л.Р. разработала оптимизированный учебно-методический материал именно для технических вузов [9]. Конкретно для профессионально-ориентированного английского языка можно выделить пособие Григорова В.Б. Варшавской С., *English for Aviation, Business English Marketing and Sales* и др.

Интересны статьи-сравнения, где, как из источника, можно пригоршнями черпать новейшие и оригинальные методы и методики. Например, коллеги из Тегеранского университета Шейхи Д.Н. и Замани З. утверждают, что главным в обучении иностранного языка становится функциональный принцип обучения, в центре внимания – коммуникативная компетенция учащихся, в современной методике преподавания иностранных языков ведется интенсивный поиск новых подходов, форм и методов преподавания, где инновационные методы обучения предполагают взаимодействие субъектов образовательного процесса на уровне «равный – равному», то есть директивная модель обучения, заменяется интерактивной моделью, являющейся более продуктивной и ориентированной на личность студента. «Основная идея данных методов – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся и преподавателей на разных стадиях обучения» [18, с. 195]. Интересно, что материал преподносится на примерах семантики и средств выражения вежливости.

Инновационные подходы в изучении языка основаны и на контрастивной лингвopsихологии, для которой характерны репрезентации эмоции как фона действия. Наиболее интересен так называемый «эффект Моцарта», смысл которого заключается в том, что слушание музыки великого композитора усиливает мозговую активность, как утверждают Г. Шоу.ф. Раушер, А. Томатис [21, 22]. Большой поклонник данной методики Д. Кэмпбел утверждает, что «нет сомнений в том, что ритмы, мелодии и высокие частоты музыки Моцарта стимулируют и загружают творческие и мотивационные области головного мозга» [20, с. 332].

Российский ученый Лобанова К.А. [13], предлагает теорию благотворного влияния данной музыки и звуковых волн на организм человека. Дискуссионный вопрос. Мнения диаметрально противоположны. К слову, Степанов С.В. утверждает, что «пресловутый эффект Моцарта – это всего лишь еще один мыльный пузырь из тех, которые с удивительным постоянством периодически выпускаются для соблазна любителей самосовершенствования» [16, с. 2]. Но интересен сам подход! Почему бы не использовать классическую или иную музыку в процессе обучения? Денисенко О.А., Валеева Л.К. отмечают психолингвистические факторы воздействия музыки на процесс запоминания при изучении иностранных языков. Авторы исследовали какое из направлений музыки (Венский классицизм, романтизм, импрессионизм) оказывает наиболее положительный эффект на процесс запоминания. Музыка рассматривается как речевая функция и средство передачи информации. Был использован описательный метод для выявления состояния испытуемых. Практическое исследование показало, что музыка оказывает стимулирующее воздействие на процесс запоминания иноязычной лексики. Наиболее выраженный эффект был достигнут при прослушивании музыки импрессионизма [10]. В продолжении понимания механизмов работы мозга и развитием нейронауки Самосенкова Т.В. и Цотова Д.Ю. [15], опираясь на нейродидактику, предлагают именно с этой точки зрения осуществлять подбор инновационных методов. И в качестве примера рассматривают лингвотеатральный подход, опирающийся на педагогический потенциал театра. Безусловно, не существует общей эффективной методики или подходов, для всех типов обучающихся, резонирующей с нейропсихическими механизмами. Выбор инновационных технологий и инструментария зависит от уровней подготовленности педагога и целевой аудитории, статуса образовательной организации, традиций.

Батраева О.М. констатирует, «что позитивная сторона игровых технологий выступает в качестве инструмента формирования навыков общения». Автор отмечает важность проведения деловых, ролевых игр в подготовке студентов-иностранцев и магистрантов как предпосылки «моделирования условий будущей профессиональной деятельности», выделяя «ряд особенностей влияющих на успешное общение в ролевой игре:

- новизна содержания материала;
- благоприятный психологический климат;
- использование эффективных средств обучения. [7, с. 148].

Актуализируя инновационные методы и методики как потребность формирования поведенческой модели выпускника вуза, Кашина Е.Г. также предлагает творческий ситуативный подход с учетом специфики их будущей профессии: арт-технологии, социоигровые, проектировочная деятельность. Автор делает акцент на помощь в зоне методических рисков в пользу изменения

целей, содержания и методов обучения иностранному языку, которые помогут адаптировать магистров к специфике профессиональной деятельности. [12]

О значимости внеурочной деятельности как одного из способов организации самостоятельной работы обучающихся в процессе обучения иностранного языка пишут Байрашева Р.Р. и Коток С.А. Педагоги отмечают, что «на современном этапе существуют различные методы обучения иностранному языку, среди которых наиболее известным являются «мозговой штурм», метод дискуссий, метод проектов и которые направлены на повышение мотивации обучения и развитие у обучаемых инициированной речевой деятельности, личностных качеств, независимого мышления, способности к само-управлению и самооценке. Все перечисленные методы могут эффективно использоваться не только на занятиях, но и во внеурочной деятельности» [5, с. 30].

Значимость роли иностранных языков на современном этапе общественно-политической и профессиональной жизни очевидна. Отсюда обуславливается необходимость их владения и достойного, качественного обучения. Палитра инновационных методов и методик широка. Используя такие яркие краски можно смело сделать вызов современности и вектор развития методики лингвистического образования в области профессионально-ориентированного направления заметно увеличится!

## Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО; ФГОС З+) от 12 апреля 2019 г. № 434 // Портал федерального государственного образовательного стандарта высшего образования // Режим доступа: [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru). [Дата обращения: 09.06.19].
2. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) // Портал федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. // Режим доступа: [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru), [Дата обращения: 09.06.19].
3. Ежегодное обращение президента РФ Путина В.В. Федеральному собранию 20 февраля 2019 г. // Режим доступа. [kremlin.ru/d/59863](http://kremlin.ru/d/59863). [Дата обращения: 10.06.2019]
4. Артюшина Г.Г., Шейпак О.А. Особенности использования подкастов в образовании // Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников: материалы научно-практической конференции к 70-летию факультета международных отношений. М.: МГИМО-Университет, 2013, С. 63–67.
5. Байрашева Р.Р., Коток С.А. Внеурочная деятельность как один из способов организации самостоятельной работы обучающихся в процессе изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2016 Т. 5. № 2 (15). С. 30–33.
6. Басина Н.И., Шахова И.П., Громенко М.В., Бойко Е.С., Бойко Н.Е. Формирование инновационной психолого-педагогической среды и конкурентноспособной направленности личности в новой парадигме образования // Монография под общей редакцией И.П. Шаховой. 2014. 56 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23194483>
7. Батраева О.М. Методические рекомендации «Интерактивные методы обучения по дисциплинам «Профессиональный иностранный язык II» и «Профессиональный иностранный язык III» (Фонду оценочных средств промежуточной и текущей аттестации иностранных студентов)» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 27. – С. 146–150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65530.htm>.
8. Валиева Х.С. // Научное знание современности. 2018. № 3(15). С. 15–20.
9. Данилова Л.Р. Разработка учебно-методических материалов по иностранному языку в техническом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и технических наук. 2014. № 2.
10. Денисенко О.А., Валеева Л.К. Психолингвистические факторы воздействия музыки на процесс запоминания при изучении иностранных языков // Иностранная философия, социальная, национальная вариативность языков и литературы. Материалы II Международного научного конгресса. 2017 С. 400–405. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29649191>
11. Журбенко Н.Л. Обучение созданию вторичных текстов в специализированных вузах // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 4 – С. 63–64.
12. Кашина Е.Г. формирование социоигрового стиля деятельности у студентов средствами иностранного языка // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24. № 3. С. 67–70.
13. Лобанова К.А. Целебные свойства музыки В.А. Моцарта. «Эффект Моцарта» // Молодой ученый. 2019. № 6. С. 52–53. URL <https://moluch.ru/archive/244/56430/> (дата обращения: 01.07.2019).
14. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения: обучения иностранным языкам // М.: Ступени: Инфра – М, 2002.
15. Самосенкова Т.В., Цотова Д.Ю. Известия юго-западного государственного университета // Серия лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (20). С. 93–102.
16. Степанов С.В. Эффект Моцарта: новый миф? // Школьный психолог. 2005. № 26. С. 2–8. URL: [perviydoc.ru/v40349/школьный\\_психолог\\_2003\\_26?...13](http://perviydoc.ru/v40349/школьный_психолог_2003_26?...13)
17. Рыбакова Л.В., Неверова Н.В., Белякова В.В., Иванова Г.А. Аудиовизуальные технологии изучения профессионально-ориентированного английского языка специалистов технических

вузов // М., Современное педагогическое образование. 2019. № 1. С. 74–75.

18. Шейхи Д.Н., Замани З. Инновационное обучение русскому языку как иностранному (РКИ) студентов высших учебных заведений Ирана (на примерах семантики и средств выражения вежливости в русском и персидском языках) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016 № 1 (65). С. 195–200.
19. Швецова Н.А. Оптимизация успеваемости профессионально ориентированного обучения иностранному языку в ведомственных высших учебных заведениях Федеральной службы исполнения наказаний России. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 9. С. 6–18. URL: [journal-s.org ›index.php/sisp/article/download... pdf](http://journal-s.org/index.php/sisp/article/download...pdf)
20. Don G. Campbell. The Mozart effect: tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit. N.Y.: «Avon Books», 1997. 332 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=xZjEjgEACAAJ&dq=editions:ISBN0061922684&hl=ru>
21. Alfred Tomatis. Pourquoi Mozart?: Editions Fixot, 1991. 192 p. URL: <https://www.livelib.ru/book/1002972660-pourquoi-mozart-alfred-tomatis>
22. Rauscher, F.H., Shaw, G.L., & Ky, K.N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611. PDF.

## INNOVATIVE METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

Rybakova L.V., Neverova N.V., Nikolskaya E.E., Galyuk N.A.  
Moscow Aviation Institute

In the article, the authors consider the most interesting creative realities. used in teaching a professionally-oriented foreign language, in particular English, guided by the social order of the state and the integration of world space, innovative and creative methods are highlighted: semantics, means of expressing courtesy, projects, extracurricular activities, art technologies, the “Mozart effect”...; attention is paid to educational literature. Interesting articles are comparisons of foreign scientists, for example from Tehran University Sheikh D.N. and Zamani Z., Campbzlz D., Alfred T. et al. The materials in this article will provide practical assistance in the selection of tools for both the student and the teacher of higher education.

**Keywords:** semantics, linguistic, methodological and psychological components), reflexive strategies, directive and interactive learning model, contrastive linguopsychology, linguistic approach.

### References

1. Federal state educational standards of higher education (GEF HE; GEF 3+) dated April 12, 2019 No. 434 // Portal of the federal state educational standard of higher education // Access mode: [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru). [Date of treatment: 06/09/19].
2. Federal law on education in the Russian Federation dated December 29, 2012 No. 273-ФЗ (adopted by the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation on December 21, 2012) // Portal of the federal state educational standard of higher education. // Access mode: [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru), [Date of treatment: 06/09/19].
3. The annual appeal of the President of the Russian Federation V.V. Putin February 20, 2019 to the Federal Assembly // Access mode. [kremlin.ru](http://kremlin.ru) ›d / 59863. [Date of treatment: 06/10/2019]

4. Artyushina G.G., Sheypak O.A. Features of the use of podcasts in education // *Magic INNO: new technologies in the language training of international experts: materials of a scientific and practical conference for the 70th anniversary of the Faculty of International Relations*. M.: MGIMO-University, 2013, P. 63–67.
5. Bayrasheva R.R., Kotok S.A. Extracurricular activities as one of the ways to organize students' independent work in the process of learning a foreign language // *Karelian Scientific Journal*. 2016 T. 5. No. 2 (15). P. 30–33.
6. Basina N.I., Shakhova I.P., Gromenko M.V., Boyko E.S., Boyko N.E. The formation of an innovative psychological and pedagogical environment and a competitive personality orientation in the new education paradigm // Monograph edited by I.P. Shakhova. 2014. 56 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23194483>
7. Batraeva O.M. Methodical recommendations “Interactive teaching methods in the disciplines“ Professional foreign language II ”and“ Professional foreign language III ” (to the Foundation for Evaluation Tools for Intermediate and Current Certification of Foreign Students) // *Scientific and methodical electronic journal “Concept”*. – 2015. – T. 27. – P. 146–150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65530.htm>.
8. Valieva H.S. // *Scientific knowledge of the present*. 2018. No. 3 (15). P. 15–20.
9. Danilov L.R. Development of teaching materials on a foreign language in a technical university // *Actual problems of the humanities and technical sciences*. 2014. No. 2.
10. Denisenko O.A., Valeeva L.K. Psycholinguistic factors of the influence of music on the process of memorization in the study of foreign languages // *Foreign Philosophy, Social, National Variability of Languages and Literature*. Materials of the II International Scientific Congress. 2017. P. 400–405. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29649191>
11. Zhurbenko N.L. Learning to create secondary texts in specialized universities // *Higher education today*. – 2007. – No. 4 – P. 63–64.
12. Kashina E.G. the formation of a socio-gaming style of activity in students by means of a foreign language // *Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology*. 2018.Vol. 24. No. 3. P. 67–70.
13. Lobanova K.A. The healing properties of music V.A. Mozart. “The Mozart Effect” // *Young scientist*. 2019. No. 6. P. 52–53. URL <https://moluch.ru/archive/244/56430/> (accessed: 07/01/2019).
14. Mirolyubov A.A. History of Russian teaching methods: teaching foreign languages // M.: Steps: Infra – M, 2002.
15. Samosenkova T.V., Tsotova D. Yu. News of the southwestern state university // *Series of Linguistics and Pedagogy*. 2016. No. 3 (20). P. 93–102.
16. Stepanov S.V. The Mozart Effect: A New Myth? // *School psychologist*. 2005. No. 26. S. 2–8. URL: [perviydoc.ru ›v40349/school\\_psychologist\\_2003\\_26? ... 13](http://perviydoc.ru/v40349/school_psychologist_2003_26?)
17. Rybakova L.V., Neverova N.V., Belyakova V.V., Ivanova G.A. Audiovisual technology for the study of professionally-oriented English of specialists of technical universities // *M., Modern pedagogical education*. 2019. No. 1. P. 74–75.
18. Sheikhs D.N., Zamani Z. Innovative teaching of Russian as a foreign language (RCT) for students of Iranian higher education institutions (on the examples of semantics and means of expressing politeness in Russian and Persian languages) // *Bulletin of the Kemerovo State University*. 2016 No. 1 (65). P. 195–200.
19. Shvetsova N.A. Optimization of academic performance of professionally oriented teaching of a foreign language in departmental higher educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia. // *Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*. 2018.Vol. 9. No. 9. P. 6–18. URL: [journal-s.org ›index.php/sisp/article/download... pdf](http://journal-s.org/index.php/sisp/article/download...pdf)
20. Don G. Campbell. The Mozart effect: tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit. N.Y.: Avon Books, 1997. 332 p. URL: <https://books.google.com/books?id=xZjEjgEACAAJ&dq=editions:ISBN0061922684&hl=en>
21. Alfred Tomatis. Pourquoi Mozart?: Editions Fixot, 1991.192 p. URL: <https://www.livelib.ru/book/1002972660-pourquoi-mozart-alfred-tomatis>
22. Rauscher, F.H., Shaw, G.L., & Ky, K.N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611. PDF.

# Качество модели формирования базовой экономической культуры спортсменов на этапе спортивной специализации

**Саввин Павел Павлович,**

аспирант, кафедра общей педагогики, Адыгейский государственный университет  
E-mail: russia-fan@list.ru

В соответствии с общими закономерностями развития спорта, усиления его социального и экономического значения в мире и в России существенно изменился облик отрасли, облик спорта и система взаимоотношений людей в спорте и, в первую очередь, в отношении экономических взаимоотношений между участниками спортивной деятельности. Однако потребность в экономической подготовке спортсменов не реализуется в силу недостаточности знаний, связанных с содержанием и организацией педагогического процесса в этом направлении. В статье изложены результаты исследования по определению содержания и построению модели формирования базовой экономической культуры спортсменов на этапе спортивной специализации в той ее части, которая касается экспертной оценки качества модели. Такая оценка осуществлялась по таким показателям, как: компонентный состав модели, организованность и соразмерность структурных компонентов системы, организованность взаимодействия системы спортивной тренировки и общеобразовательной деятельности системы, прозрачность и обоснованность применяемых механизмов реализации, оценка результативности системы и отсутствие помех спортивной деятельности.

**Ключевые слова:** модели формирования, базовая экономическая культура, экономическая культура спортсменов, содержание экономического образования, экспертная оценка, качество модели.

Моделирование процесса формирования базовой личностной экономической культуры применено для определения компонентов педагогического процесса и выявления общих направлений их взаимодействия [6]. Алгоритм процесса формирования базовой личностной экономической культуры включает в себя:

- определение основных направлений деятельности, приводящих через процесс мотивации к собственному присвоению культурных ценностей экономического образования;
- выделение совокупности реализуемых педагогических условий;
- диагностика качества реализации системных задач через разработанную подсистему критериев оценки;
- достижение системного эффекта в виде базовой экономической и базовой профессионально-экономической культуры личности спортсмена.

В основе главного педагогического эксперимента лежали две идеи, а именно:

- организация обеспечения тесного взаимодействия общеобразовательной школы и участников спортивной деятельности по формированию базовой общей личностной экономической культуры и формированию базовой профессиональной личностной экономической культуры спортсменов, тренирующихся на этапе спортивной специализации [3; 4];
- выполнение требований ФССП в части сохранения направлений, объема и содержания процесса подготовки и формирование компонентов базовой личностной экономической культуры спортсменов за счет усиления системы подготовки школьников на уроках и включение в состав внеурочной деятельности направленного формирования готовности спортсменов к участию в экономической жизни [2; 5].

Приоритетными направлениями экономического образования спортсменов являлись процессы, определяющиеся базовым образованием в общеобразовательной школе [1]. В логике этих направлений было определено содержание процесса, которое формировалось на основе взаимодействия внешнего и внутреннего контуров, регламентирующих содержание и направление образования и педагогические условия их реализации, которые классифицировались, как:

- организационные (компетентностный, личностно-ориентированный, контекстный и деятельностный подход; системность и равномерность воздействия на все компоненты базовой эко-

номической культуры личности; построение процесса в соответствии с этапом онтогенеза; обеспечение преемственности содержания, форм и методов повышения качества базовой экономической подготовки, создание эффекта резонанса экономического образования);

- методико-технологические (равномерное и взаимосвязанное воздействие на все компоненты базовой экономической культуры личности; проведение комплексного мониторинга на этапах; формирование личностных экономических ресурсных потенциалов; формирование уровня рефлексии; обеспечение уровня самостоятельного использования полученных экономических знаний, умений, навыков и сформированных компетентностей; обеспечение практикоориентированного обучения; дифференциация целей и задач в соответствии с потребностями и мотивациями учащихся; создание ситуаций творческого освоения учебных дисциплин);
- содержательные (включение специальных мотивирующих действий и процедур, обеспечение направленной мотивации обучающихся; самоформирование экономической компетентности; создание условий для обеспечения обратной связи; комплексное и интегрированное включение в содержание образования базовых курсов, спецкурсов и спецсеминаров; обеспечение рейтинговой оценки уровня экономической культуры; представление возможностей самостоятельного использования полученных знаний, умений, навыков и сформированных компетентностей; обеспечение деятельностного подхода в обучении и подборе средств; применение интересных и современных средств и методов познания окружающей действительности, в том числе и компьютерных технологий).

Модель процесса формирования базовой личностной экономической культуры у спортсменов на этапе спортивной специализации, которая представляет собой описательный аналог подготовки человека к экономической жизнедеятельности и отражает формирование и аналитические конструкции ее важнейших элементов, отражает последовательность процесса формирования и взаимодействий компонентов базовой экономической культуры личности, включает дидактический инструментарий, элементы содержания, порядок диагностирования и управления учебным процессом, содержащий в себе технологию, обеспечивающую личностное присвоение экономической компетентности и экономической деятельности спортсменов путем реализации базовых блоков (диагностический блок, блок формирования базовой личностной культуры, включающий в себя этап объективизации, этап актуализации и познания образа, этап реализации, блок контроля) [7; 8].

В основном двухлетнем педагогическом эксперименте (2016–2018 гг.) реализована модель процесса формирования базовой личностной эко-

номической культуры в десятых и одиннадцатых классах академии футбольного клуба «Краснодар», занятия в которых были организованы в соответствии с современными предложениями по одновременной реализации Федеральных стандартов спортивной подготовки (ФССП) и Федеральных образовательных стандартов (ФГОС) в рамках дополнительных общеобразовательных программ.

В качестве контрольной группы выступали их сверстники, обучающиеся в Майкопском государственном гуманитарно-техническом колледже Адыгейского государственного университета на отделении физической культуры. Содержание экономического образования участников экспериментальной и контрольной групп по своему содержанию совпадало, за исключением введенных в качестве подготовки спортсменов спецкурсов, обеспечивающих экономическую готовность к экономической деятельности в спорте.

В соответствии с идеей, изложенной и обоснованной методикой исследования, проводилась экспертная оценка предложенной модели по таким ее составляющим, как компонентный состав системы, организованность и соразмерность структурных компонентов системы, организованность взаимодействия системы спортивной тренировки и общеобразовательной деятельности системы, прозрачность и обоснованность применяемых механизмов реализации, оценка результативности системы и отсутствие помех для спортивной деятельности на основе данных, полученных в ходе формализованного опроса и неформализованных интервью экспертов с целью оценки системы.

Качество оценок и их объективность обеспечивались непросвещенностью экспертов в смысл оцениваемых ими параметров, подбором квалифицированных и компетентных респондентов, осуществляющих деятельность в различных направлениях экономического и спортивного образования (27 экспертов, входящих в состав руководства учреждений образования и спорта, среди которых 8 заслуженных деятелей физической культуры и спорта России, 5 заслуженных тренеров России, 2 кандидата наук, 6 тренеров высшей категории, 8 преподавателей экономики высших и средних учебных заведений).

Оценка предложенной модели формирования базовой экономической культуры личности проводилась по следующим позициям:

- компонентный состав системы;
- организованность и соразмерность структурных компонентов системы;
- организованность взаимодействия системы спортивной тренировки и общеобразовательной деятельности системы;
- прозрачность и обоснованность применяемых механизмов реализации;
- оценка результативности системы и отсутствие помех спортивной деятельности.

Каждая позиция содержала по три пункта вопросов, каждый из которых оценивался по следу-

ющим критериям: 0–40% – позиция отсутствует; 41–60% – низкий уровень представления позиции; 61–90% – средний уровень представления позиции; 91–100% – высокий уровень представления позиции.

Выявлено, что на начальном этапе эксперимента результативность оценки компонентного состава модели формирования базовой экономической культуры спортсменов на этапе спортивной подготовки не выглядела однородной. Реалистичность предложенной системы оценивалась экспертами в 35.4 балла, что трактуется как отсутствующая позиция. При этом проработанность целеполагания ( $52.6 \pm 6.9$ ) соответствует низкому уровню, а актуальность рассматриваемой проблемы оценивается на среднем уровне ( $72.8 \pm 7.1$ ). Совокупное взаимодействие всех компонентов приводит к проявлению показателя качества модели как низкого уровня.

По завершению эксперимента все те же показатели были оценены достоверно выше, чем исходные, при этом актуальность проблемы не снизилась, а достигла по мнению экспертов высокого уровня ( $96.4 \pm 4.1$ ), что достоверно отличается от исходного ( $P < 0.01$  по  $\phi^*$ -угловому преобразованию Фишера, здесь и везде при обсуждении данного фрагмента эксперимента).

Два других компонента также достоверно изменились относительно исходного показателя (проработанность целеполагания  $P < 0.05$  и реалистичность  $P < 0.001$ ), но при этом достигли только среднего уровня проявления (проработанность целеполагания –  $81.4 \pm 5.2$ ; реалистичность –  $86.1 \pm 14.3$ ). Два последних компонента оказали большее влияние на средний показатель качества модели, доведя ее до среднего уровня ( $88.2 \pm 7.1$ ) при достоверности различия с исходным показателем при  $P < 0.01$ .

Среди компонентов организованности и соразмерности структурных компонентов модели формирования базовой экономической культуры спортсменов на начальном уровне используемые методики, технологии работы соответствовали поставленным целям и задачам на низком уровне представления ( $46.8 \pm 6.4$ ), остальные же позиции были признаны отсутствующими, так как среднее количество баллов оказалось ниже 40. Прирост всех показателей, а вслед за ними и среднего показателя оценки организованности и соразмерности структурных компонентов модели в ходе эксперимента был оценен как высокий ( $P < 0.001$ ), при этом соответствие используемых методик, технологий работы поставленным целям и задачам достигло высокого уровня разработанности, все же остальные соответствовали среднему уровню представленности позиции.

Еще более однородной оказалась оценка экспертами компонентов взаимодействия системы спортивной тренировки и общеобразовательной школы на начальном этапе эксперимента, где эксперты оценили все составляющие показатели как отсутствующие (минимальный –  $35.4 \pm 8.1$ , мак-

симальный –  $38.7 \pm 5.9$ ), а также прозрачность компонентов и обоснованность применяемых механизмов реализации модели формирования базовой экономической культуры спортсменов, где эксперты на начальном уровне оценили все составляющие показатели как отсутствующие (минимальный –  $32.2 \pm 8.3$ , максимальный –  $35.8 \pm 8.5$ ).

Из числа показателей компонентов взаимодействия системы спортивной тренировки и общеобразовательной школы два показателя, а именно – методическое обеспечение и взаимодействие системы спортивной тренировки и общеобразовательной школы и воспроизводимость применяемых методик изменились недостоверно относительно исходных значений показателя. При этом два показателя достигли уровня среднего (содержательная и методическая проработанность компонентов системы –  $68.7 \pm 8.8$ , прирост относительно исходного достоверен при  $P < 0.01$ ; средний уровень организованности взаимодействия системы спортивной тренировки и общеобразовательной школы –  $61.2$ , прирост относительно исходного достоверен при  $P < 0.05$ ), и два низкого (методическое обеспечение и взаимодействие системы спортивной тренировки и общеобразовательной школы –  $58.1 \pm 6.5$ ; воспроизводимость применяемых методик –  $55.7 \pm 11.2$ ).

На завершающем этапе изменения показателей прозрачности и обоснованность применяемых механизмов реализации модели более однородны и соответствуют среднему уровню представления позиций (минимальный показатель –  $64.8 \pm 8.3$ ; максимальный показатель –  $65.7 \pm 8.1$ ).

Из числа показателей прозрачности и обоснованности применяемых механизмов реализации модели формирования базовой экономической культуры спортсменов на начальном этапе эксперимента два показателя, а именно – показатель результативности образовательной системы ( $78.4 \pm 8.4$ ) и отсутствие помех для спортивной деятельности со стороны образовательной системы ( $71.8 \pm 8.9$ ) имели средний уровень. Эти значения после двухгодичного эксперимента достоверно не изменились (соответственно  $89.7 \pm 8.3$ , при  $P > 0.05$  и  $75.5 \pm 9.1$ , при  $P > 0.05$ ). Осталась неизменной и группа представления позиции (средний уровень).

Достоверные изменения произошли по показателю результативности системы подготовки спортсменов (исх.  $36.5 \pm 5.3$ , кон. –  $67.7 \pm 7.5$  при  $P < 0.01$ ) и по среднему уровню результативности системы и отсутствию помех спортивной деятельности (исх. –  $34.6 \pm 6.5$ , кон. –  $72.7 \pm 7.1$ ; при  $P < 0.01$ ).

Однако при этом конечный уровень развития компонента не превышал среднего уровня представления позиции.

Оценка общих результатов экспертной оценки качества системы реализации модели формирования базовой экономической культуры спортсменов позволяет утверждать, что на начальном этапе эксперимента только показатель разрабо-



танности компонентного состава системы был понятен экспертам и оценен на среднем уровне представления ( $53.8 \pm 8.4$ ), а остальной состав признаков был оценен как отсутствующий. В течение эксперимента все качественные признаки модели формирования базовой экономической культуры спортсменов на этапе спортивной подготовки возросли до среднего уровня представлений. Это обстоятельство подчеркивается выявленной динамикой среднего уровня результативности системы и отсутствием помех для спортивной деятельности в ходе реализации модели, исходный уровень которого составлял  $34.6 \pm 6.5$  баллов и который достиг значений  $72.7 \pm 7.1$  ( $P < 0.01$ ) баллов.

В результате опроса экспертов выявлено, что ими на начальном этапе эксперимента определялись только наличие информации, а также ее доступность. На завершающем этапе не было выявлено проблем с информационной поддержкой эксперимента, следовательно, результаты исследования показали степень ее соответствия потребностям, что говорит о закономерном влиянии развития системы на усиление качества ее оценки и объективизации мнений экспертов.

Предложенная модель формирования базовой экономической культуры спортсменов в соответствии с мнением экспертов, представляет собой завершенную систему, позволяющую в полной мере организовать эффективное воздействие на формирование экономической культуры спортсменов. Одновременно выделяются направления, требующие своего усиления в будущем.

## Литература

1. Абросимов В.Н. Конструирование образовательной среды формирования экономической культуры школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Н. Абросимов – Красноярск, 2000. – 144 с.
2. Автономов В. Ценностнообразующие аспекты школьного курса экономики / В. Автономов // Экономика в школе. 2002. № 2.
3. Банников А.М. Управление системой физической культуры и спорта в субъекте Российской Федерации в современных социально-экономических условиях (на примере Краснодарского края): автореф. дис. канд. пед. наук / А.М. Банников. – Майкоп, 2002. – 28 с.
4. Брызгалов И.В. Педагогическая система формирования базовой экономической культуры личности: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Брызгалов. – Майкоп, 2008. – 495 с.
5. Васильева Г.А. Формирование экономической культуры старшеклассников в условиях дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Васильева. – М., 2016. – 201 с.
6. Емтыль Т.Х. Формирование экономической компетентности студентов в вузах физической культуры: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.Х. Емтыль. Майкоп, – 2005. – 26 с.
7. Ефременко Т. Экономическая культура как социологическое понятие / Т. Ефременко // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2005. – С. 122–141.
8. Пономарев В.Д. Экономическая культура (сущность, направления развития) / В.Д. Пономарев, В.Д. Попов, В.П. Чичканов. М., – 1987. – 284 с.

## QUALITY OF THE MODEL FORMING A BASIC ECONOMIC CULTURE OF ATHLETES AT THE STAGE OF SPORTS SPECIALIZATION

Savin P.P.  
Adygea state University

In accordance with the general laws governing the development of sports and enhancing its social and economic importance in the world and in Russia, the face of the industry, the face of sports, and the system of relationships between people in sports and, primarily, in relation to economic relations between participants in sports activities have changed significantly. However, the need for economic training of athletes is not realized due to lack of knowledge related to the content and organization of the pedagogical process in this direction. The article presents the results of a study to determine the content and build a model for the formation of the basic economic culture of athletes at the stage of sports specialization in that part that concerns the expert assessment of the quality of the model. Such an assessment was carried out on such indicators as: the component composition of the model, the organization and proportionality of the structural components of the system, the organization of interaction between the sports training system and the educational system of the system, the transparency and validity of the implementation mechanisms used, the evaluation of the effectiveness of the system and the absence of interference with sports activities.

**Keywords:** formation models, basic economic culture, economic culture of athletes, the content of economic education, expert assessment, model quality.

## References

1. Abrosimov V.N. The construction of the educational environment for the formation of the economic culture of students: Diss. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / V.N. Abrosimov – Krasnoyarsk, 2000. – 144 p.
2. Avtonomov V. Value-forming aspects of the school course of economics / V. Avtonomov // Economics at school. 2002. No. 2.
3. Bannikov A.M. Management of the system of physical culture and sports in the subject of the Russian Federation in modern socio-economic conditions (for example, the Krasnodar Territory): author. dis. Cand. ped sciences / A.M. Bannikov. – Maykop, 2002. – 28 p.
4. Bryzgalov I.V. The pedagogical system of the formation of the basic economic culture of the individual: Diss. ... doctor. ped Sciences: 13.00.01 / I.V. Squirting. – Maykop, 2008. – 495 p.
5. Vasilieva G.A. The formation of the economic culture of high school students in the context of further education: Diss. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / G.A. Vasilieva. – M., 2016. – 201 p.
6. Emtyl T.X. Formation of economic competence of students in universities of physical education: author. dis. Cand. ped sciences / T. Kh. Jammed. Maykop, – 2005. – 26 p.
7. Efremenko T. Economic culture as a sociological concept / T. Efremenko // Sociology: theory, methods, marketing. – 2005. – P. 122–141.
8. Ponomarev V.D. Economic culture (essence, directions of development) / V.D. Ponomarev, V.D. Popov, V.P. Chichkanov. M., – 1987. – 284 p.

# Результаты исследования специфики межличностного общения младших специалистов ВНГ РФ на констатирующем этапе эксперимента

**Тимочкин Антон Сергеевич,**

адъюнкт, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, адъюнктура (очного и заочного обучения), факультет подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования  
E-mail: tima85-85@mail.ru

В статье показаны результаты исследования межличностного общения младших специалистов (курсантов) войск национальной гвардии Российской Федерации в рамках практики внедрения модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания процесса формирования управленческой компетенции. Представлен анализ распределения военнослужащих младшего звена по характерным признакам типов межличностных отношений и межличностного взаимодействия, а также распределения показателей младших специалистов по частоте и силе проявления признаков в группах межличностных отношений в рамках структуры «Я-реального».

**Ключевые слова:** балльно-рейтинговая система, младшие специалисты, межличностное общение, управленческая компетенция.

Особенности профессиональной подготовки младших специалистов в центрах подготовки личного состава на современном этапе развития войск национальной гвардии России – это переход к компетентностно-ориентированной системе обучения, что предполагает освоение общекультурных и профессиональных компетенций, в том числе управленческой компетенции, формирование которой по нашему мнению во многом обусловлено фактором межличностного взаимодействия военнослужащих в процессе профессиональной (служебно-боевой) деятельности.

На этапе профессиональной подготовки нам было важно понимать, к какому типу отношений с окружающими в процессе социально-профессионального взаимодействия относятся будущие младшие специалисты войск национальной гвардии РФ. В рамках этой задачи – исследование типа межличностных отношений – фактор межличностного взаимодействия, с нашей точки зрения во многом обуславливал формирование управленческой компетенции и управленческой культуры обучающихся. Для решения данной задачи в процессе исследования была использована методика Т. Лири в контексте которой не только определялся тип взаимоотношений будущих военнослужащих младшего звена, но и специфика их концепции в системе «Я-актуальный» – «Я-реальный» относительно управленческого взаимодействия с подчиненными.

Таким образом, как мы уже обозначили выше, одной из задач исследования в рамках внедрения модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов обучающихся (в том числе и управленческой компетенции) ставилась задача исследования типа межличностных отношений. Методика Т. Лири, используемая нами в процессе исследовательской деятельности оценивалась как наиболее информативная в рамках оценивания типичных свойств общения младших специалистов, а также проявления в контексте уровневого взаимодействия соответствующих личностных качеств и свойств, обуславливающих степень влияния в среде, регулируемой на основе управленческих функций.

Изучение характера межличностных отношений будущих специалистов младшего звена войск национальной гвардии РФ показало, что, в основном, большее число обучающихся распределилось в границах признаков, составляющих I–IV группы типов межличностных отношений. Это составило 67,2% (n = 121) от числа вовлеченных в исследовательскую деятельность.

Оставшиеся 32,8% (n = 59) показателей, определяющих тип отношений, присутствуют в группах V–VIII, что говорит о качествах младших специалистов, позволяющих им в условиях вербальной и невербальной коммуникации демонстрировать конформные отношения к окружающим, а также сопровождать это отношение установлением дружелюбных контактов. Однако, тем не менее, отметили, что наряду с качествами открытости и готовности к взаимообщению, у некоторых будущих военнослужащих младшего звена присутствуют и такие качества как податливость стороннему мнению, скрытая неуверенность в себе, наличие фрустрации более допустимого уровня, чем необходимо для успешной управленческой деятельности.

Ряд черт межличностного общения и взаимодействия курсантов представлены в октантах I, II и III. Это свидетельствует о том, что некоторые младшие специалисты иногда склонны к продуцированию конфликтных ситуаций, которые как правило, порождены приоритетом собственных независимых суждений и мнения. Причем в ряде случаев данные суждения и мнения сопровождаются неаргументированной позицией, бездоказательностью, сопутствующей склонностью к доминированию и лидерству в среде, в которую они социально или социально-профессионально «погружены» (I, II октанты).

В рамках анализа результатов показателей (на основании которых определялся тип межличностного взаимодействия), относящихся к V–VIII группам, может отметить, что у некоторых курсантов, принявших решение осуществлять службу по контракту, проявляются и такие черты как тревожность и недостаточная уверенность в себе для управленческой деятельности. Иногда это может принимать вид агрессивного поведения что заставляет курсанта вуалировать повышенную фрустрированность (рис. 1).



**Рис. 1.** Распределение военнослужащих младшего звена по характерным признакам типов межличностных отношений и межличностного взаимодействия

Так, было установлено, что в группу отношений, определяемых по признакам I–IV, вошли младшие специалисты, характеризующиеся авторитарным типом общения (23%), агрессивным (15%), по-

дозрительным (13%) и эгоистическим (14%), что предопределило в рамках экспериментальной деятельности разработку таких профессионально-контекстных задач, которые при данных характеристиках сместили бы акцентуации характера в сторону повышения респонсивности проявляемых реакций в контексте управленческой деятельности по отношению к подчиненным.

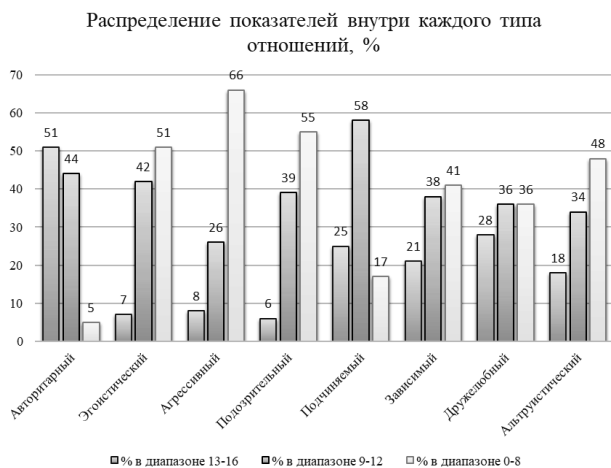
Определение мнения курсантов в рамках концептов «Я-реальное» и «Я-идеальное» в проявлении самооценки в управленческой деятельности позволило не только прогнозировать стиль будущей управленческой деятельности, но и выявить черты представлений о себе настоящим и о себе желаемом в формировании управленческой компетенции. Это было необходимо для того чтобы помочь будущим руководителям воинских подразделений на этапе начальной профессиональной реализации увидеть в себе препятствующие успешному управлению или помогающему прогрессивной реализации управленческой компетенции. Так, например, для снижения агрессивности предпринимали включение ситуаций командного взаимодействия в игровые виды физической или служебно-боевой подготовки, где младшему специалисту предлагались различные роли (руководителя команды, запасного игрока, игрока на штрафной скамье и пр.) с целью формирования именно тех качеств, которые формируют оптимальный стиль управления при его [курсанта] характерологических чертах и личностных свойствах, а также помогают формированию необходимых управленческих качеств и навыков [1].

Так, в процессе исследования мы отметили, что для некоторых младших специалистов в ряде ситуаций характерно стремление к проявлению авторитарного доминирующего поведения, которое сопровождается отсутствием дружелюбного отношения. Это проявляется и в структуре «Я-реального», и в структуре «Я-идеального», что частично свидетельствует о конкурентной позиции в рамках управленческой деятельности и может препятствовать ее успешности, что особенно важно при координации совместных усилий, реальном общении, сотрудничестве и выполнении обще служебной задачи.

Характеристика особенностей отношений младших специалистов, которая была проявлена в частотности показателей каждого из типов межличностного взаимодействия и позволяла проанализировать специфику характерных для них [младших специалистов] свойств и личностных качеств (в той или иной мере принадлежащих различным типам) в общении при управленческой деятельности в незнакомой для них среде (рис. 2).

Таким образом, мы отметили отсутствие пограничных личностных состояний младших специалистов, как, например, если бы мы могли утверждать, что данный субъект обладает ярко выраженным доминантным авторитарным типом взаимоотношений. Распределение показателей внутри каждого октанта показало, что младшие специ-

алисты, отнесенные к той или иной группе межличностных отношений, характеризуются средней выраженностью соответствующих свойств (а в некоторых случаях, например, агрессивный тип, и слабой выраженностью), что, конечно, говорит о склонности младшего специалиста к данному типу взаимодействия, но, тем не менее, является податливым для формирования нужных управленческих качеств.



**Рис. 2.** Распределение показателей младших специалистов по частоте и силе проявления признаков в группах межличностных отношений в рамках структуры «Я-реального»

В процессе исследования типов межличностного общения у некоторых младших специалистов мы отметили проявление неуверенности в себе, что может обуславливать наличие скрытой тревожности и недостаточный уровень нервно-психической устойчивости при управленческой деятельности. Некоторые курсанты, напротив, характеризовались склонностью к проявлению лидерских позиций, компромиссам. Наблюдались также и курсанты, переживающие о том, что им иногда бывает трудно отстоять свою точку зрения. Все вышеперечисленные особенности общения были характерны для младших специалистов, распределенных в рамках V–VIII групп отношений.

Также мы отметили, что несоответствие между структурами «Я-идеального» и «Я-реального» в контексте способности к управленческой деятельности, в основном, не наблюдается (4,4%), что позволило констатировать адекватную самооценку курсантов по отношению к сформированности у себя управленческой компетенции и наличие необходимости к ее формированию.

Считаем необходимым еще раз отметить, что в структуре «Я-образа», рассматриваемого в отношении «Я-реального» наблюдалось отсутствие показателей предельных значений пограничных шкал, что говорит об отсутствии затруднений, которые могут быть достаточно ярко выражены в процессе приобретения управленческих умений, навыков и компетенций в рамках взаимодействия с окружающими при проявлении вербальной и невербальной коммуникации, в поведенческих реакциях и т.п.

Это говорит об имеющемся уровне мотивации младших специалистов, основанной на принятии управленческой культуры военного руководителя и необходимости ее совершенствования в процессе профессиональной подготовки. С одной стороны, младшие специалисты понимали, что специфике управленческой культуры военнослужащего младшего звена следует отличать в том, что ее основу составляют, с одной стороны, жестко-регламентированные формальные нормы согласно которым функционирует военно-профессиональная и военно-социальная система, и эти нормы и правила должны всецело соблюдаться, а, с другой – снижение уровня нормированности в коммуникации возможно только лицу, имеющему более высокое звание и должность, что иногда допускает снижение нормированности, а иногда обуславливает необходимость некоторой авторитарности стиля управления, иной раз с нарочитым проявлением агрессии.

В этой связи формирование управленческой компетенции младшего специалиста всегда идет параллельно с формированием управленческой культуры, включающей совокупность определенных (для военно-профессиональной и военно-социальной сферы) норм ценностей, смысло-жизненных установок, поведенческих моделей, ролевых ожиданий и пр. [2].

Такой диапазон межличностного взаимодействия в рамках управленческой компетенции иногда бывает необходим с целью выполнения служебно-боевой задачи и говорит о способности военного руководителя донести необходимость ее выполнения, владея при этом разнообразным стилевым спектром: как в контексте авторитарности, так и в контексте дружелюбия и равноправия с рядом стоящими участниками служебно-боевой операции, задачи.

Исследование специфики межличностного общения младших специалистов на констатирующем этапе эксперимента определило содержательное наполнение разработанной модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов (в том числе управленческой компетенции) в профессиональной подготовке военнослужащих младшего звена.

Разработка содержательного наполнения модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов (в том числе управленческой компетенции) младших специалистов предваряла внедрение модели в учебный процесс курсантов, логической пролонгацией чего стал этап формирующего эксперимента, в рамках которого была организована диагностика показателей согласно критериям, представленным в модели.

## Литература

1. Попова Ю.Н., Мадатов О.Я., Михайленко А.Г., Редун Р.Г. О некоторых аспектах формирования морально-боевых качеств курсантов воен-

ных вузов России // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 123. С. 204–213; Колодезникова С.И., Колодезникова М.Г. Формирование управленческой компетентности специалиста в сфере физической культуры и спорта. Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2010. № 13. С. 75–80.

2. Котельников В.А., Родных И.В. Управленческая культура в системе военно-социального управления // Среднерусский вестник общественных наук. 2013. № 2. С. 56–59.
3. Бережнова Л.Н., Миняйленко Н.Н., Новожилов В.Ю., Сивак А.Н., Сычев С.Е. Работа над кандидатской диссертацией / Учебное пособие для адъюнктов. М.: 2011. – 368 с.

#### **RESULTS OF STUDYING THE SPECIFICITY OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF YOUNG RUSSIAN SPECIALISTS AT THE CONSTITUTING STAGE OF THE EXPERIMENT**

**Timochkin A.S.**

St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops of the Russian Federation

The article shows the results of a study of interpersonal communication of junior specialists (cadets) of the national guard of the Russian Federation as part of the practice of introducing a model for implementing a point-rating system for assessing the process of formation of managerial competence. The analysis of the distribution of junior military personnel according to the characteristic signs of the types of interpersonal relations and interpersonal interaction, as well as the distribution of the indicators of junior specialists in the frequency and strength of manifestation of signs in groups of interpersonal relations within the framework of the "I-real" structure is presented.

**Keywords:** point-rating system, junior specialists, interpersonal communication, managerial competence.

#### **References**

1. Popova Yu.N., Madatov O. Ya., Mikhailenko A.G., Redun R.G. About some aspects of the formation of moral and combat qualities of cadets of military universities of Russia // Political Mathematical Network Electronic Scientific Journal of the Kuban State Agrarian University. 2016. No. 123. P. 204–213; Kolodeznikova S.I., Kolodeznikova M.G. Formation of managerial competence of a specialist in the field of physical culture and sports. Bulletin of the Buryat State University. Pedagogy. Philology. Philosophy. 2010. No. 13. P. 75–80.
2. Kotelnikov V.A., Rodnykh I.V. Managerial culture in the military-social management system // Central Russian Bulletin of Social Sciences. 2013. No. 2. P. 56–59.
3. Berezhnova LN, Minailenko NN, Novozhilov V. Yu., Sivak AN, Sychev S.E. Work on the Ph.D. thesis / textbook for adjuncts. M.: 2011. – 368 p.

# Языковая лаборатория как средство формирования общекультурных компетенций будущих специалистов в области телекоммуникаций

**Фролова Надежда Викторовна,**

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии ФСО России  
E-mail: nadushechka65@mail.ru

Статья посвящена вопросу формирования общекультурных компетенций будущих специалистов в области телекоммуникаций посредством языковой лаборатории в неязыковом вузе. В статье рассматриваются дидактические принципы обучения, выведенные на первый план благодаря применению информационных технологий на занятиях по иностранному языку. Рассматривается применение информационно-коммуникационных технологий как наиболее современного и важного средства формирования общекультурных компетенций обучающихся в неязыковом вузе. Подробно описаны возможности обучения иностранному языку будущих специалистов с помощью программного обеспечения Линко v8.3 для компьютерного лингафонного кабинета, установленного в языковой лаборатории вуза.

**Ключевые слова:** общекультурные компетенции, языковая лаборатория, будущий специалист в области телекоммуникаций, неязыковой вуз, дидактические принципы, информационно-коммуникационные технологии, программное обеспечение, средства обучения.

В современных условиях информатизации образования в целом и обучения иностранному языку в частности сложно переоценить роль языковых лабораторий, которые установлены не только в специализированных языковых учебных заведениях, но и во многих неязыковых вузах, в частности, на факультетах, где обучаются будущие специалисты в области телекоммуникаций. Определение языковой лаборатории (лингафонного кабинета) было сформулировано в работе Е.С. Полат ещё в 80-х годах прошлого века как «кабинет иностранного языка, оборудованный лингафонным устройством аудиоактивного типа, проекционной аппаратурой, системой средств обучения, книжным фондом, а также мебелью и приспособлениями для хранения, демонстрации и экспонирования учебно-наглядных пособий» [1, с. 13]. В настоящее время перечень оснащения языковой лаборатории, установленной во многих вузах, существенно расширен за счет спутникового телевидения и компьютерного оборудования с постоянно пополняемым набором обучающих, контролирующих и комбинированных программ для ЭВМ, зачастую разрабатываемых преподавателями совместно со студентами по тематике обучения иностранному языку для каждой конкретной специальности и специализации.

Одной из целей использования языковой лаборатории для иноязычной подготовки специалистов в области телекоммуникаций является формирование их общекультурных компетенций, например, «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, в том числе в сфере профессиональной деятельности» (ОК-7 для специальности 10.05.02 «Информационная безопасность телекоммуникационных систем (уровень специалитета)» [2]. Другой важной целью является активизация и интенсификация познавательной деятельности обучающихся на занятии. Однако, эффективность учебного процесса не может существенно повыситься только лишь от применения языковых лабораторий как таковых. Лаборатория – это инструмент, который не заменяет преподавателя, но является лишь ценным дополнением к обучению иностранному языку в аудитории. Это место для развития общекультурных компетенций, а также практического закрепления и совершенствования языковых навыков, которые уже сформированы на аудиторных занятиях. Целесообразно продумать и грамотно организовать управление обучением, дифференциацию обучения, а также отбор и применение эффективных средств

обучения иностранному языку. Поэтому специализированные компьютерные программы следует применять, прежде всего, для организации самостоятельной работы будущих специалистов в языковой лаборатории и с их помощью решать проблему управления педагогическим процессом и дифференциации обучения, которая будет заключаться не только в использовании материалов, отличающихся сложностью и объемом, но и в применении различных средств и приемов обучения.

Необходимо отметить, что обучение иностранному языку будущих специалистов в области телекоммуникаций в языковой лаборатории осуществляется согласно классическим дидактическим принципам. Однако, применение информационных технологий вывело на первый план такие принципы, как визуализация учебного содержания, алгоритмизация учебной деятельности, индивидуализация обучения и активность. Целесообразно последовательно рассмотреть указанные принципы.

Принцип *визуализации* учебного содержания в обучении иностранному языку согласуется с психологическим принципом ассоциативного запоминания и с теорией И.П. Павлова о двух сигнальных системах; широкое использование визуализации в обучении всем предметам также является главным требованием дидактики, поскольку обретение знаний начинается либо с чувственного восприятия, либо с того, что было воспринято ранее, то есть с предыдущего опыта. В обучении иностранному языку реализация принципа визуализации, прежде всего, находит выражение в прямом или визуальном способах семантизации, или объяснения значений, т.е. демонстрации и называния преподавателем объектов, изображений и действий, из чего обучающиеся выводят значение используемых слов и выражений. Применение наглядных пособий развивает у обучающихся речевые навыки, усиливает эмоциональное воздействие зрительных впечатлений, вызывающих желание говорить. Визуализация позволяет преподавателю создать естественные условия для устной практики и «свободного разговора» студентов. Наглядность, применяемая в обучении иностранному языку, представлена в двух видах: материальная (предметная наглядность), заключающаяся в демонстрации предметов и действий, и графическая (изобразительная наглядность), заключающаяся в использовании картинок, таблиц и диаграмм.

Принцип *алгоритмизации* обучения иностранному языку состоит в разработке и реализации алгоритмов для обучающихся или алгоритмов для преподавателей (или ЭВМ). Важной теоретико-методологической основой этого вида обучения, как и программированного обучения, является кибернетический подход. Основная цель алгоритмизированного обучения – повышение эффективности управления процессом обучения. Деятельность преподавателя по алгоритмизации деятельности обучающихся, то есть разделение ее на отдельные взаимосвязанные элементы (действия, шаги), состоит из следующих операций: опреде-

ление условий, необходимых для осуществления обучающих действий; выделение самих обучающих действий; определение способов связи обучающих и учебных действий [3].

Алгоритмы для обучающихся делятся на две группы: а) алгоритмы, связанные с изучаемым предметом и позволяющие успешно решать задачи, характерные для этого предмета; б) алгоритмы учения (усвоения), которые предписывают действия, необходимые для усвоения как намеченных алгоритмов, так и предметного материала. Этот вид обучения ценен прежде всего тем, что он вооружает обучающихся средствами управления своим мышлением и практическими действиями, то есть формирует у студента необходимые качества личности как субъекта собственной учебной деятельности. Данный вид обучения создает необходимые предпосылки для подготовки обучающихся к творческой деятельности, так как в процессе алгоритмизации они овладевают методами деятельности, в том числе мыслительной. Алгоритмизация увеличивает вес самостоятельной работы студентов и способствует совершенствованию управления учебным процессом. Вместе с тем, этот вид обучения строго формализует действия обучающегося, лишает их творческого поиска, что является существенным недостатком алгоритмизированного обучения.

Принцип *индивидуализации* в обучении иностранному языку означает реализацию принципа индивидуального подхода в обучении, когда оно ориентируется на индивидуально-психологические особенности обучающегося, строится с учетом этих особенностей. Принцип индивидуализации обучения исходит из необходимости ориентироваться не на «среднего» студента, а на всех и каждого. Индивидуально-психологические особенности обучающихся учитываются при выборе и применении отдельных методов и приемов обучения, при дозировке домашних заданий. Можно сочетать с этой целью фронтальную работу с группой и индивидуальную работу с отдельными студентами. Иными словами, методы обучения должны быть различными, варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей студента. Индивидуализация в обучении основана на хорошем знании преподавателем обучающихся: их природные данные, что каждый из них может, к чему проявляет особый интерес, с кем каждый из них дружит, что очень важно, например, при организации парной работы [4]. Особенно эффективно осуществляется индивидуальный подход при работе обучающихся на персональном компьютере. Каждый может получить индивидуальное задание, выполнение которого, хотя и потребует напряжения умственных сил, будет доступно и посильно для студента.

Индивидуализация в обучении иностранному языку достигается:

- 1) посредством использования так называемых «индивидуальных карт» (раздаточный материал);
- 2) через использование запрограммированных материалов, когда каждый студент может рабо-

тать на своем рабочем месте (в частности, на персональном компьютере);

3) путем специального подбора упражнений для каждой группы обучающихся – с высоким, средним и низким уровнем иноязычной компетенции: первые могут выполнять более сложные упражнения, чем остальные, путем использования дополнительного материала, например, при обучении чтению, организуя общение обучающихся на изучаемом языке таким образом, чтобы каждый из них мог сделать все возможное в качестве участника выполняемой в аудитории работы.

Для эффективного применения принципа индивидуального подхода в обучении иностранному языку преподавателю следует иметь представление об индивидуальных способностях и возможностях каждого обучающегося как личности, субъекта обучения.

Принцип *активности* в обучении иностранному языку имеет первостепенное значение, так как изучение иностранного языка должно привести к овладению им обучающимися, что возможно при условии его активного участия в этом процессе, его вовлеченности в языковую деятельность на протяжении всего курса обучения. В настоящее время в современной психологии деятельность в целом рассматривается как основная характеристика познавательных процессов. Деятельность возникает при определенных условиях. Основными источниками активности являются мотивация, желание и интерес. При обучении иностранному языку необходимо стимулировать активность обучающихся, вовлекая их в акт общения на изучаемом языке либо в его устной (аудирование, говорение), либо в письменной (чтение, письмо) форме.

Говоря об эффективных средствах обучения иностранному языку посредством языковой лаборатории, необходимо сделать акцент на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) как наиболее современном и важном из них. Практическое использование ИКТ предполагает такой вид познавательной активности студентов, результатом которой является открытие новых знаний, развитие познавательной самостоятельности, формирование умений самостоятельно осуществлять поиск новой информации и ориентироваться в ней [5, с. 6–7]. Применение ИКТ на занятиях по иностранному языку в языковой лаборатории способствует эффективному формированию не только общекультурных, но и общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих специалистов [2].

Использование Интернет-ресурсов on-line при наличии свободного доступа повышает интерес обучающихся к занятиям в языковой лаборатории, стимулирует их к изучению иностранного языка: нынешние студенты – поколение Интернета, и совершенно естественно их желание как можно шире и активнее применять ИКТ в процессе вузовского обучения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы направить естественный энтузиазм обучающихся к использованию ИКТ на изучение иностранного языка и целенаправленно внедрять

их на занятиях в современной языковой лаборатории. Большое значение имеет внедрение новых технологий не в качестве вознаграждения, а как неотъемлемая часть процесса, что позволяет обучающимся развивать общение, творчество, сотрудничество и критическое мышление. ИКТ дают студентам возможность свободно использовать реальные ресурсы, способствующие межкультурному взаимопониманию, и взаимодействовать с виртуальными собеседниками в настоящих, а не искусственно созданных контекстах.

Важным аспектом формирования общекультурных компетенций в процессе обучения иностранному языку посредством языковой лаборатории является использование современного программного обеспечения (ПО), например, ПО для компьютерного лингвфонного кабинета Линко v8.3 [6]. С помощью использования многообразных функций данного ПО преподаватель имеет возможность проводить индивидуальный опрос обучающихся, а также наблюдать за выполнением компьютерных программ и осуществлять мониторинг самостоятельной работы студентов (функции «Управление файлами», «Демонстрация экрана», «Сообщения»). Изучение лексики имеет важное значение при обучении иностранным языкам, и одним из продуктивных способов контроля усвоения обучающимися лексики по теме является применение функции «Речевое общение» в режиме «Голосовой чат», с помощью которой проверяется лексика, выписанная студентами из текста в процессе его изучающего чтения; контроль выполнения заданий, подготовленных обучающимися самостоятельно, осуществляется с помощью функций «Демонстрация экрана», «Сбор и передача файлов», «Речевое общение».

Контролируя навыки чтения и перевода текстов профессиональной направленности, их лексический и/или грамматический анализ, целесообразно применять функцию «Речевое общение», при которой транслируется только голос выбранного студента. При этом корректируются фонетические ошибки, снимаются грамматические трудности, проверяется знание общего/детального содержания текста. Сформированность навыков реферирования текстов профессиональной направленности может быть проверена преподавателем с помощью функции «Демонстрация студента». Данную функцию целесообразно использовать также для развития навыков ознакомительного чтения и аннотирования, в частности, контроля выполнения обучающимися заданий к тексту и составления аннотации в письменном виде. При наличии ошибок в аннотации или заданиях преподаватель может воспользоваться функцией «Сообщение». Кроме того, в ПО Линко V8.3 имеется еще одна функция, которую можно использовать для проверки этого вида работы – «Сбор и передача файлов». Проверку можно осуществлять онлайн либо после занятия, сохраняя результаты работы студентов на жестком диске. Для этого письменные работы курсантов выполняются в Word и сохраняются в специально созданной папке,



в которую они передаются с помощью функции «Сбор и передача файлов». При условии выставления оценок в конце занятия целесообразно воспользоваться функцией «Сообщение» для доведения оценок до сведения обучающихся.

Видео является еще одним эффективным средством формирования общекультурных компетенций будущих специалистов в области телекоммуникаций на занятиях по иностранному языку в языковой лаборатории вуза. С помощью функции ПО Линко V8.3 «Видео по сети» преподаватель демонстрирует студентам видеофрагменты по изучаемой тематике. Просмотр и обсуждение тематических видеofilьмов на иностранном языке способствует творческому развитию и взаимообогащающему сотрудничеству обучающихся. Такие видео легко загружать и использовать в рамках электронного портфолио, чтобы они были доступны в любое время. Для поддержки и интеграции необходимых инструментов и приложений преподаватели могут получить доступ к мощности и потенциалу ИКТ для изучения иностранного языка через популярные соцсети, например, Twitter.

Таким образом, основываясь на вышеизложенном, целесообразно сделать следующий вывод: современная языковая лаборатория в неязыковом вузе способствует формированию общекультурных компетенций будущих специалистов в области телекоммуникаций, оптимизирует учебную работу студента в автономном режиме и учебно-методическую работу преподавателя с применением ИКТ, при этом работа в языковой лаборатории повышает степень учебной автономии обучающихся, их дисциплинированность и ответственность за результаты аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельности [7], позволяя сформировать потребность в использовании ИКТ для дальнейшего развития будущих специалистов в сфере их профессиональной компетентности. Языковая лаборатория также является средством оптимизации учебно-методической деятельности преподавателя, его иноязычного и профессионального совершенствования.

## Литература

1. Полат, Е.С. Методика использования средств обучения иностранному языку в языковой лаборатории профтехучилища: [Метод. пособие для сред. ПТУ] / Е.С. Полат. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1988.
2. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации/Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. – Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
3. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. – (Библиотека учителя иностранного языка). – ISBN5–09–000707–1.
5. Недашковская, Н.М. ИКТ – от эксперимента к практике: новые возможности урока / Н.М. Недашковская, Е.О. Хохлова // English. – 2012. – № 8.
6. Лингафонные кабинеты в компьютерном классе. Программа для компьютерного лингафонного кабинета Линко v8.3 – <http://www.linkom.ru/>
7. Лукша И.В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально ориентированном контексте: на примере факультета иностранных языков педагогического вуза: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лукша Ирина Васильевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. – Томск, 2008. – 239 с.: ил. РГБ ОД, 61 09–13/175.

## LANGUAGE LABORATORY AS A MEANS OF FORMING GENERAL CULTURAL COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF TELECOMMUNICATIONS

Frolova N.V.

Academy of the Federal Guard Service of Russia

The article is devoted to the formation of general cultural competencies of future specialists in the field of telecommunications at a language laboratory of a non-linguistic higher educational establishment. The article discusses the didactic principles of teaching, brought to the fore by the use of information technologies at foreign language lessons. The article considers the use of information and communication technologies as the most advanced and important means of forming students' general cultural competencies at a non-linguistic University. The article describes in detail the possibilities of teaching future specialists a foreign language with using the LINCO v8.3 software for a computer language lab installed in the University's language laboratory.

**Keywords:** general cultural competences, language laboratory, future specialist in the field of telecommunications, non-linguistic higher educational establishment (University), didactic principles, information and communication technologies, software, means of teaching.

## References

1. Polat, E.S. Methods of using foreign language teaching aids in the language laboratory of a vocational school: [Method. allowance for the environment. Vocational school] / E.S. Polat. – 2nd ed., Revised. and add. – M.: Higher. school., 1988.
2. The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation / Federal State Educational Standards of Higher Education. – Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education. – <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
3. Slastenin V.A. and other Pedagogy: Textbook. allowance for students. higher ped textbook. institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; Ed. V.A. Slenin. – M.: Publishing Center "Academy", 2002. – 576 p.
4. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign language speaking. – 2nd ed. – M.: Education, 1991. – 223 p. – (Library of a teacher of a foreign language). – ISBN5–09–000707–1.
5. Nedashkovskaya, N.M. ICT – from experiment to practice: new features of the lesson / N.M. Nedashkovskaya, E.O. Khokhlova // English. – 2012. – No. 8.
6. Language labs in a computer class. The program for the computer language lab Linko v8.3 – <http://www.linkom.ru/>
7. Luksha I.V. Language laboratory as a means of optimizing educational autonomy in a multimedia professionally oriented context: the example of the faculty of foreign languages of a pedagogical university: diss ... cand. ped Sciences: 13.00.02 / Luksha Irina Vasilevna; [Place of protection: Mosk. state un-t them. M.V. Lomonosov]. – Tomsk, 2008. – 239 p.: ill. RSL OD, 61 09–1/175.

# Творческая составляющая профессионально-педагогической деятельности: от психологического обоснования к моделированию процесса

**Хохлова Анастасия Александровна,**

соискатель кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (университета) МИД Российской Федерации  
E-mail: golubekolt@mail.ru

В статье творчество педагога рассматривается как психологическая категория, интегрирующая в себе личностный и процессуальный аспекты, а также предполагающая наличие способностей, мотивов, необходимых компетенций для организации образовательной деятельности. Автором выделены принципы формирования личности педагога, наделенного необходимым творческим потенциалом, обоснованы подходы и идеи, которые необходимо учесть в процессе моделирования его деятельности.

**Ключевые слова:** творчество, психология творчества, компетентностный подход, модель активизации творческого потенциала, рефлексия.

Вопросы творческого развития педагога являются одними из актуальных на протяжении трехсотлетней истории развития образования и педагогической мысли. Творческий характер педагогического труда продиктован необходимостью решения комплекса профессиональных задач, связанных с организацией целенаправленного и продуктивного взаимодействия с обучаемыми, формированием у них мотивационной готовности к обучению. Творческая направленность деятельности педагога обеспечивает создание необходимого эмоционального фона в обучении, который выступает необходимой составляющей развивающей образовательной среды.

Через творческий процесс происходит развитие личности. В этой связи возможно акцентировать внимание на понимании того, что в творческом процессе происходит интеграция продуктивной и репродуктивной деятельности субъекта.

Исследователем А.З. Рахимовым сгруппированы все определения творчества в две основных группы:

- творчество как высшее проявление активности человеческой деятельности, как целенаправленная преобразовательная деятельность по выявлению и разрешению возникших противоречий;
- творчество как способ самоутверждения, самовыражения, самореализации, самопрезентации человека в получении желаемого результата, как целенаправленная деятельность по созданию новых общественно значимых и личностных ценностей [8, с. 47].

В рамках проведенного нами исследования, считаем целесообразным рассматривать творчество педагога как психологическую категорию, интегрирующую в себе личностный и процессуальный аспекты, а также предполагающую наличие у субъекта способностей, мотивов, необходимых компетенций, посредством которых в творческом процессе создается новый и оригинальный продукт (В.Т. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, Л.Д. Столяренко и др.) [4; 6; 11].

В современной психолого-педагогической литературе (Д.Б. Богоявленская, Б.Б. Коссов, Б.М. Теплов, Л.Д. Столяренко, А.Т. Шумилин и др.) ставится акцент на том, что ключевую роль в развитии личности играет творческий потенциал. В профессионально-педагогической деятельности он выражается в определенных компетенциях и готовности к определенным действиям в рамках организации педагогического процесса. В творческом процессе значительную роль выполняет воображение как некая специфическая по своей

сути форма реакции на окружающую среду, как высшая степень мышления, выходящая за рамки видимого выражения условия задачи. Воображение выступает основой построения возможных форм организации процесса и управления его развитием, стимулирует творческое осмысление возможностей организации профессиональной деятельности. Развитое воображение формирует способность к творчеству, к личностному самовыражению через творческий процесс.

Отечественный исследователь В.А. Крутецкий, раскрывая природу способностей человека, акцентирует внимание на том, что способности обеспечивают быстрое приобретение знаний, умений и навыков в той или иной сфере, а также закрепление и эффективное использование их в процессе организации деятельности [5, с. 17]. В качестве показателей, характеризующих способности личности, целесообразно выделить быстроту овладения самой деятельностью и качество достижений, что дает основание считать, что способности не являются врожденными, а могут проявляться и закрепляться в процессе соответствующей деятельности.

В настоящее время существуют различные научные взгляды на взаимосвязь «интеллекта» и «творчества». Наиболее общепринятым из них является тот, который утверждает, что развитие интеллекта субъекта познания и деятельности предполагает не только освоение содержания информации, но и разные формы проявления интеллектуального творчества и инициативы. Так, Дж. Гилфорд отмечает, что процесс мышления уже по сути своей предполагает творческую составляющую, так как направлен на освоение чего-то нового в различных сферах окружающей жизни [12]. Такие качества мышления, как беглость, гибкость, глубина, оригинальность актуализирует проявление творческого характера процесса и в полной мере присущи творческой личности. Обратной стороной процесса является представление о том, что такие качества мышления, как инертность, стереотипность, поверхностность характеризуют отсутствие творческих проявлений в мыслительной деятельности.

Раскрывая и обосновывая специфику построения системы профессионального образования мы придерживаемся позиции, в соответствии с которой креативные способности, как некоторое свойство личности, возможно выработать в процессе обучения.

Анализируя специфику формирования творческих способностей, И.П. Калюшина акцентирует внимание на том, что они должны быть включены в определенную деятельность, которая:

- направлена на решение задач, характеризующихся отсутствием у субъекта предметных знаний, необходимых для его разработки, постулатов, аксиом, теорем, законов в конкретной предметной области;
- сопряжена с возникновением у субъекта новых для него знаний в качестве ориентировочной

основы действий на осознаваемом или неосознаваемом уровнях, необходимых для последующей разработки способа решения задач;

- характеризуется для субъекта отсутствием возможности в разработке новых знаний и на их основе способа решения задач.

Исследователь полагает, что поиск неизвестного может быть осуществлен с помощью «механизмов анализа через синтез»; «взаимодействия интуитивного и логического начал»; «ассоциативного механизма»; эвристических приемов и методов [3, с. 31].

Творческий процесс с позиции взаимодействия людей, ведущих к развитию, рассматривал Я.А. Пономарев [7]. Исследователь отмечает, что уникальная творческая деятельность выступает как специфическая форма взаимодействия, а критерием творчества является механизм развития. В процессе обоснования творческого характера педагогического труда мы опираемся на необходимость реализации специфических обобщенных форм взаимодействия ребенка с взрослым в процессе развития творческих способностей детей в различных видах деятельности. Как утверждает Я.А. Пономарев, фундаментальной составляющей человеческой психики выступает способность в уме совершать действия, связанная с уровнем развития общих способностей, которые отвечают за любые формы поведения, в том числе и творческого.

Теорию творчества в отечественной психологии развивает Д.Б. Богоявленская, которая считает, что сущность творческих способностей проявляется в максимально развитых способностях и интеллекте. Как отмечает исследователь, подлинное творчество имеет более широкий результат, чем поставленная цель, оно не выступает в качестве противостояния внешним требованиям и условиям. Творчество проявляется при раскрытии глубинных возможностей личности во взаимосвязи ее эмоциональной и познавательной сфер [1; 2].

Д.Б. Богоявленской выделены три уровня проявления творчества как проявления интеллектуальной активности [2, с. 34]:

- *стимульно-продуктивный (пассивный)*, который характеризуется продуктивным характером деятельности вследствие действия некоторого внешнего стимулирующего фактора. Личность характеризует высокий уровень развития умственных способностей, интеллектуальная активность. Вместе с тем, субъект творческой деятельности остается в рамках и условиях первоначального способа действия;
- *эвристический уровень*, в условиях которого субъект деятельности совершенствует собственную деятельность, сопоставляет способы решения поставленных задач, находит собственные способы, которые считает самыми правильными. Субъектов творческой деятельности характеризует интеллектуальная инициатива, а правильность способа деятельности подкрепляется новыми экспериментами, воспроизводимостью явления;

– *креативный уровень*, характеризующийся углублением процесса анализа, не требующего обязательного сравнения ряда ситуаций. Субъект деятельности анализирует самостоятельно выявленную эмпирическую закономерность, выступающей в качестве новой проблемы.

Данные уровни проявления творчества адаптируются к специфике организации педагогической деятельности и могут выступать основой моделирования профессионализма педагога. Вместе с тем, для нас наибольший интерес представляет креативность, высшей формой проявления которой, по мнению Д. Гилфорда, является творчество [12].

Креативность определяется через творческие способности индивида; отражает склонность генерировать оригинальные идеи; эффективно ориентироваться в ситуациях альтернативного выбора; совершенствовать различные виды деятельности; актуализировать творческие возможности решения конкретных задач, в том числе, в измененных условиях развития процессов; проявлять оригинальность и продуктивность мышления.

Достаточно интересно мнение Т. Лубарта, касающееся представления о том, что понятие «креативность» тождественно понятию «адаптивность». Продолжая данную мысль, приходим к пониманию того, что, успешное и эффективное решение проблемы адаптации к новым социальным условиям организации профессиональной деятельности непосредственным образом зависит от уровня развития творческого потенциала субъекта, его интеллектуальной активности.

Само понятие «творчество» непосредственным образом имеет связь с понятием «креативность», так как творческий процесс ориентирован на получение нового, оригинального продукта. В тоже время, креативность выражает присущий человеку внутренний потенциал, который стимулирует его искать выход за рамками очевидных решений [12, с. 3]. Данные идеи следует учесть в процессе моделирования педагогического процесса, построенного на принципе актуализации творческого потенциала педагога.

В основе моделирования процесса творческого взаимодействия педагогов и обучающихся заложена реализация комплекса необходимых принципов, скорректированных исходя из особенностей системного, деятельностного, личностно-ориентированного, культурологического подходов.

*Системный подход* ориентирован на рассмотрении процесса активизации профессионального творчества педагога в системе развития профессиональных компетенций. Творчество представляет собой совокупность ряда структурных и функциональных компонентов, формирующих пространство профессионального самовыражения педагога, структуру проявления профессионально-педагогической культуры.

*Деятельностный подход*, в условиях реализации которого педагог олицетворяет собой творческое начало, направленное как на собственное

саморазвитие и самоактуализацию, так и на построение эффективного взаимодействия с обучаемыми.

В процессе реализации *лично-ориентированного подхода* максимально полно учитываются личностные качества педагога и обучаемых, возможности учета личностных индивидуальных особенностей обучаемых в процессе организации целенаправленного учебно-воспитательного процесса.

Необходимость актуализации *культурологического подхода* связана со стремлением выстроить образовательную среду как составную часть социокультурного пространства.

Данные подходы необходимо учитывать в процессе построения модели активизации профессионального творчества педагога. При этом необходимо учесть следующие основные принципы:

– *принцип индивидуализации и дифференциации образовательного процесса*, предполагающий максимальный учет индивидуальных особенностей педагога как носителя творческого потенциала, который реализуется через профессиональную деятельность и ориентирован на максимальный учет возможностей обучаемых в процессе дифференциации учебного процесса;

– *принцип педагогической целесообразности*, который выражается в учете собственных профессиональных ресурсов каждым педагогом, понимании стратегии выстраивания взаимодействия с обучаемыми с учетом имеющихся психолого-педагогических возможностей.

– *принцип рефлексии в творческом взаимодействии*, который предполагает активизацию процесса самооценки и самоанализа педагога результатов собственной творческой профессиональной деятельности.

Рефлексия, выступая в качестве специфической способности самого субъекта деятельности, является «ключевым моментом субъектности» (В.И. Слободчиков). Профессионально-педагогическая рефлексия дает возможность педагогу сделать объектом анализа собственные мысли, отношения, действия. В данном смысле рефлексия профессионально-педагогической деятельности может выступать «фундаментом для всего образовательного процесса» (Д. Уокер).

Организация обучения на основе рефлексированного опыта педагога эффективно в связи с тем, что рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида» [10, с. 71].

Таким образом, процесс формирования и развития педагога, наделенного «творческим началом», готовностью к реализации творческих идей в процессе организации образовательного процесса, выступает важной педагогической задачей, решение которой связано с разработкой эффективных образовательных технологий, созданием эмоционально-насыщенной творческой образовательной среды, развитием заинтересованных межличностных отношений педагога и об-

учаемых в образовательном процессе, что, в конечном итоге, определяет качество и эффективность самого образовательного процесса.

## Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Богоявленская Д.Б. Творческая работа – просто устойчивое словосочетание // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 34.
3. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. – 168 с.
4. Кудрявцев В.Т., Синельников В.Н. Ребенок – дошкольный общий подход к диагностике творческих способностей // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 17–22.
5. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
6. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: МГУ, 1984. – 89 с.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества: общая, дифференцированная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – 303 с.
8. Рахимов А.З. Педагогическая технология творческого развития. – Уфа: Творчество, 2003. – 140 с.
9. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 28–35.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – Москва: ПСТГУ, 2013. – 360 с.
11. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 2000. – 347 с.
12. Guilford J.P. Creative talents: The nature, uses and development. –Buffalo, N.Y.: Bearly limited, 1986.
13. Torrance, E.P. The Search For Satori and Creativity. – Buffalo N.Y.: Creative Education Foundation, 1979.

## CREATIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY: FROM PSYCHOLOGICAL JUSTIFICATION TO PROCESS MODELING

Khokhlova A.A.

Moscow State Institute International relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

In the article, the teacher's creativity is considered as a psychological category that integrates personal and procedural aspects, and also assumes the presence of abilities, motives, and necessary competencies for organizing educational activities. The author highlights the principles of formation of the teacher's personality, endowed with the necessary creative potential, and justifies the approaches and ideas that need to be taken into account in the process of modeling his activities.

**Keywords:** creativity, psychology of creativity, competence approach, model of activation of creative potential, reflection.

## References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of creative abilities. – M.: Academy, 2002–320 p.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Creative work – just a stable phrase // Pedagogy. – 1996. – No. 3. – S. 34.
3. Kaloshina I.P. The structure and mechanisms of creative activity (normative approach). – M.: Publishing House Mosk. Univ., 1983–168 p.
4. Kudryavtsev V. T., Sinelnikov V.N. The child is a preschool general approach to the diagnosis of creative abilities // Preschool education. – 1995. – No. 9. – S. 17–22.
5. Krutetskiy V.A. Psychology of training and education of schoolchildren: a book for teachers and class teachers. – M.: Education, 1976–303 p.
6. Leites N.S. Ability and giftedness in childhood. – M.: Moscow State University, 1984. – 89 p.
7. Ponomarev Ya.A. Psychology of creativity: general, differentiated, applied. – M.: Nauka, 1990–303 p.
8. Rakhimov A.Z. Pedagogical technology of creative development. – Ufa: Creativity, 2003. – 140 p.
9. Rogers K. Creativity as a strengthening of oneself // Psychology Issues. – 1990. – No. 1. – S. 28–35.
10. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psychology of human development. – Moscow: PSTGU, 2013–360 p.
11. Stolyarenko L.D. Pedagogical psychology. – Rostov-on-Don, 2000–347 p.
12. Guilford J.P. Creative talents: The nature, uses and development. –Buffalo, N.Y.: Bearly limited, 1986.
13. Torrance, E.P. The Search For Satori and Creativity. – Buffalo N.Y.: Creative Education Foundation, 1979.

# Логика формирования образовательно-ролевой модели информационного сопровождения у взрослых обучаемых

**Чекин Илья Анатольевич,**

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой Санкт-Петербургской Академии Следственного комитета РФ  
E-mail: sch304@center-edu.spb.ru

В статье рассматриваются вопросы поэтапного формирования образовательно-ролевой модели взрослого обучаемого. Обосновывается идея о том, что личность взрослого обучаемого – это сложнейшая естественная система, которая совмещает в себе психологическое и социальное начала. Основное внимание акцентируется на логике формирования образовательно-ролевой модели взрослых обучаемых, предлагающей ее поэтапную актуализацию с учетом психологических и социальных особенностей взрослого человека. В основу процесса реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения взрослых обучаемых положены ведущие принципы исследования личности К.К. Платонова. Выделяются и описываются характерные особенности данных принципов, смысловое пространство ценностей, которое создается информационным сопровождением образования взрослых. Раскрываются содержание, формы, методы и приемы образовательно-ролевой модели взрослых обучаемых. Формулируется вывод о приоритетности ценностно-смыслового пространства образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых.

**Ключевые слова:** личность, образовательно-ролевая модель, информационное сопровождение, поэтапная актуализация, взрослый обучаемый, принципы изучения личности, ценностно-смысловое пространство.

Проблема образования взрослых обучаемых решается в контексте исследования основных принципов обучения взрослых, которые базируются на понимании психосоциальных особенностей взрослого человека. Взрослость является центральным этапом жизненного пути человека. Взрослые люди, согласно Е.Е. Сапоговой, как правило, обретают устойчивость в жизни и уверенность в себе за счет приобретения таких личностных характеристик, как умение брать на себя ответственность, целеустремленность, критичность, адекватность самооценки [6]. Основными характеристиками взрослого человека, согласно М.О. Алферовой, являются «осознание расхождения между мечтами, жизненными планами и их осуществлением, часто неудовлетворенность достигнутым положением; изменение временной перспективы: прошлое становится более продолжительным, а будущее получает границу; переосмысление ценностей, поиск новых ориентиров, духовных опор, смысла жизни» [1, с. 11]. К периоду середины жизни у взрослого человека, по мнению М.Ю. Семенова, «происходит стабилизация основных психических структур, ценностных ориентаций, уровень притязаний сопровождается повышением стабильности и внутренней последовательности образа «Я», происходит творческое развитие себя как личности средствами профессии» [7, с. 45].

Образовательно-ролевая модель информационного сопровождения образования взрослых представляет собой формирование личности взрослого человека в процессе образования, построенного с учетом основных психосоциальных характеристик взрослого человека, а также социальных ролей, реализуемых в процессе обучения. Социальные роли взрослого обучаемого, согласно О.Л. Кустовой, представляют модель поведения, отражающую нормативно ожидаемый и личностно интерпретированный способ взаимодействия в соответствии с определенным социальным статусом, в частности статусом обучаемого. Роль социально запрограммирована, однако степень ее интернализации и трансляции вариативна в соответствии с социальным опытом, системой ценностей и степени интеграции личности в общество [3, с. 85].

Образовательно-ролевая модель информационного сопровождения образования взрослых опирается на основные положения модели профессионала К.К. Платонова, согласно которому выделяют:

- нормативную модель профессионала, отражающую содержание должностных инструкций, уставов, программ подготовки;

- экспективную модель профессионала, отражающую профессиональное мнение экспертов;
- эмпирическую модель профессионала, которая отражает типичные характеристики профессионала, полученные путем эмпирического исследования и обобщения полученных результатов о структурно-содержательных характеристиках личности и профессиональной деятельности профессионала [4].

Признавая единство профессионального и личностного развития, важным в образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых являются основные принципы к изучению личности, сформулированные К.К. Платоновым, а именно: принцип единства, целенаправленности, комплексности, объективности и динамичности изучения личности [5, с. 184–185].

Логика актуализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых включает следующие этапы:

1. Первый этап – диагностический, целью которого является выявление уровня готовности взрослого человека к принятию образовательно-ролевой модели для решения следующих задач:

- определение начального уровня знаний, умений, навыков и компетенций, а также жизненного и профессионального опыта взрослых людей;
- определение ценностно-смысловых ориентиров и установок взрослых обучаемых;
- выявление образовательных потребностей и интересов взрослых обучаемых;
- исследование потребности к самореализации, саморазвитию и к самоактуализации у взрослых обучаемых.

2. Второй этап – целеполагание или созревание основной идеи модели, основными задачами которого являются:

- определение цели, формы и методов информационного сопровождения образования взрослых на основе диагностических данных, полученных на первом этапе реализации модели;
- осознание обучаемыми взрослыми своих возможностей и актуальных потребностей, на основе которых осуществляется целеполагание;
- переход ролевой позиции обучаемого взрослому от «хочу – не хочу» на более зрелую позицию «это мне необходимо, для того, чтобы...».

3. Третий этап – проектирование целостной образовательно-ролевой модели, в ходе которой решаются следующие задачи:

- формирование содержания обучения с учетом актуальных знаний, умений, навыков и компетенций, а также профессионального и жизненного опыта, имеющих у взрослых обучающихся;
- формирование содержания, форм, методов и приемов обучения с учетом актуальных образовательных мотивов, интересов и потребностей взрослых обучающихся;
- выбор форм и методов обучения с опорой на способности и возможности взрослых обучающихся;

- опора на ценностные ориентации и жизненные установки взрослых обучающихся.

4. Четвертый этап – реализация стратегии адапционно-ролевого резонанса или вхождение в образовательно-ролевую модель на основе информационного сопровождения образования взрослых.

Основной целью данного этапа является преодоление возникших трудностей и барьеров в принятии взрослым человеком образовательно-ролевой модели, в реализации стратегии адапционно-ролевого резонанса. Особенности данного этапа являются:

- информационное сопровождение образования взрослых, ориентированное на формирование образовательно-ролевой модели, осуществляется посредством приоритетности применения интерактивных технологий, построенных на групповом (диалогичном и мультилогичном) исследовании возможностей взрослых обучаемых в контексте образовательно-ролевой модели;
  - информационное сопровождение образования взрослых осуществляется на основе широкого применения проблемного обучения, направленного на решение социально-психологических и профессиональных проблем, типичных для принятой образовательно-ролевой модели;
  - информационное сопровождение образования взрослых проводится на основе широкого применения ролевых методов обучения, направленных на осознание типичных профессиональных ролей и статусов в контексте сформированной модели;
  - информационное сопровождение образования взрослых предполагает использование ролевых игр и упражнений, направленных на осознание проблемных, конфликтных ситуаций в контексте профессиональной деятельности, на освоение конструктивного поведения в конфликте, на обучение способам управления конфликтной ситуацией в контексте реализации образовательно-ролевой модели;
  - информационное сопровождение образования взрослых предполагает наряду с групповыми методами обучения, максимально применять индивидуальные приемы и методы, которые способствуют индивидуализации и дифференциации информационного сопровождения образования взрослых;
  - информационное сопровождение образования взрослых предполагает включение обратной связи по формированию и освоению образовательно-ролевой модели как необходимого условия корректировки содержания, форм и методов обучения, применяемых в модели в соответствии с интересами, потребностями и установками взрослых обучающихся.
- Особое внимание в реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых уделяется ее ценностно-смысловому контексту. Ценностные ори-

ентации, согласно Б.Г. Ананьеву [2], рассматриваются как одно из центральных звеньев в комплексном изучении личности и закономерностей ее развития. Статус, роли и ценностные ориентации, образуя первичный класс личностных свойств, определяют особенности мотивации поведения, и, во взаимодействии с ними, характер и склонности обучающегося взрослого. Система ценностных ориентаций в отличие от установок, мотивов и потребностей обучаемого взрослого детерминирует поведение в наиболее значимых ситуациях, в которых выражается отношение лич-

ности к целям жизнедеятельности, к средствам удовлетворения этих целей.

В связи с этим в процессе реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых учитываются особенности ценностно-смыслового контекста обучения с учетом этапов ценностно-смыслового становления личности (от самоутверждения, к самореализации и постижению смыслов), в том числе и в процессе освоения профессиональной и учебной деятельностью (рис. 1).



Рис. 1. Этапы ценностно-смыслового становления личности

Выводы. Формирование образовательно-ролевой модели в процессе информационного сопровождения образования взрослых будет успешным, когда образовательный процесс строится с учетом психосоциальных особенностей взрослого человека, в которых приоритетную роль играют особенности ценностно-смысловой сферы взрослых обучающихся. Признавая тот факт, что ценност-

но-смысловой контекст обучения взрослых оказывает первостепенное влияние на потребности, мотивы, интересы, установки личности, следует отметить, что без их учета образовательно-ролевая модель информационного сопровождения образования взрослых будет размыта, а сам процесс обучения – бесцельным. Информационное сопровождение образования взрослых в ценностно-смыс-



ловом пространстве образовательно-ролевой модели образования взрослых обеспечивает интериоризацию общекультурных и профессиональных ценностей и смыслов, что способствует в процессе образования переходу от ценностей и установок самоутверждения к ценностям и установка самореализации и постижения смысла профессионально-личностного развития взрослыми обучающимися.

## Литература

1. Алферова М.О. Психологический анализ проживания личностью периода середины жизни: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13. – Москва, 2010. – 23 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 282 с.
3. Кустова О.Л. Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 84–89.
4. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
6. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
7. Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05. – Ярославль, 2004. – 178 с.

## LOGIC OF FORMATION OF AN EDUCATIONAL ROLE MODEL OF INFORMATION SUPPORT FOR ADULT TRAINEES

**Chekin I.A.**

General of Russian Saint-Petersburg Investigative Committee

The article discusses the phased formation of the educational role model of an adult learner. The idea is substantiated that the personality of an adult student is a complex natural system that combines psychological and social principles. The main attention is focused on the logic of the formation of the educational role model of adult students, offering its phased updating taking into account the psychological and social characteristics of an adult. The process of implementing the educational-role model of information support of adult students is based on the leading principles of personality research K.K. Platonov. The characteristic features of these principles, the semantic space of values, which is created by information support of adult education, are highlighted and described. The content, forms, methods and techniques of the educational role model of adult learners are revealed. The conclusion is formulated on the priority of the value-semantic space of the educational-role model of information support for adult education.

**Keywords:** personality, educational role model, informational support, phased actualization, adult learner, principles of personality study, value-semantic space.

## References

1. Alferova M.O. The psychological analysis of a person living a mid-life period: abstract of thesis. ... candidate of psychological sciences: 19.00.13. – Moscow, 2010. – 23 p.
2. Ananyev B.G. Man as a subject of knowledge. – St. Petersburg: Peter, 2010. – 282 p.
3. Kustova O.L. Teacher Activities as a Subject of Social Role Analysis // Pedagogical Education in Russia. – 2007. – № 1. – P. 84–89.
4. Platonov K.K. Issues of psychology of work. – Moscow: Medicine, 1970. – 264 p.
5. Platonov K.K. The structure and development of personality. – Moscow: Nauka, 1986. – 254 p.
6. Sapogova E.E. Psychology of human development. – Moscow.: Aspect Press, 2005. – 460 p.
7. Semenov M. Yu. Features of the attitude to money of people with different levels of personality maturity: dis. ... candidate of psychological sciences: 19.00.05. – Yaroslavl, 2004. – 178 p.

# Инновационные технологии ранней профориентации и организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на территории Амурской области

**Ядченко Евгений Михайлович,**

кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и практики управления образованием, Амурский областной институт развития образования  
E-mail: ev\_yadchenko@mail.ru

В статье определяются основные направления учебно-воспитательного процесса школы в процессе становления профессионального самоопределения старшеклассников, раскрываются инновационные технологии ранней профессиональной ориентации обучающихся общеобразовательных и профессиональных организаций, образовательных организаций дополнительного образования детей на территории Амурской области. Анализируются предпосылки увеличения трудовых ресурсов на территории Дальнего Востока и Арктики в условиях роста объемов производства и реализации инвестиционных проектов.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения, инновационные технологии профориентации.

Профессиональное самоопределение обучающихся общеобразовательных и профессиональных организаций является сложным, длительным и многоплановым процессом, который обусловлен такими факторами, как возрастные или половые особенности обучающегося, субъектная позиция, интеллект, личностная и гражданская зрелость, социальная активность, образовательные потребности, рефлексия.

Обучающимся непросто разобраться в современном мире профессий, где от работника требуется высочайший профессионализм, готовность быстро адаптироваться к новым явлениям общественной и экономической жизни, и тем более сложно представить себе реальные возможности трудоустройства, правильно оценить свои возможности [1].

В современных условиях фактически отсутствуют институты профориентации, которые создавались еще в индустриальную эпоху советского периода развития России. Данные институты были способны спрогнозировать потребность в профессионалах практически любого уровня на горизонте работы системы образования (10–15 лет). В те годы действительно было возможно отстроить систему, в которой человек диагностировался, определялись его склонности и интересы, после чего он вставал на ту или иную траекторию, которая приводила его к понятному для рабочего месту в экономике.

Сегодня же мы видим, что ни государство, ни бизнес не способны предъявлять ответственный запрос на специалистов для экономики 2030–2035 годов: часть сегодняшних профессий рискует практически исчезнуть, появится большое количество новых, и почти все сегодняшние профессии изменятся до неузнаваемости. Что намного важнее, в связи с нарастающей скоростью изменений люди будут вынуждены достаточно часто менять свою деятельность, «убегая от автоматизации» [5].

В современной России институт профориентации должен стать полноценно-профессиональным и карьерно-ориентированным. Профориентация нашего времени должна учить молодежь выстраивать эти профессиональные, карьерные и даже жизненные траектории, задавая себе цели, понимая свои сильные и слабые стороны, постоянно обучаясь и переобучаясь. Обладая таким набором навыков, человек уже не сможет «потеряться» в мире будущего [5].

ФГОС предметной области «Технология» определяет требования к формированию представ-

лений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, о востребованности их на рынке специалистов. Примерная программа основного общего образования определяет в качестве планируемых результатов освоения учебных и междисциплинарных программ в области профессиональной ориентации построение вариантов личного профессионального плана и путей получения профессионального образования на основе соотнесения своих интересов и возможностей с содержанием и условиями труда по массовым профессиям и их востребованностью на рынке труда; планирование профессиональной карьеры; рациональный выбор пути продолжения образования или трудоустройства; ориентация в информации по трудоустройству и продолжению образования; оценка своих возможностей и возможностей своей семьи для осуществления предпринимательской деятельности [3].

Школа **является** значимым звеном в процессе становления профессионального самоопределения старшеклассников. Так основными направлениями учебно-воспитательного процесса школы являются:

- формирование у школьников осознанного подхода к выбору будущей профессии в соответствии со сформировавшимися образовательными потребностями, ценностными смыслами, умственными способностями;
- проведение профориентационных мероприятий с целью ознакомления школьников с востребованными профессиями региона, а также с учреждениями СПО и ВПО, перспективами рынка труда специалистов;
- организация учебного проектирования учащихся во внеурочное время, приобщение к спортивной и культурно-массовой деятельности, техническому и художественному творчеству;
- организация мероприятий по профессиональному консультированию школьников с целью развития у них профессионально-ценностных смыслов на основе целостного исследования индивидуально-типологических свойств личности обучающихся, а также состояния физической и нравственной культуры здоровья;
- профессионализация вариативной части содержания учебных программ, в частности, и учебно-воспитательного процесса, в целом, с целью учета потребности регионального рынка труда в специалистах;
- интеграция работодателей, родителей учащихся и других заинтересованных лиц в общеобразовательное пространство школы;
- педагогическая поддержка обучающихся в процессе получения ими практических навыков будущей профессиональной деятельности в период трудового обучения, а также системы профильной и допрофессиональной подготовки.

В условиях роста объемов производства и реализации инвестиционных проектов на территории Дальнего Востока и Арктики требуется значительное увеличение трудовых ресурсов. Раз-

витие Арктики и Дальнего Востока будет обеспечивать молодежь как наиболее мобильная, креативная, амбициозная социальная группа, готовая к преодолению трудностей, освоению нового и ориентированная на перспективный карьерный рост. Выпускники университетов и колледжей, получившие образование по востребованным и новым профессиям в регионах России, потенциально готовы приступить к работе в Арктике и на Дальнем Востоке.

Традиционно миграционные потоки выпускников на работу на предприятия, находящиеся в Арктической зоне и Дальнем Востоке, формируются в более чем в 20 субъектах РФ. Особая роль в развитии Дальнего Востока отводится Амурской области, которая в последние годы наращивает темпы экономического развития и превращается в активно и динамично развивающийся регион.

В соответствии с «Программой мероприятий по подготовке кадров для ключевых отраслей экономики Дальневосточного федерального округа и поддержке молодежи на рынке труда на период до 2025 года» [2] в марте 2019 г. на территории Амурской области было организовано профориентационное мероприятие по теме «Начни трудовую биографию с Арктики и Дальнего Востока!». Значимой целью данного мероприятия было воспитание у обучающихся ценностного отношения к жизни в Арктике и на Дальнем Востоке на основе приглашения их к участию и реализации уникальных арктических и дальневосточных проектов.

Первоочередными задачами были определены:

- расширение кругозора обучающихся в сфере перспективных профессий;
- проектирование зоны деятельности в профессиональном самоопределении;
- знакомство обучающихся со многими профессиями путем освещения их социальных, финансовых и психологических аспектов;

Профессионально значимые мероприятия «Начни трудовую биографию с Арктики и Дальнего Востока!» были проведены в 20 муниципальных образованиях и городских округах – всего в 198 школах. На основании анализа информации, поступившей из муниципалитетов и городских округов области, из возможных форм проведения уроков в основном были выбраны классные часы с приглашением представителей службы занятости населения и работодателей – 414, экскурсия на предприятие – 173. Но во многих муниципальных образованиях и городских округах использовали такие инновационные формы как:

- проведение профессиональных проб – 129;
- ролевые и деловые игры – 226.

В поручении Президента РФ от 14.02.2018 № Пр-328 была отмечена необходимость и перспективность моделирования и реализации системы современной профориентации, в которой главными участниками должны быть общеобразовательные школы, университеты, различные социальные институты, научные коллективы и коммер-

ческие организации [7]. Так в рамках данного поручения между Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» и министерством образования и науки Амурской области было подписано соглашение о сотрудничестве по реализации проекта профессиональной ориентации и развитию талантов обучающихся 6–11 классов «Билет в будущее». За два года реализации проекта, мы отметили положительную динамику роста численности участников проекта. Так, если в 2018 году в реализации проекта приняли участие 400 учеников, то в 2019 – более 2000 обучающихся общеобразовательных школ области.

В марте 2019 г. на территории Амурской области был проведен региональный (очный) этап Всероссийского конкурса научно-технологических проектов в Амурской области, который проводился в рамках Соглашения между министерством образования и науки Амурской области и Образовательным фондом «Талант и успех».

Основной целью конкурса стала реализация мероприятий на становление и дальнейшее развитие интеллектуально-творческих способностей обучающихся, формирование их познавательного интереса к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности, формирование навыков технического творчества, пропаганда процесса получения научных знаний, выявление и поощрение одаренных школьников в области учебного проектирования и исследовательской деятельности.

На региональном (очном) этапе были представлены проекты школьников по 5 направлениям:

- агропромышленные и биотехнологии;
- генетика, персонализированная и прогностическая медицина;
- беспилотный транспорт и логистические системы;
- современная энергетика;
- умный город.

В жюри конкурса входили представители министерства образования и науки Амурской области, ГАУ ДПО «Амурского областного института развития образования», ООО «СИБУР», ФГБОУ ВО ДГАУ, ФГБОУ ВО АГУ, ФГБНУ ВО «Дальневосточный научный центр физиологии и патологии дыхания».

На основе заочной экспертизы и публичной защиты проектов были определены 3 победителя и 3 призера по направлениям Конкурса, которые приняли участие в образовательной программе центра «Сириус» г. Сочи в июле 2019 г. [8].

В октябре 2019 г. прошел V региональный чемпионат «Молодые профессионалы» (WorldSkills-Russia) Амурской области, на котором были представлены 15 основных компетенций. Главной задачей регионального чемпионата стала идея повышение престижности различных специальностей и рабочих профессий региона, а также привлечение обучающейся молодежи в производ-

ственные сектора Амурской области и совершенствование квалификационных стандартов профессионального образования с учетом лучших национальных и международных требований к профессиональным компетенциям.

Для обучающихся школ области в рамках V регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkillsRussia) были организованы соревнования WorldSkills-junior по компетенциям «Малярное дело» и «Мобильная робототехника», в которых приняли участие 15 школьников.

Инновационной площадкой для подготовки школьников к чемпионатам WorldSkills-junior стал детский технопарк «Кванториум-28», который был открыт в г. Благовещенск на основании постановления Правительства Амурской области от 23.10.2017 г. № 513 (в ред. от 27.11.2018 г.) [6].

Детский технопарк начал работу 13 декабря 2018 г. Плановая мощность составляет 500 учащихся по шести направлениям:

- Нано – газохимия, химия полимеров;
- Космо – проектирование ракет и космических модулей;
- Гео – геолокация, GPS-навигация, ГИС-системы;
- Энерджи – изучение альтернативных источников энергии;
- Робо – изучение основ робототехники;
- Хайтек цех – здесь сосредоточены все станки и сложное оборудование.

В 2019 году открыто структурное подразделение детского технопарка в г. Свободный на 300 детей по четырем направлениям: Робо/Аэро, Гео/IT, VR/промдизайн, Хайтек цех. На обеих площадках дополнительно можно заниматься английским языком (экономический, технический), математикой (теория вероятности, статистика), шахматами.

С января 2020 г. приступил к работе передвижной мобильный технопарк «Кванториум», который организует проведение занятий по утвержденному маршруту для отдаленных от областного центра общеобразовательных школ Ромненского, Белогорского, Ивановского, Архаринского и Бурейского районов.

За прошедший период всего было охвачено всеми мероприятиями (экскурсии, мастер-классы, информационные встречи, презентации и др.) более 5500 человек **детей и взрослых** [9].

В настоящее время одной из приоритетных задач развития системы образования РФ является активное привлечение молодежи в область научных исследований и производство высоких технологий. В связи с этим в последние годы произошла трансформация социальных ожиданий общества к знаниям, навыкам, личностным качествам и компетенциям его членов.

Одним из направлений современной России стало формирование системы приоритетных межотраслевых научно-технологических проектов, реализуемых консорциумами организаций научного, образовательного и производственного про-

филия, имеющих целью решение глобальных социально-экономических задач развития страны.

Между Правительством Амурской области и Агентством стратегических инициатив заключено соглашение о реализации инициативы «Кадры будущего для регионов» на территории Амурской области. Постановлением Правительства Амурской области от 8 августа 2019 г. № 436 утверждена «дорожная карта» по реализации на территории Амурской области стратегической инициативы «Кадры будущего для регионов» на 2019–2020 годы [4].

Целью данной инициативы стало формирование посредством системы наставничества большого количества региональных лидерских команд из числа активных, амбициозных, талантливых и высокомотивированных школьников и студенческой молодежи, ориентированных на быстрое социально-экономическое развитие Амурской области.

В сентябре 2019 г. под руководством представителей Агентства стратегических инициатив и федерального проектного офиса инициативы «Кадры будущего для регионов» на территории ГАУ ДОЛ «Колосок» была проведена «Региональная школа» стратегической инициативы «Кадры будущего для регионов» Амурской области, которая объединила более 200 школьников, студентов и 15 наставников из числа представителей региональных органов власти, инвестиционных компаний.

Результатом работы «Региональной школы» стали 16 сформированных команд единомышленников и их проекты, которые они будут защищать в марте 2020 г.

На основании анализа совместной деятельности нами был сделан вывод о том, что проводимые мероприятия в системе общего, дополнительного и профессионального образования способствовали:

- становлению у обучающихся первоначальных навыков профессионального самоопределения, гарантирующих осознанный выбор будущей образовательной и профессиональной траектории;
- интеграции содержания учебных предметов и профориентационной деятельности;
- созданию целостной системы интегративных связей общеобразовательных организаций с учреждениями дополнительного образования детей, а также учреждениями среднего и высшего профессионального образования.

## Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Статьи 42.2; 66.3; 75.1).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.08.2018 № 1727-р «Об утверждении программы подготовки кадров для ключевых отраслей экономики Дальневосточного

федерального округа и поддержке молодежи на рынке труда на период до 2025 года» в редакции от 25 сентября 2019 г.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
4. Постановление Правительства Амурской области от 8 августа 2019 г. № 436 «Об утверждении «дорожной карты» по реализации на территории Амурской области стратегической инициативы «Кадры будущего для регионов» на 2019–2020 годы»
5. Атлас новых профессий URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 01.02.2020).
6. О мерах по созданию и функционированию детского технопарка «Кванториум-28» (с изменениями на 27 ноября 2018 года) // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации URL: <http://docs.cntd.ru/document/450365237> (дата обращения: 01.02.2020).
7. Перечень поручений по итогам встречи с участниками всероссийского форума «Наставник» (утв. Президентом РФ 23 февраля 2018 г. № Пр-328) // Гарант.ру Информационный портал URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71786688/> (дата обращения: 01.02.2020).
8. Всероссийский конкурс проектных работ школьников // Конкурс Сочи Сириус URL: <https://konkurs.sochisirius.ru/> (дата обращения: 01.02.2020).
9. Кванториум-28 URL: <http://kvanorium28.ru/> (дата обращения: 01.02.2020).

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR EARLY CAREER GUIDANCE AND ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE AMUR REGION

Yadchenko E.M.

Amur Regional Institute of Education Development

The article defines the main directions of the educational process of the school in the process of establishing professional self-determination of high school students, reveals innovative technologies for early vocational guidance for students of general and professional organizations, educational institutions for the additional education of children in the Amur Region. The author analyzes the prerequisites for increasing labor resources in the Far East and the Arctic in the context of growing production volumes and implementation of investment projects.

**Keywords:** vocational guidance, professional self-determination, organizational and pedagogical support of professional self-determination, innovative career guidance technologies.

## References

1. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-ФЗ “On Education in the Russian Federation” (Articles 42.2; 66.3; 75.1).
2. Decree of the Government of the Russian Federation of August 18, 2018 No. 1727-r “On approval of a training program for key sectors of the economy of the Far Eastern Federal District and support of youth in the labor market for the period until 2025” as amended on September 25, 2019

3. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 No. 1897 "On approval of the federal state educational standard of basic general education".
4. Decree of the Government of the Amur Region dated August 8, 2019 No. 436 "On approval of the roadmap for the implementation of the strategic initiative "Personnel of the Future for the Regions" for 2019–2020 in the Amur Region"
5. Atlas of new professions URL: <http://atlas100.ru/> (accessed: 02/01/2020).
6. On measures for the creation and operation of the children's industrial park "Quantorium-28" (as amended on November 27, 2018) // Electronic Fund of Legal and Technical Documentation URL: <http://docs.cntd.ru/document/450365237> (Date of appeal: 02/01/2020).
7. The list of instructions following the meeting with participants of the All-Russian forum "Mentor" (approved by the President of the Russian Federation on February 23, 2018 No. Pr-328) // Garant.ru Information portal URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71786688/> (accessed: 02/01/2020).
8. The All-Russian competition for design work of schoolchildren // Sochi Sirius Competition URL: <https://konkurs.sochisirius.ru/> (accessed: 02/01/2020).

## Использование Google-сервисов в процессе обучения русскому языку

**Дутко Наталья Петровна,**

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

В статье рассматривается использование Google-сервисов в процессе обучения русскому языку в контексте модернизации образования. Проанализированы дидактические возможности Google-сервисов в процессе обучения русскому языку. Выявлена специфика использования Google-сервисов для организации самостоятельной деятельности обучающихся, которая позволяет экономить учебное время, обеспечивает долгосрочное запоминание образовательного материала, что способствует развитию учащихся и создаёт условия для внутренней дифференциации. Выявлена целесообразность использования Google-сервисов для организации занятий по развитию речи в 8 классе при обучении написанию изложения и сочинения-описания. На основании анализа Google-сервисов предложена модель уроков русского языка по развитию речи в 8 классе. Сделан вывод о том, что Google – сервисы в современном образовательном процессе должны стать дидактическим инструментарием для проектирования системы заданий при обучении русскому языку.

**Ключевые слова:** контент урока, образовательный материал, гипертекст, развитие речи, сочинение-описание, обучающее изложение.

Описание и использование инновационных форм обучения русскому языку сегодня особенно актуально. В центре внимания находятся информационные цифровые технологии, образовательные платформы – Московская электронная школа, Российская электронная школа. Эти ресурсы содержат задания, библиотечные и архивные материалы, театральные и музыкальные спектакли, доступные онлайн. Переосмысление организации учебной деятельности при интеграции цифровых технологий требует новых методических решений. В общих положениях Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования одной из основных задач современного образовательного процесса является формирование метапредметных умений обучающихся при изучении русского языка.

С.И. Львова пишет об усилении метапредметного статуса курса русского языка в современной системе школьного образования [3]. Метапредметные образовательные функции русского языка определяют универсальный, обобщающий характер воздействия предмета «Русский язык» на формирование личности ребёнка в процессе его обучения в школе. Русский язык является основой развития мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей учащихся; основой самореализации личности, развития способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию учебной деятельности.

Формирование метапредметных умений можно эффективно осуществлять с помощью заданий, проектируемых через Google-сервисы.

Предлагаем рассмотреть использование Google-сервисов при обучении русскому языку, дидактические возможности, которых определяются главной особенностью этого ресурса – организация самостоятельной деятельности обучающихся через специально организованную учебно-информационную среду, которая позволяет экономить учебное время, обеспечивает долгосрочное запоминание образовательного материала, способствует развитию учащихся и создаёт условия для внутренней дифференциации.

Внедрение в систему современного образования Google-сервисов в процессе обучения русскому языку требуют новых подходов к организации и проведению урока русского языка. Рассмотрим возможности компьютерной сети – Google:

- Google Search – поиск информации в сети Интернет по заданной теме;

- Google Video – поисковая система по видеороликам;
- Google Drive – диск, для хранения информации;
- Google Формы – для создания и хранения опросов;
- Google Bookmarks – позволяет отмечать сайты закладками, добавлять к ним примечания;
- Google Mobile – интерфейс для использования приложений Google с помощью мобильных устройств;
- Google Picasa Web – персональные галереи фотографий;
- Google Voice – передача голоса;
- Google Translate онлайн-переводчик на все языки мира.

Перечисленные возможности Google мы можем ранжировать на следующие виды образовательного контента урока русского языка:

1. Информационный контент (Google Search, Google Video, Google Bookmarks).
2. Коммуникативный контент (Google Translate онлайн, Google Voice).
3. Визуально-цифровой контент (Google Picasa Web, Google Mobile).
4. Деятельностный контент (Google Drive, Google Формы).

Образовательный материал урока русского языка подбирается с учетом методических требований, таких как: соответствие возрастным особенностям обучающихся, предметной спецификации, уровню образования и изучения предмета, нормам современного русского языка и контролируемым элементам содержания.

Образовательный материал урока русского языка может храниться на Google Drive (диске), как в виде файлов, папок и ссылок, так и в формате qr-code (код быстрого реагирования типа матричных штрихкодов) для доступа к текстовой, видео и аудио информации.

На таком уроке меняется роль учителя, главная задача которого организовать самостоятельную деятельность обучающихся, расширяя границы изучаемой темы. Такой тип занятия направлен на формирование компетенций, касающихся овладением устной и письменной коммуникацией через уникальный формат подачи языкового материала в визуально-цифровой форме. Пройдя по qr-code в навигаторе занятия, можно просмотреть, видеofilm, прочитать разные источники по заданной тематике и выполнить задания.

Рассмотрим использование Google-сервисов в процессе обучения русскому языку в 8 классе на уроках развития речи.

Традиционно обучающиеся в 8 классе пишут обучающее изложение по рассказу Аркадия Аверченко «Мои родители жили в Севастополе...» [4]. Написанию изложения предшествует подготовительная работа, связанная с определенными операциями под руководством учителя: прослушивание/ чтение текста, определение темы, основной мысли, типа и стиля речи, ответы на поставленные учителем вопросы по содержанию текста, состав-

ление плана текста; обращение внимания на лексику (если в этом есть необходимость), своеобразии авторского стиля, особенности синтаксических конструкций текста.

Мы предлагаем на подготовительном этапе к обучающему изложению ознакомиться с автобиографией писателя поскольку биография писателя – это, прежде всего, подступ к чтению текста. «Ближайшая ее задача – дать сведения, необходимые для изучения произведений» [1].

Для этого через Google Video (поисковая система), необходимо найти ссылку для прослушивания текста и перевести ее в qr-код, используя генератор [https://ru.qr-code-generator.com.](https://ru.qr-code-generator.com/), по которому обучающиеся получают доступ к материалу.



После прослушивания аудио, обучающиеся выполняют задание – заполняют таблицу по основным событиям автобиографии Аверченко на Google Drive (диске) через мобильный телефон или планшет (табл. 1).

Таблица 1. Ключевые события из жизни автора

Ключевое событие	Определения
Появление на белый свет	«старая лисица»
Знакомство с отцом	«симптомы отеческой ласки»
Дружба с отцом	«добрый старик»
Надо служить	«большой кошмар моей юности»

Данная таблица отражает ключевые события из жизни автора, которые оказали на него существенное влияние, и подготавливает обучающихся к восприятию текста изложения.

Далее из ключевых событий автора предлагается обучающимся выделить основные «эры жизни» А. Аверченко:

- I. Рождение;
- II. Детство;
- III. Служба;
- IV. Рудничная жизнь;
- V. Первые шаги: «Сатирикон».

Затем к каждой «эре жизни» писателя пишется учеником комментарий в форме обобщенных умозаключений и подбирается визуальный ряд (портрет с изображением писателя, иллюстрации героев рассказов) на Google Sites (вики-технология). Благодаря данному сервису, школьники имеют возможность создания текста с гипертекстовой структурой по биографии писателя. Также обучающиеся могут совместно редактировать созданный текст комментария, а историю исправлений учитель может увидеть: кто, когда и что исправил, сравнить первоначальный и конечный вариант в списке изменений и внести при необходимости свой вариант правки, выделив красным цветом.



Данная технология является эффективным приемом саморефлексии. Использование Google Sites позволяет привлечь учащихся к активному освоению новых знаний и формированию метапредметных умений. Кроме этого, учащиеся могут работать в индивидуальном темпе, многократно просматривать созданный коллективно гипертекст.

Далее мы обращаемся к чтению текста рассказа. Ещё Г.А. Гуковский отмечал, что изучение литературного произведения начинается с самостоятельного чтения – это первичное восприятие, и «мы не только обязаны сохранить живое читательское восприятие искусства нашими учениками, мы обязаны строить самое изучение произведения с учетом этого восприятия, опираясь на него, исходя в некоторой части и из него» [2].

Далее предлагается обучающимся пройти тестовый опрос в Google-формах.

Задания в опросе распределены в следующей логистике:

*Задания 1–6 связаны с пониманием текста на уровне содержания (что именно написано, что главное, что второстепенное):*

Задание 1. Как бы вы озаглавили текст? Выберите один из вариантов. Прокомментируйте свой выбор.

1. «Читатель».
2. «Проза жизни».
3. «Мечтатель».

Задание 2. Найдите в тексте ответ на этот вопрос: «Любит ли рассказчик Севастополь?» Почему?

Задание 3. Сколько лет рассказчику? Куда он уходил в особо грустные минуты?

Задание 4. Чем любил заниматься герой рассказа? Нравилось ли ему занятие отца?

Задание 5. Какие герои рисовались его воображению? На кого он хотел быть похожим?

Задание 6. Найдите в тексте ответ на вопрос: «Кто были любимцы рассказчика?»

*Задания 7–11 помогают выйти за рамки текста, обратиться к замыслу автора.*

Задание 7. В следующем предложении вставьте недостающие слова: Я уходил на несколько верст от города и, пролеживая целыми днями на пустынном берегу моря, у подножия ..... скалы, .....

Задание 8. О чем мечтал рассказчик? Обсудите ответ.

Задание 9. Что изменится в тексте, если оставить только следующие строки: «Мои родители жили в Севастополе. Отец торговал чаем, мукой, свечами, овсом и сахаром. Я уходил на несколько верст от города и, пролеживая на берегу моря, мечтал».

Задание 10. О каком времени повествует рассказчик? Найдите в тексте деталь, которая подтверждает правильность умозаключения.

Задание 11. Напишите изложение. Расскажите о чем вы любите читать? В задании 11 учащимся предлагается не только изложить содержание

текста, но и в свободной форме порассуждать о выборе книг для чтения.

Развитию метапредметных умений будет способствовать изложение с элементами сочинения, когда учащимся предлагается вначале пересказать прочитанный в учебнике или прослушанный текст, а затем дать развернутый ответ на основе уже полученной информации.

Перечисленные задания будут способствовать формированию метапредметных умений, например, на первый взгляд, обычное задание *озаглавить текст* развивает такое универсальное умение, как извлечение главной информации из текста, что способствует развитию мыслительной операции – обобщение. Задание на нахождение ответов на вопросы способствует развитию умения устанавливать причинно-следственные связи и разграничивать главную и второстепенную информацию. Работа над изложением развивает умения сжатия текста. При компрессии текста очень важно научить учащихся отличать главную информацию, от второстепенной, сохраняя авторскую мысль и позицию.

При сжатии текста важна его сохранность, а не деформация. Данное умение важно не только на уроках русского языка, но и на других учебных предметах при работе с текстом. Поэтому работа с текстом представляется важным методическим приемом по формированию метапредметных умений.

Следующий тип задания – сочинение-описание на уроках развития речи самый распространенный.

Традиционно учащимся предлагается публицистическое описание двух картин с изображением одного и того же памятника – храма Покрова на Нерли. Одна картина художника С.А. Баулина, другая – С.В. Герасимова. Мы предлагаем в ходе подготовительной работы над сочинением обратиться к «Житию Андрея Боголюбского», поскольку на уроках литературы в 8 классе школьники уже знакомы с житийной литературой и ее анализом. На этом этапе очень важно ввести учащихся в социокультурный контекст [5], который даст представление о людях древней Руси, их идеалах и стремлениях. Для чтения текста обучающихся можно «объединить» в группы с помощью Google Docs. Для групповой работы в Google Docs обучающимся дается совместный доступ – в «Настройках» указываются их логины. Работу по чтению текста можно организовать по следующим уровням:

1. Чтение жития.
2. Чтение жития с составлением толкового глоссария.
3. Написание к житию комментария.

Сценирование деятельности обучающихся осуществляется учителем по навигатору, который состоит из трех последовательных шагов:

1. Размещение документа учителем с текстом для чтения школьникам, у которых есть доступ на Google Docs.

2. Создание документа обучающимися на Google Docs – составление толкового глоссария, используя «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова (табл. 2).

Таблица 2. Толковый глоссарий «Жития Андрея Боголюбского»

Слово	Значение
нарече	Официально объявленный, названный.
благочестивый	Лик православных святых из монархов, прославляемых церковью за праведную жизнь и не относящихся к мученикам и страстотерпцам.
юнаго	Молодого, не достигшего зрелого возраста.

3. Создание документа обучающимися на Google Docs – комментарий к тексту по плану:

3.1. На каком материале автор раскрывает проблему?

3.2. На какие аспекты проблемы автор обращает внимание?

3.3. Как автор позволяет читателю увидеть данные аспекты проблемы?

При работе в Google Docs по созданию комментария обучающиеся могут вставлять закладки после каждого пункта при переходе к следующей части документа, это напоминает систему внутренних ссылок.

В ходе работы над житием восьмиклассникам предлагается ответить на следующие вопросы в Google-формах:

1. Почему князь Андрей еще в юности был назван Боголюбским?

2. В память о каком событии святой Андрей повелел иконописцам написать икону Божией Матери?

3. Сколько храмов было создано святым князем Андреем за годы его княжения?

4. Почему праздник Покрова Божией Матери стал одним из любимейших русских церковных праздников?

5. Какой храм стал первым храмом, посвященным новому празднику?

С помощью вопросов обучающиеся выделяют социокультурный контекст и подбирают визуальный ряд с помощью Google Picasa Web (икона Божией Матери; храмы, созданные святым князем Андреем за годы его княжения; Праздник Покрова и др.).

Следующий этап работы – установление интеграционных связей с видами искусства, сравнение между собой двух картин – одна картина художника С.А. Баулина, другая – С.В. Герасимова. Для сравнения между собой двух картин мы размещаем репродукции на Google Docs и предлагаем обучающимся составить сопоставительную таблицу (табл. 3).

Затем предлагается проанализировать высказывания известных людей, которые описывали свои впечатления от храма, увиденного ими когда-то через сервис Google Docs:

1. Водная гладь, заливные луга и, словно свеча, сверкающий ослепительной белизной этот лёгкий одноглавый храм, так чудесно вырастающий над

их простором во всём своём бесконечном изяществе, во всей своей чарующей ясности, лаконичной красоте. Да, это такое же совершенство..., как самые высокие достижения древней Эллады. / Л.Д. Любимов

2. Ныне белокаменное чудо стоит посреди чистого поля на невысоком холме. У его подножия – небольшое озерцо, остаток старого русла реки Нерль. В ясную погоду в его зеркальной глади отражается стройный силуэт храма. Церковь Покрова на Нерли восхищает своей необыкновенной лёгкостью, почти невесомостью... В своём белом каменном наряде храм, словно невеста в подвенечном платье. / Ю.С. Рябцев

3. Изящная и лёгкая церковь, одиноко стоящая над зеркалом вод, необыкновенно поэтична. Она похожа на юную царевну в подвенечном наряде, вся дышит неземной красотой, от которой душа начинает как-то торжественно и грустно томиться. Увидевший её хоть раз уже не может сказать, что в жизни его не было счастливых минут. / Н.Н. Воронин

Таблица 3. Сопоставление картин С.А. Баулина и С.В. Герасимова

Картина С.А. Баулина «Храм Покрова на Нерли»	Линии сравнения	Картина С.В. Герасимова «Церковь Покрова на Нерли»
Архитектурный пейзаж храма.	Пейзаж	Пейзаж, который окружает церковь
Храм показан вблизи, крупным планом, видны мельчайшие детали и подробности, резьба, которой украшено здание. Форма здания – большой квадрат, с середины которого в небо стремится один купол.	Передний план	Храм расположен в центре, на фоне природы, кажется будто он один нарисован, больше ничего нет. Тонкость линий строения, белый камень, из которого сделаны стены и бескрайние просторы.
Невысокий холмик посреди реки Нерль, а потом бескрайние просторы зеленых лугов переходящих вдаль в небо. Холм был насыпан специально, так как весной река разливается широким половодьем.	Задний план	Отражение храма на воде. На противоположном берегу гуляет женщина с ребенком, как символ чистоты и святости. Далее раскинулись луга и поля, огромные деревья.
Художник изобразил хмурый день	Изображение	Художник изобразил солнечный свет
Какая бы ни была погода или настроение храм всегда примет и покажет все хорошее и прекрасное в любой ситуации. Главное, верить в себя и никогда не отступать с праведного пути.	Настроение храма	Когда смотришь на этот архитектурный памятник, так и хочется, чтобы люди вспомнили, что для них свято в этой жизни и значимо.

Для анализа высказываний предлагаются следующие задания в Google-формах.

Задание 1. Как характеризуют авторы церковь Покрова на Нерли? Какие сравнения, эпитеты, метафоры находят они для передачи своих чувств?

Задание 2. Можно ли сделать такой вывод на основе прочитанных вами высказываний, что храм Покрова на Нерли – это чудо архитектуры, настоящее совершенство и поэзия в камне, его можно сравнить с достижениями древней Эллады? Ответ обоснуйте.

Задания 1,2 нацелены на сопоставление, сравнение, удержание фрагментов и соединение их в общую информационную картину, выявление разных точек зрения.

Задание 3. В высказываниях о храме даются разные его названия: «Одноглавый храм», «Белокаменное чудо». Какие названия вы могли бы дать храму?

Далее обучающимся предлагается написать сочинение-описание.

При организации работы по орфографии и пунктуации можно использовать сервис Flashcards by Microsoft, который позволяет создавать и использовать интерактивные карточки для эффективного запоминания правил правописания.

Обучающийся может работать с сервисом в трех режимах:

1. Режим Review на экране появляется изображение – слева рисунок и вопрос к нему, а справа – слово-ответ. На карточке с ответом дается пояснение правильного написания слова. Play Audio позволяет обучающимся осваивать правильное произношение слова.

2. Режим Study используется и для проверки правильного написания слов. На экране появляется изображение – слева рисунок и вопрос к нему без ответа и пояснения. Обучающийся отвечает на вопрос, если ответ правильный, то появляется зеленая галочка. В случае верного ответа обучающемуся предлагается следующий вопрос, в случае неверного ответа – доступ к следующему вопросу прекращается.

3. Режим Type it in позволяет отработать правильное написание слов: ученик вводит слово, нажимает на кнопку проверки (Check Answer). Результат работы мы можем отследить в Report (сколько раз обучающийся ошибался в написании).

Google-сервисы – это методический инструмент создания интерактивных заданий по обработке лексического и грамматического материала в разных формах: с выбором одного ответа, нескольких ответов, ввод текста, выпадающий список. Сервис позволяет совмещать разные формы в одном задании, ограничивать время на их выполнение, что способствует повышению эффективности обучения и формированию мотивации к познавательной деятельности.

Google – сервисы в современном образовательном процессе должны стать дидактическим инструментарием для проектирования системы заданий в процессе обучения русскому языку.

## Литература

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М., 1962. – С. 69
2. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. – Тула: Автограф, 2000. – 224 с.
3. Львова С.И. Усиление метапредметного статуса курса русского (родного) языка в современной системе школьного образования / С.И. Львова // Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка в современной школе: Материалы международной заочной научно-практической конференции (к 85-летию М.М. Разумовской). – М.: Экон-информ, 2013. – С. 119–126.
4. Русский язык. Поурочные разработки. 8 класс: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л.А. Тростенцова, А.И. Запорожец. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2014. – 207 с.
5. Ходякова Л.А. Диалог с культурными концептами в школьном обучении / Л.А. Ходякова // Русский язык в школе. – 2005. – № 5. – С. 98–100.

## USE OF GOOGLE-SERVICES IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

Dutko N.P.

Moscow Pedagogical State University

The article discusses the use of Google services in the process of teaching the Russian language in the context of the modernization of education. The didactic capabilities of Google services in the process of learning the Russian language are analyzed. The specifics of using Google – services for organizing students' independent activities is revealed, which saves study time, provides long-term memorization of educational material, which contributes to the development of students and creates conditions for internal differentiation. The expediency of using Google services for organizing classes for the development of speech has been identified. Based on an analysis of Google services, a model of Russian language lessons on the development of speech in grade 8 is proposed. It is concluded that Google services in the modern educational process should become didactic tools for developing a system of tasks in teaching the Russian language.

**Keywords:** lesson content, educational material, hypertext, speech development, essay description, teaching presentation.

## References

1. Golubkov V.V. Methods of teaching literature. – M., 1962. – P. 69
2. Gukovsky G.A. Studying a literary work at school: Methodological essays on the methodology. – Tula: Autograph, 2000. – 224 p.
3. Lviv S.I. Strengthening the meta-subject status of the course of the Russian (native) language in the modern system of school education / S.I. Lviv // Actual problems of the theory and practice of teaching the Russian language in a modern school: Materials of the international correspondence scientific-practical conference (on the 85th anniversary of M.M. Razumovskaya). – M.: Econ-inform, 2013. – P. 119–126.
4. Russian language. Job development. Grade 8: a manual for teachers of general education. organizations / L.A. Trostentsova, A.I. Zaporozhets. – 4th ed., Revised. – M.: Education, 2014. – 207 p.
5. Hodyakova L.A. Dialogue with cultural concepts in school education / L.A. Khodyakova // Russian language at school. – 2005. – No. 5. – P. 98–100.

# Противоправное поведение подростков как результат влияния негативной информации

**Кулакова Светлана Александровна,**

аспирант кафедры «Психология личности и специальная педагогика» Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых  
E-mail: annakulakova33@yandex.ru

В статье анализируется проблема информационного влияния на подростков, рассматриваются как социально-положительные, так и негативные последствия информационного воздействия со стороны глобальной сети Интернет, в частности стимулирование различных форм противоправного поведения. Автор провела авторское исследование по изучаемому вопросу со старшеклассниками и пришла к выводу о необходимости применения комплекса мер по обеспечению информационной безопасности подростков.

**Ключевые слова:** информация, инфосфера, информационная безопасность, противоправное поведение.

Информация играет важную роль в развитии личности, да и всего общества в целом. Психическое развитие человека в большой степени зависит от объема и качества получаемой им информации. Переработка информации стимулирует развитие когнитивной сферы человека, вызывает эмоциональные реакции. Информация выступает средством коммуникации, а значит, является инструментом социализации личности, информированность – неотъемлемое лидерское качество. Особое значение приобретает информация в переходные периоды жизни человека, при формировании его нравственных устоев, определении ценностных установок, приоритетов, т.е. в подростковом возрасте. С другой стороны, информация может приносить большой вред обществу, стимулируя противоправное поведение его членов.

Еще в начале XX века известные криминологи Г. Тард и Ф. Фентон изучали воздействие СМИ на социальное поведение людей. В результате их исследований была установлена причинно-следственная связь между воспринимаемой из СМИ криминальной информацией (криминальными новостями, обсуждением преступлений и их расследований) и противоправным поведением [1]. А Коррэ в своих работах констатировал, что часть преступлений происходят по сценариям, заимствованным из газетных сообщений. Современные ученые разделяют эту точку зрения [2], подчеркивая постоянное возрастание количества и интенсивности способов и инструментов психологического воздействия, относя к ним сайты с разного рода негативной информацией: порнографические, националистические, экстремистские и др., а также определенные виды рекламных роликов, online игры и пр.

Тем не менее, в связи с большой значимостью информации для подростка, полная изоляция от нее вредна, поскольку лишает школьника одного из важнейших условий нормальной жизнедеятельности. Но бесконтрольное получение информации может быть опасно в связи с возможностью негативного ее влияния на нравственную сферу личности, на характер ее поведения. Именно поэтому для анализа процессов, происходящих с подростком, предупреждения тех поведенческих актов, которые противоречат норме жизни общества, необходимо тщательное изучение дозы, характера, источников информации, получаемой подростками и влияющей на их нравственность, сферу интересов и деятельности, систему ценностей.

Согласно анкетированию, проведенному нами в старших классах средних школ г. Владимира,

были изучены источники положительно и негативно оцениваемой подростками информации.

Подростки считают, что они получают информацию, оказывающую положительное воздействие, в основном в семье и школе (названы в подавляющем числе анкет), через средства массовой информации (в первую очередь Интернет), в религиозных организациях, учреждениях культуры, у друзей.

Блок ответов, характеризующих источники информации, отрицательно влияющие на подростков, содержит другую последовательность исходя из частоты упоминаний: Интернет и другие СМИ, окружение (компания друзей), семья, школа.

Таким образом, среди источников информации как положительной, так и негативной информации одно из ведущих мест занимает глобальная сеть. Причем, подростки сами выделяют значительную часть предоставляемой Интернетом информации как отрицательно воздействующую на них, социально вредную, провоцирующую на неправильное поведение.

Доступность и большой объем информации, предоставляемой Интернетом, отсутствие контроля взрослых над содержанием этой информации ведут к тому, что влияние информационного потока на несформированную систему ценностей подростка становится непредсказуемым [3, С. 26].

Анализируя контент информации, интересующий подростков, мы выяснили, что значительное количество подростков просматривают сайты, содержащую опасную информацию:

- сообщения и видеоролики о массовых беспорядках – 77,3%;
- сцены жестокости – 75,8%;
- сообщения и видеоролики о террористических актах – 64,7%;
- порнографии – 44,5%.

Особо стоит обратить внимание на то, что сами подростки оценивают свой интерес к приведенной тематике как естественный, а, значит, и абсолютно нормальный. Тем не менее, значительная часть воспринимаемой из Интернета информации носит негативный, а зачастую и противоправный характер, а постоянный ее поток склоняет подростков к принятию такого рода поведения и демонстрации его в повседневной жизни. Воспринимая данную информацию, подростки подсознательно перенимают варианты поведения, оцениваемые обществом как противоправные [4, С. 46–50].

В этой связи необходимо обратить внимание на поступающую из всемирной сети Интернет риски, которые связаны с распространением информации негативной и даже опасной для подростков [5, С. 19–24.].

Опасность, исходящая от такой бесконтрольной информации, состоит в том, что Интернет становится для подростка основным способом общения и социализации, оказывает мощное воздействие на личность подростка, формирует нормативную

модель его поведения [6, С. 54–56]. Жизнь подростка все больше и больше зависит от информации и информационных технологий [7, С. 48–54.].

По опросам старших школьников доля лиц, находящихся в Интернете ежедневно более двух часов составляет 54,1%, 25,7% подростков заявили, что время, проведенное в Интернете у них ограничено требованием родителей и лишь 4,2% указали, что сами считают целесообразным пользоваться компьютером только с целью обучения и, как правило, менее двух часов в день.

Итак, в создавшейся ситуации актуальны вопросы обеспечения информационной безопасности подростков, включающие специальные программы, предоставляющие возможность ограничить время пребывания подростка в сети, а также закрыть доступ к сайтам по их контенту.

Незаменима роль родителей, которые защищая права несовершеннолетних, должны быть в курсе интересов собственных детей, разъяснять ту опасность, которая может грозить им при встрече с различной информацией, учить отделять значимую информацию от ненужной, вредной, провоцирующей на социально-негативное поведение. В этом случае увлеченность подростков Интернетом возможно использовать как профилактику противоправного поведения, самостоятельного получения правовых знаний.

Школа принимает участие в превентивной работе обеспечивая введение в образовательный процесс элементов информационной безопасности. Велика ее роль в обеспечении заполнения информационного вакуума школьника путем предоставления социально значимой информации, развития интереса к ее изучению в интерактивных формах. Со стороны школы и других заинтересованных организаций (медицинских, социального обеспечения населения и т.д.) необходима организация психологической, социально-правовой помощи школьникам [8, С. 17–18].

Одним их приоритетных направлений деятельности государства в современной России является обеспечение благополучного и защищенного детства. Старшие подростки, подходящие к порогу взрослости, являются категорией лиц, уязвимых для информационно-психологического воздействия из-за несформированной системы психологической защиты и отсутствия жизненного опыта. С нашей точки зрения, именно в этот период развития человека особенно важен комплекс мер, сочетающий технические составляющие, обеспечивающие дозированный доступ к информации в сети, и психолого-педагогическое воздействие со стороны родителей и учителей, разъясняющих, контролирующих, а иногда и запрещающих доступ к опасной информации.

## Литература

1. Тард Г. Преступник и преступление [Текст]; Сравнительная преступность; Преступле-

ния толпы / Габриэль де Тард. – М.: Инфра-М, 2010. – 397 с.

2. Литвинова А.С. Информационная безопасность, как проблема современного общества / Литвинова, А.С., Боброва И.И. // Портал научно-практических публикаций [Электронный ресурс]. (<http://portalnp.ru/2014/12/2229>).
3. Фортова Л.К. Педагогическая профилактика неадаптивного поведения несовершеннолетних в современном социуме [Текст]: учебное пособие / Л.К. Фортова, О.М. Овчинникова, А.Н. Ломакина; Федеральная служба исполн. наказаний, Владимирский юридический ин-т Федеральной службы исполн. наказаний. – Владимир: ВЮИ ФСИН России, 2011. – 147 с.
4. Васильев Ф.П. Административно-правовая защита детей от неправомерной информации / Ф.П. Васильев, В.В. Иванова // Административное право и процесс, 2012. – № 5. – С. 46–50.
5. Лапина М.А. Административно-правовое регулирование отношений в области оборота вредной информации, содержащейся в информационно-телекоммуникационных сетях / М.А. Лапина, Б.С. Николаенко // Юридический мир, 2013. – № 3. – С. 19–24.
6. Пролетенкова С.Е. Теоретические аспекты построения системы противодействия экстремизму в Российской Федерации / С.Е. Пролетенкова // История государства и права, 2013. – № 8. – С. 54–56.
7. Журин А.А. Информационная безопасность как педагогическая проблема / А.А. Журин // Педагогика, 2001. – № 4. – С. 48–54.
8. Саттарова Н.И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / С.-Петербург. акад. последиплом. пед. образования. – СПб, 2003. – 24 с.

## ADOLESCENTS' ILLEGAL BEHAVIOR AS A RESULT OF NEGATIVE INFORMATION INFLUENCE

**Kulakova S.A.**

Vladimir state University named after A.G. and N.G. Stoletovs

The article analyzes the problem of information influence on adolescents, discusses both social and positive and negative consequences of information impact from the global Internet, in particular the stimulation of various forms of illegal behavior. The author conducted the author's research on the learning issue with high school students and came to the conclusion about the necessity of application of complex of measures on ensuring information security of adolescents.

**Keywords:** information, InfoSphere, information security, illegal behavior.

### References

1. Tarde G. Criminal and Crime [Text]; Comparative crime; Crimes of the crowd / Gabriel de Tarde. – М.: Infra-M, 2010. – 397 p.
2. Litvinova A.S. Information security as a problem of modern society / Litvinova, A.S., Bobrova I.I. // Portal of scientific and practical publications [Electronic resource]. (<http://portalnp.ru/2014/12/2229>).
3. Fortova L.K. Pedagogical prevention of maladaptive behavior of minors in modern society [Text]: textbook / L.K. Fortova, O.M. Ovchinnikova, A.N. Lomakin; Federal Service Exec. punishments, Vladimir Law Institute of the Federal Service Exec. punishments. – Vladimir: VUI FSIN of Russia, 2011. – 147 p.
4. Vasiliev F.P. Administrative and legal protection of children from illegal information / F.P. Vasiliev, V.V. Ivanova // Administrative law and process, 2012. – No. 5. – P. 46–50.
5. Lapina M.A. Administrative and legal regulation of relations in the field of the circulation of harmful information contained in information and telecommunication networks / M.A. Lapina, B.S. Nikolayenko // Legal World, 2013. – No. 3. – P. 19–24.
6. Proletenkova S.E. Theoretical aspects of building a system of countering extremism in the Russian Federation / S.E. Proletenkova // History of State and Law, 2013. – No. 8. – P. 54–56.
7. Zhurin A.A. Information security as a pedagogical problem / A.A. Zhurin // Pedagogy, 2001. – No. 4. – P. 48–54.
8. Sattarova N.I. Information security of schoolchildren in an educational institution: abstract of the diss. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / S.-Petersburg. Acad. postgraduate degree. ped education. – St. Petersburg, 2003. – 24 p.

# Развитие творческих способностей детей в библиотеке

## **Мартынова Елизавета Васильевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии документальных коммуникаций ФГБОУ «Кемеровский государственный институт культуры»  
E-mail: Lizaveta.martynova@mail.ru

## **Сорокина Вера Валентиновна,**

заместитель директора по научно-методической работе МБОУ «Гимназия 25», Кемерово  
E-mail: verasorokina25@mail.ru

## **Щербинин Альберт Анатольевич,**

учитель МБОУ «Средняя общеобразовательная школа 12», Кемерово  
E-mail: questador@mail.ru

Авторы рассматривают научно-методические основы развития творческих способностей детей в библиотеке. Называют отличия творческой познавательной деятельности в библиотеке как досуговом учреждении. Перечисляют виды творчества, реализуемые в практике библиотек; указывают функции творчества; приводят перечень признаков составляющих творческую личность. Предлагают экспериментально обоснованные новые подходы к созданию методики развития творческой деятельности детей в библиотеке.

**Ключевые слова:** библиотека, дети, творческие способности, новые методики, творческая деятельность.

Современные социокультурные трансформации в эпоху глобализации и информатизации формируют новые ориентиры в деятельности библиотеки. Анализ современных публикаций в библиотековедении свидетельствует, во-первых, о прагматическом подходе к деятельности – коммерциализации и зарабатывании денег в условиях существования библиотеки, во-вторых, о технократизации деятельности – превращении библиотек в технические центры по доставке документов, результаты труда которых носят исключительно технологический характер [1, с. 257]. Не отрицая роль информационных технологий, представители гуманитарных знаний (философы, культурологи, социологи) формируют более развернутые взгляды на выбор новых ориентиров. Изучение их авторефератов диссертаций позволяет утверждать, что библиотека обладает рядом достоинств по сравнению с Интернетом, на которые следует акцентировать внимание. Она осуществляет отбор, систематизацию и каталогизацию социальной и культурно значимой информации; представляет знания в документальной и обзорной форме; не навязывает пользователю образцы массовой культуры и шаблоны поведения, побуждает читателей к внутреннему духовному росту за счет чтения [2, с. 7].

Исследование публикаций в смежных предметных областях проведено под руководством Н.И. Гендиной – директора Научно-исследовательского института информационных технологий социально-культурной сферы Кемеровского государственного института культуры, доктора педагогических наук, профессора.

Широкие социально-гуманитарные взгляды, изложенные авторами исследования, обеспечивают доказательную основу для расширения и углубления тематической направленности библиотечных работ. Одним из аспектов в развитии новых ориентиров может стать библиотечная педагогика, направленная на читателей-детей.

Сегодня в библиотечной практике развиваются подходы, основанные на привлечении школьников к творческой деятельности через искусство (рисование, театрализованные представления, сочинение литературных произведений и т.д.). Такие подходы объективно обусловлены богатыми психолого-педагогическими возможностями привлечения к чтению и расширения познавательных интересов через творчество, на которые по-разному, так или иначе, указывают специалисты смежных областей знаний [3, 4].

Анализ публикаций библиотекарей-практиков по развитию творческих способностей детей в библиотеке, проведенный на кафедре технологии

документальных коммуникаций Кемеровского государственного института культуры, показал, что они указывают на использование отдельных видов творчества, которые рассматриваются как нововведения. Аналитическая составляющая статей (обоснование содержания педагогического процесса, оценка его эффективности и т.д.) отсутствует. Вследствие этого стала очевидной необходимость теоретико-методического обоснования развития этого направления.

Комплексный подход к пониманию научно-методических аспектов темы обусловил необходимость обратиться к философским, психологическим и педагогическим основам содержания творчества.

Среди наиболее значимых авторов и источников были выделены труды Н.А. Бердяева («Смысл творчества», 1916) [5], Л.С. Выготского («Психология искусства», 1965) [6].

Н.А. Бердяев утверждал, что человек сам по себе должен быть творцом, поскольку Бог – творец, а человек – продолжатель творения Бога. Способность быть творцом заложена в человеке генетически, также, как и биологические потребности в еде и продолжении рода.

Л.С. Выготский продолжает развивать мысли Н.А. Бердяева, говоря о том, что творчество обусловлено не только природными данными, но и социальными влияниями.

Далее анализу были подвергнуты труды, связанные с отдельными направлениями и аспектами творчества: Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова и др.

Д.Б. Богоявленская (р. 1932) – российский психолог, доктор психологических наук, профессор, специалист в области общей психологии, психологии творчества и одаренности [7].

А.М. Матюшкин (1927–2004) советский и российский психолог, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования. Изучал творческое мышление. Сформулировал концепцию творческой одаренности [8].

Я.А. Пономарев (1920–1997) – известен как специалист по психологии творчества [9]. Советский и российский психолог, доктор психологических наук.

Среди современных публикаций психологов и педагогов обращают на себя внимание учебники и учебные пособия В.И. Петрушина [10, 11]. Автор – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского государственного педагогического университета. Он представляет профессиональные знания в сфере художественного творчества в различных видах искусства. Раскрывает профессиональные трудности и сложности этой деятельности. Особая ценность изданий для библиотекарей-практиков состоит в том, что его работы сопровождаются значительным количеством упражнений, которые могут быть заимствованы для развития творческих способностей не только в школьной, но и в библиотечной сфере.

Обобщая данные, полученные в ходе изучения источников, были сделаны выводы, необходимые для обоснования теории и методики развития творческих способностей детей в библиотечной сфере.

1. Есть основания утверждать, что обязательное образование и образование в библиотечной досуговой среде имеют различную основу по характеру деятельности (табл. 1).

Таблица 1. Отличия в характере образовательной деятельности детей в школе и в библиотеке

Характеристики деятельности	Образовательная деятельность в школе	Образовательная деятельность в библиотеке
Отличия во времени	В условиях обязательного школьного регламента	В условиях досуга
Особенности мышления	Предметно-конкретное и логическое мышление. Рациональное сознание	Эмоциональное сознание, основанное на интересах и чувствах
Нагрузка на мозг	Преимущественно работает левое полушарие	Преимущественно работает правое полушарие
Понимание мира	На основе рассуждений и логики	На основе чувств, ощущений привлекательности и загадочности
Объект изучения	Внешний предметный мир и его структура	Внутренний духовный мир человека
Способ действия	Определенность и обязательность	Свобода и спонтанность
Направленность мышления	Целевое. Тематически и предметно однонаправлено в единицу времени	Разнонаправленно в единицу времени. Межпредметно и многопредметно
Способ мышления	Вербальный абстрактно-отвлеченный	Невербальный, чувственно-конкретный
Способ познания	Через познания и мысли	Через художественные образы
Результат обучения	Профессионально-ориентированный	Личностно-ориентированный
Результат воспитания	Интеллектуальное развитие	Нравственное развитие

Деятельность в условиях библиотечного досуга отличается свободой выбора, добровольностью, активностью, инициативой отдельных групп и индивидуумов. Она реализуется через многообразие видов общекультурных, художественных, познавательных и прочих интересов читателей [12].

2. Библиотекари-практики называют следующие виды творчества, реализуемые детьми в библиотечной среде:

- арт-терапия;
- создание творческих произведений (рассказов, рисунков, фотографий);
- общение с природой;
- общение с искусством;
- коллекционирование;



- погружение в прошлое;
- ведение дневников, создание писем;
- путешествие, поиск необычного в обычном.

Конечно, это далеко неполный список, который, возможно, реализуется. Сюда можно добавить и другие направления: музыкальное, танцевальное, декоративно-прикладное, фольклорное и др.

3. Определены функции творчества школьников в библиотеке:

- познавательная;
- воспитательная;
- гедонистическая;
- коммуникативная;
- компенсаторная.

4. Названы признаки, соответствующие творческой личности:

- доминирование познавательных интересов;
- любознательность, стремление к созданию нового;
- быстрота в усвоении нового;
- образование ассоциативных связей;
- склонность к сравнениям, сопоставлениям;
- эмоциональная окрашенность действий;
- умение комбинировать, реконструировать;
- способность к нестандартным решениям.

Результаты изучения теоретических достижений в области психологии и педагогики творчества позволили организовать и провести ряд экспериментов в библиотечной сфере. Цель экспериментальной работы была направлена на создание и апробирование научно обоснованных методик развития творческих способностей детей в библиотеке [13].

В ходе экспериментальной работы были определены несколько обязательных условий, которые необходимо учитывать в ходе развития творческих способностей детей в библиотеке.

Отбор источников для изучения опирается, прежде всего, на научно-познавательные и художественные тексты. Обладая свойствами занимательности, благодаря использованию образных средств, они вызывают богатые ассоциации, подталкивают к творческим фантазиям, формируют новые переживания и интересы. Мультимедийные источники активизируют сразу несколько каналов восприятия и делают этот процесс более глубоким и запоминающимся.

Формулировка и выбор тем включают такие объекты отображения, которые имеют элементы загадочности, недосказанности, неожиданности.

Ход занятий организуется на нескольких уровнях: библиотечном с руководителем, самостоятельном в виде выполнения домашних заданий, публичном для одобрения в социальной среде ближнего окружения.

Рациональные выгоды творческой деятельности детей в библиотеке заключаются в привлечении читателей в библиотеку; увеличении объема и качества чтения; повышении престижа библиотеки в единой социокультурной среде, в интеллектуальном и духовном развитии лич-

ности, что способствует социальной стабилизации в обществе.

## Литература

1. Гендина Н. И., Рябцева Л.Н. Изменение функций библиотек в эпоху социокультурных трансформаций: социальные риски и проблема выбора ориентиров // Библиотековедение, 2018. Т. 67, № 3. С. 257–265.
2. Гендина Н. И., Рябцева Л.Н. Библиотеки в эпоху социокультурных трансформаций: современные вызовы и основания доказательного библиотековедения // Библиотековедение, 2018. Т. 67, № 1. С. 7–15.
3. Цыпин Г.М. Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства: учеб. пособие для академического бакалавриата. М.: Издательство «Юрайт», 2019. 203 с.
4. Петрушин В.И. Развитие творческих способностей: учеб. пособие. М.: Издательство «Юрайт», 2018. 221 с.
5. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. М., 1916. 358 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 341 с.
7. Богдавленская А.М. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
8. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников. М.: Педагогика, 1991. 155 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 300 с.
10. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство «Юрайт», 2017. 441 с.
11. Петрушин В.И. Психология художественного творчества: учеб. пособие для академического бакалавриата. М.: Издательство «Юрайт», 2018. 232 с.
12. Мартынова Е. В., Сорокина В.В., Щербинин А.А. Расширение информационного взаимодействия с учащимися, склонными к одаренности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Человек. Индивид. Личность. Деятельность субъекта в информационном пространстве. Тюмень: РИЦ ТГИК, 2018. С. 185–190.
13. Мартынова Е. В., Гетц С.А. Активизация чтения детей в библиотеке средствами кукольного театра // XX Всероссийская студенческая конференция Нижневартковского государственного университета: сборник статей. Нижневартковск: НГУ, 2018. С. 170–172.
14. Мартынова Е. В., Сорокина В.В., Щербинин А.А. Музыкальные встречи как средство активизации познавательной творческой активности школьников // Творчество в объективности научных исследований: сборник материалов конференции (30 ноября 2018). Белгород: БГУ, 2019. С. 78–82.

## DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVE ABILITIES IN THE LIBRARY

**Martynova E.V., Sorokina V.V., Shcherbinin A.A.**

Kemerovo state Institute of culture, MBOU "Gymnasium 25", MBOU "Secondary school 12", Kemerovo

The authors consider the scientific and methodological basis for the development of children's creative abilities in the library. They call the differences of creative cognitive activity in the library as a leisure institution. List the types of creativity implemented in the practice of libraries; specify the functions of creativity; give a list of features that make up a creative person. they offer experimentally based new approaches to the creation of methods for the development of creative activity of children in the library.

**Keywords:** library, children, creative abilities, new methods, creative activity.

### References

1. Gendina N.I., Ryabtseva L.N. Changing library functions in the era of sociocultural transformations: social risks and the problem of choosing guidelines // *Library Science*, 2018.V. 67, No. 3. P. 257–265.
2. Gendina N.I., Ryabtseva L.N. Libraries in the era of sociocultural transformations: modern challenges and the foundations of evidence-based library science // *Library Science*, 2018.V. 67, No. 1. P. 7–15.
3. Tsybin G.M. Psychology of creative activity. Music and other arts: textbook. manual for academic undergraduate. M.: Publishing house "Yurayt", 2019.203 p.
4. Petrushin V.I. Development of creative abilities: textbook. allowance. M. : Publishing house "Yurayt", 2018. 221 p.
5. Berdyaev N.A. The meaning of creativity. The experience of human justification. M., 1916. 358 p.
6. Vygotsky L.S. Psychology of art. M. : Pedagogy, 1987. 341 p.
7. Epiphany A.M. Psychology of creative abilities: textbook. manual for students of higher. textbook. institutions. M.: Publishing Center "Academy", 2002. 320 s.
8. Matyushkin A.M. Development of creative activity of schoolchildren. M. : Pedagogy, 1991. 155 p.
9. Ponomarev Y.A. Psychology of creativity. M. : Nauka, 1976. 300 p.
10. Petrushin V.I. Psychology and pedagogy of artistic creativity: textbook. manual for universities. 3rd ed., Rev. and add. M. : Publishing house "Yurayt", 2017. 441 p.
11. Petrushin V.I. Psychology of artistic creativity: textbook. manual for academic undergraduate. M. : Yurayt Publishing House, 2018. 232 p.
12. Martynova E.V., Sorokina V.V., Scherbinin A.A. Extension of information interaction with students prone to giftedness: proceedings of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference "Man. Individual. Personality. The subject's activity in the information space. Tyumen: RIC TGIK, 2018. – P. 185–190.
13. Martynova E.V., Getts S.A. Activation of reading children in the library by means of the puppet theater // XX All-Russian Student Conference of the Nizhnevartovsk State University: collection of articles. Nizhnevartovsk: NSU, 2018. – P. 170–172.
14. Martynova E.V., Sorokina V.V., Scherbinin A.A. Musical meetings as a means of enhancing the cognitive creative activity of schoolchildren // Creativity in the lens of scientific research: a collection of conference materials (November 30, 2018). Belgorod: BSU, 2019. – P. 78–82.

## Адаптивно-развивающая модель организации образования дошкольников в условиях инклюзии

**Ануфриева Елена Александровна,**

аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», заведующая МБДОУ Детский сад №186 г. Архангельска  
E-mail: dziatkov@mail.ru

Статья поднимает проблему совместного обучения детей с разными образовательными потребностями не «рядом», а «вместе», в целостном образовательном процессе, единой образовательной среде, общем социокультурном окружении. Формулируется главная проблема инклюзивного образования: не столько образование детей с особыми образовательными потребностями в системе общего образования, сколько преобразование всей системы общего образования так, чтобы она учитывала разнообразные образовательные потребности, в том числе нормативно развивающихся обучающихся. Приводятся модель и практика организации образования дошкольников в условиях инклюзии, в основе которой лежит адаптивно-развивающая стратегия управления совместным обучением дошкольников с разными образовательными потребностями на общесистемных принципах управления.

**Ключевые слова:** инклюзия, дошкольники, адаптивно-развивающая модель.

Актуальность. «Обеспечение равного доступа к инфраструктуре воспитания детей, требующих особой заботы общества и государства, включая детей с ограниченными возможностями здоровья» [1] находится в приоритете у государства. Указанная задача отражает суть инклюзии и подтверждает формулировку термина «инклюзивное образование» в Федеральном законе «Об образовании в РФ» как «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2].

Согласно данным литературы, 5,8% обучающихся имеют ограниченные возможности здоровья (далее ОВЗ), включая детей с ЗПР [3]. По статистике МБДОУ Детский сад № 186 г. Архангельска в 2019–2020, в образовательном учреждении дошкольное образование получают 6,4% – обучающихся с ОВЗ.

Между тем, главная сложность на сегодняшний день сводится не столько к образованию детей с особыми образовательными потребностями в системе общего образования, сколько к преобразованию всей системы, так чтобы она учитывала разнообразные образовательные потребности, в том числе нормативно развивающихся обучающихся.

Нерешенные проблемы. По мнению специалистов, инклюзивная практика сегодня существенно опережает теорию. Нами проведен анализ публикаций по теме исследования, исходя из которого, можно сделать вывод о сосредоточении внимания исследователей на образовании дошкольников с ОВЗ и инвалидов в общеобразовательных дошкольных организациях при недостатке внимания на образование остальных детей, не относящихся к этим категориям [4]. Активно исследуются процессы дифференциации образовательного процесса, но при этом явно недостаточно уделяется внимание педагогическому моделированию организации целостной работы образовательной организации в условиях инклюзии.

Насколько изменяется в инклюзивной группе образовательная деятельность нормативно развивающихся детей, каким образом необходимо изменять в условиях инклюзии содержание, методы, формы, средства массового образования детей, не отнесенных к ОВЗ и инвалидам, остается мало разработанным. В педагогическом сообществе

продолжаются дискуссии о границах изменения общего образования в условиях инклюзии; о сущности изменений содержания и методов образования в инклюзивных группах, об особенностях и успешности образовательной деятельности в инклюзивных группах детей, не имеющих ОВЗ и инвалидности, о соблюдении их прав на полноценное образование [5].

Педагогическое обеспечение совместного образования «типичных» и «нетипичных» дошкольников в инклюзивных группах (не «рядом», а «вместе»), которое учитывало бы образовательные потребности каждого ребенка, начиная с младшего дошкольного возраста, остается разработанным еще недостаточно. Между тем, проблема является достаточно острой, учитывая высокую гетерогенность групп дошкольников, когда в одном групповом пространстве могут находиться обучающиеся, отличающиеся по этническому составу, психофизическим особенностям, интеллектуальному развитию и т.д. [6]

Методологические подходы к решению проблем. Научные исследования в рассматриваемой области концентрируются в основном вокруг проблем интегрированного образования, сочетающего использование общеобразовательных и адаптивных программ (обучение «рядом», но не «вместе»), а также в рамках педагогической и психологической теории специального обучения.

Между тем, в зарубежной практике и междисциплинарных отечественных исследованиях накопились разработки, которые могли бы быть полезными для темы настоящего исследования [7, 8]. Это практический опыт инклюзивного образования в Италии, Великобритании, Скандинавских странах, а также опыт коррекционно-развивающей и адаптивной педагогики в России. Так, в нашей стране этой проблеме был посвящен лонгитюдный междисциплинарный проект РАН совместно с РАМН (1994–2004 гг.), результатом которого стала разработка адаптивно-развивающей стратегии управления совместным образованием школьников с разными образовательными потребностями и состоянием здоровья (Колесникова Л.И., Дзятковская Е.Н., Долгих В.В., Поляков В.М. Рычкова Л.В.) [3].

Адаптивно-развивающая стратегия управления совместным обучением дошкольников с разными образовательными потребностями строится на общесистемных принципах управления, позволяющих обеспечивать системе режим стабильного функционирования и сохранения трендов развития, самокомпенсацию изменений во внутренней и внешней среде, выводящих систему из устойчиво неравновесного состояния. Речь идет об универсальных системных принципах саморегуляции и самоорганизации, которые обеспечивают «живучесть» любых систем, независимо от их материального носителя – биологических, экологических, социальных и даже технических. Они продуктивно используются в экономике, бизнесе, строительстве, робототехнике.

Доказано, что организация образовательной среды на основе этих принципов позволяет придать управлению образовательной организацией свойства, релевантные функционированию центральных регуляторных систем человека. В условиях растущего организма, особенно в периоды возрастных кризисов такая среда существенно повышает адаптивные и защитно-компенсаторные механизмы организма, что активизирует возможности самокомпенсации имеющихся дефектов, «обходных путей» имеющихся незрелостей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) и оказывает коррекционно-развивающий эффект. Было показано, что применение адаптивно-развивающей стратегии управления позволяет адаптировать образовательное учреждение к потребностям каждого обучающегося. Адаптация образовательного учреждения к ребенку и ребенка к ОУ реализуется через диверсификацию образования, педагогический плюрализм, вариативность методических средств, максимальную гибкость модели обучения, которые соответствуют таким принципам управления, как «мягкое управление», «двойное управление функций», расширение поля разнообразия и увеличения допустимых вариантов реагирования, опережающее прогнозирование и другие.

Однако общедидактические исследования возможности применения адаптивно-развивающей стратегии управления в дошкольных образовательных организациях не проводились.

Цель работы: изучить принципы адаптивно-развивающей стратегии управления и сформулировать применительно к дошкольным образовательным организациям с инклюзией ключевые направления организации их деятельности, уточнить их содержание.

Результаты исследования. В МБДОУ Детский сад № 186 с опорой на адаптивно – развивающую стратегию разрабатывается модель организации инклюзивного образования, которая включает в себя психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями и не ущемляет интересы нормативно развивающихся воспитанников.

Инклюзивное образование в дошкольном учреждении реализуется с 2017 года. Работа начиналась с психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста в группах комбинированной направленности. Была организована коррекционно-развивающая работа, в том числе для детей с ЗПР, легкой степенью умственной отсталости, начиная с возраста 4–5 лет. А затем была поставлена цель создания целостной (на единых принципах) системы управления образовательным процессом, образовательной средой, связями с социокультурным окружением.

С целью реализации инклюзивных практик нами разработаны локальные акты: о психолого-педагогическом консилиуме, о функционировании комбинированных групп, об организации работы специалистов систем сопровождения.

Внедрение адаптивно-развивающей модели организации инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях включает следующие 4 этапа, необходимо учитывать цикличность данного процесса.

Так, первый этап – *диагностический* – предполагает первичную экспертизу всех компонентов, составляющих основу планируемой модели.

Текущую работу, сбор данных, контроль исполнения сроков выполняет координатор по инклюзии. Основной целью профессиональной деятельности которого, является обеспечение эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Анализ опыта работы образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику, показал, что наиболее успешным и продуктивным является вариант координатора, являющегося членом административной команды, в нашем случае – это старший воспитатель. Кроме того, желательно, что бы координатор по инклюзии обладал знаниями коррекционной педагогики, либо имел желание их получить.

Совместно с координатором по инклюзивному образованию проводится анализ социокультурной среды ОУ, изучение условий образовательного учреждения: качественный состав педагогов, наличие помещений, наличие учебно-методического комплекса, наличие локальных актов.

На диагностическом этапе также проводится работа непосредственно с воспитанниками. Так как в дошкольное учреждение зачисляются дети в основном в возрасте 3 лет в период с октября по ноябрь, выявляются воспитанники с ООП. На этом этапе важно убедить родителя обратиться в городскую психолого-медико-педагогическую комиссию (далее по тексту ПМПК) для постановки диагноза и определения статуса.

Следующий этап поисково-вариативный. В его основе лежит принцип *опережающего прогнозирования*. Это расчет вариантов достижения цели с учетом баланса интересов ребенка, его возможностей (определение зоны его ближайшего развития) и запросов окружения (семьи, школы, общества), выбор рационального и экономичного варианта, адекватного ситуации. Роль службы прогноза играет коллегиальный орган – психолого-педагогический консилиум (далее по тексту ППк), работа которого организована на основе выводов супервизорной группы.

На данном этапе проводится следующая работа:

1. Определение примерного состава воспитанников с ООП в группах компенсирующей и комбинированной, общеразвивающей направленности.
2. Анализ ожиданий родителей (законных представителей), проведение разъяснительной работы с родителями воспитанников ОВЗ и нормативно развивающихся
3. Заключение дополнительных соглашений об организации коррекционной работы с родителями детей с ОВЗ

4. Проведение ППк по организации психолого-педагогического сопровождения
5. Разработка адаптированной образовательной программы, индивидуального образовательного плана.

В течение всего учебного года родители получают и приносят в учреждение заключения городского психолого-медико-педагогической комиссии, после чего проводится консилиум в образовательном учреждении. На ППк детально определяются образовательные потребности ребенка с ОВЗ, с учетом рекомендаций ПМПК по организации психолого-педагогического сопровождения, вначале рассматриваются, а затем разрабатываются и детализируются отдельные компоненты сопровождения ребенка специалистами консилиума, из которых складывается маршрут сопровождения – целостная индивидуально ориентированная адаптированная образовательная программа. При построении образовательного маршрута для ребенка с ООП также прогнозируются затруднения в осуществлении образовательного процесса, которые могут отразиться на нормативно развивающихся воспитанниках и преодоления негативных влияний.

На третьем *практико-действенном* этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательного процесса по реализации адаптивно-развивающей модели.

Практико-действенный этап базируется на следующих принципах.

*Расширение поля выбора* и увеличение допустимых вариантов реагирования, действий, поведения. Обучение самого ребенка разным способам и приемам выполнения одного и того же учебного действия. Этот принцип соответствует теории развивающего образования, компетентностному подходу в образовании.

*Двойное управление* функций, подразумевает предъявление учебного материала в разных модальностях, сочетание симультанных и сукцессивных методов познания (анализ и синтез), темпов деятельности и т.д.

*Опора на народную педагогику, архетипы сознания* – опора на этнокультурные практики воспитания в народной педагогике.

На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику изменений как состояния ребенка, так и степени амплификации (присвоения) им образовательных воздействий.

На данном этапе к работе подключаются все специалисты образовательного учреждения: воспитатели группы, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, педагог-психолог, в зависимости от особенностей ребенка учитель-логопед и/или учитель-дефектолог. В образовательный процесс также включается младший воспитатель, который помогает осуществлять организацию детей группы в режимных моментах, осуществляет функции ассистента.

На данном этапе большое внимание уделяется развитию социально-коммуникативных качеств

воспитанников, так как значительная часть детей с ООП, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в общественную жизнь. Вместе с тем, результаты исследований и сложившаяся практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

Сценарий социализации направлен на развитие индивидуальности каждого дошкольника и воспитание его как субъекта социализации и реализуется, в том числе, через использование технологий эффективной социализации Н.П. Гришавой «Клубный час», «Социальные акции» и «Дети-волонтеры», «Круг рефлексии», «Заключительный праздник по теме месяца». Все общение детей и взрослых строится на принципах гуманистической педагогики, т.е.:

- определение, отражение и принятие чувств ребенка;
- предоставление ребенку возможности выбора во всех режимных моментах,
- дисциплинирование ребенка методами гуманной педагогики.

Таким образом, во время реализации практико-действенного этапа объединены усилия всех педагогических работников дошкольного учреждения не только по оптимизации развития всех воспитанников и развитию у них социально-коммуникативных навыков.

Активными участниками образовательного процесса являются и родители. На диагностическом этапе они знакомятся с результатами диагностики; с образовательным маршрутом, разработанным специалистами; получают консультативную помощь, участвуют в реализации технологий эффективной социализации и выполняют рекомендации специалистов.

На следующем – *аналитическом* – этапе происходит анализ эффективности работы по учету особенностей «типичных» и «нетипичных» детей при построении целостного инклюзивного образовательного процесса в ДОУ, с учетом принципа *мягкого управления*. Для реализации принципа мягкого управления необходимо наличие обратной связи, уважение интересов каждого участника образовательных отношений, его убеждений, учет противоположных точек зрения, благодаря которым система может обучаться и развиваться, созданию условий для обучения (тренировки) системы, ее самоорганизации, реализации саморегуляции, самостоятельного исправления ошибок, самовосстановления. В зависимости от потребностей коллектива воспитанников, на основании полученных результатов и дальнейшем прогнозе динамики развития проводится (при необходимости) корректировка деятельности специалистов сопровождения.

**Обсуждение результатов.** Обобщая весь спектр проработанной в ДОУ работы, следует вы-

делить в адаптивно-развивающей модели организации инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях следующие направления: образовательный процесс, образовательную среду, внешнюю социокультурную среду.

**Образовательный процесс.** Имеет гибкую адаптивно-развивающую направленность всего образования по отношению ко всем детям, проведение супервизорных групп, прогноз возможных учебных затруднений и их раннее предупреждение. Приоритетным направлением деятельности дошкольного учреждения является максимально раннее выявление недостатков в развитии у каждого ребенка в динамике, не зависимо от наличия у него диагноза. Большая роль в ДОУ отводится технологии проведения психолого-педагогических супервизорных групп. Эта группа является важным связующим звеном всех специалистов, участвующих в образовательном процессе и охватывает всех детей детского сада.

**Образовательная среда дошкольной образовательной организации.** Создание дружественной образовательной среды образовательной организации, которая способствовала бы успешной адаптации как «типичных», так и «нетипичных» детей, нивелированию их психосоциальных отличий, личностному развитию и саморазвитию. В такой среде каждый ребенок получает возможность развивать собственный внутренний мир, строить отношения с другими детьми. Образовательная среда включает предметно-пространственную среду группового помещения, в котором имеется уголок уединения, центры активности по всем образовательным областям. Образовательная среда отвечает принципам вариативности, трансформируемости, полифункциональности в зависимости от интересов детей и согласуется с тематическим планированием образовательной программы.

**Социокультурная среда дошкольной образовательной организации.** Формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей является одной из задач ФГОС ДО (пункт 1.6.) Во-первых, учитывается динамика взаимодействия личности и среды (дизадаптация, адаптация, развитие); во-вторых, конструируется необходимая для ситуации данного этапа взаимодействия социокультурная среда (зону ближайшего развития на данном этапе); в-третьих, оценивается эффективность применения тех или иных средовых воздействий и их сочетаний на основе критерия перехода воспитанника на следующую стадию взаимодействия с социокультурной средой.

## Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 17.02.2017 № 162 Об утверждении качественных и количественных показателей эффективности реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 го-

да, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-Р // Справочной системы «Образование» [Электронный ресурс]. Медиагруппа «Актион – МЦФЭР». – Электрон.дан. – [Москва], cop. 1997. – URL: <https://vip.1obraz.ru> – (07.11.2019)

2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // Справочной системы «Образование» [Электронный ресурс]. Медиагруппа «Актион – МЦФЭР». – Электрон.дан. – [Москва], cop. 1997. – URL: <https://vip.1obraz.ru> – (07.11.2019)
3. Колесникова Л.И., Дзятковская Е.Н., Долгих В.В., Поляков В.М. Рычкова Л.В. Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников: Монография. – М.: Литерра, 2015. – 176 с.
4. McCarty, K. (2006) Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. Azusa Pacific University – ED496074
5. Better Education for All: When We're Included Too (2009). A Global Report. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) Salamanca, Spain. URL: [http://ii.gmalik.com/pdfs/Better\\_Education\\_for\\_All\\_Global\\_Report\\_October\\_2009.pdf](http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf)
6. European Agency Statistics on Inclusive Education: Key messages and findings (2018). Inclusion Europe. European Agency for Development in Special Needs Education. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-key-messages-findings-2014-2016>
7. Ramberg, J., Lénárt, A., and Watkins, A., eds. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). Inclusion Europe. European Agency Statistics on Inclusive Education: Dataset cross-country report. Odense, Denmark. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country>
8. Lénárt, A., Ramberg, J., and Watkins, A., eds. (2018). European Agency Statistics on Inclusive Education: Methodology report. Inclusion Europe. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense, Denmark. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-methodology-report-updated-2018>

## ADAPTIVE-DEVELOPING MODEL OF PRESCHOOL EDUCATION ORGANIZATION IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

Elena Anufrieva,

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

The article raises the problem of co-education of children with different educational needs not “side by side”, but “together”, in a holistic educational process, a single educational environment, and a common socio-cultural environment. The main problem of inclusive education is formulated: special education for children with special educational needs is not as relevant in the General education system as the transformation of the entire General education system so that it takes into account a variety of educational needs, including those of developing students. The article presents a model and practice of organizing the education of preschool children in the conditions of inclusion, which is based on an adaptive and developing strategy for managing co-education of preschool children with different educational needs on system-wide management principles.

**Keywords:** inclusion, preschool children, adaptive development model.

### References

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 17, 2017 No. 162 On approval of qualitative and quantitative indicators of the effectiveness of the implementation of the Education Development Strategy in the Russian Federation for the period until 2025, approved by order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-P // of the Help System “Education” [Electronic resource]. Media group “Aktion – ICFER”. – Electron.dan. – [Moscow], cop. 1997. – URL: <https://vip.1obraz.ru> – (11/07/2019)
2. On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ: adopted by the State Duma on December 21, 2012: approved by the Federation Council on December 26, 2012 // Education Help System [Electronic Resource]. Media Group Aktion – ICFER”. – Electron.dan. – [Moscow], cop. 1997. – URL: <https://vip.1obraz.ru> – (11/07/2019)
3. Kolesnikova L. I., Dzyatkovskaya E.N., Dolgikh V.V., Polyakov V.M. Rychkova L.V. Adaptive developmental strategy for maintaining the health of schoolchildren: Monograph. – M.: Literra, 2015. – 176 p.
4. McCarty, K. (2006) Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. Azusa Pacific University – ED496074
5. Better Education for All: When We're Included Too (2009). A Global Report. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) Salamanca, Spain. URL: [http://ii.gmalik.com/pdfs/Better\\_Education\\_for\\_All\\_Global\\_Report\\_October\\_2009.pdf](http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf)
6. European Agency Statistics on Inclusive Education: Key messages and findings (2018). Inclusion Europe. European Agency for Development in Special Needs Education. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-key-messages-findings-2014-2016>
7. Ramberg, J., Lénárt, A., and Watkins, A., eds. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). Inclusion Europe. European Agency Statistics on Inclusive Education: Dataset cross-country report. Odense, Denmark. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country>
8. Lénárt, A., Ramberg, J., and Watkins, A., eds. (2018). European Agency Statistics on Inclusive Education: Methodology report. Inclusion Europe. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense, Denmark. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-methodology-report-updated-2018>

# Проектная деятельность в коррекционно-педагогической работе службы ранней помощи

## **Бутко Галина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет»  
E-mail: gboutko@gmail.com

## **Касицына Марина Александровна,**

магистр специального (дефектологического) образования, учитель-дефектолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 953»  
E-mail: Kma554@rambler.ru

## **Олту Снежана Павловна,**

аспирант кафедры логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»  
E-mail: fulga@bk.ru

В статье рассматриваются различные технологии взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях Службы ранней помощи. Особое внимание уделено проектной деятельности, как важной составляющей психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, ранняя комплексная помощь, психолого-педагогическое сопровождение, семья, специалисты сопровождения.

Современный этап оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в нашей стране характеризуется несколькими новыми тенденциями, одной из которых является разворачивание ранней комплексной помощи на всей территории Российской Федерации. Ускорению этого процесса способствовало принятие на государственном уровне Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года в рамках государственной программы «Доступная среда» в 2016 году [10]. В Концепции под ранней помощью понимается комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых нуждающимся в них детям и их семьям в рамках индивидуальных программ ранней помощи для каждого ребёнка. Концепция направлена на раннее выявление детей, имеющих ограничения жизнедеятельности, а также детей с риском развития таких ограничений, их сопровождение и содействие развитию и включению их в среду сверстников [2]. Одним из важнейших постулатов Концепции является семейноцентрированность помощи. Семья ребенка с ОВЗ рассматривается не просто, как объект внимания со стороны специалистов ранней помощи, а как полноправный участник всего процесса комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка младенческого и раннего возраста [3]. Это выражается в полноценном участии родителей (законных представителей) во всех занятиях специалистов сопровождения с ребенком, психолого-педагогических и культурно-просветительских мероприятиях организаций, оказывающих услуги ранней помощи. Как правило, во всех этих организациях имеет место и психологическая поддержка родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Одной из наиболее эффективных и зарекомендовавших себя с лучшей стороны форм ранней комплексной помощи, являются службы ранней помощи, которые открываются на базе образовательных организаций, а также учреждений здравоохранения и социальной защиты [7].

Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ОВЗ, является приоритетным направлением в работе служб ранней помощи. В процессе развития ранней комплексной помощи все более очевидным становится смещение фокуса на всестороннюю психолого-педагогическую и социальную поддержку семьи, в которой растёт малыш, требующий особой заботы. Такие семьи очень нуждаются в своевременной поддержке специалистов,



верящих в возможность помочь ребенку с любимыми нарушениями, знакомых с практикой социально-психологической поддержки семьи и методами воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [4].

Специалисту ранней помощи следует разграничивать запрос семьи и ее проблемы. Часто запрос не совпадает с основной проблемой семьи. В течение всего периода взаимодействия с семьями воспитанников педагоги оценивают адекватность ожиданий родителей по динамике развития детей в условиях службы ранней помощи и изменения, которые происходят в их ожиданиях. Это очень важно, так как позиция родителя (активная или пассивная) напрямую зависит от запросов родителей и понимания возможностей ребенка [9].

Например, мама А. пришла в службу ранней помощи с запросом, чтобы ее ребенка научили всему, потому что дома он ее совсем не слушает, и она не может с ним заниматься, а остальные члены семьи говорят, что это бесполезно. «Я все жду, когда же у него сработает “та кнопка” и он заговорит, и будет как все» – в этом случае перед педагогами стоит задача по формированию у родителя адекватной позиции к проблемам ребенка, на создание позитивного взаимодействия между членами семьи и активного участия в воспитании ребенка.

Как правило, большие ожидания возникают из-за того, что родители не могут оценить реальные возможности развития ребенка и часто стремятся скрыть проблемы взаимоотношений с ребенком и в семье. Как показывает опыт работы служб ранней помощи в г. Дзержинске, г. Москве, на начальном этапе взаимодействия с родителями такие источники информации, как анкеты, недостаточно объективны. И только в результате систематических наблюдений, специально организованного обследования, педагоги могут понять реальную картину детско-родительских отношений [1]. Условия оказания психолого-педагогической помощи в службе ранней помощи значительно отличаются от условий в группе полного дня. В службе ранней помощи родители становятся полноправными участниками педагогического процесса, и от их педагогической компетентности, психологического настроения, возможности переносить полученный опыт в условия семьи во многом зависит динамика развития их ребенка.

Итак, после знакомства с семьей, выявления особенностей детско-родительских отношений, совместного с родителями обсуждения образовательного маршрута и ближайших задач развития ребенка, наступает этап активного включения семьи в психолого-педагогический процесс. Каждая семья уникальна и по-своему переживает наличие серьезной проблемы развития их ребенка. В таких семьях часто наблюдаются признаки депрессии, отчаянья [6]. И родители не всегда осознают, а зачастую, пытаются скрыть подобное состояние, но периодически признаки эмоционального неблагополучия вырываются наружу в виде повышения го-

лоса на ребенка или отчуждения, осложнений отношений между членами семьи. Для установления доверительных отношений с родителями педагогам приходится руководствоваться не только профессиональными знаниями, но и полагаться на свою интуицию, а также, быть изобретательными при взаимодействии и с ребенком, и с его семьей. Это самый творческий и нерегламентированный этап при взаимодействии с семьей [5].

Одной из интересных и эффективных форм взаимодействия с семьями воспитанников, которые были разработаны, апробированы и хорошо зарекомендовали себя в работе служб ранней помощи (ГБОУ ЦРР № 1645, ГБОУ детский сад № 908 г. Москвы, МБДОУ КВ «Детский сад № 9 «Созвездие» г. Дзержинск Московской области), является проектная деятельность и творческая мастерская.

Один из видов проектной деятельности – работа по формированию тематических альбомов, которые на разных этапах работы становятся то целью, то средством для решения специальных психолого-педагогических задач. В зависимости от задач, интеллектуальных и творческих возможностей детей, содержанием альбомов могут быть детские рисунки, аппликации, фотографии, картинки, тематические записи и комментарии родителей. Общей задачей при работе со всеми видами альбомов является прямая и косвенная стимуляция родителей на активное взаимодействие с ребенком. Такую работу целесообразно проводить с семьей ребенка после двух лет.

В ГБОУ детский сад № 908 г. Москвы за время работы структурных подразделений, оказывающих помощь детям с ОВЗ, в рамках городской экспериментальной площадки, было разработано несколько видов таких альбомов. В МБДОУ КВ «Детский сад № 9 «Созвездие» г. Дзержинск Московской области, начиная с открытия Службы ранней помощи в 2016 году, проведена апробация данных технологий и выявлено положительное воздействие таких форм сотрудничества с родителями на реабилитационный процесс.

«Альбом выходного дня» предназначен для стимуляции речевого развития ребенка с ОВЗ, его познавательной активности, расширения представлений об окружающем мире, улучшения эмоционального состояния.

В альбоме содержатся фотографии ребенка, его мамы и папы, бабушки и дедушки и других близких родственников, а также друзей. Фотографии отражают различные сюжеты: ребенок дома, на прогулке, на даче, в театре, ребенок играет, лепит, рисует, конструирует и т.п. В альбом могут включаться и совместные семейные творческие работы. Альбом используется всеми специалистами, которые ставят свои задачи и цели при работе с детьми.

Оформление альбомов оказывает неоценимую помощь в налаживании контактов ребенка с родителями и близкими людьми. Еще одной важной задачей, решаемой данной формой работы, явля-

ется активное включение родителей в совместную со специалистами ранней помощи педагогическую деятельность по развитию речи детей. Ребенок, рассматривая страницы альбома со знакомыми ему событиями и значимыми людьми, чувствует потребность рассказать о происходящем. Это необходимо поддержать, простимулировать речевую активность, что несомненно, будет способствовать развитию речи ребенка. Кроме того, сюжеты альбома выходного дня помогают общению детей друг с другом. Дети, даже немного владеющие речью, рассматривая свои альбомы, показывают друг другу фотографии, делятся впечатлениями о своих событиях. Те дети, которые еще не умеют говорить, только рассматривают фотографии, показывают себя и близких, радуются, узнавая на фотографиях других детей, посещающих службу.

В процессе реализации проекта «Альбом выходного дня» в работе службы ранней помощи наблюдались положительные изменения. Сначала, только часть родителей включилась в работу, а альбомы заполнялись нерегулярно. При этом, важно было чтобы не педагоги, а сами родители «заразили» своим творчеством более пассивных родителей. Постепенно педагоги наблюдали, как такие родители начинают прислушиваться к рассказам детей, у них возникает желание тоже, совместно со своим ребенком иметь похожий альбом. Наибольшую ценность представляло желание родителей общаться друг с другом и организовывать совместный семейный досуг. Например, организовать поход нескольких семей в детский театр. Случалось, что родители в те выходные, когда они не смогли никуда пойти, начинали искать другие формы взаимодействия с ребенком. Это выразилось в создании родителями вместе с их детьми аппликаций из различных материалов и оформлении их в альбомы. Так появились различные варианты альбомов выходного дня, что еще больше усилило интерес семей к проектной деятельности. Кроме того, ведение альбомов повлекло за собой более частые прогулки родителей с детьми на свежем воздухе, в парке, лесу, сквере, которые стали носить характер мини-экскурсий, вовлекая в них всех членов семьи.

Разработанный специалистами ранней помощи «Дневник родителя» стал еще одной важной формой взаимодействия, приводящей к изменению в положительную сторону родительской позиции. Родителям было предложено внимательно наблюдать за своим ребенком и записывать, какие изменения происходят у ребенка в речи, в общении дома и со сверстниками, в поведении и эмоциональном состоянии. Наблюдая за изменениями по указанным направлениям, родители стали замечать даже самые небольшие успехи ребенка. Научились более тонко чувствовать его потребности, что изменило родительскую позицию, сделало ее более активной и адекватной, родители стали чаще задавать вопросы и обращаться за рекомендациями.

Интересной формой взаимодействия родителей с детьми стали творческие мастерские «Вместе с мамой». Совместная работа педагогов направлена на обучение родителей практическим навыкам и приемам взаимодействия с ребенком. Используются приемы арттерапии [8]. Творческая мастерская организуется совместно, всеми специалистами, которые, кроме общих задач, ставят свои цели, удовлетворяя запросам основных направлений работы: с детьми, родителями, педагогами и, главное, общее взаимодействие в неформальной, непосредственной обстановке. Занятия-встречи проводятся по заранее объявленной теме, или могут планироваться несколько подготовительных игровых сеансов близких по тематике. Темы для «Творческой мастерской» выбираются с учетом предстоящих праздников и времени года. Педагоги выбирают, какими средствами пользоваться и планируют примерный сценарий проведения занятия-встречи.

В «Мастерской» помогают родителям и детям раскрыться, практически и эмоционально, обмениваются опытом и идеями, рекомендациями, просто общаются в дружеской атмосфере.

Алгоритм проведения «Творческой мастерской»:

- Подготовительный этап. Выбор темы – чаще всего она приближена к сезонным явлениям или праздникам. Составление плана, определение, каким будет продукт деятельности, из каких материалов.
- Первый этап – это игровые сеансы по выбранной теме.
- Второй этап – экскурсия по территории детского сада, приуроченная к теме.
- Третий этап – непосредственно, сама «Мастерская». Воспитанники службы ранней помощи и их родители, педагоги собираются за большим столом для выполнения творческих работ по выбранной теме.

По традиции «Творческая мастерская» заканчивается чаепитием. В «Творческой мастерской» нет жестких правил, соревнования, оценки, что позволяет родителям и детям чувствовать себя комфортно.

Полезной формой взаимодействия с семьей ребенка в службе ранней помощи оказалась работа с фотографиями и видеозаписями. Данный вид деятельности способствовал налаживанию контактов с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ. Фото- и видео- занятия (с комментариями и обсуждениями) проводились в помощь родителям, чтобы научить их методически правильно организовывать взаимодействие и выполнение заданий дома. Педагог в процессе занятия с ребенком не всегда имеет возможность комментировать действия свои и родителей. Ретроспективный просмотр позволяет обсудить детали и обратить внимание на слабые и сильные стороны ребенка во время игрового сеанса, на наиболее оптимальные формы контакта и взаимодействия с ребенком для достижения положительного резуль-

тата. Это особенно важно для родителей детей с расстройствами аутистического спектра.

В процессе анализа занятия используются фотографии моментов взаимодействия детей с близкими взрослыми и педагогами, демонстрируются развивающие упражнения, соответствующие психофизиологическому состоянию детей. Задача педагога – показать возможности ребенка при эмоционально насыщенном взаимодействии с педагогом, активизируя при этом родителей эмоционально раскрываться перед своим ребенком, обращая внимание на голос, интонацию. При этом отмечается важность наблюдения за изменениями в поведении ребенка для создания оптимальных условий развития. Вся эта работа проводится только при согласии родителей.

На начальных этапах педагоги сомневались в целесообразности запуска нескольких параллельных проектов, боялись, что родители будут отказываться от участия в них. Разнообразие проектов дало возможность родителям сначала включиться в наиболее значимые и интересные лично для них, а затем стала наблюдаться родительскую активность и в других проектах. Для того, чтобы проекты активно «заработали», для родителей необходим адаптационный период и пример нескольких работ. В разных проектах включенность родителей неодинаковая. Но когда на мини-выставке родители рассматривают готовые альбомы-проекты, начинается активное обсуждение, «какие молодцы» и «как интересно», а далее, некоторые родители только на словах согласны принять участие – с ними продолжает проводиться работа по привлечению к творческим проектам. Если выясняется, что у родителя возникают сложности в оформлении, педагоги организуют мастер-класс и предлагают свою помощь.

Главное, еще раз подчеркнем, – желание участвовать в проектной деятельности должно исходить от самих родителей, а педагоги должны их только умело и деликатно направлять.

Опыт работы службы ранней помощи показал, что некоторые дети по состоянию здоровья иногда пропускают игровые сеансы. У большинства воспитанников навыки и умения формируются долго и при пропусках могут распадаться. Поэтому крайне важно подобрать форму взаимодействия с семьей, которая и в такой ситуации поддерживает сохранение и укрепление приобретенных навыков и умений. Достаточно эффективным способом поддержки семьи в этом случае является метод дистанционного сопровождения. Это сопровождение семьи с применением современных информационных технологий на период болезни ребенка или его отсутствие по другим причинам.

Взаимодействие по данной форме отражается в «Журнале дистанционного взаимодействия с семьей». В нем регистрируются фамилия, имя ребенка, И.О. родителя, телефон, дата и время предполагаемого занятия, количество пропущенных дней, формы взаимодействия – телефонное кон-

сультирование, интернет-консультирование, подготовка электронных и печатных материалов для занятий дома. В последней графе описываются направления работы с ребенком и его семьей. Для ребенка это направленность игр и упражнений (сами игры и упражнения прописываются в личных альбомах семьи), для родителей специально подобранная или рекомендованная литература.

Дистанционное взаимодействие требует от педагогов и родителей определенной подготовки как педагогической, так и технической, поэтому родители за день до занятия должны предупредить о своем отсутствии и согласовать время дистанционного взаимодействия.

В зависимости от технических возможностей семей, для такого взаимодействия используются: телефон, электронная почта, мейл-агент, скайп, специально подобранные материалы в личной папке ребенка (с учетом его актуального психофизиологического развития). В результате такой работы родителей появляется возможность получать в электронном виде специально подобранные презентации, сборники упражнений, задания, методические рекомендации, ссылки на научные статьи и электронные книги. Родители обнаруживают для себя новый и полезный способ общения.

Родители, которые не владеют специальными умениями работы с информационными компьютерными технологиями, при желании могут получить необходимую помощь у педагогов службы ранней помощи. Постепенно, родители увлекаются вышеперечисленными формами работы, увлекают детей в создание новых проектов. Для некоторых родителей это становится формой самовыражения, некоторые начинают писать стихи, другие открывают в себе изобразительные способности. По отзывам родителей, их участие в творческих проектах помогает снимать психическое напряжение, позволяет находить общие интересы с другими родителями, улучшается взаимодействие с ребенком.

На старте работы Службы ранней помощи в МБДОУ КВ «Детский сад № 9 «Созвездие» в 2016 году помощь получали 10 семей, а к концу 2018–2019 учебного года услугу получили 115 семей. Родители, воспитывающие детей с нарушениями развития, становятся членами междисциплинарной команды специалистов и ее активными участниками. Этому способствует развитие проектной деятельности в сотрудничестве с семьей. В результате родителям в общении со своим малышом открываются новые горизонты. Вместе с родителями малыш учится понимать себя и свое тело, свои эмоции, узнавать суть других предметов, становится внимательным, развивает свою речь и восприятие, в ходе проектной деятельности задействуются все системы общения и познания ребенком окружающего мира.

Таким образом, деятельность специалистов междисциплинарной команды Службы ранней помощи, направленная на комплексное сопровождение детей первых лет жизни с ограниченными

возможностями здоровья, включает в себя предоставление квалифицированной помощи ребенку и его семье с целью содействия оптимальному развитию и адаптации в обществе ребенка с проблемами здоровья и развития. Использование в коррекционно-педагогическом процессе технологий проектной деятельности предоставляет возможность организовать продуктивное взаимодействие между родителями, детьми и специалистами, а также между различными специалистами междисциплинарной команды, что необходимо при оценке потребностей ребенка и при планировании и выполнении общей программы его поддержки.

## Литература

1. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Психолого-педагогическое обследование детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2003. – № 2. – С. 45.
2. Бутко Г.А., Кательсон Т.А., Олту С.П. Развитие системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях образования и здравоохранения // *Вестник Мининского университета*. – 2019. – Т. 7. № 4 (29). – С. 6.
3. Жиянова П.Л. Семейно-центрированная модель ранней помощи. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2014. 248 с.
4. Левченко И.Ю. Компетенции специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска // В сборнике: *Раннее развитие и коррекция: теория и практика. Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции*. Сост.: О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова, А.С. Павлова. – Москва, 2016. – С. 154–161.
5. Левченко И.Ю., Бутко Г.А., Ортина Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в новых формах дошкольного образования // *Управление дошкольным образовательным учреждением*. – 2011. – № 2. – С. 17–23.
6. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. Пособие. М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
7. Левченко И.Ю., Чижикова Е.О., Бутко Г.А. О некоторых тенденциях развития современного дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Стандарты и мониторинг в образовании*. № 2, 2019, С. 46–55.
8. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева,

И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова и др. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

9. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья (учебник для студ. учреждений высш. образования) / В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко, В.З. М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 272 с.
10. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года».

## DESIGN ACTIVITIES IN THE CORRECTION AND PEDAGOGICAL WORK OF THE EARLY HELP SERVICE

**Butko G.A., Kasitsyna M.A., Oltu S.P.**

Moscow City University, State budgetary educational institution of the city of Moscow "School No. 953"

The article discusses various technologies for interacting with families raising children with disabilities in the context of the Early Assistance Service. Particular attention is paid to project activities as an important component of the psychological and pedagogical support of the family of a young child with developmental disabilities.

**Keywords:** children with disabilities, early comprehensive care, psychological and pedagogical support, family, support specialists.

## References

1. Boryakova N. Yu., Kasitsyna M.A. Psychological and pedagogical examination of children with mental retardation in a special kindergarten // *Correctional pedagogy: theory and practice*. – 2003. – No. 2. – P. 45.
2. Butko G.A., Katelson T.A., Oltu S.P. Development of an early comprehensive care system for children with disabilities in educational and healthcare institutions // *Bulletin of the University of Minin*. – 2019. – Т. 7. No. 4 (29). – P. 6.
3. Zhiyanova P.L. Family-centered model of early care. – M.: Downside Up Charitable Foundation, 2014. 248 p.
4. Levchenko I. Yu. Competencies of specialists in the field of early assistance to children with disabilities and children at risk // In the collection: *Early development and correction: theory and practice. Collection of scientific articles on the materials of the scientific-practical conference*. Comp.: O.G. Prikhodko, V.V. Manuylova, A.A. Huseynova, A.S. Pavlova. – Moscow, 2016. – P. 154–161.
5. Levchenko I. Yu., Butko G.A., Ortina T. Yu. Psychological and pedagogical support of young children in new forms of preschool education // *Management of a preschool educational institution*. – 2011. – № 2. – P. 17–23.
6. Levchenko I. Yu., Tkacheva V.V. Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: a method. Allowance. M.: Education, 2008. – 239 p.
7. Levchenko I. Yu., Chizhikova E.O., Butko G.A. About some development trends of modern preschool education of children with disabilities // *Standards and monitoring in education*. No. 2, 2019, P. 46–55.
8. Medvedeva E.A. Art pedagogy and art therapy in special education / E.A. Medvedev, I. Yu. Levchenko, L.N. Komissarova et al. – M.: Academy, 2001. – 248 p.
9. Psychological and pedagogical support of the family of a child with disabilities (textbook for student institutions of higher education) / V.V. Tkacheva, E.F. Arkhipova, G.A. Butko, V.Z. M.: Publishing Center "Academy", 2014. – 272 p.
10. Decree of the Government of the Russian Federation of August 31, 2016 No. 1839-r "On approval of the Concept of development of early assistance in the Russian Federation for the period until 2020".

# Развитие коммуникативных и речевых навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра

**Леонова Ирина Владиславовна,**

аспирант кафедры олигофренопедагогике, и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета (ИСОКР МГПУ)  
E-mail: IrinaLeonova2007@gmail.com

В статье отражены результаты исследования особенностей развития коммуникативных и речевых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Представленное исследование позволило выявить специфику развития коммуникативных навыков и речи, обозначить направления коррекционно – педагогической работы по их освоению, а также условия, необходимые для ее успешной реализации. Предложенные в статье этапы работы по формированию коммуникативных и речевых навыков дошкольников с РАС будут полезны специалистам, работающим в системе комплексной реабилитации детей, имеющих расстройства аутистического спектра.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, альтернативные и дополнительные средства коммуникации (АДК), расстройства аутистического спектра (РАС).

В современной педагогике все больший интерес вызывает тема коррекционно-педагогической помощи детям с РАС (расстройствами аутистического спектра) и их семьям.

С одной стороны, это вызвано увеличением числа детей с указанным типом дизонтогенеза, что отмечают многие ведущие отечественные и западные специалисты (Ф. Аппе, В.М. Башина, Л. Винг, Ф.Р. Волкмар, С. Гринспан, О.С. Никольская, Р. Шрамм и другие), с другой – изменениями в системе образования, которые открывают возможности для детей этой категории учиться в системе инклюзии, разработаны нормативно-правовые акты, адаптированные образовательные программы для детей с РАС в соответствии с новыми требованиями ФГОС.

На сегодняшний день по официальным данным МКБ-11 (международная классификация болезней 11 пересмотра, принятая в 2019 г.) под РАС понимают состояние, которое характеризуется постоянным дефицитом в способности инициировать и поддерживать взаимное социальное взаимодействие и социальную коммуникацию, а также рядом ограниченных, повторяющихся и негибких схем поведения и интересов [1]. При этом большое внимание при систематизации и категоризации нарушения уделяется наличию нарушений интеллекта и владению функциональным языком.

Отставание в речевом развитии – это одна из главных проблем, с которой обращаются родители ребёнка с РАС к специалистам, это отмечают многие исследователи: Е.Р. Баенская, В.М. Башина, Ф. Волкмар, С. Гринспан, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, С.А. Морозов, О.С. Никольская.

Отдельных проблем в вопросе формирования коммуникативных навыков и речи у детей с РАС касались в своих работах многие отечественные и зарубежные специалисты, изучающие проблему аутизма (М. Барбера, А. Биннс, О.Б. Богдашина, Э. Бонди, С.С. Морозова, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, М. Sundberg, А.В. Хаустов и другие). При этом отмечается недостаточность исследований, посвященных специфике речевого и коммуникативного развития дошкольников с РАС и высокая заинтересованность практиков в получении эффективных методов и приемов развития речи и коммуникативных навыков детей этой категории.

Таким образом, выявляется противоречие между актуальностью проблемы речевого и коммуникативного развития детей дошкольного возраста с РАС и недостаточностью разработанности этого вопроса.

**Объект исследования:** особенности развития коммуникативных навыков и речи дошкольников с РАС.

**Предмет исследования:** педагогические направления и условия развития коммуникативных навыков дошкольников с РАС в ходе диагностического и коррекционного процесса.

В нашем исследовании формирования коммуникативных навыков и речи дошкольников с РАС мы руководствовались **целью:** определение особенностей коммуникативных и речевых навыков дошкольников с РАС, разработка и апробация направлений, этапов и условий коррекционно-педагогической работы с этой категорией детей с учетом их специфических особенностей.

Выше обозначенное противоречие позволило сформулировать **гипотезу исследования:** специфические особенности формирования коммуникативных навыков влекут за собой задержку или искажение речевого развития ребенка с РАС. Преодолеть и помочь освоить ребенку речь, как средство коммуникации поможет специально организованная среда, включающая ряд направлений и организованная с определенными условиями.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Большое влияние на формирование речевых навыков детей оказывает коммуникативный опыт на стадии доречевого общения [2, 3, 4]. Осваивая разные средства общения, ребенок развивает базовые коммуникативные навыки: эмпатию, инициативность, предвосхищение, протодиалог [5, 6], что и обеспечивает базу для дальнейшего освоения более сложных речевых средств общения.

2. Ребенок с аутизмом отличается специфическими особенностями восприятия [7, 8], эмоциональной регуляции [9, 10], интересов и поведения [11, 12], что влечет за собой избегание контакта и взаимодействия, снижение произвольности и стремление к стереотипам в деятельности и, как следствие, обедняет коммуникативный опыт ребенка с РАС. Учет данных особенностей при взаимодействии с ребенком с РАС, напротив, помогает более эффективно организовать специальные условия для проведения коррекционно-развивающей работы по формированию речевых и коммуникативных навыков.

3. У многих детей с РАС могут быть сохранены механизмы речевоспроизведения, а также артикуляционная моторика и речевая память. При этом, они не пользуются речью, как средством общения. Что позволяет сделать вывод о том, что причина искажения или задержки речевого развития у детей с РАС лежит глубже, чем собственно речевые навыки. Это означает, что коррекционно-педагогическая помощь дошкольникам с РАС должна быть иметь свою специфику и включать, наряду с традиционными, дополнительные направления работы.

Экспериментальная часть исследования проходила на базе АНО «Центра реабилитации ин-

валидов детства «НАШ СОЛНЕЧНЫЙ МИР» в период с 2015 по 2017 годы.

**Целью** исследования было выявление уровня сформированности коммуникативных навыков и речи у дошкольников с РАС, а также определение характерных особенностей коммуникативной и речевой сферы дошкольников с РАС.

Цель предопределила круг следующих **задач:**

- провести исследование уровня сформированности коммуникативных навыков дошкольников с РАС;
- провести оценку состояния речевых навыков дошкольников с РАС;
- провести анализ результатов исследования.

В соответствии с поставленными задачами были определены следующие **методы исследования:** изучение медико-психолого-педагогической документации, наблюдение за детьми в свободной игре и в процессе взаимодействия с педагогом и родителем, интервьюирование и анкетирование родителей.

В исследовании участвовали 60 дошкольников с РАС (от 3 до 5 лет), с предварительно установленным диагнозом «расстройства аутистического спектра», без нарушений слуха, а также для всех детей русский родной. В данном возрасте у детей с РАС особенно отчетливо проявляются особенности коммуникативных навыков, при этом сохраняется довольно большой потенциал к развитию коммуникативных способностей и речи.

При изучении особенностей формирования коммуникативной и речевой сфер дошкольников с РАС использовались следующие диагностические инструменты.

- «Матрица коммуникации», позволяющая определить какие коммуникативные действия ребенок использует в процессе общения.
- Модифицированная карта «Коммуникативные способности», в основу которой была положена «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» А.М. Щетининой, М.А. Никифоровой, направленная на изучение коммуникативных качеств личности, коммуникативных действий и умений.
- Состояние речевого развития детей во время контрольного эксперимента было зафиксировано посредством обработки речевых карт.

Проведенное исследование показало, что в большинстве логопедических заключений преобладала формулировка «Несформированность средств языка у ребенка с РАС», у части детей установлено ОНР I уровня с минимальной способностью произносить отдельные звуки и слоги произвольно, у одного ребенка поставлено ОНР II уровня, ввиду его возможности произносить отдельные слова и шаблонные короткие фразы (табл. 1).

Согласно карте «Коммуникативные способности», у большинства детей исследуемой группы уровень коммуникативных способностей значительно ниже возрастной нормы. Большинство

детей не проявляло базовых коммуникативных способностей: эмпатии, инициативы, отслеживания очередности умения соблюдать очередность и других, что в значительной степени осложняло их возможности взаимодействия с окружающими людьми (рис. 1).

Таблица 1. Анализ логопедических заключений дошкольников с РАС

Логопедические заключения	Количество детей
Несформированность средств языка у ребенка с РАС.	45 (75%)
ОНР I уровня	15 (25%)
ОНР II уровня	0
ОНР III уровня	0

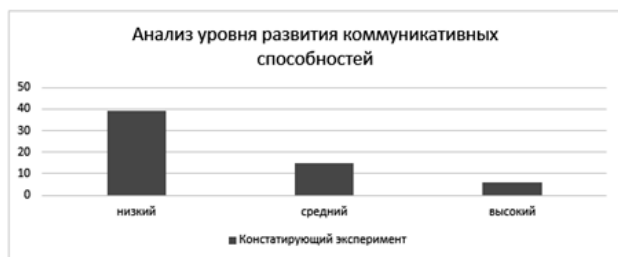


Рис. 1



Рис. 2

По результатам обработки данных «Матрицы коммуникации» были выявлены стойкие тенденции к недостаточному овладению коммуникативными навыками у детей исследуемой группы (рис. 2). Значительная часть детей (27 человек) использовала для общения нестандартные средства, что резко сужает круг лиц, с которыми они могут контактировать и приобретать коммуникативный опыт. Другая группа детей (16 человек) к моменту диагностики не освоили никаких средств общения, об их состоянии можно было догадаться по проявлению или ненамеренного

поведения. В этих случаях дети не воспринимали взрослого, как партнера по общению, не обращались с просьбой или за помощью, проявляли отстраненность, полевое поведение, аффективную пластичность. Третья группа детей (16 человек), использовала стандартные, социально – обусловленные средства общения. И один ребенок данной группы имел возможность произносить отдельные слова в качестве просьбы.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено:

- значительное отставание развития коммуникативных навыков дошкольников с РАС. У всех детей в той или иной степени наблюдались трудности экспрессивного, гностического и интеракционного компонентов коммуникативных способностей.
- большинство детей не владели социально-приемлемыми средствами общения, что затрудняло их общение с окружающими и провоцировало проявление нежелательных форм поведения.
- у всех детей наблюдалась значительная задержка речевого развития.

Основываясь на результатах констатирующего эксперимента были определены цели дальнейшей коррекционно-развивающей работы, включавшей следующие направления:

- формирование коммуникативных навыков, в том числе и средств АДК;
- развитие навыков экспрессивной речи;
- развитие понимания;
- социализация, применение коммуникативных навыков и речи в группе сверстников;
- вовлечение в процесс родителей и окружения, для создания непрерывной развивающей речевой среды вокруг ребенка.

**Цель** формирующего эксперимента – разработка и апробация направлений и условий, необходимых для успешного развития коммуникативных навыков и речи дошкольников с РАС.

Для достижения данной цели было необходимо решить ряд задач:

- разработка этапов работы в соответствии с обозначенными направлениями;
- составление перечня условий, необходимых для успешного освоения коммуникативных навыков и речи детьми с РАС;
- проведение коррекционно-развивающей работы по обозначенным этапам;
- обработка и анализ полученных результатов.

Перед началом формирующего эксперимента испытуемые были разделены на 2 группы. В экспериментальную группу вошли 40 дошкольников с РАС, которые начали заниматься в центре по программе. В контрольную группу вошли 20 дошкольников, которые прошли первичную консультацию и обследование, но по разным причинам, не смогли остаться на занятия. Через несколько лет они обратились в центр снова и прошли повторное обследование. На основании этих данных удалось собрать статистические данные о динамике их развития.

С детьми экспериментальной группы была организована комплексная работа по развитию коммуникативных навыков и речи, включающая этапы:

1. **Формирование первичного контакта и базовых средств коммуникации.** При необходимости здесь вводились средства альтернативной и дополнительной коммуникации.
2. Развитие навыка подражания и произвольного произнесения звуков. За каждым произвольным звуком ребенка закреплялось определенное значение, являющееся мотивацией.
3. Расширение предикативного словаря в процессе взаимодействия с партнерами по общению. Занятия на этом этапе проходят в мини-группах.
4. Формирование фразовой речи в сюжетных играх.
5. Развитие связной речи в играх по правилам. На этом же этапе отработывались навыки базовой учебной деятельности.

Работа проводилась с соблюдением следующих условий:

- учет индивидуальных сенсорных и когнитивных особенностей ребенка при организации развивающей среды;
- использование визуальных средств поддержки при обозначении временных понятий и пространственных ориентиров;
- опора на интересы и предпочтения ребенка, даже если они находятся в сфере сенсорного насыщения;
- партнерский принцип отношений и избегание излишнего доминирования, для формирования инициативы в общении;
- разделение эмоциональных состояний и ответ на эмоциональные сигналы ребенка;
- введение доступного ребенку средства коммуникации.

По мере освоения задач текущего этапа, ребенок переходил на следующий этап. например, появление умения участвовать в совместной деятельности в течение 10 минут, использование средств АДК, появление очередности и подражания позволяло перейти к работе к активизации речи (вызывание и произвольное произнесение доступных для артикуляции звуков)

В финальной части исследования был проведен контрольный эксперимент, целью которого являлась оценка динамики развития коммуникативных навыков и речи с использованием выбранных направлений, разработанных этапов и условий и без них.

Для достижения данной цели были реализованы следующие задачи:

- провести повторное исследование уровня сформированности коммуникативных навыков дошкольников с РАС;
- провести повторную оценку состояния речевых навыков дошкольников с РАС;
- провести анализ результатов исследования.

Для решения поставленной задачи были применены те же методы, что и в констатирующем эксперименте.

При сравнении логопедических заключений прослеживается значительная разница между скоростью овладения речью детьми экспериментальной и контрольной групп (Таблица № 2). Более половины детей перешли от несформированности средств языка к базовым речевым навыкам, начали пользоваться отдельными звуками и слогами в качестве средств коммуникации.

Таблица 2. Анализ логопедических заключений дошкольников с РАС

Логопедические заключения по итогам формирующего эксперимента	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Несформированность средств языка у ребенка с РАС	15(37,5%)	11 (55%)
ОНР I уровня	21 (52,5%)	9 (45%)
ОНР II уровня	4 (10%)	0
ОНР III уровня	0	0

Степень сформированности коммуникативных способностей у детей экспериментальной группы значительно возросла (рис. 3). Участники экспериментальной группы начали проявлять эмпатию, отслеживать очередь в разных видах активностей, проявлять доброжелательность и инициативу в общении.

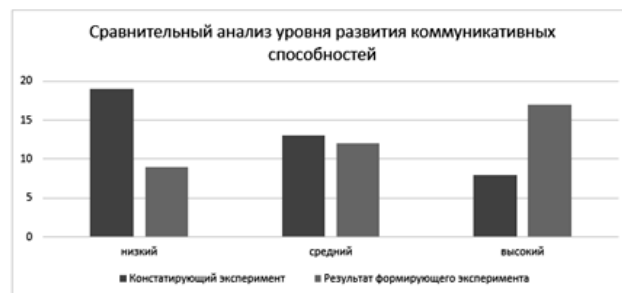


Рис. 3

По результатам сравнительного анализа данных экспериментальной и контрольной групп по «Матрице коммуникации» уровень овладения средствами коммуникации у дошкольников с РАС экспериментальной группы значительно повысился (рис. 4). При этом у в контрольной группе преобладает использование нестандартных средств коммуникации.



Рис. 4



Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы во время контрольного и по завершении формирующего эксперимента позволяет проследить динамику изменений в освоении коммуникативных действий. (рис. 5) Большинство детей перешло к социально-обусловленным формам коммуникации, многие дети начали овладевать символическими средствами коммуникации.

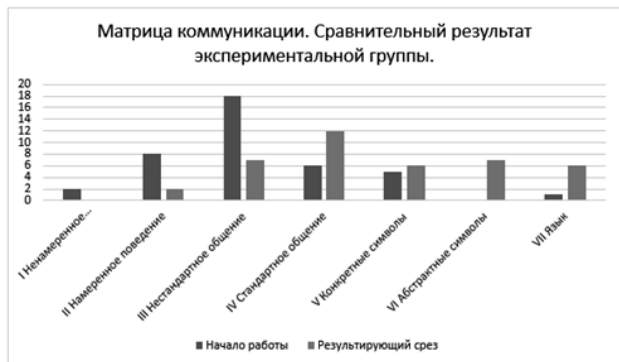


Рис. 5

В целом в рамках формирующего эксперимента была выявлена значительная динамика формирования коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы. Увеличилась инициатива детей в игре и общении, повысился интерес к совместной деятельности, а это очень важная составляющая для дальнейшей инклюзии дошкольников с РАС. Часть детей начала пользоваться речевыми средствами коммуникации.

Но все же заметим, что часть детей двигалась по этапам работы значительно медленнее остальных, что позволяет говорить о сочетании РАС с задержкой психического развития. Также невысокая динамика наблюдалась у детей, чьи родители были недостаточно включены в процесс и не имели возможности автоматизировать приобретенные на занятиях навыки в домашних условиях.

Данные факты еще более подтвердили заявленную гипотезу.

1. Работа по формированию коммуникативных навыков детей с РАС простимулировала процесс овладения ими экспрессивной речью.
2. Соблюдение условий, учитывающих сенсорные, когнитивные и коммуникативные особенности дошкольников с РАС и направлений коррекционно-педагогического воздействия позволило организовать продуктивную работу по формированию коммуникативных навыков и речи.

Анализ динамики развития коммуникативных навыков и речи детей экспериментальной группы позволил нам сделать вывод о большом влиянии выбора направлений и организации условий на развитие коммуникативных навыков и речи детей с РАС.

На основе данного эксперимента была разработана и апробирована методика, составлено и опубликовано методическое пособие «Альбом

для логопеда по развитию коммуникативных навыков и речи».

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что специфика работы с детьми, имеющими сочетанные нарушения, включающие РАС, заключается в перемещении фокуса логопедической работы с непосредственно механических навыков освоения речи на развитие возможностей её употребления во взаимодействии и общении. Степень успешности зависит от включенности педагогов и родителей в процесс, слаженности и структурированности работы, адекватной оценки возможностей ребёнка.

## Литература

1. МКБ-11 – <http://icd11.ru/>
2. Бонди Э., Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов – изд. Теревинф, 2011 г.
3. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи // Журнал «Логопед», 2007. № 3.
4. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Саратов, 1986.
5. Хьюэтт Д., Фёрт Г., Бабер М., Харрисон Т. Интенсивное взаимодействие. Руководство. – СПб., Скифия, 2018.
6. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно- методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.
7. Лебединская К.С. Ранний детский аутизм // Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема. – М.: НИИ дефектологии РАО, 1992.
8. Богдашина О.Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма. – Красноярск: изд. Краснояр.гос.пед. ун-та, 2012.
9. Биннс А. Применение модели саморегуляции и коммуникации для коррекции аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2019. Том 17. № 2.
10. Стенли Гринспен, Серена Уидер. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2013.
11. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М., 2003.
12. Шрамм Р. «Детский аутизм и АВА» – Рама Пабблишинг, 2013.

## DEVELOPMENT OF COMMUNICATION AND SPEECH SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Leonova I.V.  
Institute of special education and comprehensive rehabilitation of Moscow City Pedagogical University

The article reflects the results of research on the development of communication and speech skills in preschool children with autism spectrum disorders(ASD). The presented research allowed us to identify the specifics of the development of communication skills

and speech, to determine the areas of correctional and pedagogical work on their development, as well as the conditions necessary for its successful implementation. The stages of work proposed in the article on the formation of communication and speech skills of preschool children with ASD will be useful to specialists working in the system of comprehensive rehabilitation of children with autism spectrum disorders.

**Keywords:** communication skills, alternative and augmentative communication (AAC), autism spectrum disorders (ASD).

#### References

1. ICD-11 – <http://icd11.ru/>
2. Bondi E., Frost L. The system of alternative communication using cards (PECS): a guide for educators – ed. Terevinth, 2011
3. Gromova O.E. Delayed speech development: dysontogenesis or a “special” way of speech development // Logopedist, 2007. No. 3.
4. Isenina, E.I. The literal period of the development of speech in children / Saratov, 1986.
5. Hewett D., Firth G., Baber M., Harrison T. Intensive interaction. Leadership. – SPb., Scythia, 2018.
6. Shchetinina A.M. Diagnosis of the child’s social development: a teaching aid. Veliky Novgorod: NovSU Yaroslav the Wise, 2000.
7. Lebedinskaya K.S. Early childhood autism // Disorders of emotional development as a clinical and defectological problem. – M.: Research Institute of Defectology of the Russian Academy of Education, 1992.
8. Bogdashina O.B. Autism Spectrum Disorders: An Introduction to Autism. – Krasnoyarsk: ed. Krasnyar.gos.ped. University, 2012.
9. Binns A. Application of the model of self-regulation and communication for the correction of autism // Autism and developmental disorders. 2019. Vol. 17. No. 2.
10. Stanley Greenspan, Serena Wider. You with autism. Using the Floortime methodology to develop relationships, communication and thinking. M.: Terevinth, 2013.
11. Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autistic child: ways to help. M., 2003.
12. Schramm R. “Childhood Autism and ABA” – Rama Publishing, 2013.

# Характеристика диагностической компетенции как показателя психолого-педагогической компетентности у студентов-бакалавров, обучающихся по профилям «Дошкольная дефектология», «Олигофренопедагогика» и «Логопедия»

**Шохова Ольга Валентиновна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования, факультета специальной педагогики и психологии ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет»  
E-mail: fakul-spip@mgou.ru

**Каткова Ирина Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования, факультета специальной педагогики и психологии ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет»  
E-mail: fakul-spip@mgou.ru

Предлагается характеристика профессиональной психолого-педагогической компетенции и диагностических компетенций будущих специальных педагогов, описывается авторская методика, выявляющая особенности формирования диагностической компетенции у студентов-бакалавров, которые будут работать в дошкольных и школьных учреждениях специализированного и инклюзивного типа, представлены критерии оценки диагностической компетенции и приведены уровневые группы, выделенные на основе суммы баллов, заложенных в критериях.

**Ключевые слова:** специальное (дефектологическое) образование, специальная педагогика, ключевые компетенции, профессиональные компетенции специальных педагогов, диагностическая компетенция, уровневые группы.

На современном этапе развития педагогики мы наблюдаем появление разных систем, типов в образовании, создание и использование вариативных образовательных программ в общеобразовательном, специальном и инклюзивном пространстве и различные рекомендации федеральных образовательных стандартов по организации мониторинга промежуточного и итогового обучения воспитанников с ОВЗ – все это обусловили усиление значимости диагностических компетенции педагогов, работающих с детьми с ООП и ОВЗ. Принятие ФГОС нового поколения предполагают динамичное и гибкое реагирование на изменение подготовки специалистов для системы специальной педагогики и психологии. Это непереносимое условие роста инновационного развития и повышения компетентности, многофункциональности, конкурентоспособности специалистов, которые будут работать с детьми с ОВЗ в дошкольных и школьных учреждениях специализированного и инклюзивного типа. Модернизация системы специальной профессиональной подготовки педагогических кадров должно обеспечить развитие многообразных форм и различных уровней специального педагогического образования с целью индивидуализации и специализации педагогов-дефектологов в соответствии с потребностями инновационного развития образования. Одной из основных задач при подготовке специалистов является научение студентов оценивать свои возможности и способности в области той или иной компетенции, которые формируются у них при обучении в ВУЗе. В период обучения студент должен научиться определять свои знания, умения, навыки на основе самодиагностики профессиональных компетентностей, которые либо формируются или еще не сформировались. Сформированные знания и умения, навыки составляют, в свою очередь, способности, которые структурируются в компетенции. Полностью сформированные психолого-педагогические компетенции педагога в отношении проведения самодиагностики являются показателем его профессиональной компетентности и проявлением гуманных личностных позиций по отношению к детям с ОВЗ разных категорий и разной выраженности их психо-физических возможностей [1, 3].

Проблему становления профессионализма и психолого-педагогической компетентности педагога изучали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев,

С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, А.К. Маркова, А.А. Орлов, Л.М. Митина, М.И. Лукьянова, Г.А. Цукерман, Т.М. Сорокина, Г.А. Игнатъева, Е.Н. Волкова и др. А.К. Маркова отметила, что «диагностическая компетенция – это умения педагога изучать у учащихся состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) и целостных характеристик видов деятельности (учебной, трудовой), обученности и воспитанности школьников, изучать реальные учебные возможности школьников умение выявлять не только наличный уровень, но и зону ближайшего развития учащихся, условия их перехода с одного уровня развития на другой» [4. С. 18–19]. Авторы – А.А. Орлов, Л.М. Митина, Т.М. Сорокина отмечали, что диагностическая компетентность, формируемая у педагога, должна быть смыслообразующей и явиться базовой для научно-методической компетентности; педагог должен быть направлен на ребенка с ОВЗ и на определение главных направлений его личности и его социализации. Структуру диагностической компетентности педагога должны составлять компоненты: психодидактические профессиональные знания интегративного характера; профессиональные действия (аналитические, диагностические, прогностические, проектировочные, коммуникативные); профессиональная рефлексия (анализ своих профессиональных возможностей); профессиональная мотивация (характер направленности профессиональной деятельности и степень осознанности мотивационной направленности). Педагогические ситуации ставят перед специальным педагогом сразу несколько задач: анализ ситуации развития ребенка с ОВЗ, диагностика своих психолого-педагогических возможностей и психологических особенностей ребенка с ОВЗ, прогнозирование планирования психолого-педагогических действий (своих и детей) в обучении, проектирование дальнейшего развития ребенка и т.д. [1].

В связи с этим необходимо обозначить актуальную проблему, она связана с недостаточностью понимания целей психолого-педагогической диагностики, некачественным овладением формами организации и методами проведения психолого-педагогической диагностики детей с ОВЗ, методами анализа и интерпретации результатов под углом применения в планировании коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ, способами предъявления, описания и заключения результатов диагностики и использования этих результатов для определения перспективы и прогнозирования дальнейшего развития детей с ОВЗ каждым специалистом. Необходимо подчеркнуть, что важность учета командного подхода при работе с детьми с ОВЗ совершенно не отражается при подготовке студентов при соотношении и распределении функций педагогов – логопеда, психолога и дефектолога при проведении психолого-педагогической диагностики в специальном и инклюзивном образовательном учреждении.

Таким образом, в период 2018–2019 у 3 курса студентов-бакалавров на факультете специальной педагогики и психологии МГОУ, обучающихся по профилям «Дошкольная дефектология», «Дошкольная логопедия», «Олигофренопедагогика», «Логопедия» – в общем количестве 97 человек, было проведено исследование диагностической компетенции. Студентам предлагалось сделать письменно сообщение на тему «Что такое диагностика? Нужна ли она в работе специальных педагогов?». Все 100% студентов – отметили важность использования диагностики при работе специалистов-педагогов с детьми с ОВЗ, которая предполагает определение индивидуальной развивающей программы. При этом 87,0% студентов более конкретно подчеркнули необходимость диагностических умений психологическими причинами, чтобы оценить уровень развития детей с ОВЗ, спланировать, скорректировать индивидуальную работу с ними, предвидеть возможные трудности и результат, построить индивидуальный образовательный путь, оказать помощь родителям. Диагностика позволяет выявить зоны ближайшего развития, актуальный уровень психического развития, способности и индивидуальные качества, лучше понять личность ребенка с ОВЗ, дать рекомендации родителям, что нужно развивать и корректировать в своем ребенке. Но при этом 10,0% студентов отметили, что в качестве основных дидактических задач диагностической работы выделяются следующие задачи: составить общее представление о ребенке, выявить его отдельные навыки, умения, знания, для исправления выявленных недостатков, с учетом особенностей развития подбирать необходимо программные методы и приемы, которые соответствуют выявленному патологическому состоянию, планировать организовать систему занятий. целями организации учебно-воспитательного процесса, выявить уровни развития детей и выбрать программу обучения и или определенные направления дополнительной коррекционно-развивающей работы с подключением родителей. 3,0% студентов ответили односложно – «нужны», ограничились общими формулировками. Таким образом, большинство студентов-бакалавров понимают необходимость диагностических знаний и умений, но лишь четверть из них целью диагностики считают понимание актуальных линий развития детей с ОВЗ, которая позволит построить индивидуальную коррекционно-развивающую программу, но и сделать прогноз и перспективы их образования, что говорит о недостаточном развитии у студентов педагогической диагностической компетентности.

Для более детального изучения данной диагностической компетенции мы определили следующие компоненты, которые составляют данную компетенцию: состояние представлений о видах психо-физического нарушений, их структуры и количественное и качественное проявление первичных, вторичных отклонений и др.; формирование представлений о возможности выяв-

лений и определении актуального уровня психофизического развития детей с ОВЗ; умение определить способы оказания помощи при обучающей диагностической работе с целью определения и расширения границ их зоны ближайшего развития у детей с ООП; развитие прогностических способностей у студентов при анализе актуального уровня развития у детей с ОВЗ с определением адаптированной образовательной программы и дальнейших перспектив в обучении; сформированные учебно-методические представления о диагностических методиках изучения особенностей детей и программах их обучения; сформированная способность дифференцированного выбора необходимого диагностического инструментария индивидуально для каждого ребенка с различными патологиями развития; умение определения критериев состояния детей с ОВЗ; умение точно и обобщенно представить диагностическую психолого-педагогическую характеристику; навыки структурирования при определении и составлении адаптированной и специальной индивидуальной программы, направлений коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ; способность к гибкому оперированию и владению инструментами диагностического обследования.

Чтобы выявить уровни диагностической компетенции у студентов было проведено исследование и определены критерии, на основе которых были выделены уровневые группы. Студентам было предложено просмотреть видео-отрывки первичного психолого-педагогического обследования ребёнка с ОВЗ при поступлении в дошкольное учреждение, его игровая деятельность и включение ребенка с ОВЗ в музыкальное занятие. Видео демонстрировалось по 2 раза. На первом видео была показана самостоятельная игровая деятельность девочки с аутистическим расстройством старшего дошкольного возраста, которая проявилась как полевое поведение со спонтанным манипулированием предметом. Во втором видео было показано включение этой девочки на музыкальное занятие и ее взаимодействие с детьми. Предварительно студентам были даны следующие инструкции: «Посмотрите видео-отрывки занятий, а затем ответьте на следующие вопросы:

1. Дайте название отклонений у данного ребенка и определите структуру дефекта; (можете дать несколько вариантов). 2. Какие диагностические методики обследования и с какой целью будете применять с этим ребенком, почему? Приведите фамилии авторов, используемых Вами методик. 3. Какие диагностические критерии будете применять к данному ребёнку при установлении актуального уровня развития? 4. Какие виды диагностической помощи для установления зоны ближайшего развития у ребенка с ОВЗ? 5. Какие традиционные и инновационные программы будут заложены в Вашу рабочую программу? 6. На какой период или насколько лет рассчитана Ваша обучающая программа.

Данный опрос был оценен в баллах: 4 балла (высокий уровень) – студенты показывают высокий уровень диагностической компетенции и составляющих ее компонентов.

3 балла (средний уровень) – студенты показывают недостаточный уровень диагностической компетенции и составляющих ее компонентов.

2 балла (уровень ниже среднего) – студенты показывают уровень диагностической компетенции и составляющих ее компонентов достаточно несформированный.

1 балл (низкий уровень) – студенты показывают полностью сформированный уровень диагностической компетенции и составляющих ее компонентов.

Данное исследование предполагает количественный и качественный анализ результатов исследования. Обобщенные результаты выполнения студентами-бакалаврами, обучающимися на третьем курсе, были представлены в таблице 1. В процессе нашего исследования необходимо отметить, что при просмотре видео студенты очень активно и с интересом приняли условия эксперимента и просили просмотреть отрывки повторно. Главное условие эксперимента – было – самостоятельно ответить на вопросы, не получая готовых ответов у экспериментатора. И уже можно отметить, что 14% студентов очень негативно отнеслись к показанному диагностическому случаю, мотивируя тем «Нас с такими детьми не учат работать», 7% студентов хотели бы рассмотреть более подробно поведение изучаемого ребенка, говоря, что «Хронометраж видео слишком маленький», 6% студентов усомнились в реальности и правдоподобности видео-отрывка «Эти дети разве не лежат в больницах», «Таких детей в детских садах и школах нет». Остальные 73% студентов проявили готовность и заинтересованность в эксперименте.

Таблица 1. Особенности формирования диагностической компетенции у студентов-бакалавров специального (дефектологического) образования (%)

	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень
1. Представления о нарушениях развития и структуре дефекта	–	9	72	19
2. Определение диагностических методик	–	47	43	10
3. Определение направлений коррекционно-развивающей работы с ребенком	6	54	34	6
4. Умение сделать заключение о развитии ребенка и его перспектив в обучении	20	58	22	–
Общие результаты	6	42	43	9

Мы можем констатировать, что диагностическая компетенция у студентов находится в стадии формирования, но имеется очень важная тенденция недостаточности у испытуемых применения полученной теоретической учебно-методической базы в самостоятельной практической деятельности. Студенты на достаточно хорошем и высоком уровне (72% и 19%) показали свою осведомленность в дифференциации нарушений развития и свои умения определить вероятную структуру дефекта при расстройствах аутистического спектра. При ее описании они ссылались на авторов, которые изучали данное расстройство и приводили примеры и давали сравнительные характеристики с поведением девочки. 9% студентов высказали свое сомнение о наличии аутистического спектра и настаивали на выраженном интеллектуальном недоразвитии. Сложности с определением последовательного диагностического алгоритма студенты столкнулись при ответе на второй вопрос. Разброс, полученных баллов от высокого до ниже среднего уровней, свидетельствует о недостаточности и систематизированности теоретических знаний при подборе диагностических методик, которые в той или иной мере позволяют определить актуальный уровень развития детей с различными нарушениями. Самый универсальный вид диагностического обследования – оказалось организация непосредственного наблюдения за ребенком. Но этот метод не может предоставить специалисту полную картину развития ребенка с ОВЗ. Тенденция снижения результатов продолжилась и на определении направлений коррекционно-развивающей работы с ребенком и прогнозировании его дальнейшего развития. Здесь мы наблюдаем все уровни формирования диагностической компетенции – от низкого до высокого. Студенты сконцентрировались на поведенческих проявлениях ребенка с РАС, совершенно не определив и расширив его зону ближайшего развития, а также не определили направления коррекционно-развивающей работы, которые позволяют в дальнейшем социализироваться.

Таким образом, мы выделили 4 уровневые группы по состоянию диагностической компетенции у студентов-бакалавров:

1 группа характеризуется высоким уровнем диагностической компетенции 9% – студенты показывают высокий показатель диагностической компетенции и составляющих ее компонентов. Они широко ориентируются в учебно-методической теоретической основе диагностики. Правильно определяют структуру нарушения при аутизме. Они творчески подходят к рассмотрению проблем ребенка с РАС, четко определяют его актуальные возможности, зону ближайшего развития, определяют какие виды помощи при обучении можно применить к ребенку для благоприятного и продуктивного взаимодействия. При планировании дальнейшего обучения выдвигают новые предположения о создании коррекционно-развивающей

программы и делают верные прогнозы о ходе развития ребенка с ОВЗ.

2 группа характеризуется средним уровнем диагностической компетенции 43% – студенты показывают достаточный уровень диагностической компетенции и составляющих ее компонентов. Они ориентируются в учебно-методической теоретической основе диагностики, но имеется малый практический опыт в реализации теоретических знаний. Они внимательно подходят к рассмотрению проблем ребенка и выдвигают предположения о создании коррекционно-развивающей программы и делают выводы на основании актуального уровня развития ребенка. Прогнозы по развитию ребенка с ОВЗ делаются очень осторожно.

3 группа характеризуется ниже среднего уровня сформированности диагностической компетенции 42% – студенты показывают уровень диагностической компетенции и составляющих ее компонентов недостаточно сформированный. Они не опираются на учебно-методическую теоретическую основу диагностики. Представления о нарушениях развития и структуре дефекта не устойчивы. Они подходят к рассмотрению проблем ребенка только на его внешние поведенческие действия и делают выводы на основании актуального уровня развития ребенка, не пытаясь разобраться серьезно в его проблемах и его дальнейшей коррекции. Прогнозы по развитию ребенка с ОВЗ игнорируются. Студенты данной группы показали свою неготовность к работе с детьми с ОВЗ, которые имеют сложные нарушения развития.

4 группа характеризуется низким уровнем диагностической компетенции 6% – студенты показывают не сформированный уровень диагностической компетенции и составляющих ее компонентов. При рассмотрении диагностики ребенка с ОВЗ они не опираются на учебно-методическую теоретическую основу диагностики. Они не производят анализ развития ребенка и соответственно формально подходят к составлению индивидуальной программы. Прогнозы по благоприятному развитию ребенка с ОВЗ резко отрицательны.

В наших выводах необходимо подчеркнуть, что формирование диагностической компетенции является основополагающей и системообразующей в профессиональной деятельности специального педагога. Диагностическое обследование детей с ОВЗ не должно проводиться поверхностно, формально, не выясняя причин нарушений развития и должно служить целям полноценного развития ребенка, которое должно проводиться в несколько этапов и осуществлять психолого-педагогическую подготовку детей с ОВЗ к социализации на разных ступенях образования. И также оно должно походить в системе регулярного мониторинга, чтобы понимать психофизическое самочувствие детей с ОВЗ, имеющих разную структуру нарушений. Обработка полученных результатов опроса студентов позволяет сделать вывод о недостаточном уровне развития

диагностических умений у будущих специальных педагогов образовательных учреждений. Данные знания и умения специального педагога, применяемые при организации психолого-педагогической диагностики у детей с ОВЗ являются показателем его профессиональной компетентности и проявлением гуманно-личностных позиций по отношению к воспитанникам, имеющим различные сложные нарушения развития.

Поэтому целью нашей дальнейшей работы по формированию диагностической компетенции явилось: организация специальной системы занятий по формированию диагностических компетенций у студентов-бакалавров, которая будет раскрыта в нашем следующем сообщении.

## Литература

1. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа. 2000. № 2.
2. Гуманное взаимодействие взрослых и детей на предшкольной ступени образования: метод. пособие / отв. за вып. Т.М. Сорокина, Н.Ю. Яшина; Нижегород. ин-т развития образования. Н. Новгород, 2009 (Сер. «Растем вместе!»).
3. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. М.: ООО «Форсайт-Н», 2000. № 4.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. (Психол. наука – школе).
5. О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования:

70/23–16 от 07.04.99 // Дошкольное воспитание. 1999. № 9.

## CHARACTERISTICS OF DIAGNOSTIC COMPETENCE AS AN INDICATOR OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS STUDYING IN THE PROFILES “PRESCHOOL DEFECTOLOGY”, “OLIGOPHRENOPELAGOGY” AND “ SPEECH THERAPY»

Shokhov O.V., Katkova I.A.  
Moscow state regional University

The author describes the characteristics of professional psychological and pedagogical competence and diagnostic competencies of future special teachers, describes the author's methodology that identifies the features of forming diagnostic competence in bachelor students who will work in preschool and school institutions of specialized and inclusive type, presents the criteria for evaluating diagnostic competence and presents the level groups allocated on the basis of the sum of points laid down in the criteria.

**Keywords:** special (defectological) education, special pedagogy, key competencies, professional competencies of special teachers, diagnostic competence, level groups.

## References

1. Vinogradova NF Modern approaches to the implementation of the continuity between the preschool and primary links of the education system // Primary School. 2000. No. 2.
2. Humane interaction of adults and children at the preschool level of education: method. allowance / rev. for issue. T.M. Sorokina, N. Yu. Yashina; Nizhny Novgorod. Institute of Educational Development. N. Novgorod, 2009 (Ser. “Growing Together!”).
3. The concept of the content of continuing education (preschool and primary school) // Primary School. M.: Forsyth-N LLC, 2000. No. 4.
4. Markova A.K. Psychology of teacher work: Prince. for the teacher. M.: Education, 1993. (Psychol. Science – to school).
5. On the practice of diagnosing the development of the child in the system of preschool education: 70 / 23–16 from 04/07/99 // Preschool education. 1999. No. 9.

## Классификации письменности языков мира и система иероглифического китайского письма

**Абдрахманова Алина Раильевна,**

адъюнкт, кафедра дальневосточных языков Военного университета МО РФ

E-mail: alinka-abdrahman@mail.ru

В статье освещаются актуальные вопросы изучения китайской письменности письма, рассматриваются разные подходы к изучению иероглифики. Проводится обзор результатов современных социально-психологических и филологических исследований, посвящённых данной проблематике. Автор приводит сравнение упрощённого и традиционного написания иероглифов, рассматривает их историческое и семантическое значение. Формулируются типологические характеристики китайского иероглифического письма как письма словесно-слового типа на основе исследований новых данных о китайской письменности.

**Ключевые слова:** китайский язык, сравнительно-историческое изучение языков, классификация языков, графема, морфограмма, логограмма

В настоящее время не определено точное количество языков, до сих пор на этот вопрос нет однозначного ответа. Во-первых, это связано с разнообразной классификацией языков, что требует еще большего изучения. Во-вторых, возникает трудность при определении, является ли данный язык диалектом или самостоятельным языком. Необходимо учитывать, что количество говорящих на языке не является определяющим фактором при ответе на этот вопрос.

В настоящее время в языкознании выделяют два подхода в классификации языков мира: типологическую классификацию (изолирующие/аморфные, агглютинативные, инкорпорирующие, флективные) и генеалогическую (индоевропейские языки, кавказские языки, вне группы бакский язык, уральские языки, алтайские языки, афразийские языки, нигероконголезские, нило-сахарские, койсанские, китайско-тибетские, тайские, языки мяо-яо, дравидийские, вне семьи- язык бурушасди, аустроазиатские, австронезийские, австралийские, папуасские, палеоазиатские, индейские).

В отличие от типологической классификации языков, которая основана на объединении языков по общему строю и типу (в первую очередь по грамматическому типу), генеалогическая классификация языков группирует языки по языковому материалу (аффиксы, общие корни, слова).

Типологическая классификация языков основана на структурно-системном понимании языка. В данном случае происходит анализ грамматики языков, который позволяет объединять языки в группы. На генеалогическую классификацию языков оказала влияние история народов и соответственно история развития самих языков, особенности жизни носителей данных языков. Таким образом, на основе вышеуказанных факторов происходят лексические и фонетические сопоставления, затем и грамматические.

Сначала лингвисты занимались изучением вопроса классификации языков по родству языков и языковых семей, только потом начали заниматься типологической классификацией.

Проблема заключается в том, что знаний о языках и их истории недостаточно. Конечно, именно благодаря сохранившимся письменным источникам на иностранном языке, можно сформировать представления о языке. Иногда даже



встречаются теоретические описания самого языка, например, остались источники, освещающие историю греческого языка или взять, к примеру, письменна про историю языков индоевропейского населения Индии [1]. Но не всегда письменные источники прошлых веков дает полное и достоверное представление об истории языка. До сих пор много нерешенных вопросов об истории китайской иероглифической письменности.

«Иероглифическое письмо китайского языка обладает рядом специфических особенностей, которые делают чрезвычайно сложной для овладения не только её саму, но и весь процесс обучения языку в целом, который становится чрезвычайно трудоемким и недостаточно эффективным» [2, 127].

В период развития отношений с Китаем возникает еще большая необходимость изучения особенностей китайского иероглифического письма для ускоренного и эффективного обучения школьников и студентов. Важно рассматривать письмо как самостоятельное явление, активно развивающееся на протяжении многих лет.

Изучение принципов языка и менталитета цивилизаций происходит на основе изучения текстов. Их понимание позволяет понять, как именно фиксировались знания и как способы фиксации информации соотносились с логикой носителей языка. Процесс изучения семантики и систем знаков включает в себя анализ текстов. Выделяют несколько типов письменных знаков. В одном случае знаки используются для записи звучания единиц языка.

В другом случае знаки необходимы для записи речевых единиц без учета их звучания. Существуют знаки, которые вообще не имеют отношение к речи, только к передаваемому в языке смыслу, такие знаки характерны для древнейших систем письменности.

Многие древнейшие системы письменности в настоящее время забыты и не используются по разным причинам: колонизации, частичная замена или полное вытеснение иными системами письма, распространение доминирующего письма фонографического типа.

Китайский язык, напротив, активно развивается и является одним из наиболее востребованных языков мира. Тексты крупнейшей международной организации ООН записываются знаками фонографического письма, за исключением одного официального языка ООН – китайского языка. Тексты на китайском языке фиксируются знаками письменности идеографического типа. Идеографическое китайское письмо продолжает использоваться в Китайской Народной Республике, на Тайване и в Сингапуре. Система единой иероглифической письменности в течение тысячелетий служила средством межкультурного обмена и коммуникации в азиатском регионе. Такое широкое использование иероглифики было обусловлено ее независимостью от звучащей речи.

В настоящее время интерес к китайскому языку непрерывно возрастает. Но при изучении языка

одним из важных факторов является овладение письмом (рис. 1).

 <p>(традиц.) – человек, стоящий рядом с колчаном со стрелами</p>	 <p>(упрощ.) – готовить, подготавливать, предварительный, резервный, быть в полной готовности</p>
 <p>(традиц.) – большой треножник для приготовления пищи, жертвоприношения, казни через сварение, исходное значение – около, рядом</p>	 <p>(упрощ.) – сторона, бок, фланг, наклониться боком, фланговый</p>

Рис. 1. Традиционное и упрощенное написание иероглифов

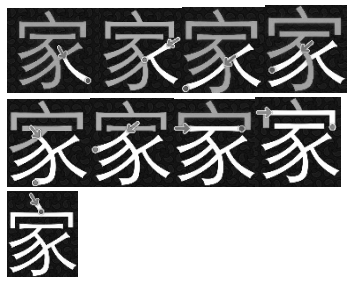

Что касается китайского языка, большое количество учебных часов отводится именно на иероглифику. О.А. Масловец предлагает несколько методов обучения: устное общение без освоения иероглифики, частичное замещение иероглифов транскрипцией, метод параллельного или раздельного обучения языку и иероглифике [3, 221]. Выделяется метод центрирования на иероглифике для изучения этимологии и философской составляющей китайской культуры, отраженной в иероглифе. А практикующий переводчик Н. Воропаев не только выступает против отказа от иероглифического письменности или ее замещения на звукобуквенный алфавит, но и призывает к освоению традиционной китайской письменности [4, 4–6].

Одной из целей изучения китайской письменности является формирование правильного понимания языковых знаков китайского языка, их системных и структурных закономерностей. Поэтому перед тем, как приступать к практическому изучению языка, необходимо сформировать представление об иероглифике как о рациональной форме письменности, несмотря на ее отличия от буквенной системы. На первый взгляд, иероглиф кажется хаотичным набором различных черт и точек. Однако это не так. Существует несколько базовых элементов, из которых состоит иероглиф (табл. 1). Прежде всего, это черты, из которых состоят графемы. Графемы, в свою очередь, формируют более сложный знак [5].

Системность и рациональность иероглифического письма изучались отечественными китайоведами, такими как Готлиб О.М., Софронов М.В., Солнцев В.М. и др. Но до сих пор остается много

открытых вопросов. Отечественных материалов по данной теме недостаточно, необходимо обращаться к трудам китайских лингвистов.

Таблица 1. Структура иероглифа

Графема (черта)							
Морфограмма (ключ, детерминатив)	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">宀</td> <td style="text-align: center;">豕</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">[mián]</td> <td style="text-align: center;">[shǐ]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">крыша с точкой; крыша</td> <td style="text-align: center;">+ СВИНЬЯ</td> </tr> </table>	宀	豕	[mián]	[shǐ]	крыша с точкой; крыша	+ СВИНЬЯ
宀	豕						
[mián]	[shǐ]						
крыша с точкой; крыша	+ СВИНЬЯ						
Логограмма (иероглиф, синограмма)	Jiā – семья, дом («свинья под крышей») 						

В век инновационных технологий также важно найти рациональный метод классификации иероглифов для ввода иероглифов или для программирования. В России не изучена тема цифровизации иероглифического письма, хотя в последнее время китайские языковеды активно описывают возможные способы кодирования информации с помощью иероглифов. Некоторые китайские исследователи работают над тем, чтобы полностью отказаться от английского языка в программировании.

Описание китайской письменности сопряжено с рядом трудностей. Во-первых, это определение числа иероглифов и их классификация. Точное количество не подсчитано. Классификация в словарях проводилась по количеству черт, по ключам, по элементам. Сейчас в основном классифицируют по латинизированному алфавиту, т.е. по звучанию.

Самым простым и в тоже время весомым указанием на необходимость и актуальность изучения китайского иероглифического письма, может послужить тот факт, что Китай становится мощной геополитической силой с самобытной культурой не только на региональной, но и на мировой арене. А если учесть, что не только китайцы, но и жители ряда других стран в той или иной степени пользуются или пользовались одним и тем же иерог-

лифическим типом письменности, удельный вес носителей китайской письменной культуры превышает и без того немалое число носителей китайского языка. Все это делает крайне важным изучение специфических для этой культуры основных характеристик, в особенности характеристик письменной культуры. Именно знаковые, семиотические особенности этого типа коммуникации и обуславливают многие компоненты местного культурного своеобразия.

Образование иероглифов – это тысячелетний процесс перехода от пиктографии к сложной, многоуровневой иероглифической системе. Таким образом, китайская письменность является «ключом к пониманию китайского народа и его культуры» и отказаться от нее невозможно.

## Литература

1. [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=321](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=321)
2. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. М., 2006–2010.
3. Масловец О.А. Система обучения иероглифическому письму в учебниках китайского языка: критериальный анализ. Вестник Бурятского государственного университета, выпуск 7, 2017.
4. Воропаев Н.Н. Основные иероглифы китайского языка в картинках. 2008.
5. <https://anashina.com/ieroglify/>

## CLASSIFICATIONS OF THE WORLD LANGUAGE SCRIPT AND THE CHINESE IDEOGRAPHIC WRITING SYSTEM

Abdrakhmanova A.R.  
Military University of the Ministry of Defense

The article is designated to the important issues of studying the Chinese letter, describes different approaches to the study of ideographic writing. A review of modern socio-psychological and philological research results on this issue is carried out. The author compares the simplified and traditional spelling of hieroglyphs, examines their historical and semantic meaning. The typological characteristics of Chinese hieroglyphic writing are formulated as letters of the verbal-syllable type based on studies of new data on Chinese writing.

**Keywords:** chinese language, comparative-historical study of languages, classification of languages, grapheme, morphogram, logogram.

## References

1. [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=321](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=321)
2. Kochergin I.V. Essays on linguodidactics of the Chinese language. M., 2006–2010.
3. Maslovets O.A. The system of teaching hieroglyphic writing in the textbooks of the Chinese language: criteria analysis. Bulletin of the Buryat State University, Issue 7, 2017.
4. Voropaev N.N. The main characters of the Chinese language in pictures. 2008.
5. <https://anashina.com/ieroglify/>

# Понимание частей речи как семантико-функциональных лексических парадигм

**Айвазова Эльвера Рустемовна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», Симферополь, Республика Крым,  
E-mail: elvira.ayvazova@mail.ru

Рассмотрена сущность лексической парадигматики. Понимание частей речи как семантико-функциональных лексических парадигм учитывает 2 ряда признаков: 1. характер смыслового содержания; 2. выполнение определенных функций в той или иной сфере речевой деятельности. Замена названия лексико-грамматических разрядов слов (частей речи) на семантико-функциональные парадигмы вполне правомерна, т.к. при распознавании природы и характера лексической системности особенно важным становится не навязывание языку привнесенным из вне классификационных критериев, а определение «какая классификация особенно настойчиво навязывается самой языковой системой», и здесь важность семантико-функциональных парадигм, освященных длительной традицией выделения частей речи трудно переоценить. Считая сущностной характеристикой слова, единство в нем лексического и грамматического значений, автор выделяет два вида лексических парадигм, семантико-функциональные классы, подклассы, разряды и лексико-семантические поля, группы и т.д. обусловленные семантико-функциональным и лексико-семантическим варьированием лексем.

**Ключевые слова:** части речи, лексическая парадигма, лексика, семантико-функциональные парадигмы, семантический анализ, лексическое значение, парадигма.

At the present time, when the question of the system organization of the lexical structure of the language has ceased to be debatable, the efforts of linguists are aimed at recognizing the nature and specificity of the lexical system. The researchers note that system relations in vocabulary have a qualitatively different character compared to system relations in phonetics and morphology [8, p. 5], and that “establishing system relations in vocabulary is more difficult than at other levels of the language» [6, c. 72].

The most relevant at the present stage is the establishment and description of types of lexical paradigms, which entails the actual recognition of the essence of the system of the vocabulary of the language.

The purpose of this article is to provide a theoretical basis for understanding parts of speech as semantic and functional paradigms of the vocabulary of a language.

The specific objectives of the study are: 1. definition of the lexical paradigm and its specificity; 2. description of the categorical meaning in the lexicon as an integral feature of the paradigm.

It is recognized that “the lexical-semantic system includes the entire field of semantic relations of lexical units, the originality of their group types and the nature of their interaction with each other (lexical paradigmatics) and with elements of other subsystems of the language, the conditions and forms of language expression of the results of semantic variation of word signs (lexical syntagmatics)”.

Paradigmatic relations in vocabulary determine the division of all lexical units into certain Microsystems-paradigms that are hidden, not directly observed, and only indirectly present in the form of the rules of its functioning in speech that are already contained in the lexical unit itself.

Traditionally, the term “paradigm” is associated with morphology, and then with phonology. However, with the recognition that paradigmatic relations permeate the entire language system, it became used in relation to syntax and lexicology.

Indeed, understanding the “paradigm” as a set of language units that are in relation to identification and opposition at the same time is quite acceptable for lexicology. “The systemic nature of the vocabulary of a language is found, first of all, in the distribution of words in certain semantically unified lexical groups – lexical and semantic paradigms. Each word of the language is included in a certain lexical-semantic paradigm, and, most often, due to its polysemy, not only in one” [10. c. 48]. All units of the lexical paradigm are identified by some sign, essential and basic, inherent in all members of the series without exception, and are

opposed by other (differential) signs. In grammar, the paradigm is always associated with a certain grammatical category, and acts as a means of implementing the grammatical meaning. The concept of a grammatical category is revealed only against the background of the paradigm [2, c. 117].

In the same way, the term “paradigm” should be considered in connection with the concept of a lexical category. In other words, a lexical paradigm is related to a lexical category, which in turn can be characterized as a lexical or lexico-grammatical meaning realized in opposed terms. A categorical value is a value inherent in the paradigm as a whole and in each unit of this paradigm, i.e. it is an integral feature of the paradigm.

However, according to D.N. Shmelev, “many words (taken in the same meanings) are simultaneously members of not one, but several lexical and semantic paradigms... in which they are opposed to other words on various semantic grounds” [14, c. 190]. Illustrating the spoken word river, in the definition of lexical meaning has to include an indication that this “pond” – first, a certain size, secondly, of some form, due to the nature of the water flow, and thirdly, of natural origin, the author points out that the first symptom of the way the river opposed to words like river, stream; in the second, such as the Strait, lake, sea, ocean, third – such as canal, pond, reservoir [14, c. 190].

Therefore, it is particularly important to identify relevant features that can be used to divide lexical units into paradigms. After all, it is possible to distinguish “non-essential” features and, consequently, the relations established on their basis will also be irrelevant for the lexical system. Even L.V. Shcherba wrote that “every classification implies some subjectivism of the classifier, in particular to some extent arbitrarily selected principium divisionis. There are many such division principles to choose from, and accordingly, if the goal is to “classify” words, many classifications of words can be arranged, more or less witty, more or less successful” [18, c. 78].

Reflecting on the parts of speech as one of the ways of classifying the lexical composition of a language, L.V. Shcherba wrote that in this question “the researcher does not have to classify words according to any scientific and very clever, but biased principles, but he must look for which classification is especially persistently imposed by the language system itself, or, more precisely, – for it is not a matter of “classification”, – under which general category a particular lexical meaning is brought in each individual case, or even otherwise, what general categories differ in this language system” [18, c. 78–79].

V.V. Vinogradov expressed the same idea and on the same occasion, quoting the following statement of I.A. Baudouin de Courtenay: “... science should not impose alien categories on an object and should find only what lives in it, determining its structure and composition” [2, c. 38].

V.M. Zhirmunsky emphasizes that “the classification of objects of science that exist in reality, nature or society, in fact, does not require the formal logical

sequence of the division principle, which is necessary for the classification of abstract concepts. It requires only a correct description of the system of signs that determine in their relationship this really existing type of phenomena” [4, c. 61]. Citing as an example of a “real classification” the division of vertebrate animals in Zoology into classes of mammals, birds, reptiles, amphibians, and fish, which is not based on any single logical principle, the author points out that “the same real, not logical classification is the allocation of parts of speech as actually existing in the language of word classes” [4, c. 62].

We should agree with the opinion that a number of attempts to create a classification of parts of speech that would correspond to the basic rules of logical classification were not successful and “linguists are forced to return to the previous division, and now, as before, disagreements are reduced to disputes about the existence of some small divisions, for example, the words” categories of state” [5, c. 125–126].

The principle of classification by parts of speech, “imposed by the language system itself”, fully applies to any classification of the lexical component of the language and should become the main one in the study of the system properties of vocabulary. When identifying the systematic lexical composition of a language, specific features and the nature of lexical paradigmatics, it is necessary to proceed not from any a priori schemes imposed on the language or classification criteria introduced from the logic, but from signs that are determined by the essential characteristics of the constituents of this system.

The word as the main unit of the language-lexical and grammatical has two types of meanings: lexical, individual, which distinguishes this lexical unit from the entire set of lexical units of the language, and grammatical, combining words in a fairly large number of units represented in them classes or categories.

“Lexical meanings of a word are brought under grammatical categories. The word is an internal, constructive unity of lexical and grammatical meanings”, writes V.V. Vinogradov [2, c. 18]. This property of lexical units, the close connection and deep interaction of lexical and grammatical meanings is emphasized in the works of A.A. Potebnya [8], L.V. Shcherba and many other linguists. Artificial dissection of these two aspects of meaning in the analysis of language vocabulary leads to its one-sided description. Only the recognition of the continuity and unity of lexical and grammatical meanings in a word can help to recreate the picture of lexical paradigmatics, and then systematicity, because “grammatical differences permeate the entire vocabulary, organizing it from within” [7, c. 128].

The most common grammatical feature contained in a word is the categorical meaning, so called because, in words of A.A. Potebnya, it is “an indication of one or more general categories, called grammatical categories, under which the content of this word is summed up on a par with the content of many others” [8, c. 35].

For example, a categorical grammatical feature that combines all verbs within one part of speech is the

sign of “action”, understood in the broadest sense. The same kind of generalized features form the semantic basis of other parts of speech.

Defining the categorical meaning of a lexical-grammatical class of verbs as “action” is conditional, since a verb can express a state, relation, process, event, and so on – this question should be the subject of independent research and description. Now it is important to emphasize that “the presence of common features in the meaning determines the typical ways of functioning of words belonging to the same class in the sentence, creates a uniformity of their syntagmatic characteristics. So all verbs as elements of a grammatical class have a unique function of a simple predicate, the ability to agree with a noun in the nominative case, manage nouns in indirect cases, and attach adverbs to themselves.

When considering the correlation of lexical and categorical grammatical meanings in a word, linguists note “non-independence”, “complementarity” of the grammatical meaning, but it is not easy to determine its general and essential features. The statement that the grammatical meaning always has one or another (depending on the structure of the language) language expression, i.e. a formal expression, and the lexical meaning is expressed by a separate word or phrase correctly, but not enough, since there are words that Express only the grammatical meaning. The distinction between the two types of meaning in terms of content, in which the lexical meaning is defined as “specific”, “essential”, and the grammatical meaning as “general”, “generalized”, is also not clear enough. A word can have any general or abstract concepts as its content, for example, “relation”, “category”, “possibility”, etc.

The most concise explanation of the relationship between lexical and grammatical meanings in a word is given by M.I. Steblin-Kamensky: “apparently, the most significant difference between grammatical and lexical meanings is that they play an unequal role in relation to our thinking in the process of speech. The fact that the main sign of meaning is a certain attitude to our thinking has been pointed out by many grammarians, though usually only briefly”. Lexical meanings form the main material of our thought, and only in this sense are they “real” or “objective”, i.e., not in the literal sense, but in a very specific, figurative sense. Grammatical meanings, however, give our thought a formality. Not without reason, therefore, the first are also called by some grammarians “basic”, “self-signifying”, and the second – “accompanying”, or “formal”. Thus, in relation to our thinking in the process of speech, the main property of grammatical meanings could be called “independence”. This “lack of independence” is manifested primarily in the fact that they are not the subject of our thought, that our thought is never focused on them, that they do not name or fix the content of our thought, as do lexical meanings, but only accompany and formalize lexical meanings; in a word, that they are a form in relation to the content of our thinking” [10, c. 13].

It is appropriate to note here that in view of the “lack of independence” of categorical grammatical

meanings, their establishment should be preceded by an analysis of lexical meanings. “The definition of lexical meanings of a word already includes an indication of the grammatical characteristic of the word,” writes V.V. Vinogradov [2, c. 18].

It has already been emphasized above that the categorical grammatical meaning of a word not only determines which category a particular word falls under, but also determines its functioning. Moreover, there is the view that “the grammatical meaning cannot be determined otherwise than by the description of its functions»” Consequently, belonging of a word to one or another lexico-grammatical category is determined by its semantic and functional features. Therefore, parts of speech are also called semantic-functional classes or categories. This term does not contradict the traditional definition of parts of speech as lexical and grammatical classes, but is more accurate, since, as B.A. Serebryannikov emphasizes, “parts of speech are simply distinguished by semantic and functional characteristics. Of course, other criteria for distinguishing them should also be taken into account if the structure of a given language allows them to be taken into account, but these are not the defining features of them” [9, c. 27].

Reflecting on the parts of speech, B.A. Serebryannikov also writes: “In determining the parts of speech, the doctrine of functional-semantic categories should be based. This is the most important thing. A secondary object of study is the various degrees of morphologization of parts of speech, which give a very diverse picture in different languages. Weak morphological design does not mean that there is no discharge. Functional-semantic categories-the basis of the doctrine of parts of speech” [9, c. 27].

This point of view is in good agreement with the views of L.V. Shcherba. Further, L.V. Shcherba emphasizes the importance of the meaning for determining the partly belonging of the word: “... if in a language system a category has found its full expression, then one meaning alone compels us to bring a particular word to this category: if we know that cockatoo is the name of a bird, we are not looking for formal signs to recognize a noun in this word” [14, c. 80–81].

Because of all the above, there are reasonable grounds to consider parts of speech as semantic-functional classes of words as lexical paradigms, which in turn are divided into semantic-functional subclasses and categories. It is necessary to mention the actual lexical-semantic paradigms that are detected in the vocabulary of any language, such as semantic fields, lexical-semantic groups, and the like. The specificity and nature of the relationship between semantic-functional and lexical-semantic paradigms of the language’s vocabulary should be the subject of an independent description.

11. Steblin-Kamensky M.I. About the main signs of grammatical meaning. *Controversial Linguistics*. L.: from Leningrad. Univ., 1974. P. 3–19.
12. Shmelev L.N. *Problems of semantic analysis of vocabulary (based on the material of the Russian language)*. M.: Nauka, 1973. 280p.

13. Shmelev D.N. Modern Russian language. Vocabulary. M.: Education, 1977. 334p.
14. Shcherba L.V. On the parts of speech in the Russian language. In the book. Shcherba L.B. Language system and speech activity. – L.: Nauka, 1974. P. 77–100.

#### UNDERSTANDING PARTS OF SPEECH AS SEMANTIC-FUNCTIONAL LEXICAL PARADIGMS

**Ayvazova E.R.**

The Russian State University of Justice

The nature of lexical paradigm is considered. Parts of speech are determined as semantic-functional paradigms in lexics. Two sets of indications: 1. character of semantic content; 2. definite functions in this or that sphere of speech activity are taken into consideration. Replacing the name of lexico-grammatical categories of words (parts of speech) with semantic-functional paradigms is quite legitimate, because when recognizing the nature and nature of lexical systematicity it becomes especially important not to impose on the language brought from outside the classification criteria, but to determine “which classification is especially persistently imposed the linguistic system itself,” and here the importance of semantic-functional paradigms sanctified by the long tradition of distinguishing parts of speech can hardly be overestimated. Considering the essential characteristic of the word, the unity of the lexical and grammatical meanings in it, the author distinguishes two types of lexical paradigms, semantic-functional classes, subclasses, categories and lexical-semantic fields, groups, etc. caused by semantic-functional and lexical-semantic variation of lexemes.

**Keywords:** parts of speech, lexical paradigm, vocabulary, semantic-functional paradigms, semantic analysis, lexical meaning, paradigm.

#### References

1. Akhmanova O.S. Essays on general and Russian lexicography. – Moscow.: State educational and pedagogical publishing house ministry of education of RSFSR, 1957. – 296p.
2. Vinogradov V.V. Russian language (grammatical doctrine of the word) Ed. 2nd. – M.: Higher School, 1972. – 613p.
3. Gukhman M.M. Grammatical category and structure of paradigms. – Research on the general theory of grammar. – M.: Science, 1968.
4. Zhirmunsky V.M. On the nature of the parts of speech and their classification. in the book. Zhirmunsky V.M. General and Germanic linguistics. – L.: Nauka, 1976. – P. 60–82.
5. Ivanova T.F. Partial nesting of words in the educational explanatory dictionary for foreigners. Problems of educational lexicography. – M.: From Moscow. Univ., 1977. – P. 72–84.
6. Kuznetsova E.V. Stepwise identification as a means of describing the semantic relationships of words. Questions of metalinguistics. – L.: Publishing House of Leningrad State University, 1973. – P. 84–94.
7. Makovsky M.M. Theory of lexical attraction (experience of a functional typology of lexical and semantic systems). – M.: Nauka, 1974. 252p.
8. Potebnya A.A. From notes on Russian grammar.v. 1–2. – M.: Uch-pedgiz, 1958. 500p.
9. Serebryannikov B.A. The reducibility of the world's languages, taking into account the specifics of a particular language, the purpose of the description. In the book. Principles for describing the languages of the world. – M.: Science, 1976. P. 7–52.
10. Steblin-Kamensky M.I. On the question of the parts of speech. Controversial Linguistics. L.: from Leningrad. Univ., 1974. P. 19–34.

**Архипова Светлана Викторовна,**

аспирант, Московский городской педагогический университет  
E-mail: [vostok@shpl.ru](mailto:vostok@shpl.ru)

Статья посвящена приемам обучения будущих учителей работе с текстом в школе в рамках основного и полного общего образования. В условиях распространения текстовой культуры на современном этапе формируется многоаспектное представление о тексте, прежде всего в сфере образования. Выбор текстов и приемов их использования в урочной и внеурочной деятельности зависит от целеполагания и ставит своей целью формирование у учащихся умений и навыков работы с информацией.

**Ключевые слова:** образование, высшее образование, обучение школьников, коммуникативная компетенция, объяснительная речь, текст, цитирование, межтекстовые связи, речевое взаимодействие.

Обучение работе с текстом лежит в основе образования, так как любой текст, к какой бы эпохе он ни относился, создается с целью фиксирования и передачи информации. Как основная единица культуры, он является неотъемлемой частью учебного процесса. Одной из главных целей учебных текстов считается развитие языковой компетенции учащихся, поэтому в отечественной методической науке его роль изначально изучалась в рамках обучения русскому языку. Так, уже Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский выделяли значение текста в качестве основной дидактической единицы на уроках русского языка. Их концепция получила дальнейшее развитие в актуальной методике текстоориентированного обучения средствами предмета «русский язык» Е.И. Никитиной [13], расширенной и дополненной Н.А. Ипполитовой [6], В.И. Капинос [7], Н.А. Дейкиной [4]. В условиях личностной ориентации современного российского образования акценты сместились в сторону культурологического потенциала текстов, направленного на формирование у обучающихся коммуникативной компетенции [14].

Концептуальные основы изучения отечественной и всеобщей истории в системе общего образования при культурно-антропологическом подходе ставят новые задачи перед учителем истории. В частности, возросла его личная ответственность за качество обучения. При большом разнообразии учебников, принятых в образовательных учреждениях, учащиеся вправе задать вопрос: насколько актуальна информация, содержащаяся в данном учебнике и в объяснительной речи учителя? И возможно ли в принципе объективное восприятие и объективное объяснение истории? К сожалению, современная фундаментальная наука не дает однозначных ответов на эти вопросы. С одной стороны, задача учителя-историка состоит в том, чтобы как можно объективнее понять и «зеркально» отразить прошлое, с другой – существует довольно стойкое мнение, что объективное познание и объяснение истории невозможно, ибо сам предмет, изучающей деятельность людей с ее результатами, предполагает обретение лишь субъективного знания. То есть предметное содержание исторического знания само по себе субъективно. Этот подход лег в основу популярной многоконцептуальной теории истории Б.В. Личмана [10]. С переосмыслением некоторых фундаментальных методических концепций связано и изменение вектора исследовательских интересов историков: от макро- к микро-темам, от глобализма к повседневности, от социально-экономической сферы к культуре. То есть, от общего к частному и от «базиса» к «надстройке».

Образовательный процесс базируется на фактах, но их интерпретация в наивысшей степени зависит от компетенции учителя, что требует от него высокой профессиональной подготовки, в том числе речевой. Информационная избыточность пустила глубокие корни в системе российского образования не только благодаря многообразию учебников, из-за чего некоторые учителя предлагают совсем отказаться от них и перейти к обучению исключительно по документам [8: с. 149], но и из-за расширения программы. Дестабилизирующим фактором выступает отсутствие четких магистральных методологических вех в фундаментальной науке, на которые ориентирована система образования. Поэтому студентам, будущим педагогам, важно освоить множество компетенций, чтобы разбираться в многообразии методов и приемов, принятых в отечественной научной историографии, и сформировать необходимые речевые умения и навыки – в том числе для работы с разными видами текстов, роль которых в учебном процессе растет. При этом необходимо учитывать, что предмет «История» является универсальным блоком интегрирования ряда школьных дисциплин, вобравшим в себя сведения о развитии точных, естественных и гуманитарных знаний на разных этапах, фрагменты литературных произведений, изображения и описания памятников культуры и искусства. В свою очередь исторический материал (в виде фрагментов текстов и отдельных теоретических положений и ссылок) фигурирует в содержании других школьных предметов, представляя, таким образом, важным элементом образования в современном обществе.

Кардинальные изменения, произошедшие в российском образовании, обусловили необходимость более глубокого осмысления методической наукой ключевой роли текста в обучении. Системно-деятельностный подход, принятый за основу ФГОС, ориентирован на развитие у школьников способности к самостоятельному поиску и обработке информации по учебным предметам, что повышает значение текстов в урочной работе и в профессиональной подготовке учителей-историков.

Исторический текст можно рассматривать как своеобразную форму речевого общения, где в роли основных коммуникантов выступают пишущий/говорящий (адресант) и читающий/слушающий («адресат»). При этом первый (в данном случае автор/составитель текста), в зависимости от своих целей, может либо придерживаться фактов, либо их искажать и затемнять, добавляя к ним свои оценочные суждения, в силу чего второй (в данном случае учитель) для достижения понимания своей аудитории должен отделять факты от суждений и смысл текста от его «речевой оболочки». Этой задачей определяется алгоритм действий учителя при подготовке к уроку.

Следует помнить, что в работе с текстом важно не только отличать факты от оценок, но и факты

и оценки от авторских убеждений – религиозных, политических, идеологических и некоторых других, формирующих тот угол зрения, под которым воспринимается и оценивается адресантом содержание текста. Кроме того, поскольку объяснительная речь основана не на одном тексте, а на совокупности текстов, она включает межтекстовые взаимодействия. Когда один текст воспроизводится/цитируется/упоминается в других текстах, проявляется его коммуникативная сущность, то есть способность вступать во взаимодействия, воспроизводя объекты (другие тексты) в себе и самому выступать в роли объекта (в других текстах) [11, с. 361]. В современной теории текста, базирующейся на позициях системно-коммуникативного подхода, совокупность текстов понимается как «динамический лингвистический объект, являющийся продуктом порождения, понимания и функционирования текстов в коммуникативном пространстве» [19, с. 44]. Актуальное пространство взаимодействия текстов при этом формируется в зависимости от значимости того или иного текста для совокупного текстов.

Актуализация межтекстовых связей в коммуникативном пространстве позволяет учителю вовлекать собственные убеждения и оценки в процесс текстообразования. Убеждения во все времена объединяли людей, но они же их разъединяли (гвельфы и гибеллины, западники и славянофилы, виги и тори, пр.). Любое общественное событие – будь то внутренний или внешний конфликт, парламентский диспут или организованная акция, брак или смерть правителя, разгон демонстрантов или внесение поправки в законодательство – повод для создания текста. Событие порождает высказывание: в публичной речи и/или на материальном носителе или в Интернете: в письме, газетной статье, памфлете, заметке, стихотворении, очерке, эссе. Для достижения когнитивных целей при работе с таким текстом нужно обязательно учитывать обстановку, в которой он создается, и позиции автора/составителя в этой обстановке, непременно отразившиеся в тексте.

Одним из важных видов текста на уроке истории является цитата. Как «разновидность чужого слова», или текст в тексте/интертекст, она приобретает особое значение. Обучение студентов навыкам цитирования при построении учебно-научной речи становится одним из главных направлений их профессиональной подготовки. Введение в непрерывное повествование, например, в объяснительную речь учителя, фрагментированной цитаты способно создавать «эффект линзы», позволяющей мысленно заглянуть в оптическое поле-пространство прошлого, отраженное в интертексте: «Такой линзой оказывается цитата, то есть преднамеренное введение чужих слов. То, что читатель сквозь эту линзу увидит, зависит от первоначального контекста, из которого цитата взята, и от того, в который она помещена, в какой мере она маркирована и трансформирована формально и семантически» [1: с. 16]. Грамотное ци-



тирование важно не только на стадии объяснения нового материала, но также в ходе закрепления, где цитата может использоваться еще более широко.

Чем дальше по времени отстоит от нас текст, тем больше трудностей он представляет для нашего понимания, вне зависимости от жанровой принадлежности, и тем больше осторожности требует от учителя цитирование. Особенно это справедливо для текстов, содержащих оценочные суждения. Чем крупнее и значительнее историческое событие, тем выше всегда вариативность его оценок.

На примере цитат-оценок можно строить проверочные задания для студентов, устные и письменные. Будущим учителям предлагается провести анализ каждой цитаты, установив ее исторический контекст и выявив отраженные в ней общественные настроения. Внутренние связи текстового фрагмента с динамикой общественного развития являются важным направлением создания научного текста/речи историка, поэтому данное упражнение служит важным шагом на пути подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

«Тогда же был переполох злой по всей земле, и сами не понимали, кто где бежит» [Лаврентьевская летопись. 9, с. 661].

«Смирилось величие наше, погибла красота наша. Богатство, труд, земля – все достояние иноплеменных» [Серапион Печерский. 16, т. 1, с. 578].

«Власть хана была грубым татарским ножом, разрезавшим узлы, в какие умели потомки Всеволода III запутывать дела своей земли» [Ключевский В.О. 2, с. 194].

«Первые попытки политического объединения России были сделаны ханами, которые, в противоположность собственным своим интересам, подчиняли отдельных князей власти излюбленного ими великого князя» [Сергеевич В.И. 17, т. 2, с. 35].

«России определено было великое предназначение. Ее необозримые равнины поглотили силу монголов и остановили их нашествие на самом краю Европы; варвары не осмелились оставить у себя в тылу поработленную Русь и возвратились в степи своего востока» [Пушкин А.С. 15, т. 6, с. 209].

«Подлинной целью и татарского нашествия на Русь, и татарского в ней владычества была – как ни звучит это сначала странно – цель экономическая» [Струве П.Б. 18, с. 163].

«Не при содействии татар, а именно в процессе тяжелой борьбы русского народа с золотоордынским гнетом создалось Русское государство с Москвой во главе. Не Золотая Орда его создала, а родилось оно вопреки воле татарского хана, вопреки интересам его власти» [Греков Б.Д. 2, с. 194].

Для организации проверочного опроса по приведенным цитатам-оценкам преподаватель разделяет студенческую аудиторию на две группы, которые условно именуется «аналитиками» и «критиками». После чтения одной цитаты аналитики

объясняют и комментируют ее содержание. А критики корректируют и оценивают ответы своих коллег. Все оценки и коррективы должны быть строго обоснованы. При переходе к работе над следующей цитатой критики и аналитики меняются ролями. Задача преподавателя при этом состоит в том, чтобы пробудить у студентов интерес к анализу текстов и стимулировать в них стремление к самостоятельному поиску, без готовых решений.

В качестве следующего проверочного задания преподаватель предлагает студентам написать эссе по вопросам к указанным цитатам:

Кто такой Всеволод III? Что о нем известно из разных источников?

Что послужило поводом для прихода монголов на Русь?

Почему русские князья не смогли противостоять завоевателям?

Что означают слова о смирении величия? На чем основано это заключение?

Что лежит в основе суждения, что ордынцы в чем-то могли действовать вопреки своим интересам?

Почему монголы не пошли в Европу? Что их остановило?

Что имеется в виду под экономической целью вторжения на Русь? Могла ли в действительности быть такая цель? В чем состояли экономические выгоды ордынцев на Руси?

Действительно ли ордынское завоевание носило чисто экономический характер?

Каждое эссе читается перед аудиторией, которая должна его прокомментировать и объективно оценить. В качестве самостоятельной работы преподаватель предлагает студентам подобрать по 5–7 дополнительных фактов к каждому вопросу и на основе всей совокупности полученной информации кратко сформулировать значение рассмотренного периода в истории Руси. Решающее слово остается за преподавателем, в чью задачу входит итоговая оценка достигнутых студентами результатов.

Задания, которые используются на занятиях со студентами, призваны развить у них способность к пониманию логики общественных явлений, тесно связанных с мировоззренческими и ценностно-мотивационными системами взглядов эпохи. Тем самым достигается осуществление развивающего потенциала исторического образования и совершенствуются умения работы с информацией: способность выделять, сопоставлять и соотносить факты и на основе их целостного анализа конкретизировать и прогнозировать ситуации.

Подбор текстов для каждой студенческой аудитории преподаватель осуществляет индивидуально. Но на уроке в школе учителю целесообразно максимально привлекать тексты, приведенные в учебнике, например – для создания проблемных ситуаций, в ходе решения которых школьники должны определить содержания новой

темы. Рассмотрим в качестве примера два текста из учебника 6 класса, относящихся к одной теме из отечественной истории XIII века:

«Конные лучники вооружались луками, обладавшими страшной пробивной силой. Своей стрельбой они расстраивали ряды вражеского войска. Тяжеловооруженная конница наносила решающий удар. Ее оружие – сабля, копье и лук. Самого всадника (а часто и его коня) защищали пластинчатые доспехи. Они изготавливались из связанных между собой стальных пластинок или из переплетенных кожаных полос. Такие доспехи, не уступая по прочности европейским, обеспечивали большую свободу в бою, что давало преимущества в рукопашной схватке» [3, с. 100];

«В то время на Руси, как и во всем христианском мире, ждали наступления конца света, который должен был завершить земную историю человечества. Существовало поверье, что этому событию будут предшествовать знамения: необычные астрономические и погодные явления, эпидемии и нашествие неведомых народов. Знамением «последнего времени» представлялось жителям Руси наступление монгольских орд» [3, с. 101].

В текстах имеется явное противоречие между грозной внешней опасностью и общественными настроениями, фактически направленными на то, чтобы ее принять без сопротивления. Побудить учащихся к осознанию этого противоречия учитель может с помощью наводящих вопросов:

- в чем общественные настроения на Руси не соответствовали надвигавшейся опасности? Почему же не готовились к отражению врага?
- почему оказались возможны такие настроения?
- сколько точек зрения содержится во втором тексте?
- как можно их охарактеризовать одним словом?

Очевидно, что согласованная деятельность всех субъектов учебного процесса зависит от их эффективного речевого взаимодействия. Поэтому деятельность учителя, направленная на использование речевого материала, призвана мотивировать учащихся на получение знаний и создавать у них положительный настрой на уроке. Вопросы как средство учебного сотрудничества задают импульс к побуждающему диалогу, формируя учебную задачу и подводя учащихся к теме урока.

Для визуализации исторической картины изучаемого периода на уроке в 6 классе может быть продемонстрирована краткая сцена диалога русского князя с монгольским чиновником из кинофильма «Александр Невский» (1938) (прием «яркое пятно»). Речевое поведение обоих фигурантов отличается ярко выраженными особенностями и может послужить предметом для разбора их мировоззрения: патриотизм князя противопоставлен алчности монгола. Логическая цепочка с добавлением наглядного материала подводит учащихся к новому знанию.

В 10 классе для мотивации учащихся при изучении темы ордынского завоевания [5, с. 152–160] учитель может использовать прием «линия времени». Учебной целью работы в классе является выявление непрерывности исторического процесса, а учебные задачи сводятся к определению причинно-следственных связей. Учитель записывает на линии времени, представленной на доске, итоги монгольского завоевания и совместно с учащимися определяет, как они повлияли на будущее развитие страны, используя соединительные стрелки:

– 1 ИТОГ: Ордынское завоевание способствовало ослаблению Руси, многие земли обезлюдели;

ПОСЛЕДСТВИЕ: → западные и юго-западные княжества не смогли противостоять экспансии Литвы и отошли к Великому княжеству Литовскому (стрелка к середине XIV века);

– 2 ИТОГ: Завоевание положило начало экономическому отставанию Руси от европейских стран →

ПОСЛЕДСТВИЕ: наступила почти полная политическая и экономическая изоляция России в Европе, которая была преодолена благодаря политике Петра I (окно в Европу) (стрелка к началу XVIII века);

– 3 ИТОГ: Во время ордынского владычества изменился характер княжеской власти →

ПОСЛЕДСТВИЕ: в результате сложились стойкая традиции деспотизма по всей вертикали власти (стрелка ко второй половине XIV века);

– 4 ИТОГ: На Руси были заимствованы элементы восточного варварства →

ПОСЛЕДСТВИЕ: ценность власти стала почитаться выше ценности права (стрелка ко второй половине XIV века).

Из приведенного выше можно заключить, что приемы работы с текстом и выявления межтекстовых связей, используемые в образовательном процессе, представляют важный ресурс в обучении. Выбор текстов и приемов их использования зависит от целеполагания педагога и направлен на формирование умений и навыков работы с информацией. Одним из важных условий эффективности результата является высокий уровень монологической речи педагога, которая должна отличаться научностью, публичностью и образностью. Речь педагога – его рабочий инструмент, который «зовет и ведет» обучающихся, увлекая их на дорогу познания. Поэтому педагогическое образование не может считаться законченным без обретения самостоятельности в изложении полученных знаний.

## Литература

1. Вершинина Н.В. Цитирование художественного текста в объяснительной речи учителя литературы. Дис. на соиск. учен. ст. канд. пед. наук. М., 2001. 194 с.

2. Греков Б.Д., Якубовский А.Ю. Золотая Орда и ее падение. М.: Богородский Печатник, 1998. 368 с.
3. Данилевский И.Н., Андреев И.Л. История России с древнейших времен по XVI век: 6 класс: учеб. Для общеобразоват. учреждений. М.: Мнемозина, 2012. 239 с.
4. Дейкина Н.А. тексты-миниатюры на уроках русского языка: пособие для учителя. М.: Флинта: Наука, 2001. 141 с.
5. Загладин Н.В., Симония Н.А. История. История России и мира с древнейших времен до конца XIX века: Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. М.: «Русское слово», 2007. 400 с.
6. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе: Материалы к спецкурсу. М.: Б.и., 1992. 125 с.
7. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения. М.: ЛИНКА-пресс, 1994. 191 с.
8. Кацова Л.А. Преподавание истории в современной российской средней школе: проблемы и перспективы // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 148–163.
9. Лаврентьевская летопись. Текст. Перевод. Исследования. СПб.: Изд-во «Росток», 2017. 752 с.
10. Личман Б.В. История России. Теории изучения: Учеб. пособие. Кн. В 2 кн. Екатеринбург, 2001.
11. Ловенко А.О. «Диалог» текстов в коммуникативном пространстве: лингвоэвокационный аспект // Культура и текст: культурный смысл и коммуникативные стратегии. Барнаул: АлтГПА, 2011. С. 360–365.
12. Многоконцептуальная история России: Учебное пособие / Под ред. Б.В. Личмана. Екатеринбург, 2000. 334 с.
13. Никитина Е.И. Связный текст на уроках русского языка: Из опыта учителя. М.: Просвещение, 1966. 328 с.
14. Методические рекомендации для образовательных организаций о преподавании учебного предмета «История» в 2019–2020 учебном году // URL: [https://irorb.ru/wp-content/uploads/2019/12/mr\\_hist21.pdf](https://irorb.ru/wp-content/uploads/2019/12/mr_hist21.pdf).
15. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений [Текст]: В 6 томах / Под общ. ред. С.М. Бонди, И.К. Луппола, Ю.Г. Оксмана и др. М.: Худож. лит., 1935–1936.
16. Русская история в очерках и статьях / Под ред. М.В. Довнар-Запольского. В 3 т. М.: Моск. учеб. кн-во, 1909.
17. Сергеевич В.И. Русские юридические древности. В 2 т. СПб.: Б.и., 1900.
18. Петр Бернгардович Струве. Избранные труды. М.: РОССПЭН, 2010. 560 с.
19. Теория текста: учебное пособие / Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова, Л.М. Комиссарова,

Н.В. Панченко, А.А. Чувакин; под ред. А.А. Чувакина. М.: Флинта: Наука, 2010. 224 с.

## METHODS OF WORKING WITH TEXT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Arkhipova S.V.

Moscow city pedagogical University

The article is devoted to methods of teaching future teachers to work with text in school within the framework of basic and full General education. In the context of the spread of text culture at the present stage, a multi-aspect view of the text is formed, primarily in education. The choice of texts and methods of their use in regular and extracurricular activities depends on the goal setting and aims to develop students' skills and abilities to work with information.

**Keyword:** education, higher education, school education, communicative competence, explanatory speech, text, citation, intertextual links, speech interaction.

## References

1. Vershinina N.V. Quoting a literary text in an explanatory speech by a literature teacher. Dis. for a job. scientist Art. Cand. ped sciences. M., 2001. 194 p.
2. Grekov B.D., Yakubovsky A. Yu. The Golden Horde and its fall. M.: Bogorodsky Pechatnik, 1998. 368 p.
3. Danilevsky I.N., Andreev I.L. The history of Russia from ancient times to XVI century: Grade 6: textbook. For general education. institutions. M.: Mnemosyne, 2012. 239 p.
4. Deikina N.A. miniature texts in Russian language lessons: a manual for the teacher. M.: Flint: Nauka, 2001. 141 p.
5. Zagladin N.V., Simonia N.A. History. The history of Russia and the world from ancient times to the end of the XIX century: A textbook for the 10th grade of educational institutions. M.: «Russian Word», 2007. 400 p.
6. Ippolitova N.A. Text in the system of studying the Russian language at school: Materials for a special course. M.: B.I., 1992. 125 p.
7. Kapinos V.I. Speech development: theory and practice of learning. M.: LINKA-press, 1994. 191 p.
8. Katsva L.A. Teaching history in modern Russian high school: problems and prospects // Educational issues. 2005. No. 2. P. 148–163.
9. Laurentian Chronicle. Text. Transfer. Research. SPb.: Rostok Publishing House, 2017. 752 p.
10. Lichman B.V. Russian history. Theories of study: Textbook. allowance. Prince In 2 book Ekaterinburg, 2001.
11. Lovenko A.O. «Dialogue» of texts in the communicative space: linguo-evocative aspect // Culture and text: cultural meaning and communicative strategies. Barnaul: AltGPA, 2011. S. 360–365.
12. The multi-conceptual history of Russia: Textbook / Ed. B.V. Lichman. Ekaterinburg, 2000. 334 p.
13. Nikitina E.I. A coherent text in the lessons of the Russian language: From the experience of the teacher. M.: Education, 1966. 328 s.
14. Guidelines for educational organizations on teaching the subject «History» in the 2019–2020 academic year // URL: [https://irorb.ru/wp-content/uploads/2019/12/mr\\_hist21.pdf](https://irorb.ru/wp-content/uploads/2019/12/mr_hist21.pdf).
15. Pushkin A.S. Complete Works [Text]: In 6 volumes / Under total ed. S.M. Bondi, I.K. Luppola, Yu.G. Oksman et al. M.: Khudozh. lit., 1935–1936.
16. Russian history in essays and articles / Ed. M.V. Dvornar-Zapolsky. In 3 t. M.: Mosk. textbook. book, 1909.
17. Sergeevich V.I. Russian legal antiquities. In 2 tons of St. Petersburg: B.I., 1900.
18. Peter Bernhardovich Struve. Selected Works. M.: ROSSPEN, 2010. 560 s.
19. Theory of the text: textbook / Yu.N. Zemskaya, I. Yu. Kachesova, L.M. Komissarova, N.V. Panchenko, A.A. Dude; under the editorship of A.A. Dude. M.: Flint: Nauka, 2010. 224 p.

# Экспрессивные формы обращения в аспекте лингвопрагматики, теории речевых актов и языковой номинации

**Глазова Оксана Григорьевна,**

к.ф.н., доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов  
E-mail: ksanik23@mail.ru

**Давыдова Екатерина Владимировна,**

к.ф.н., доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов  
E-mail: skorpionde2@yandex.ru

**Романенко Анастасия Вячеславовна,**

к.к.н., старший преподаватель кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов  
E-mail: berberrykids@yandex.ru

В статье речь идёт о таких факторах, влияющих на формирование экспрессивных форм обращения, как прагматический (субъект, объект, условия коммуникации). Рассматриваются пресуппозиция, её обусловленность психологическими, социальными, этническими факторами, перлокутивный эффект от употребления экспрессивных форм обращения, дискурс. Также анализируются статусно-ролевые признаки адресата, определяющие подбор адресантом экспрессивных форм обращения, приводится схема их образования в процессе языковой номинации.

**Ключевые слова:** экспрессивные формы обращения, прагматический фактор, перлокутивный эффект, социолингвистика, адресат, адресант, дискурс, языковая номинация.

Экспрессивные формы обращения (далее ЭФО) – одно из наиболее продуктивных средств апеллятивной номинации лица, в основе которого лежат, в первую очередь, прагматические факторы. Они влияют на выбор говорящим языковых средств из своего репертуара для выражения отношения к собеседнику, передачи эмоционального настроения.

На процесс прагматической номинации лица при помощи ЭФО, как известно, влияют 3 фактора: субъект (адресант), объект (адресат) и условия коммуникации.

Под условиями формирования ЭФО понимается, в первую очередь, знание говорящим пресуппозиции. Пресуппозиция (прагматическая) – это сумма знаний, объединяющая коммуникантов, что делает употребление в речи ЭФО в речи говорящих само собой разумеющимся для адресата. Она обусловлена прежде всего социальными (аспект социолингвистики), а также психологическими и этническими (аспект этнопсихолингвистики) факторами.

Как известно, адресат и адресант являются исходными пунктами коммуникативного акта, входят в характеристику речевого произведения и представляют неразрывное единство. При этом сущность речевой коммуникации составляет совокупность условий, которые определяют формирование ЭФО и соответственное восприятие его адресатом, включающее условие адекватности речевого воздействия на коммуниканта. Внимание адресанта при подборе ЭФО фокусируется, в частности, на тех признаках, качествах адресата, которые кажутся наиболее существенными, так или иначе привлекают его внимание. Первостепенную роль в выборе ЭФО играет языковое чутьё. Адресант выбирает из общего числа ЭФО ту, которая, по его мнению, является не только наиболее уместной, но и наиболее соответствует его эмоциональному состоянию. В большинстве случаев реализация адресантом ЭФО вызывается состоянием аффекта, на которое влияют, в основном, такие факторы, как обстановка общения, поведение адресата или его внешний вид.

Адресат воспринимает информацию о себе, выраженную при помощи ЭФО, и соответственно, занимает, как правило, по отношению ко всей речи адресанта активную ответную позицию. Функционирование в речи адресанта ЭФО определённым образом ориентирует адресата на восприятие тональности обращённого к нему высказывания. Уровень ответной активности адресата в каждом конкретном случае, безусловно, будет весьма

различной. Происходит таким образом «инвертирование» адресата речи. Адресант, употребляя определённую ЭФО, нацеливает адресата на соответствующее понимание и ответную реакцию – перлокутивный акт (в терминах теории речевых актов – речевой акт по отношению к своим результатам). Перлокутивный эффект от употребления адресантом ЭФО может быть различным:

- 1) согласие с оценкой, в первую очередь, при рациональных (положительных) оценках и эмоциональной реакции;
- 2) изменение эмоционального состояния адресата при оценках;
- 3) в отдельных случаях и то и другое.

Существенное влияние на характер реализации и адекватность ЭФО оказывает дискурс, связанный текст в совокупности с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими и другими факторами. При анализе ЭФО таким дискурсом является диалог, в котором обязательны две реплики: реплика-стимул и реплика-реакция. Реплика-стимул регулируется коммуникативной установкой, диалогической ситуацией и экстралингвистическими факторами, влияющими в определённой степени на избирательность языковых средств выражение ЭФО, специфически характерных для исходной реплики диалогического единства. ЭФО, если исходить из примеров их функционирования в диалогической речи, можно квалифицировать в зависимости от того, являются ли они стимулом к ответной реакции адресата или же сами становятся продуктом перлокутивного акта: ЭФО-стимул и ЭФО-реакция.

Итак, реакция адресата, как мы видим, тесно связана с функционированием ЭФО в речи адресанта. Это единство определяется тремя центральными факторами:

- 1) связью адресата с перлокутивным эффектом;
- 2) «инвертированием» адресата;
- 3) принадлежностью ЭФО как части речевого акта к сфере межличностных отношений.

Прагматическая номинация адресата речи при помощи ЭФО обуславливает способность указывать на ситуацию, входящие в неё элементы и связи между ними под влиянием информационного фокуса, то есть отражении ситуации в актуальном для говорящего аспекте, пресуппозиции и контекста. Образование ЭФО в акте прагматической номинации можно представить как триединый процесс:

Познание свойств адресата – их обозначение – сообщение о них

Описание ЭФО невозможно без положений социолингвистики. Социальная вариативность речи определяется двумя измерениями:

- 1) стратификационной вариативностью, которая находит своё выражение в тех языковых и речевых различиях, которые обнаруживаются между представителями различных слоёв и социальных групп. Социальный статус коммуникантов (их принадлежность к определённому

слою общества) определяется стратификационной вариативностью и связан с социальной структурой общества, с совокупностью его социальных и социально-демографических характеристик;

- 2) ситуативной вариативностью – преимущественным использованием тех или иных языковых единиц, средств или целых систем. С ней связаны ролевые параметры коммуникантов (степень знакомства, возраст, пол, образованность, проживание в городской или сельской местности). Они создаются социальной системой и варьируются вместе с ней.

Дифференциальные признаки коммуникантов сводятся, как правило, к их статусным и ролевым параметрам.

В настоящее время проводятся исследования двух типов социальной дифференциации речи:

- 1) соотносимые с социальной структурой общества;
- 2) соотносимые с различными социальными ситуациями.

Социальная структура общества оказывает прямое воздействие на формирование ЭФО. Конечно, в разных языках социальный фактор имеет свои специфические проявления. Отсюда возможна градация ЭФО по социальному, а также профессиональному и территориально-этническому признакам.

Ситуации речевого этикета в целом подвержены нормативной регламентации. Они отражают в себе, как неоднократно отмечалось, понятия должного, требуемого, ожидаемого, одобряемого. Им свойственно отражение культурно-исторических процессов, происходящих в обществе. Адресант сознательно ориентирует своё поведение в соответствии с социальным статусом адресата.

Социальные ситуации функционирования ЭФО можно классифицировать следующим образом:

- 1) по признаку определённости, фиксированности ролевой структуры: нормативные (коммуниканты могут не знать имени друг друга, но им известны их роли) и ненормативные (отсутствие фиксации ролевой структуры);
- 2) по признаку соблюдения социальных (этических) норм социальные ситуации могут быть этикетными, когда нет отклонения от этической нормы (чаще всего употребления ЭФО с мелиоративной окраской) и неэтикетными – отклонения от этической нормы (обычно в ЭФО с пейоративной коннотацией);
- 3) по признаку частности реализации в конкретном обществе: узуальные и окказиональные;
- 4) по соотношению социальных ролей коммуникантов: симметричные (равные социальные и ролевые параметры) и асимметричные – различие по одному из признаков.

Оппозиции ролевых и социальных отношений, актуализируемых при апеллятивном использовании экспрессивной лексики, можно представить в виде статусно-ролевой схемы (рис. 1).

Адресант ЭФО			
Социальная симметрия		Социальная асимметрия	
ЭФО к знакомому	ЭФО к незнакомому	ЭФО к знакомому	ЭФО к незнакомому

Рис. 1

В каждой из указанных групп ЭФО следует различать следующие ролевые признаки (табл. 1).

Таблица 1

ЭФО к знакомому/ незнакомому	
К мужчине	К женщине
К младшему	К младшему
К ровеснику	К ровеснику
К старшему	К старшему

Социальные отношения, связывающие общающихся, обычно относятся к субстрактному уровню, включающему в имплицитной форме психологические, социально-психологические и социальные параметры коммуникантов.

При употреблении ЭФО говорящий производит выбор:

- 1) средств выражения;
- 2) ориентируется на факты внеязыковой действительности (в первую очередь, на ролевые и социальные параметры адресата). Однако одним из способов создания экспрессии является также и несоблюдение статусного принципа подбора ЭФО.

Существенную роль при выборе адресантом ЭФО играет обстановка общения. Термин «обстановка» понимается как место (транспорт, улица, магазин, учреждение, семья, круг друзей) и официальность/ неофициальность общения.

При стилистической характеристике ЭФО необходимо учитывать их принадлежность к одному из функциональных стилей (или к нескольким одновременно). Стилистически ЭФО порождаются определённой тональностью общения. Возможность выразить своё эмоциональное отношение в форме ЭФО свойственна неофициальной обстановке общения, в основном, разговорно-бытовому и художественному стилям (речь персонажей).

В лингвистическом аспекте представляет интерес подбор говорящим языковых средств для выражения в ЭФО своего отношения к адресату, то есть собственно номинативный акт (языковая номинация).

Образование ЭФО в процессе языковой номинации представляется возможным проиллюстрировать в виде следующей схемы (рис. 2).

Собственно языковая номинация ЭФО			
Номинативность единиц языка (узуальная)		Номинативность единиц речи (окказиональная)	
Расчленённая номинативная единица (словосочетание)	Нерасчленённая номинативная единица (слово, фразеологическая единица)	Расчленённая номинативная единица (словосочетание)	Нерасчленённая номинативная единица (слово, фразеологическая единица)

Рис. 2

Нерасчленённые номинативные единицы включают, в свою очередь, понятийные единицы (слово и фразеологические единицы и ассоциативные (морфемы)).

Таким образом, ЭФО представляют огромный интерес как неотъемлемый факт живой разговорной речи, в котором проявляются национально-культурная специфика речевого поведения. Они представляют собой огромный пласт единиц как узуального, так и окказионального характера. В них как нельзя более проявляется целый комплекс порождающих их социальных, психологических, этнических, национально-культурных особенностей. Этот факт предопределяет анализ ЭФО не только с собственно лингвистических позиций, но и с точки зрения прагма-, социо- и этнопсихолингвистики, речевого этикета, теории речевых актов, языковой номинации.

## Литература

1. Должикова А., Куриленко В., Бирюкова Ю., Румянцева Н., Куликова Е., Тумакова Е. Лингводидактическое профилирование в преподавании русского языка как иностранного для трудовых мигрантов. Журнал международной миграции и интеграции 19 (1). 2018. – С. 181–194.
2. Носкова А.И. О формах обращения на испанском языке Испании и Латинской Америки (с акцентом на венесуэльский диалект). Историческая и социально-образовательная мысль, 2014, 2. С. 288–294.
3. Янсон, Торе. Vocative и грамматика вызовов, ru: Sonnenhauser, Barbara y Aziz Hanna, Патриция Н. (ред.): Vocative! Обращение между системой и производительностью, Берлин: De Gruyter Mouton, 2013, С. 219–234.
4. Реган, Б. Просодия-прагматика интерфейса в прагматизации ¡Nombre! в качестве маркера дискурса, en: Cuza, A.; Czerwionka, L. y Olson, D. (eds.): Запросы в испанской лингвистике: от теории к эмпирическим данным (IHLL 12), Филадельфия: Издательство Джона Бенджаминса 2016. С. 211–239.
5. Фирсова Н.М. Языковая изменчивость и национально-культурная специфика речевого общения на испанском языке. Москва. 2000.

## EXPRESSIVE FORMS OF APPEAL IN ASPECT OF LINGUISTICS, THEORIES OF SPEECH ACTIONS AND LANGUAGE NOMINATION

Glazova O.G., Davydova E.V., Romanenko A.V.  
Russian International Friendship University

The article tells about several factors which influence on formation of forms of appeal in a pragmatic way (subject, object, conditions of communication). Presupposition is being reviewed, it's conditionality with psychological, social, ethnic factors, the perlocutionary effect from the use of expressive forms of appeal, discourse. The article also analyzes status-role characteristics of an addressee, which determine the selection of expressive forms of appeal by an addressee whereas a diagram of their formation is provided in the process of language nomination.

**Keywords:** expressive forms of appeal, pragmatic factor, perlocutionary effect, sociolinguistics, addressee, addressee, discourse, language nomination.

## References

1. Dolzhikova A., Kurilenko V., Biryukova Yu., Rummyantseva N., Kulikova E., Tumakova E. Linguodidactic profiling in teaching Russian as a foreign language to labour migrants. *Journal of International Migration and Integration* 19(1). 2018. – p. 181–194.
2. Noskova A.I. On the forms of address in the Spanish language of Spain and Latin America (with the focus on the Venezuelan dialect). *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl* [Historical and socio-educational thought], 2014, 2, 288–294.
3. Janson, Tore. Vocative and the grammar of calls, en: Sonnenhauser, Barbara y Aziz Hanna, Patricia N.(eds.): *Vocative! Addressing between system and performance*, Berlin: De Gruyter Mouton, 2013, P. 219–234.
4. Regan, B. Prosody-pragmatics interface in the pragmaticalization of ¡Hombre! as a discourse marker, en: Cuza, A.; Czerwionka, L. y Olson, D. (eds.): *Inquiries in Hispanic Linguistics: From theory to empirical evidence (IHLL 12)*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.2016, P. 211–239.
5. Firsova N.M. *Language variability and national-cultural specificity of verbal communication in Spanish*. Moscow. 2000.

# «Встречный текст» и текст перевода: психолингвистическое исследование механизмов смыслообразования

**Кирсанова Инна Вячеславовна,**

канд. филолог. наук, Уфимский государственный авиационный технический университет, кафедра языковой коммуникации и психолингвистики

E-mail: inna\_kirsanova@mail.ru

**Шияпова Асия Альтафовна,**

канд. филолог. наук, Уфимский государственный авиационный технический университет, кафедра языковой коммуникации и психолингвистики,

E-mail: norwich8@mail.ru

В данной работе обсуждаются результаты экспериментального исследования процессов понимания с применением методики «встречного текста» на материале научно-популярного текста на иностранном языке. Кратко описывается процедура эксперимента и обосновывается необходимость анализа полученных вербальных реакций с результатами других исследований. Задачей исследования является сравнение реакций, возникающих при восприятии и понимании текста на родном и иностранном языках, и анализ взаимосвязи между реакциями и стратегиями при чтении и переводе письменного текста.

**Ключевые слова:** понимание, перевод, вербальные индивидуальные реакции, стратегии понимания, метод «встречного текста», релятивные реакции.

В настоящее время трудно переоценить способность реципиентов информации ориентироваться в разнообразных информационных потоках. Чтение и понимание литературы на иностранном языке призвано совершенствовать умения и навыки, обеспечивающие коммуникативную деятельность и его освоение. В рамках данной работы предлагаем обратить внимание на различия между процессами чтения и понимания текстов на родном и иностранном языках, а затем более подробно остановиться на результатах психолингвистического экспериментального исследования процессов восприятия и понимания научно-популярного иноязычного текста.

Известно, что в структуре текста выделяются несколько уровней: предметно-денотативный уровень, смысловой и уровень средств выражения его предмета. Чтение является сложным психическим процессом, заключающемся в постижении этих уровней, т.е. поэтапном восприятии и усвоении информации. Результатом усвоения информации является понимание. В этом смысле процесс чтения на родном и иностранном языках мало чем отличается.

Тем не менее, очевидно, что различия все же имеются. Эти различия заключаются в том, что при чтении иноязычного текста появляется дополнительный уровень. План выражения (т.е. графические знаки) становится более значимым, чем в случае восприятия русскоязычного текста. При чтении иноязычных слов реципиент пытается проникнуть сквозь эту графическую оболочку, чтобы выяснить их значение. Таким образом, на начальной стадии восприятия письменного иноязычного текста он, как совокупность линейно расположенных знаков, являет собой дополнительный уровень декодирования, влияющий на качество восприятия. Ключевым фактором здесь является языковая компетенция. Специфика последовательного перевода заключается в восприятии линейной структуры иноязычного текста (движение снизу-вверх). Реципиент декодирует знаки, содержащие эксплицитно выраженную информацию. На этом этапе на первый план выходит актуализация пресуппозиционных знаний (знание языка), а в случае их нехватки часто прибегает к помощи словаря.

Затем реципиент соотносит разные части текста между собой по содержанию, выделяет ключевые слова, т.е. слова значимые для понимания. К операциям, производимым на данном этапе, относят также антиципацию, предугадывание последующего содержания (движение свер-



ху-вниз). Для понимания предметно-логического плана также необходимо привлечение пресуппозиции, но уже предметного (либо энциклопедического) характера. На этом этапе допущенные ошибки относятся к языковым.

Наконец, на заключительном этапе восприятия текста реципиент актуализирует импликационную составляющую оригинального текста. Для этого ему, помимо упомянутого пресуппозиционного фактора, необходимы все знания, полученные как выводы из прочитанного, а также привлечение эмоционально-оценочного и прагматического планов [Авакян 2008]. При этом имплицитно выражена прагматическая направленность авторского замысла может быть неправильно расшифрована. Иными словами, при переносе проекции исходного текста в собственное ментальное пространство, переводчик может и не соотнести собственные когнитивные структуры с параметрами, заданными исходным текстом. Отсюда – нереализованность смыслов, вложенных автором исходного текста – ментального образа, созданного в концептуальной системе автора при порождении исходного текста [Нестерова 2005]. Такие ошибки относятся к содержательным.

Надо отметить, что ошибки первого и второго плана взаимосвязаны. Неправильно идентифицированные слова приводят в результате к неверной интерпретации содержания.

Как было отмечено, в нашей работе мы впервые применили методику «встречного текста», предложенную А.И. Новиковым, при изучении процессов понимания текста на английском языке [Новиков 2003]. Считаем, что это придает настоящему исследованию инновационный характер. Ранее психолингвистические исследования с применением данной методики проводились на различных типах текстов. В частности, материалами для изучения проблем понимания послужили научно-популярный текст [Кирсанова 2007], библейский текст [Давлетова 2012], тексты глянцевого журнала [Моисеева 2017], а также микроблог как вид интернет-текста [Титлова 2018]. На наш взгляд, возникает необходимость анализа и сравнения вербализованных реакций после прочтения иноязычного текста и его перевода с результатами, полученными другими авторами исследований.

В центре изучаемой нами проблемы находится и активная роль реципиентов, поскольку они выстраивают свой собственный «встречный текст», и их активная роль при производстве вторичных текстов. Кроме этого, рассмотрение объективных характеристик текстового материала также представляет важность для изучения процессов понимания текста, как на родном, так и на иностранном языке. В изучении данной проблематики также следует рассмотреть субъективные характеристики реципиентов, которые эксплицируются через вербальные реакции на воспринимаемый иноязычный текст.

Поскольку механизмы и характеристики понимания существенно зависят от конкретного

текста как объекта понимания, вызывает интерес ряд вопросов. Во-первых, имеются ли различия во «встречных текстах», сформулированных при чтении научно-популярного типа текста на родном и иностранном языках. Во-вторых, какие особенности находят проявление в формулировках смысла прочитанных текстов с учетом действия механизмов смыслообразования, участвующих в процессах восприятия и понимания текста на английском языке.

Представляется важным кратко описать процедуру проведения экспериментального исследования.

Психолингвистический эксперимент с участием 100 студентов технического ВУЗа в качестве испытуемых позволил наилучшим образом выявить и описать данные процессы.

Материалом послужил текст «Deepfake», предметом исследования стали индивидуальные реакции реципиентов, зафиксированные в письменном виде и собственно переводы предложенного текста. Текст написан доступным языком для студентов неязыкового вуза и не содержит сложных терминологических единиц. Все испытуемые были разделены на две группы. Одна группа испытуемых получила задание перевести текст письменно с использованием словаря, а затем предоставить реакцию на каждое предложение (или его интерпретацию). Вторая группа должна была, не переводя письменно текст, также регистрировать свои реакции. Всего было получено и проанализировано 1354 реакции.

Нашей задачей было попытаться выявить зависимость реакций у ии. разных групп от использованных в ходе чтения текста стратегий. Известно, что процесс восприятия и понимания текстовой информации имеет сложную структуру, представляющую собой совокупность нескольких этапов: непосредственное восприятие графических знаков, осмысление отдельных слов и словосочетаний, выявление связей между смысловыми звеньями (словосочетаниями), обобщение всей полученной информации и переформулирование ее в общий смысл сообщения (движение снизу-вверх). Вместе с тем, существует мнение, что процесс понимания начинается с поисков общего смысла сообщения, с выдвижения гипотез о содержании (движение сверху-вниз). По нашему предположению, разные задачи, стоящие перед двумя группами испытуемых, повлияют на выбор стратегий, что проявится в различиях реакций.

Далее перейдем к сравнительному анализу данных, полученных в ходе эксперимента. По аналогии в исследовании встречных текстов на материале научно-популярных текстов на русском языке [Кирсанова 2007], все реакции были сгруппированы по типам. В частности, остановимся на двух больших группах – релятивные (выражающие отношение к воспринимаемым предложениям или смысловые) и содержательные. Таблица 1 показывает в нашем случае значительное преобладание релятивных реакций.

Таблица 1

	Экспериментальное исследование текста на русск. яз.	Экспериментальное исследование текста на иностр. яз.
Релятивные	1239 (56,2%)	831 (61,3%)
Содержательные	971 (43,8%)	523 (38,7%)

Приведем несколько примеров вербальных ответов участников эксперимента на предложение 8. *A new deepfake app called Zao has gone viral in China:*

- Прогрессивная страна!
- Не хватало еще из Китая вирус подцепить!
- Так им и надо.
- Китайцы любят странные вещи!

Далее, наглядным представляется график соотношения реакций двух типов (рис. 1).



Рис. 1

Использование еще одной классификации, предложенной А.И. Новиковым, позволило нам сравнить «встречные тексты» по составляющим их реакциям. Так, результаты показали, что малое количество ассоциативных реакций (0,4%) выводит их из разряда доминантных или ядерных, в то время как это была одна из самых распространенных реакций в случае прочтения текста на русском языке. Предложение № 13. *In just eight seconds it can put your face over face of any person and the capacity to generate deepfakes is proceeding much faster than the ability to detect them:*

– И тут Флеш с Соником напряглись (персонажи видеоигр и комиксов, отличительной особенностью которых является высокая скорость).

Некоторые предложения вообще не вызвали ни одной образной, либо строго вербальной реакции. Если говорить о других видах, то, как оказалось, можно получить разнообразную информацию о самих испытуемых, их отношении к информации, содержащейся тексте, к реальным вещам, а также особенностям протекания мыслительной деятельности в ходе проведения эксперимента. Например:

- Предложение не изменило мои чувства, эта информация кажется мне уже знакомой.
- Сколько себя знаю – всегда хотел сниматься в кино.
- Становится скучно читать дальше.
- Поддельные новости создаются алгоритмами машинного обучения. Так как для обучения таких алгоритмов нужны большие наборы данных,

значит, было использовано большое количество реальных новостей. Возникает сомнение по поводу подлинности используемых новостей.

Среди многочисленных реакций не выявлено реакции визуализации. Другими словами, реципиенты практически не формировали визуальных образов при восприятии иноязычного текста. Общее распределение реакций по типам представлено в табл. 2, из которой видно, что малоупотребимые реакции совпадают и при чтении иностранного сообщения, и речевого произведения на русском языке.

Таблица 2

	Экспериментальное исследование текста на русск. яз.	Экспериментальное исследование текста на иностр. яз.
Доминантные	Ассоциации Оценка Мнение Ориентировка	Мнение Оценка Констатация Перевод Перефразирование
Периферийные	Перефразирование Вывод Перевод Прогнозирование Констатация Аргументация	Предположение Прогнозирование Аргументация Ориентировка Вывод
Малоупотребительные	Свободный ответ Инфиксация Визуализация Интертекст	Свободный ответ Инфиксация Интертекст

Для наглядности представим распределение доминантных индивидуальных реакций на круговой диаграмме (рис. 2).

Распределение доминантных и других типов реакций в %

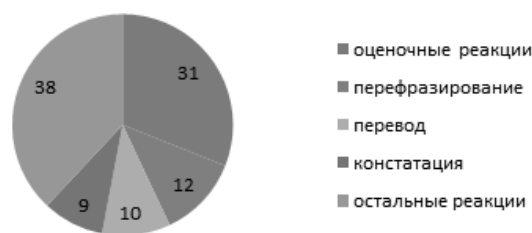


Рис. 2

Отметим, что реакция «перевод» в рамках данного исследования не является собственно переводом предложения, а представляет собой передачу смысла прочитанного предложения другими языковыми средствами. Проиллюстрируем это следующим примером. № 4. *The software means you can put your face over the face of a talking president or movie star.*

- Люди могут увидеть желаемого человека вместо другого.
- Можно почувствовать себя президентом или знаменитостью.

– ПО позволяет на время стать кинозвездой или президентом.

Что касается реакций «мнение» и «оценка» то во всех экспериментальных исследованиях, упомянутых ранее, это самые многочисленные виды. Мы получили аналогичные результаты – 31% составляют оценочные реакции ии. Вместе с тем, имеются различия в самих реакциях.

Имеется некоторое количество ответов, в которых ии. высказывали свое мнение либо относительно своего варианта перевода, либо семантики предложения в целом. Например, в предложении *The word «deepfake» is a combination of «deep learning» (which is an important part of artificial intelligence) and «fake» (which means not real)*, термин *deep learning* (методы глубокого структурного обучения) подробно объясняется в словаре как способ машинного обучения используемый в искусственных нейронных сетях. Отсюда – реакции, типа:

– Понял, круто!

– А я и не знал, что так переводится!

Хотя и в реакциях с прочтением текста на родном языке, обращалось внимание на то, какие языковые средства использованы автором речевого произведения, в данном случае интересны не средства, а именно вторичность как его свойство. Таким образом, следует отметить констатацию переживания понятности или непонятности текста на иностранном языке, относящуюся к психологическому аспекту понимания.

Дальнейший анализ результатов подтверждает мысль о том, что семантика предложений, а также семантико-синтаксическая структура текста оказывают влияние при выборе соответствующих стратегий понимания. Предлагаем обратить внимание на несколько предложений, вызвавших релятивные реакции (см. диаграмму) с точки зрения особенностей текста и его способности воздействовать на эмоциональное состояние читателя.

№ 2. *The word “deepfake” is a combination of “deep learning” (which is an important part of artificial intelligence) and “fake” (which means not real):*

– Странный термин.

– Сложность перевода на русский язык, мы ведь не скажем глубокая ложь?

– Очевидная информация, которая не нужна была в тексте. И так понятно.

– До сих пор не понимаю, в чем заключается эта техника?

Здесь хотелось бы остановиться на анализе ошибок в переводах, которые повлекли за собой неправильную интерпретацию смысла высказывания. В первой группе испытуемых (которая письменно переводила текст) перевод слова *deepfake* характеризовался особым разнообразием трактовок. Значительная часть ии (38%) прибегла к буквальному переводу (*глубокая подделка*), не обращая внимания на дальнейшее объяснение термина. Другие (21%) предпочли транслитерацию *дипфейк*. Однако некоторые ии. сумели выйти на смысловой уровень, описав данное слово как

технология подмены (замены, изменения) лица (16%), техника подделки (8%), технология подстановки изображений (3%).

№ 8. *In just eight seconds it can put your face over face of any person.* Здесь имеются как правильные варианты перевода (*всего за 8 секунд*), так и неверные (*всего на 8 секунд*). Значение предложения времени *in* оказалось очевидным далеко не для всех. В результате получены такие противоположные по своему смыслу реакции, как например:

– Маловато. Но со временем техника усовершенствуется.

– Всего-то? За такое время ничего толком не рассмотришь.

– 8 секунд – это много!

– Быстро! Такая скорость действительно поражает!

– Всего за 8 секунд – маловато.

№ 5. *Melding images and sound, using things like face grafts, body transfers or voice imitations, they make people appear to say things they never said and do things they never did.* Данное предложение оказалось сложным для понимания. Причиной можно назвать как неправильный перевод отдельных терминов, так и слабые познания в грамматических структурах. Варианты перевода *face grafts* как *журльничество с лицом, взятка (подкуп) должностному лицу* являются результатом выбора неверного значения слова *graft* и дальнейшего додумывания. Вариант *пересадка лица* уже ближе к правильному, но грешит буквализмом. Другая проблема, воспрепятствовавшая правильному декодированию смысла – наличие инфинитивной конструкции с глаголом *appear*, которую не все распознали. В результате появились такие переводы как:

*Соединение изображения и звука, использование подставновки лица, перенос тела и голосовая подделка заставили людей говорить и делать то, что не говорили и не делали раньше.*

*Слияние звука и изображения, перенос лица и тела, имитация голоса привели к появлению людей, которые говорили и делали то, что до того никто не делал.*

Здесь надо отметить, что вторая группа ии., как ни странно, лучше справилась с пониманием смысла данного предложения. Возможно, это связано с тем, что они проигнорировали данную конструкцию, акцентировав внимание на знакомых словах. А знание принципа работы технологии *deepfake* помогло им правильно интерпретировать смысл предложения, несмотря на неполную информацию. Об этом свидетельствует приведенный ниже ответ одного из испытуемых:

– *Поддельные новости создаются алгоритмами машинного обучения. Так как для обучения таких алгоритмов нужны большие наборы данных, значит, было использовано большое количество реальных новостей. Возникает сомнение по поводу подлинности используемых новостей.*

Интерес представляет следующее предложение. № 15. *The Zao app is currently only available for people with a Chinese phone number.*

В данном случае отмечается отсутствие ошибок при переводе данного предложения вследствие его понятной для реципиентов грамматической структуры и лексических средств, также не вызывающих затруднений. Что же касается вербальных реакций, то выделяя смысловой аспект – невозможность загрузки приложения – в качестве стимула, испытуемые регистрировали ответы, демонстрирующие их отношение к описываемой ситуации. Таким образом, заключительная часть текста характеризуется максимальным количеством релятивных реакций. Например:

- *Обидно!* (оценка)
- *И слова богу!* (оценка)
- *Иметь программу в общем доступе не особо хорошо. Я бы желал, чтобы программу удалили, пока не случилась беда* (мнение + аргументация).
- *Думаю, что обмануть, что ты из Китая можно. А значит и скачать! Это же Интернет!* (мнение + вывод).

Изучение психолингвистических особенностей понимания иноязычного текста позволяет экспериментально определить стратегии понимания, которые «реализуются через взаимодействие стратегий опоры и стратегий построения проекции текста». К первым можно отнести опору на заголовок, поиск незнакомых слов, стратегию поиска связей между известной информацией, стратегию построения выводов, стратегию опоры на внешнюю и внутреннюю форму слов, и наконец, стратегию сопоставления фактической информации и имеющихся знаний [Соловьёва 2006].

В настоящей статье мы попытались проследить зависимость продуцированных реакций от стратегий, использованных испытуемыми при восприятии и понимании текста. Качественный анализ контртекстов наших испытуемых прямо или косвенно указывает на то, что практически все стратегии задействованы реципиентами при понимании научно-популярного текста. Результаты исследования свидетельствуют о том, что различия в реакциях испытуемых двух групп незначительны, что наводит на мысль о схожести использованных ими стратегий. Рискнем утверждать, что картина распределения реакций и стратегии понимания художественного текста, который характеризуется образностью и стилистической окраской, была бы несколько иной, а собственно перевод потребовал бы от переводчика больших усилий.

Проведение второго этапа исследования, связанного с анализом формулировок смысла речевых произведений на двух языках, мы полагаем, открывает перспективы нашей дальнейшей работы.

## Литература

1. Авакян А.А. Механизмы и стратегии понимания и перевода иноязычного текста // Дисс. ... канд. филол. наук. Уфа: БашГУ, 2008. – 168 с.
2. Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – 2003. № 1. – С. 64–76.

3. Нестерова Н.М. Текст и перевод в зеркале современных философских парадигм. Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2005. – 203 с.
4. Давлетова Я.А. Психолингвистическое исследование особенностей восприятия и понимания библейских текстов // Дисс. ... канд. филол. наук. Уфа: БашГУ, 2012. – 193с.
5. Моисеева А.В. Исследование психолингвистических особенностей восприятия и понимания текста глянцевого журнала // Дисс. ... канд. филол. наук. Уфа: БашГУ, 2017. – 242с.
6. Титлова А.С. Микроблог как вид интернет-текста: аспект понимания // Дисс. ... канд. филол. наук. Уфа: БашГУ, 2018. – 232с.
7. Кирсанова И.В. Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания (на материале научно-популярного текста) // Дисс. ... канд. филол. наук. Уфа: БашГУ, 2007. – 196с.
8. Соловьёва М.В. Стратегии понимания иноязычного текста // Дисс. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. – 156 с.

## «COUNTER»-TEXT AND TRANSLATION TEXT: A PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH OF SENSE-MAKING MECHANISMS

Kirsanova I.V., Shiapova A.A.  
Ufa State Aviation Technical University

The paper considers the results of the psycholinguistic experimental investigation of the written text comprehension. A “counter-text” technique has been applied. We briefly describe the experimental procedure and justify the need to analyze the obtained results with the results of the previous experiments.

The objective of the study is to compare the reactions that occur during the perception and text comprehension in the native and foreign languages, and analyze the relationship between reactions and strategies when reading and translating a written text.

**Keywords:** comprehension, translation, verbal individual reactions, comprehension strategies, “counter-text” technique, relative reactions.

## References

1. Avakyan A.A. Mechanisms and strategies for understanding and translating a foreign language text // Diss ... Cand. filol. sciences. Ufa: BashSU, 2008. – 168 p.
2. Novikov A.I. Text and “countertext”: two sides of the process of understanding // Questions of psycholinguistics. – 2003. No. 1. – P. 64–76.
3. Nesterova N.M. Text and translation in the mirror of modern philosophical paradigms. Perm: Perm. state those. Univ., 2005. – 203 p.
4. Davletova Ya.A. Psycholinguistic study of the perception and understanding of biblical texts // Diss. ... cand. filol. sciences. Ufa: BashSU, 2012. – 193 p.
5. Moiseeva A.V. The study of the psycholinguistic features of perception and understanding of the text of a glossy magazine // Diss. ... cand. filol. sciences. Ufa: BashSU, 2017. – 242 p.
6. Titlova A.S. Microblog as a form of Internet text: an aspect of understanding // Diss. ... cand. filol. sciences. Ufa: BashSU, 2018. – 232 p.
7. Kirsanova I.V. The ambiguity of the semantics of the text as the implementation of individual understanding strategies (based on the material of a popular science text) // Diss ... Cand. filol. sciences. Ufa: BashSU, 2007. – 196 p.
8. Solovyova M.V. Century Strategies for understanding a foreign language text // Diss. ... cand. filol. sciences. Tver, 2006. – 156 p.

# Сравнительный анализ фонетических средств выразительности в произведениях поэтов XIX века и способы их перевода на русский язык (на примере стихотворений Оскара Уайльда, Альфреда Теннисона и Томаса Гарди)

**Пыж Анна Михайловна,**

к. филол.н., доцент, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, кафедра английской филологии  
E-mail: pyj@inbox.ru

**Литвинова Анастасия Игоревна,**

специалист по связям с общественностью, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Управление международной деятельности  
E-mail: litvinova.ai@ssau.ru

Статья исследует фонетические выразительные средства, используемые в поэзии Альфреда Теннисона, Оскара Уайльда и Томаса Гарди, для выявления степени близости лирических традиций трех поэтов Викторианской эпохи, исследований произведений которых в рамках одной работы и на сопоставительной основе не проводилось, и способов передачи подобных выразительных средств при их переводе на русский язык. Авторы делают акцент на такие фонетические явления, как аллитерация и ассонанс, рассматривая их в рамках статистического и сопоставительного лингвостилистического анализа.

**Ключевые слова:** Альфред Теннисон; Оскар Уайльд; Томас Гарди; аллитерация; ассонанс; звукопись; звукоимитация.

Как писал Р.О. Якобсон, «поэзия – это своеобразный язык, поэтому лингвист [...] должен включить поэзию в сферу своих исследований» [3, с. 20]. В данной статье поэзия исследуется в рамках сравнительного анализа фонетических выразительных средств, используемых поэтами Великобритании XIX века, и способов перевода английской лирики на русский язык.

Альфреда Теннисона, Оскара Уайльда и Томаса Гарди являются одними наиболее ярких представителей Викторианской эпохи, каждый из которых по-своему выделялся среди современников: Альфред Теннисон был любимым поэтом королевы, Оскар Уайльд известен в первую очередь как эстет, прозаик и драматург поздневикторианского периода, в то время как его лирика изучена не столь подробно, а Томас Гарди имеет статус классика Викторианской эпохи и предтечи модернизма. Таким образом, актуальность и новизна настоящего исследования обусловлена тем, что Альфред Теннисон, Оскар Уайльд и Томас Гарди, при имеющихся различиях, являются писателями-мужчинами, представителями одной эпохи и одной страны, однако исследования их творчества в рамках одной работы и на сопоставительной основе не проводилось.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы выявить степень близости лирических традиций трех поэтов Викторианской эпохи в плане подбора фонетических выразительных средств, а также то, каким образом и насколько эффективно эти выразительные средства отражаются в переводе лирики выбранных авторов на русский язык. В соответствии с вышеназванной целью, решаются такие задачи, как выявление фонетических выразительных средств, присущих лирике Альфреда Теннисона, Оскара Уайльда и Томаса Гарди; анализ воздействия этих средств на читателя; сопоставление используемых поэтами фонетических выразительных средств для определения уровня сходности их лирических традиций и сопоставительное рассмотрение некоторых стихотворений Альфреда Теннисона, Оскара Уайльда и Томаса Гарди на языке оригинала и в переводе на русский язык.

После рассмотрения концепции поэзии и основных этапов ее становления и изучения, начиная с Аристотеля и вплоть до возникновения русской теоретической поэтики, представленной

такими учеными, как А.А. Потенбя, В.Б. Шкловский, В.М. Жирмунский, и исторической поэтики, среди представителей которой наиболее известны Ю.Н. Тынянов, М.М. Бахтин, В.Я. Пропп, а также определения различных фонетических средств выразительности, используемых в поэзии, сделан вывод относительно основных художественных функций фонетических средств выразительности, используемых в лирике. Они могут просто поддерживать гармонический, мелодический строй речи или, помимо этого, нести серьезную смысловую нагрузку: фонетически дифференцировать разные поэтические образы, сообщая сходные акустические характеристики семантическим сегментам фразы; усиливать эффект, производимый однородными членами предложения; акцентировать слова, художественные образы, мотивы и темы, имеющие для автора первостепенное значение, или семантическую родственность и однообразие описываемых феноменов.

Анализ выбранных поэтов в пересечении двух их главных ипостасей, т.е. как авторов биографических и авторов концептированных (художественных), позволил сделать определенные выводы относительно их творчества и того, в каких целях они чаще всего используют те или иные выразительные средства.

Так, Альфреда Теннисона, безусловно, справедливо считают знаковым поэтом эпохи: его поэзия обладает такой аутентичностью, глубиной и актуальностью, что более века спустя продолжает занимать важное место как в английской, так и в общемировой литературе и ее истории. Как пишет Л.М. Павшук, «Противоречивость оценок, идей и эмоций, неуверенность в самих основах мироздания, вечные колебания и сомнения, ощущение распада и чувство глубокой растерянности – все это, вместо того чтобы помешать творческому процессу поэта, стало главной силой его поэтического дара» [1, с. 14]. Лорда Теннисона интересовали такие проблемы, как вопросы веры, науки и границ человеческого познания, объективность и субъективность творчества, место поэта и поэзии, соотношение иллюзии и реальности, трактовка прошлого и его связь с настоящим, а также проблема выбора между пассивным и активным отношением к жизни.

Оскар Уайльд же видел цель жизни в том, чтобы стать произведением искусства, причем искусство являлось для него единственной реальностью. Его поэзия характеризуется тонко выписанными деталями, богатым орнаментальным языком, предметностью и материальностью, цветовой образностью, если говорить в частности, это образные описания пейзажа, чаще урбанистического; яркие звуковые картины за счет аллитераций и ассонансов; разрозненные элементы, объединенные в целостную картину; интерес и внимание поэта к оттенкам и фактурам. За счет вышперечисленных приемов поэт описывал и характеризовал окружающий мир таким образом, чтобы внушить читателю определенное настро-

ение, не углубляясь при этом во внутренний мир лирического героя.

Говоря о Томасе Гарди, нельзя не отметить, что он был человеком с широким кругом интересов и творческим потенциалом к успеху в разных сферах искусства, начиная с музыки и заканчивая архитектурой, а также то, что он действительно стал предтечей поэтического модернизма – во многом благодаря основным характерным чертам своих поэтических сочинений: интерес к сельскому жителю; музыкальность на уровне тематики, вдохновения и выстраивания текста; «архитектурность» слога и формы, проявляющаяся в принципе спонтанности и неполных рифмах; «вещность»; живописность и импрессионистичность повествования. Основными темами лирики Томаса Гарди стали темы времени и смерти, к которым он философско-поэтически обращался от своего биографического лица.

В сравнении между собой краткие характеристики творчества трех поэтов выглядят следующим образом: для Альфреда Теннисона важна динамика и поиск решений таких актуальных для викторианской эпохи вопросов, как объективность и субъективность творчества и творчество в целом, соотношения иллюзий и реальности, вопросов веры и науки, границ познания; Оскара Уайльда волнуют декоративность и орнаментальность самого произведения, красота, созданная человеком, и погружение читателя в определенное настроение за счет ярких звуковых картин, подробно выписанных деталей, оттенков и фактур; а Томас Гарди, создавая уникальные по музыкальности, «архитектурности» и импрессионистичности стихотворения, уделяет особое внимание тому, чтобы попытаться критически ответить на главные вопросы мироздания и подвести читателя к осознанию и переосмыслению жизни.

Представление о поэте не только как о творце, но и как о человеке, крайне важно не только при анализе его произведений, но, конечно, и при переводе. «Дуэль» автора оригинала и переводчика никогда не идет на равных, тем более при переводе поэтическом: структура оригинала, выстроенная поэтом с определенной семантикой, ритмикой, метрикой и рифмовкой из определенных слов одного языка, не может быть непосредственно и безоговорочно точно передана на другой язык. Помимо лингвистических факторов, препятствующих этому, существуют и экстралингвистические: один уже тот факт, что даже при чтении в оригинале текст может получить совершенно разные интерпретации у разных реципиентов, говорит о том, насколько ответственно и осторожно переводчик должен подходить к каждому произведению, над которым ему предстоит работать. Переводчикам поэзии Альфреда Теннисона, Оскара Уайльда и Томаса Гарди приходилось искать способы передачи отличительных особенностей слога каждого из поэтов – будь то музыкальность, «архитектурность», многоплановый символизм, интертекстуальность, звуковая перегруженность или продуманная безыскусность.

Принимая во внимание слова И.Р. Гальперина в учебнике для студентов институтов и факультетов иностранных языков «English Stylistics», для объективной расшифровки коннотаций лирического произведения, необходимо рассматривать его как неделимое целое, а использованные поэтом фонетические средства выразительности – в непосредственной связи друг с другом [4, с. 123]. Так как сам автор знает и чувствует, что его лирическое произведение должно обладать фонетической цельностью и однородностью, он включает в текст звукоподражательные и/или звуко-символические слова. Осознанно или неосознанно используя данный прием, писатель позволяет своим стихам оказать более глубокое эмоциональное воздействие на читателя: подсознательная дешифровка фонетического кода дает читателю возможность полностью погрузиться в текст и контекст того мира, который поэт создает или воссоздает в своих строфах. Е.А. Титова отмечает: «В произведениях английских поэтов очень часто присутствует звуковой символизм, при помощи которого авторам удается создать определенное настроение, выразить эмоции и чувства» [2, с. 168]. Данное исследование доказывает, что в стихотворениях Альфреда Теннисона, Оскара Уайльда и Томаса Гарди присутствует интенсивное использование звуков как символов, дополнительных коннотаций и эмотивных маркеров.

Например, одно из стихотворений Теннисона – «Tears, Idle Tears»:

*Tears, idle tears, I know not what they mean, /  
Tears from the depth of some divine despair /  
Rise in the heart, and gather to the eyes, /  
In looking on the happy autumn-fields, /  
And thinking of the days that are no more. /  
Fresh as the first beam glittering on a sail, /  
That brings our friends up from the underworld, /  
Sad as the last which reddens over one /  
That sinks with all we love below the verge; /  
So sad, so fresh, the days that are no more. /  
Ah, sad and strange as in dark summer dawns /  
The earliest pipe of half-awaken'd birds /  
To dying ears, when unto dying eyes /  
The casement slowly grows a glimmering square; /  
So sad, so strange, the days that are no more. /  
Dear as remembered kisses after death, /  
And sweet as those by hopeless fancy feign'd /  
On lips that are for others; deep as love, /  
Deep as first love, and wild with all regret; /  
O Death in Life, the days that are no more!*

Стоит в первую очередь отметить следующую особенность данного произведения: автор использует не только повторение определенных звуков (аллитерацию), но и повторение отдельных слов и сем, их нагнетание и развертывание под разными углами, но в рамках одной темы. Благодаря этому приему можно прочувствовать личную боль автора, понять, что его мысли неоднократно возвращались и возвращаются к этому и каждый раз терзают его. В тексте присутствует аллитерация фрикативных сибилантов [s]-[z] (rise, sail, casement, square, hopeless), дополненная повторяющимся фрикативным звуком [θ] (death, others). Такой выбор автора обусловлен тем, что эти звуки

ассоциируются со спокойной атмосферой, тишиной ночи, в которой слышны лишь неясные шорохи – так поэт снижает тон стихотворения, его хочется почти шептать. К тому же, приглушенный тон подчеркивает интимность переживаний лирического героя. Это же настроение поддерживается использованием мягких сонорных звуков [m] (mean, autumn, beam, summer, glimmering, casement, remembered) и [l] (idle, looking, love, slowly, glimmering, wild, life), – погружающих глубже в само стихотворение. Также можно заметить аллитерацию взрывных звуков [t]-[d] (tears, depth, divine, despair, underworld, reddens, dawns, dying, regret), которые задают стихам дополнительный ритм, заставляя делать паузы при их произношении. Они отстукивают этот ритм как часовая стрелка, отмеряющая нашу жизнь. В приведенном стихотворении присутствуют ассонансы [i]/[i:] (divine, happy, beam, glittering, kisses, sweet, lips) и [ai] (idle, divine, rise, eyes, dying, wild), сочетание которых создает ощущение спокойной скуки – скупания по прошедшим временам, они сами [звуки] подобны повторяющимся вздохам. Анализ лирики Теннисона на более широкой выборке стихотворений позволяет заключить, что поэт мастерски использует такие выразительные средства, как аллитерация и ассонанс, создавая живую картину действительности, как он ее чувствует. Это делает возможным проникновение и вчувствование читателя не только в описанное состояние природы, но и в мысли и эмоции автора. Лирика Альфреда Теннисона тяготеет к аллитерации лабиального сонанта [w], щелевого сонанта [r], фрикативных [s]-[z], [θ] и [ʃ], сонорных [m], [n] и [l], взрывных [t]-[d], а также к ассонансам звуков [i]/[i:], [ʌ] и дифтонгов [aɪ] и [eɪ]. Представленные ниже диаграммы (рис. 1) отражают то, какие гласные и согласные звуки, на основе нашей выборки, наиболее часто используются в ассонансе и аллитерации соответственно в стихотворениях Альфреда Теннисона.

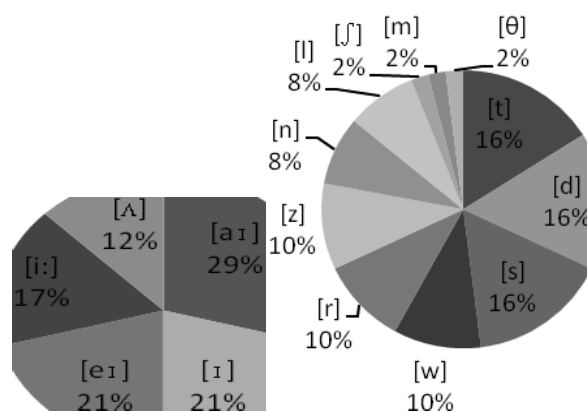


Рис. 1

Изучая поэзию Оскара Уайльда, нельзя не уделить внимание его стихотворению «Symphony in Yellow»:

*An omnibus across the bridge / Crawls like a yellow butterfly, /  
And, here and there, a passer-by / Shows like a little restless midge. /  
Big barges full of yellow hay / Are moored against the shadowy wharf, /  
And,*

*like a yellow silken scarf, / The thick fog hangs along the quay. / The yellow leaves begin to fade / And flutter from the Temple elms, / And at my feet the pale green Thames / Lies like a rod of rippled jade.*

Здесь присутствует аллитерация сонанта [l] (crawls, yellow, butterfly, little, restless, full, yellow, silken, leaves, flutter, Temple, elms, pale, lies, rippled), которая придает звонкость – аллюзия на осенний листопад. Описывая туман, Уайльд оставляет аллитерацию звонкого сонорного [l] и обращается к шипящим и свистящим, погружая читателя в плотность этого тумана, где звуки слышны не так отчетливо, а ассонанс тягучих [ɔ]-[ɔ:]-[əʊ] (omnibus, across, crawls, yellow, shows, shadowy, wharf, fog, along, rod) поддерживает это ощущение расплывающегося визуального и звукового окружения, причем прилагательное «yellow» («желтый») четырежды повторяется в тексте стихотворения. Повторение фрикативного сибиллянта [s] (omnibus, across, passer-by, restless, silken, scarf) призвано еще и воссоздавать шорох опавших листьев, тогда как аллитерация фрикативного звука [g] и свистящей аффрикаты [dʒ] (bridge, midge, big, barges, against, fog, hangs, begin, green, jade) подражает стуку осеннего дождя. Этому же стуку вторит ассонанс отрывистого [ɪ] (omnibus, bridge, little, restless, midge, big, silken, begin, rippled), который, к тому же, почти во всех случаях находясь в ударном слоге, сам имитирует всхлипывающие короткие удары капель. После изучения лирических произведений Оскара Уайльда был сделан вывод, что писатель прибегает к использованию особых выразительных средств, но не ставит целью впустить читателя в свою душу. Он показывает мир и природу так же отстраненно, как видит ее сам. В рассмотренных стихотворениях Уайльда встречается аллитерация сонант [n] и [l], фрикативных звуков [s]/ [θ] и [z], взрывных [t]-[d] и [k]-[g] и сибиллянта-аффрикаты [dʒ], а среди ассонансов встречаются короткие звуки [ɪ], [ʌ], [ɛ] и дифтонги [aɪ] и [eɪ]. Представленные ниже диаграммы (рис. 2) отражают то, какие гласные и согласные звуки наиболее часто используются в ассонансе и аллитерации соответственно в стихотворениях Оскара Уайльда.

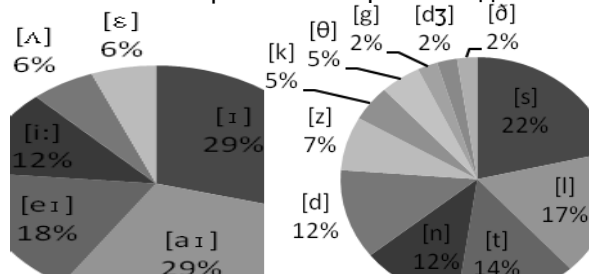


Рис. 2

Наконец, одно из наиболее романтических стихотворений Томаса Гарди «First Sight of Her and After»:

*A day is drawing to its fall / I had not dreamed to see; / The first of many to enthrall / My spirit, will it be? / Or is this eve the end of all / Such new delight for me? / I journey home: the pattern grows / Of moonshades on the way: / «Soon the first quarter, I suppose,» / Sky-*

*glancing travellers say; / I realize that it, for those, / Has been a common day.*

Ведущие ассонансы данного стихотворения – [ɪ]-[i:] (drawing, its, dreamed, see, enthrall, spirit, it, this, eve, delight, me, sky-glancing, realize), чередование которых само по себе уже придает звучанию строк напевность, и [ɔ:]-[əʊ] (drawing, fall, enthrall, all, home, grows, quarter, suppose, those), добавляющие тревожности. Кроме того, сочетание переднего закрытого [ɪ] и заднего среднеоткрытого [ɔ:] даже при простом прочтении будто бы имитирует пропевание, романтическое, задумчиво-мечтательное настроение, – Томас Гарди часто внедряет в стихи музыку на всех возможных уровнях. Аллитерация сонанты [n] (many, enthrall, end, new, journey, pattern, moonshades, soon, sky-glancing, common) здесь делает атмосферу стиха более плавной и лирично-романтической, тогда как повторение глухих [t] (first, spirit, its, it, delight, pattern, quarter, travellers, that) и [s] (its, see, first, spirit, this, such, soon, suppose, sky-glancing, say), снижающих тон, дополняет образ вечернего города и намекает на интимность переживаний. При этом, в первой части произведения также присутствует повторение звонкого взрывного [d] (day, drawing, dreamed, end, delight, shades), сменяемое дальше повторением звонкого фрикативного [z] (grows, shades, suppose, travellers, realize, those) – так еще один фрикативный повышает уровень шума, окружающего лирического героя, а кроме того помогает выстроить противопоставление его мыслей мыслям «других», для которых это был обычный день. Анализ этого и некоторых других примеров поэзии Томаса Гарди доказывает, что он нередко прибегает к использованию как ассонанса [i:]-[ɪ], так и повтора гласных звуков [æ], [ɔ:] и дифтонгов [aɪ], [eɪ]. Наиболее часто встречающиеся у поэта сочетания повторяющихся согласных звуков – это взрывные [t]-[d], сонорные [m], [l], [n]/ [ŋ] и свистящие фрикативные [s]-[z]. Такая комбинация позволяет автору добиться той естественности звучания стихов и той музыкальности, которые были отмечены многими исследователями его лирики. Подбирая звуковую форму стиха, Томас Гарди также учитывал то, что она должна ассоциативно раскрывать главные темы, волнующие его, – тему времени и тему смерти. Представленные ниже диаграммы (рис. 3) отражают то, какие гласные и согласные звуки наиболее часто используются в ассонансе и аллитерации соответственно в стихотворениях Томаса Гарди.

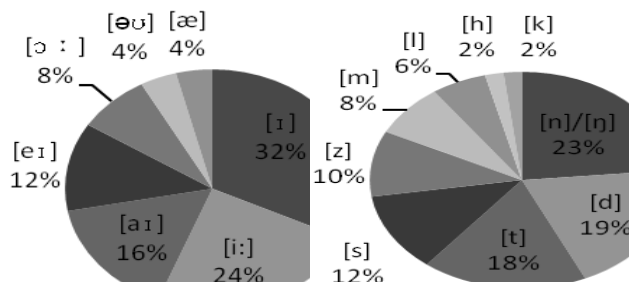


Рис. 3



Основываясь на более обширной подборке поэтических произведений авторов, представленная ниже табл. 1 отражает соотношение аллюзий, ко-

торыми Альфред Теннисон, Оскар Уайльд и Томас Гарди наделяют различные гласные и согласные звуки.

Таблица 1

	Альфред Теннисон		Оскар Уайльд	Томас Гарди	
[s]- [z]	фоновый шум				
	застой, спокойствие, интимность		–	–	
[t]- [d]	ритм, фоновый шум				
	ход времени, решимость		строгость		
[n]/ [ŋ]	мелодичность, плавность, мягкость				
	–	лиричность, возбуждение, робость		–	
[l]	мелодичность, плавность, мягкость				
	–	обыденность	звонкость	торжественность	
[m]	–	–	монотонность, мягкость		
[w]	шум	тайнственность	–	–	
[r]		опасность	–	–	
[ɪ]	мерное движение	решимость	стремительность	плавность,	категоричность, суровость
[i:]		скука, печаль	–	монотонность	печаль
[aɪ]	воодушевленность	напевность, печаль	+ [ɪ] музыкальность, контраст		
[eɪ]	нестабильность		–	беспокойство	
[ɔ:]	–	–	напевность	–	
[ʌ]	жесткость, тревога, опасность, резкость		–	–	

Основное различие между выбранными поэтами видится в целях, для которых они используют фонетические выразительные средства. Если стихотворения Теннисона глубоко личностны и ему важно погрузить читателя в свои чувства, отразить действительность такой, какой он ее воспринимает, то Уайльд, не углубляясь в свои эмоции, представляет читателю отстраненную, практически объективную – но декоративную – картину мира. В то же время Томас Гарди использует творчество, чтобы выразить свою боль за уничтожающее само себя человечество во всей красоте поэтической формы, предлагая читателю от бесознательного существования перейти к рефлексии над жизнью и такими важными для Гарди ее составляющими, как время и смерть. С другой стороны, можно определенно сказать, что многие мотивы, затрагиваемые поэтами, пересекаются, что не удивительно, ибо писатели представляют одну эпоху и одну культуру, однако интересно то, что лишь поэтическое творчество Теннисона получило признание в викторианском обществе, тогда как поэзия Оскара Уайльда и Томаса Гарди в силу своих особенностей и особенностей личностей самих поэтов, не принимающих ценностей и устоев эпохи, была в большей степени открыта и оценена позже.

В контексте темы перевода стихотворений Альфреда Теннисона, Оскара Уайльда и Томаса Гарди на русский язык рассматриваются работы разных переводчиков над одним текстом оригинала. Например, варианты переводы стихотворения лорда Теннисона «Tears, Idle Tears», оба названные переводчиками просто «Слезы». Перевод К.Д. Бальмонта:

*О слезы, слезы, что в вас, я не знаю, / Из глубины какой-то высшей боли / Вы к сердцу подступаете, к глазам, / Глядящим на желтеющие нивы, / На призрак дней, которых больше нет. / Вы свежи, словно первый луч, что глянул / На корабле, любимых нам вернувшем, / Вы грустны, как последний луч, вдали, / На корабле, увлекшем наше счастье, / Так грустны дни, которых больше нет. / О странно-грустны, как в рассвете летнем / Крик сонных птиц, сквозь сон поющих песню / Для гаснущего слуха, в час, когда / Горит окно для гаснущего взора, / Так странно дни, которых больше нет. / Желанные, как сладость поцелуев, / Как сладость ласк, что мыслим мы с тоскою / На чуждых нам устах, – и как любовь, / Как первая любовь, безумны, страстны, / Смерть в жизни, дни, которых больше нет.*

Перевод Г.М. Кружкова:

*О слезы бесполезные, зачем / Вы снова приливаете к глазам / Со dna души, из тайных родников, / Когда гляжу на тучные поля / И вспоминаю канувшие дни? / Отрадны, как заря на парусах, / Везущих нам друзей издалека, / Печальны, как далекие огни / Навеки уходящих кораблей, / Невозвратимые былые дни. / Печальны и таинственны, как свист / Каких-то птах, проснувшихся в саду, / Для умирающего, что глядит / В светлеющее медленно окно, / Непостижимые былые дни. / Безумны, как загробный поцелуй, / Как безнадежное желанье губ, / Цветущих не про нас, – горьки как страсть, / Обида, боль и первая любовь, – / О смерть при жизни, канувшие дни!*

В оригинале стихотворение Теннисона написано белым стихом, однако читателю редко заме-

чают отсутствие рифмы – все строки, кроме предпоследней, оканчиваются на открытый гласный, согласный или группу согласных, которые при произношении растягиваются, а последний слог строки всегда ударный, то есть английский поэт использовал мужскую рифму. В переводе и Бальмонт, и Кружков так же прибегают к белому стиху, но, в отличие от Теннисона, чередуют строки, оканчивающиеся на открытые и на закрытые гласные; при этом у Бальмонта чередуются строки с мужской и женской рифмой, тогда как в переводе Кружкова, как и в оригинале, рифма всегда мужская. Помимо этого, примечательно, что каждая строка перевода Бальмонта, как и строки оригинала Альфреда Теннисона, состоит из 10–11 слогов, тогда как Кружков строго выдерживает десятисложность. На уровне фонем оба переводчика сохраняют аллитерацию сонанты [l], но повторяющуюся в оригинале сонанту [m] заменяют сонантой [n]. Бальмонту удается сохранить в переводе на русский как аллитерацию глухой взрывной [t], так и фрикативных свистящих [s]-[z]; меньшее внимание он уделяет повтору звонкой взрывной [d], чаще используя аллитерацию глухого взрывного [k], стремясь, как и Альфред Теннисон, снизить тон стихотворения. В то же время Кружков наиболее активно использует оригинальную аллитерацию [s]-[z], дополняя ее, как и первый переводчик, повторяющимся [k], однако аллитерация взрывных [t]-[d] в его версии представлена слабо. Повторяя в конце каждой пятой строки «дни/ей, которых больше нет», а третьей строфе используя причастие «гаснущий» применительно и к «слуху», и к «взору», Бальмонт остается чуть ближе к букве и духу оригинала, тогда как Кружков чередует «канувшие дни» с «былыми днями», а третью строфу перефразирует по-своему. Таким образом, в случае стихотворения «Tears, Idle Tears» перевод Бальмонта чуть более четко передает строй и звучание оригинала, чем перевод Кружкова.

При рассмотрении переводов фонетических средств выразительности, встречающихся в поэзии Оскара Уайльда, приводятся варианты перевода стихотворения «Symphony in Yellow», так же одинаково названного на русском дословно «Симфонией в желтом». Перевод А.В. Лукьянова:

*Вползает омнибус на мост / Как будто желтый мотылек; / Прохожих суетный поток / Напоминает мне стрекоз. / Наполнен сеном караван / Причаленных огромных барж, / Как шелковистый желтый шарф / Висит над берегом туман. / Листва желтеет и шуршит / На вязах Темпла за стеной; / Бледнозеленою волной / Сверкает Темза, как нефрит.*

Перевод И.Д. Копостинской:

*Ползет, как желтый мотылек, / Высокий омнибус с моста, / Кругом прохожих суета – / Как мошки, вьются вдоль дорог. / Покинув сумрачный причал, / Баржа уносит желтый стог. / Как шелка желтого поток, / Туман дома запеленал. / И с желтых вязов листьев рой / У Темпла пасмурно шумит, / Мерцает Темза, как нефрит, / Зеленоватой желтизной.*

Оба перевода, как и оригинал, состоят из трех строф, написанных четырехстопным ямбом, рифма – кольцевая и мужская, за исключением второй строки оригинала («butterfly»). Аллитерации Копостинская использует чуть более интенсивно, однако обе версии передают оригинальные повторы сонорного [l] и глухого фрикативного сибиллянта [s], дополняемого в переводах аллитерацией звонкого сибиллянта [z]. Аллитерация звонкого взрывного [g] в переводах, можно сказать, не представлена, но оба переводчика делают попытку заменить ее повторяющимся глухим взрывным [k], а место аффрикаты [dʒ] в обеих версиях перевода занимает комбинация повторяющихся шипящих [ʒ], [ʃ], [ʃʹ]. Примечательно и то, что, несмотря на особенности русской фонетики, оба переводчика – но в большей степени Копостинская – стараются сохранить звучащие в оригинале [əʊ], [ɔ:] и [o] при помощи ассонанса [o]. Таким образом, хоть на лексическом уровне оба перевода имеют свои плюсы и минусы, на уровне фонетического перевод Копостинской несколько ближе к оригиналу Оскара Уайльда, нежели перевод Лукьянова.

Для анализа перевода стихотворений Гарди рассматриваются два варианта перевода стихотворения «First Sight of Her and After», первый из которых назван на русском «После ее первого взгляда», а второй – «Возвращение после первой встречи с нею». Перевод А.В. Лукьянова:

*Об угасавшем этом дне / Я даже не мечтал. / Для сердца станет ли он мне / Началом всех начал? / Иль этот вечер в тишине / Ослабит чувств накал. / Бреду домой; луна узор / Соткала из теней. / Прохожий молвил, подняв взор: / «О, скоро четверть в ней». / Ему, скажу я не в укор, / День был обычен сей.*

Перевод О.О. Чугай:

*Светило клонится к земле. / Смешались явь и сон – / Мне вдруг почудился во мгле / Души ответный стон. / Последний вечер на земле? / Чьим зовом я пленен? / Лег на дорогу свет ночной / И полосы теней. / Родился месяц молодой, – / Услышу от людей. / Для них, как прежде, стороной / Прошел один из дней.*

В данных переводах сохраняется форма произведения – три строфы с перекрестной мужской рифмой и чередованием трех- и четырехстопного ямба. При этом Лукьянов в своем переводе отражает и то, как в оригинале ритм стихов сбивается на фразе прохожего: «Soon the first quarter, I suppose» – «О, скоро четверть в ней». Сохраняет переводчик и основу звуковой структуры – аллитерацию сонанты [n], взрывных [t]-[d], глухого фрикативного сибиллянта [s], тогда как звонкий [z] в обоих переводах практически не представлен. Чугай также сохраняет все вышеназванные оригинальные аллитерации, дополняя их повторяющейся сонантой [l]. В плане передачи ассонансов в обеих версиях перевода присутствует повторяющийся звук [и], однако имеют место и попытки передачи [əʊ] и [ɔ:] оригинала через ассонанс [y]

и [о]. Согласно всему ранее сказанному, перевод Лукьянова по некоторым немаловажным признакам стоит чуть ближе к оригиналу.

Анализ перевода фонетических средств выразительности в поэзии Альфреда Теннисона, Оскара Уайльда и Томаса Гарди на основе двух стихотворений каждого из поэтов, переведенных разными авторами (К.Д. Бальмонтом, Г.М. Кружковым, А.В. Лукьяновым, И.Д. Копостинской, О.П. Кольцовой, О.А. Седаковой, О.О. Чугай), показал, что меньше всего проблем у переводчиков вызывает соответствие смысловому и идейному плану оригинала, соблюдение формальных характеристик, таких как ритмико-метрическая система, рифмовка, тогда как изменениям может подвергаться образная система, предметно-символический ряд и фоносемантические элементы. Хотя качественный поэтический перевод немыслим без определенных трансформаций на том или ином уровне в связи с особенностями и различиями двух разных языков, первостепенная задача переводчика – согласоваться с буквой и духом оригинала, помня о том, что некоторые свои мысли и идеи автор может вкладывать «между строк» или же вовсе неосознанно передавать умонастроения, специфичные для его окружения, менталитета или времени.

Принимая во внимание все вышеизложенное, можно заключить, что и Альфред Теннисон, и Оскар Уайльд, и Томас Гарди прибегали к аллитерации и ассонансам, в то время, как сходные выразительные средства могут иметь различное воздействие на читателя, если сами авторы преследуют различные цели при использовании этих выразительных средств, соответственно, различия заключаются скорее в личностях конкретных авторов и, как следствие, том, какое впечатление они хотят произвести на читателя своими произведениями. Относительно перевода лирики данных поэтов на русский язык следует вывод, что переводчики стремятся следовать смысловому и идейному плану оригинала и соблюдать формальные характеристики произведения, однако фоносемантические элементы могут варьироваться в связи со спецификой того или иного языка. Так или иначе, все три поэта давно признаны одними из наиболее ярких представителей викторианской эпохи и, как можно отметить, заслуженно. Следуя разными

творческими путями, которые иногда могут и пересекаться, олицетворяя собой различные направления в поэзии, Альфред Теннисон, Оскар Уайльд и Томас Гарди заключают в своих произведениях картину викторианской эпохи, которую наиболее полно можно понять и рассмотреть только при использовании сразу нескольких призм – лирики Теннисона, лирики Уайльда и лирики Гарди.

## Литература

1. Павшок Л.М. Творчество Альфреда Теннисона: аспекты поэтики: автореф. дисс. ... канд.ф. наук: 10.01.03 / рук. работы А.Н. Горбунов. М., 2008. 15 с.
2. Титова Е.А. Особенности использования звукообразительных средств в поэтических текстах. Вестник ЧелГУ, 2013. № 37 (328). С. 168–170.
3. Якобсон Р.О. Работы по поэтике / сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова. М.: Прогресс, 1987. 464 с.
4. Galperin I.R. English Stylistics. M.: URSS, 2010. 332 p.

## COMPARATIVE ANALYSIS OF PHONETIC EXPRESSIVE MEANS IN THE XIX ENGLISH POETRY AND METHODS OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN (THE CASE OF OSCAR WILDE'S, ALFRED TENNYSON'S AND THOMAS HARDY'S POETRY)

Pyzh A.M., Litvinova A.I.

Samara National Research University

This article examines the phonetic expressive means used in the poetry of Alfred Tennyson, Oscar Wilde and Thomas Hardy. It aims at identifying the degree of similarity among the three Victorian poets' lyrical traditions and their translation into Russian in consideration of the expressive means. None of previously published articles is known to give a comprehensive comparative research of the above-mentioned poetry. The authors emphasize such phonetic phenomena as alliteration and assonance in terms of statistical and comparative linguo-stylistic analysis.

**Keywords:** Alfred Tennyson; Oscar Wilde; Thomas Hardy; alliteration; assonance; phonaesthetics; sound symbolism.

## References

1. Pavshok L.M. The work of Alfred Tennyson: aspects of poetics: author. diss. ... cand.f. Sciences: 10.01.03 / hands. the work of A.N. Gorbunov. M., 2008. 15 p.
2. Titova E.A. Features of the use of sound means in poetic texts. Vestnik ChelSU, 2013. No. 37 (328). P. 168–170.
3. Jacobson R.O. Works on poetics / comp. and commonly. ed. M.L. Gasparova. M.: Progress, 1987. 446 p.
4. Galperin I.R. English Stylistics. M.: URSS, 2010. 332 p.

# Реализация словарных значений, словообразовательного гнезда, фразообразующего потенциала лексики North в произведениях Фарли Моуэта

**Рахимова Диана Фердинандовна,**

кандидат филологических наук, Казанский национальный исследовательский технологический университет, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, E-mail: dianaferdinandovna@yandex.ru

В статье рассматривается реализация словарных значений, деривационного поля и фразообразующего потенциала лексики north в произведениях канадского писателя Фарли Моуэта. Целью исследования является рассмотрение языкового окружения концепта NORTH через лексику north в произведениях оригиналах и переводах автора Фарли Моуэта.

**Ключевые слова:** лексико-семантический вариант, концепт, дериват, когнитивный признак, посессивные сочетания.

This article discusses the language environment of the north lexeme in Farley Mowat's novels. For analysis, a number of works by the Canadian writer F. Mowat was selected [1; 2]. The following principles were used: 1) a detailed description of the North, northern areas, northern territories; 2) a detailed description of the lifestyle of the indigenous people. These parameters correspond to the works: «The Desperate People» and «People of the Deer».

In the author's works, five vocabulary meanings of the north lexeme [3; 4; 5; 6; 7; 8] are actualized: 1) the terrain in the northern part of the country, region or city; 2) the direction indicated by the compass needle; 3) any region located in or towards the north; 4) any country or region located to the north than another, the northern part of the country; 5) north wind. The most frequent representation of lexicographic meanings of the lexeme north can be represented as follows:

1) On Reindeer Lake in Northern Manitoba there is a settlement called Brochet [1; 2].

2) And he made his way northward in the days that followed, his feet finding their own sure way, he no longer pondered the question which had lain in his mind through so many weeks [1; 2].

3) We decided to follow the deer into the northern Barrens, and our choice of a destination was Angkuni Lake [1; 2].

4) When white men came to the prairies and the forests of Northern Canada in force, the relentless pressure of the Indians into the Barrens was ended [1; 2].

5) But the north wind began to blow again that night, and it blew a living gale [1; 2].

At the next stage of the work, the derivational field of the north lexeme is considered.

On the pages of F. Mowat's novels, the keyword north and its derivatives occur 346 times, which indicates that it acts as a representative of the nuclear concept. Surrounded by the lexeme north, linguistic units of a descriptive nature are fixed, which form the semantic unity. Their connection is supported by the plot construction. The NORTH concept, therefore, is text-forming.

The most frequent derivatives of the north lexeme were identified: northern, northward, northwest and less recurrent northeast, northlands and others. Quantitative ratio of the lexeme (in parentheses is given the frequency of citing the lexeme north in F. Mowat's books) north and its cognates are as follows:

- direction, side of the world (northern (65), northward (33), northwest (27), northeast (6), northeastern (1), northerly (1);

- located in the northern part of the globe (northlands (5), northernmost (1));
- a resident of the northern part of the earth (Northerner (1)).

The greatest percentage of presence in the texts belongs to the cognitive attribute – direction, direction of the world, 94%; less presented are the following cognitive attributes – located in the northern part of the globe (5%) and, accordingly, a resident of the northern part of the earth (1%).

The collocative potential of the north lexeme in F. Mowat's novels.

F. Mowat's novels objectify a wide range of realization of the word-combining potential of the lexeme north.

Possessive combinations.

The analysis of the author's works revealed the presence of possessive combinations. The term possessiveness (from the Latin. Possessives – denoting belonging) is used in the meaning of «proper possession, possession of something».

The work actualizes mainly the possessive combinations of spatial contiguity, expressing locative relations: north of Yathkyed, north of Dubawnt Lake, northwest of Ennadai.

A component analysis of the semantics of the word north demonstrates that this lexeme in the work implements LSP 2 (located in the northern part of the globe) and LSP 4 (climate, nature, natural phenomena). The novel provides a fairly detailed description of the terrain with a harsh climate, as evidenced by the numerous descriptions of the northern expanses (Across the northern reaches of this continent there lies a mighty wedge of treeless plain, scarred by the primordial ice, inundated beneath a myriad of lakes, cross-checked by innumerable rivers, and riven by the rock bones of an elder earth <...> They are cold bones into which an eternal frost strikes downward five hundred feet beneath the thin skin of tundra bog and lichens which alone feel warmth under the long summer suns; and for eight months of the year this skin itself is wrinkled by the frosts and becomes a part of the cold stone below [1; 2].

The fauna of the northern territory is represented quite varied: reindeer, lemmings, muskoxen, ptarmigans, whitefish, trout, etc. Flora includes: countless plants, which are dominated by gray-green lichens, dwarf willows, etc.

The climate in F. Mowat's novels is characterized as follows: long and strong, bitter winds; deep and soft / hard, endless snow; bitter arctic frost, blizzard. Thus, the climate of the Canadian North is quite severe, characterized by strong and cold winds, low temperature, a large amount of prolonged precipitation in the form of snow in various conditions, and the presence of a blizzard.

In the texts of the author's works, figurative descriptions of the NORTH concept are observed, such as: ice-covered cap of the world, land of the gravel, devil wind, a virgin wilderness buried under ice and glacial

rocks, treeless, illimitable, monochromatic wilderness, a world of rolling tundra, of looming hills, of rushing rivers and still lakes, a world of caribou, miracle, emptiness, terrible, hungry land, land of abysmal cold [9].

The sun appears in the novel as a powerful force (sun without pity), the wind is the sovereign (a wind is a master here,) and the author uses personification, endowing the sun and the wind with human qualities and image, namely, ruthlessness and image of the owner, with mighty force (thundering wind from the northwest lashed me with piercing arrows of snow). A blizzard and a storm appear as threatening elements represented by the following phrases: blizzard exploded, roar of the blizzard, gale rose to a crescendo, the blizzard thundered, blizzard raged, blizzards rule the land [1; 2]. Predicates are: burst out, roar, ramp up, rule. All these predicates show that 1) this type of steppe blizzard is a frequency phenomenon in these northern territories, 2) a sufficiently strong and uncontrolled natural phenomenon, 3) poses a danger to residents of these lands.

Thus, the north lexeme has a wide range of implementation in the novels of the Canadian writer Farley Mowat (it has a high word-forming and word-combining potential, complementing the definitions that are demonstrated in dictionary). The presented study significantly complements the information on the NORTH concept.

#### THE IMPLEMENTATION OF THE DICTIONARY NOTIONS, WORD-FORMING AND PHRASE-FORMING POTENTIAL OF THE LEXEME NORTH IN FARLEY MOWAT'S BOOKS

Rakhimova D.F.

Kazan National Research Technological University

The article deals with the implementation of the dictionary meanings, the word-forming and phrase-forming potential of the lexeme north in Canadian author's (Farley Mowat) novels. The aim of the research work is to reveal the linguistic surroundings of the concept NORTH with the help of the lexeme north both in the original and translated variants of Farley Mowat's books.

**Keywords:** lexico-semantic variant, concept, derivative, cognitive aspect, possessive combinations.

#### References

1. Mowat F. People of the deer: Desperate people. – U.S.A: a pyramid book, 1968. – 303 p.
2. Mowat F. People of the Deer Land: Desperate People. – Irkutsk: East Siberian Book Publishing House, 1988. – 576 p.
3. Webster's Seventh New Collegiate Dictionary. Springfield, Massachusetts, USA, 1986. – 1216 p.
4. The Oxford English Reference Dictionary. 2nd Edition, Oxford University Press, 1996. – 1765 p.
5. Longman Dictionary of English Language and Culture. Pearson Education Limited, England, 2000. – 1568 p.
6. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English: Oxford University Press, 1978. – 1054 p.
7. The American Heritage Dictionary of the English Language. American Heritage publishing Co., Inc., 1985. – 1550 p.
8. The Great Soviet Encyclopedia. – M.: «Soviet literature», 1969.
9. Zakirova D.F. To the disclosure of the NORTH concept based on the story of F. Mowat «People of the Deer Land» – the image of a northerner / D.F. Zakirova // Bulletin of KSTU. – 2011. – № 24. P. 116–118.

# Понятие о структуре души в философском наследии русского мыслителя А.Д. Кантемира (1708–1744)

**Сизинцев Павел Васильевич,**

кандидат богословия, выпускник аспирантуры МПДА  
E-mail: 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 критический обзор понятия структуры души в религиозно-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 одним из первых исследователей человека в России.

В его творчестве идея золотого века была преобразована в существование состояния умеренности и далее – в идею гармонии человеческой жизни. Гармонический способ бытия был взят Кантемиром из творений античного философа Горация, мировоззрение которого провозглашало цель жизни в наслаждении радостями жизни – мудростью и умеренностью. Человек должен принимать уметь смиренно жизнь и не бояться прихода и состояния смерти, ибо смерть – это само-сознающаяся человеком неизбежность конца его жизни. «Внутреннее спокойствие человека, – писал А.Д. Кантемир (журнал Вестник Европы, № 19, 1811), – есть главное в этой жизни счастье. И дабы приобрести это спокойствие я уже здесь начинаю сам в себе искать этого неприменимого» ни к чему и ни к кому счастья. Ибо в человеке именно ум властвующий над телом «никогда не ошибается». Философ размышляет о том, кто же действует через ум внутри человека нематериальным, душевным действием, «которое самого человека превосходит». Духу подвластно «только мое тело», при этом «наш дух свободнее оживляет, нежели познавать может душа»<sup>1</sup>. Иными словами, человеческий дух действует в состоянии свободы буквально мгновенно, управляя движениями человека, а душе требуется время для осмысления умом тех или иных вопросов. Мыслитель рассматривает процессы возникновения мышления и сознания в человеке, отмечая постоянное единство помыслов, побуждений и движений как одно целое. В его анализе чувствуется влияние переведенного им трактата Ф. Фенелона<sup>2</sup> «Доказательство бытия Божия, полученное из познания природы и приспособленное к слабому разумению простых людей»<sup>3</sup>. Следует указать на то, что, дискутируя в своем трактате со сторонниками Б. Спинозы и последователями янсенизма, Ф. Фенелон приводит подробные цитаты из святоотеческого наследия православных авторов, делая их как бы средоточием своей аргументации. Само

<sup>1</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 52.

<sup>2</sup> См. *Fenelon F.*, *Demonstration de l'existence de Dieu tiree de la connaissance de la nature, et proportionnee a la faible connaissance des plus simples.* – Amsterdam. 1713.

<sup>3</sup> См. *Grasshoff H.*, *Antioch Dmitrievic Kantemir und Westeuropa.* – Berlin, Akademie Verlag. – 1966, S. 231–241.

новое слово «средоточие» было введено в публицистический оборот именно А.Д. Кантемиром. Оно означало нечто более широкое, чем точка центра и сразу стало иметь философско-этическую применимость: средоточие чувственности или истины, средоточие нравственных стремлений или учености. Одним из тезисов труда была мысль епископа Камбрэзского Фенелона о богосознании или бого-разумении о том, что «высочайший разум в человеке находящийся есть сам Бог»<sup>4</sup>. Подобные мысли были основой религиозного осознания человека и бытия не только А.Д. Кантемира, но и у крупных религиозных деятелей того времени, к которым допустимо отнести митрополита Евгения (Болховитинова) и ректора Московской духовной академии профессора А.В. Горского.

А.Д. Кантемир рассматривает власть души над телом, описывая, что она является сначала «воображением в мозгу», и появляющийся образ разделен мыслью так, что «я его зрю очами, когда его уже нет». И потом уже тот образ не просто укореняется в голове, но «сии виды призову – придут, отошлю – скроются – куда не знаю». Философ отмечал, что все воображения и сопутствующие им эмоции и переживания, – старые и новые находятся «в порядке»<sup>5</sup>, хотя и «не знаю где». В качестве смены душевных состояний и переживаний им описываются помыслы, образы виденных вещей или людей. Фактически им описывается состояние самосознания человека, он постоянно говорит от имени «Я»: «где объекты во мне», ведь «я ищу и нахожу их..., но для чего я так долго искал..., неужели я не тот, что был?». При этом его последующее цитирование св. Августина это предположение исследования полностью подтверждает. Иногда «я так возмущен и лишен себя», что лишь потом «возвращен и отдан себе бываю». Но не менее часто «мы себя не можем достигнуть и бываем сами себе чудны». Речь идет о попытках самопознания человеком себя через воспоминания, память, которая «подобна книге..., которую ум читает свободно», и только «моя простая воля владеет одним моим телом»<sup>6</sup>. Здесь в составе души помимо человеческого «Я» и ума, памяти и духа проявляется воля, а также характер, – тоже новое слово, сразу же принятое Кантемиром в его философские размышления, в значении индивидуальных свойств и особенностей человека. Это некий «образчик, типаж», своеобразные обобщенные черты людей, выраженные в литературе, философии и искусстве.

Примечательно, что мыслитель описывает картину ума таким образом. Ум «здраво собирает прошедшее и соединяет с настоящим, проникая даже до будущего, идею имеет о себе и о теме до самой бесконечности». Но совершенно очевидно, в этой фразе речь идет не о мышлении, ибо здесь нет

идей или попыток познания, поскольку подробно описывается состояние человеческого самоощущения. Налицо описание личностного состояния самосознания человека, который осваивая в познавательном и предметно-практическом смысле окружающую его реальность, «определяется в отношении прошлого и настоящего, позиционируя себя в вероятном будущем»<sup>7</sup>. Кантемир просто не применяет научный термин «самосознание», приписывая все, что осознает, самостоятельно ощущает и видит человек только его уму. Именно ум в его понимании структуры души главенствует в ней. Человеческий ум велик и пространен, «бесконечные его действия всесветны и вечны. Они несут сами в себе свою правду»<sup>8</sup>. Таким образом, философ полагает, что в уме человека, как элементе структуры его души, содержатся некие абсолютные свойства, задаваясь вопросом в VII «Письме» – какое «существо вложило в нас образ бесконечности, высокую и чистую идею правую». Не называя это существо Богом, он тем не менее пишет о величии великого образа, вопрошает, где та бесконечность, которую постигнуть мы не можем, указывая на высшую силу, обладающую человеческой мыслью и влекущую к повинению правде. Очевидно, что А.Д. Кантемир в соответствии с тезисом Ф. Фенелона, пытался отыскать божественное свойство в человеке. Он подробно обосновывал существование феномена Божественности в тварном, но придумывал ему названия, которые не получили дальнейшей популярности в научной среде.

Философ признавал, что высшая внутренняя сила, влияющая на человека, сама по себе «меня превосходит, уличает меня, напоминает мне мою немощь и всечасно вразумляет»<sup>9</sup>. Но если бы человек послушен был голосу Бога, то это внутреннее вразумление научило бы его разумно рассуждать. Мыслителем вводится, для характеристики состояния внутренней жизни человека новый термин – «резон». Это особый и исключительно личный фактор, важная побудительная причина потенциальных поступков человека, которую он обнаруживает внутри себя, духовно превосходящий его, показывающий возможное направление его действиям. Это ощущение божественного присутствия в человеке, переживаемое им – оно неподвижно, т.е. неизменяемо пребывает в нем. «Оно внутренний господин мой..., который везде, от [одного] конца вселенной до другого»<sup>10</sup>. Сила его заставляет человека молчать, говорить, верить, сомневаться и учиться правде. Это ощущение Бога – резон – находится внутри человека,

<sup>7</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. 8.

<sup>8</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 55.

<sup>9</sup> Там же. – С. 58.

<sup>10</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 58.

<sup>4</sup> Фенелон.Ф., Бытие Бога, доказанное познанием природы и человека. – М.: Университетская типография, 1809. – С. 208.

<sup>5</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 53.

<sup>6</sup> Там же. – С. 54.

оно кажется человеку своим и «основанием нас самих». Но, по А.Д. Кантемиру, резон принадлежит также не только человеку, но и высшим внешним силам, как воздух, которым дышит человек, как лучи видимого человеком солнечного света. Высший резон полновластно управляет в духовной части разума человека, и более того – он заставляет согласно друг с другом думать абсолютно различных людей, как некоторый неподвижный центр, общий для всех. «Он не допускает людей в заблуждение», запрещает злость и грех считать добродетелью, и принуждает человека по крайней мере казаться окружающим справедливым, умеренным и благоворительным. Таким образом, существующий в составе каждого человека «внутренний господин...», которой резон называем» постоянно упрекает внешнего человека (в его телесно-душевном облике) в несправедливости, неправоте и дерзости. И более того – «внутренний господин» учит человека «всегдашней», то есть вечной правде на фоне обыденной жизни, в которой внешний человек обманывает себя и только часто болтает, «сам себя не разумея». Внутренний господин праведен и беспристрастен. Обобщая свои рассуждения, мыслитель указывал, что в самом себе в своем сознании, человек обретает два принципа, обнаруживает две части собственной жизнедеятельности:

- одна опытная, другая обучающая добру и нравственности,
- одна воспринимающая, другая дающая,
- одна ошибающаяся, другая вознаграждающая,
- одна обманывающая и безрассудная, другая – воздержанная.

Человек чувствует в себе первую, телесно-социальную, зависимую от жизненных переживаний и наполненную ими сферу души, но также и одновременно ощущает свое стремление к ее высшей, духовно-идеальной части. Данная структура души человека была выражением переживаний обобщенного опыта внутреннего личного бытия, олицетворяющего метафизическую непостижимость уникальной реальности «Я» человека. Философ рассматривал душу как совокупность личных психологических состояний непрерывного изменения самосознания под влиянием физических, социальных и духовных переживаний человека, выраженных в помыслах и поведении как реакции на происходящее внутри и вокруг него. Душа человека, следовательно, состоит из непрерывной соединенности опытной личной части, -принимающей впечатления и, эмоции и помыслы и затем отражающей их в потоке сознания человека, и идеальной личной части, называемой «внутренним господином, высшим резонансом», которая отражает свойства образа Божия в человеке, объединяясь в самосознании «Я».

Именно побудительная для человека к добродетели и воздержанности причина, судя по описываемым философом признакам, означает, говоря теологическими терминами, образ Божий, согласно святоотеческой традиции – отпечатанный

Богом в душе человека, или определяя терминами философской антропологии – «идеальную» часть личности человека. Это отражало онтологический факт, что человек соединяет в себе духовный и земной мир. Координация душевных элементов происходила как «акт объединения данных сознания и воображения, как деятельности мышления»<sup>11</sup>.

Таким образом, мыслитель защищал святоотеческую идею о том, что грех повлиял не только на природу, но и на личные свойства человека, его самобытную основу, которая может иметь как позитивную, так и пагубную направленность. А, следовательно, личностное проявление человека может быть и эгоистическим. Поэтому в своем учении о личности он вывел два типа личности присутствующих в сознании человека: «эмпирическую», живущую текущим опытом жизненных переживаний и «идеальную» представление о которой задано образом Божиим в человеке. Но жизнь не может ограничиваться «грубо-эгоистической волею, источник которой в социальной личности человека»<sup>12</sup> и приспособлением к социальной среде и людскому мнению. Поэтому всякую информацию, в которой убеждают человека, ему следует критически оценивать, внутренне спрашивая свой «высший резон», следы Божества или идеальную личность своей души. Тогда отсеивается ложь, вспоминается забытое, включается разум и «внутренняя в человеке школа»<sup>13</sup>.

Душа человека, исходя из вышеизложенных мыслей, приемлет невещественное – идеи и содержит их в себе невещественным же образом. Ибо душа сама относится к первосущной субстанции, «которая пространства в себе не имеет», но имеет след единого Бога и существует в своих пределах бытия, ограниченных размерами человеческого тела, которому она присуща. При этом соотносительность с образом Божиим имеет принципиальное значение для характера человеческого творчества и даже просто волевых действий. Ибо без нравственного стержня актом деяния в условиях вседозволенности может стать и преступление. Это происходит при полном подавлении «внешним» человеком «внутреннего» образа Божия, а моральных заповедей эмпирической удобопреклонностью к греху. А образ Божий в полном соответствии со теологической традицией православной психологии означал метафизическое выражение человеческого самосознания и личных метафизических черт человека, заключаюсь «в стремлении к истине и к добру, в том, что служит необходимым условием разумно-свободной дея-

<sup>11</sup> Четвериков И.П. Учение о личном Боге с точки зрения этической ценности. // Труды Киевской Духовной Академии. 1905. № 5. – С. 125.

<sup>12</sup> Четвериков И.П., Конспект лекций по психологии. // Отчет об общеобразовательных курсах Полтавского губернского земства. – Полтава: Бюро Полтавского Губернского земства, 1913. – С. 75.

<sup>13</sup> Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 61.



тельности человека, его личности»<sup>14</sup>. Природная воля есть сила стремления и в этическом смысле безразличная, ибо может быть направлена как на добро, так и на зло, имея одно назначение – поддержание и сохранение жизни. Но воля, получившая специальную определенную направленность, есть уже сама по себе личная воля. Ибо волю свою можно употреблять и в худое дело, пожелать обмануть. Поэтому добрая воля лучшее есть сокровище в человеке, ибо всем прочим достоинствам его цену возвышает. Эмпирическая личность есть форма, идеальная же личность есть содержание истинной полноты бытия. Цель бытия человека как носителя образа Божия состоит в духовном спасении как итоге земной жизни, взятой в вечном рассмотрении и пережитой в максимально возможной интенсивности.

Таким образом, раскрытие своим образом жизни в душе черт образа Божия в человеке является проявлением личности как формы духовного бытия, проектирование и перенесение своего эмпирического опыта переживаний на идеальный пример жизни богочеловека Иисуса Христа.

## Литература

1. Русская религиозная антропология (Антология): в 2 т. / Т. 1. – М.: Московская духовная Академия, Московский Философский Фонд, 1997. – С. 48–68.
2. Четвериков И. О Боге, как личном существе. – Киев: Типография Н.А. Гирит, 1903. – 347 с.
3. 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.
4. Фенелон. Бытие Бога, доказанное познанием природы и человека. – М.: Университетская типография, 1809. – 309 с.
5. Четвериков И.П. Учение о личном Боге с точки зрения этической ценности. // Труды Киевской Духовной Академии. 1905. № 5. – С. 120–132.
6. Четвериков И.П. Конспект лекций по психологии. // Отчет об общеобразовательных курсах Полтавского губернского земства. – Пол-

тава: Бюро Полтавского Губернского земства, 1913. – С. 50–83.

7. Fenelon F. Demonstration de l'existence de Dieu tiree de la connaissance de la nature, et proportionnee a la faible connaissance des plus simples. – Amsterdam. 1713.
8. Grasshoff H. Antioch Dmitrievic Kantemir und Westeuropa. – Berlin, Akademie Verlag. – 1966, P. 231–241.

## TITLE OF THE ARTICLE: THE CONCEPT OF THE STRUCTURE OF THE SOUL IN THE PHILOSOPHICAL HERITAGE OF THE RUSSIAN THINKER A.D. KANTEMIR (1708–1744)

Sizintsev P.V.

Moscow Orthodox Theological Academy

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 critical review of the concept of the structure of the soul in the religious and philosophical views of A.D. Kantemir.

**Keywords:** personality, society, economy, morality, philosophical and critical approach, being, man, dignity.

## References

1. Russian religious anthropology (Anthology): in 2 volumes / T. 1. – М.: Moscow Theological Academy, Moscow Philosophical Foundation, 1997. – P. 48–68.
2. Chetverikov I. About God, as a personal being. – Kiev: Printing house N.A. Girit, 1903. – 347 p.
3. 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. – М.: Progress-tradition, 2008. – 415 p.
4. Fenelon. The being of God, proved by the knowledge of nature and man. – М.: University Printing House, 1809. – 309 p.
5. Chetverikov I.P. The doctrine of a personal God in terms of ethical value. // Proceedings of the Kiev Theological Academy. 1905. No. 5. – P. 120–132.
6. Chetverikov I.P. Abstract of lectures on psychology. // Report on general education courses of the Poltava provincial zemstvo. – Poltava: Bureau of the Poltava Provincial Zemstvo, 1913. – P. 50–83.
7. Fenelon F. Demonstration de l'existence de Dieu tiree de la connaissance de la nature, et proportionnee a la faible connaissance des plus simples. – Amsterdam. 1713.
8. Grasshoff H. Antioch Dmitrievic Kantemir und Westeuropa. – Berlin, Akademie Verlag. – 1966, P. 231–241.

<sup>14</sup> Четвериков И. О Боге, как личном существе. Киев: Типография Н.А. Гирит, 1903. – С. 171.

# Имплементация категории тождества в названиях публицистических и научных текстов

**Сорокина Светлана Геннадьевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: lana40ina@mail.ru

**Уланова Капитолина Леонидовна,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Российский университет дружбы народов  
E-mail: ulanova-kl@rudn.ru

В современном информационном пространстве читатели оказываются вовлеченными в трудоемкий процесс поиска и выбора необходимого текстового материала, а авторы, в свою очередь, решают не менее сложную задачу формулирования названий статей с тем, чтобы не остаться незамеченными в текстовых потоках. Данное исследование имеет целью выявить структурно-семантические особенности названий публицистических и научных статей, позволяющие им, с одной стороны, обеспечить репрезентативность и привлекательность, а с другой стороны, выступая ядром содержательно-концептуальной информации статьи, тождественно отразить субъективно-авторскую оценку сообщения. Проведенный качественный и глубинный анализ названий публицистических и научных статей позволил сопоставить и классифицировать их структурно-семантические характеристики, описать основные конститuentы названий научных статей, подтвердить перспективно-ретроспективную связь названия и текста статьи, обеспечил понимание роли названия в реализации категории тождества. Выводы, сделанные на основе данного исследования, предоставляют возможность объяснить адекватность выбора названия для того или иного письменного текста.

**Ключевые слова:** категория тождества, название, публицистический текст, аргументативная перспектива, языковые и речевые структуры, функциональная смысловая зависимость.

В современных условиях информационного бума перед читателем, вовлеченным в процесс поиска необходимого текстового материала, стоит весьма сложная задача разглядеть в потоках публицистических или научных статей ту самую, отвечающую его интересам, делая первичный выбор исключительно на основе названия. Со своей стороны авторы, осознавая, что правильно сформулированное название статьи в определенной степени обеспечивает ее прочтение и цитирование в будущем, сталкиваются с проблемой выбора адекватного названия, тождественно отражающего их авторский замысел. Выявление структурно-семантических особенностей названий публицистических и научных статей, позволяющих им, с одной стороны, обращать на себя внимание в потоке журнальных заголовков, а, с другой стороны, выступать ядром содержательно-концептуальной информации статьи, тождественно отражать субъективно-авторскую оценку сообщения, и является **задачей данного исследования.**

**Материалом исследования** послужили полученные на основе сплошной выборки названия-заголовки публицистических статей журнала *The Economist* и названия научных статей, опубликованных в журналах *Strategic Management Journal*, *European Journal of Marketing*, *Journal of Business Ethics*. Качественный анализ и сравнительный анализ отобранных названий позволил провести их классификацию на основе структурных характеристик, глубинный анализ текстов статей обеспечил понимание механизма развертывания аргументативной перспективы и роли названия статьи в реализации категории тождества в публицистическом и научном тексте.

**Бифункциональная природа названия.** Следуя концепции профессора И.Г. Кошевой [2] и профессора Л.К. Свиридовой [3; 4] о кодовом характере названия, мы рассматриваем название как свернутую дефиницию всего содержательно-идеологического замысла автора, как особый психолингвистический узел, стягивающий все, порой даже разноплановые стороны текста, даже относительно самостоятельные аргументативные линии в единый смысловой узел. Таким образом, название представляет собой отражение обязательной многомерности аргументативной перспективы, под которой мы понимаем объемный, глубинно-многомерный психолого-смысломировоззренческий комплекс обоснований, формирующий линию рассуждения и аргументирования публицистического и научного текста [6]. Аргументативная перспектива базируется на ка-

теории волеизъявления и тесно взаимодействует с категорией тождества.

Название при этом выступает как бифункциональная единица текста, с одной стороны, являясь кодовой единицей и функционируя на глубинном уровне, где оно органически связано с той частью функциональной смысловой зависимости, которая представлена в тексте через авторский ракурс [5]. С другой стороны, являясь максимально объемной величиной, название отражает не только содержательную сторону текста, но и мировоззренческую оценку действительности, события или образа, которую автор излагает как свою целевую установку. Суть этой целевой установки автор последовательно раскрывает через инварианты, расширяющиеся в семантические ядра, переходящие в центральные звенья и, наконец, завершающиеся в смысловом узле. Однако полное понимание авторского замысла статьи наступает у читателя только после полного прочтения статьи и ретроспективного анализа аргументативной перспективы, развязывания смыслового узла, расщепления центральных звеньев и семантических ядер и новое осмысление инвариантов. В этом и заключается декодирующая функция названия. Кроме того, название и текст находятся в перспективно-ретроспективной зависимости, при которой название полностью раскрывается и осмысливается благодаря целостно выраженному содержанию текста, но и название, в свою очередь, позволяет переосмыслить текст в соответствии с закодированной в нем идеей.

Признавая, кроме того, семантическую многомерность текста, в особенности публицистической и научной статьи, мы считаем, что название представляет собой сложное структурно-семантическое целое, включающее наряду со смысловым аспектом также эмоциональный, психологический, этический, социальный, идеологический и ряд других [1]. В первую очередь, это касается смыслового раскрытия основной идеи или замысла, связанного с позицией автора. Мы говорим о первоочередности этого момента, поскольку именно позиция автора определяет выбор им названия и таким образом занимает главное место в названии.

**Структурная разновидность названия.** Безусловно, первостепенную важность имеет содержательная, кодирующая сторона названия, но необходимость емкости, сжатости и аттрактивности диктует определенные требования к структурной стороне названия. Проведенный анализ показал, что структурными формами языка, используемыми в названии публицистических текстов, могут быть следующие.

1. Отдельно взятые слова типа: *“Address”, “Conciliation”, “Reconstruction”, “Crackdown”, “Techno-charged”, “Cross-examined”*. Здесь необходимо отметить, что однословные названия характерны для публицистических статей и практически не встречаются в научных публикациях, что может быть объяснено большей склонностью

авторов публицистических статей к достижению аттрактивности названий, в то время как авторы научных статей ставят перед собой задачу достижения максимальной информативности.

2. Словосочетания именного и глагольного типа, с различной степенью расширения: *“Fare play”, “The triumph of magic”, “Organising Resistance”, “Caught on paper”*. При этом название может состоять из одного смыслового центра: *“Skye news”, “Speaker’s Corner”*; или нескольких смысловых центров, инвариантов: например, двух *“From caliphate to courtroom”*, или трех *“Social learning and network externalities in decision making”*. Инвариантное многообразие названий с высокой степенью частотности проявляется в научных статьях и редко встречается в публицистике, что обусловлено многоплановостью научного исследования и необходимостью отражения этой многоплановости в названии, кодирующим авторскую идею.

3. Предложения с различными синтаксическими моделями: *“Truth Shall Make You Free”; “Product order affects consumer preferences for variety bundles”; “Does an Embedded Wind Turbine Reduce a Company’s Electricity Bill?”; “We all want to change the world”; “Fake it till you break it”; “Does Ownership Structure Matter?”; “What Sparks Ethical Decision Making?”; “An atheist party gets religion”; “Business has gone sour in America’s dairy capital”*. Предложения в равной степени частотности встречаются в названиях и научных, и публицистических статей, но научным статьям свойственны названия вопросы, часто совпадающие с вопросом исследования, а в случае публицистических статей главенствующую позицию занимают повествовательные побудительные предложения.

4. Фразеологические единства, используемые без каких либо изменений: *“The time of her life”* (Лучшее время в ее жизни), *“Law of the jungle”* (Закон джунглей), *“All hat no cattle”* (Пустомеля) и некоторым образом изменённые идиоматические выражения: *“Naked untruth”, “Trick or tweet?”*. Внося определённые изменения во фразеологизмы, автор добивается эффекта интриги, что не может не заинтересовать читателя, прежде всего, в случае публицистических статей, что касается научных публикаций, такой прием встречается нечасто.

5. Прецедентные фразы: *“Odds and evens”, “TB or not TB? That is the question”* (с одной стороны, эта фраза отсылает читателя к пьесе «Гамлет» У. Шекспира, с другой стороны, ассоциируется с известным сериалом «Доктор Хаус» 2 сезон 4 эпизод, в котором гениальный доктор спасает жителей Африки от туберкулеза); *“A whale of a tale”, “Can Ivory Towers be Green?”* (в данном названии автор использует известную метафору – образ Башни из слоновой кости, обозначающую уход от реальности в мир духовного развития, и при этом использует игру слов – прилагательные цвета); *“Knights of the Road: Safety, Ethics, and the Professional Truck Driver”* (автор научной статьи весьма неожиданно для данного жанра назы-

вают водителей грузовиков «рыцарями дорог», и только дальнейшее расширение названия возвращает к научной стилистике). Использование прецедентных фраз усиливает репрезентативность названий.

Необходимо подчеркнуть, что, принимая различные структурные формы, названия не совпадают с ними полностью. Так, например, слово остается статичным явлением, поскольку в каждом конкретном контексте выделяет одно единственное из своих значений, оставляя остальные как неостребованные. Название же, выраженное в виде слова, напротив, представляя собой постепенно раскрывающуюся названную им дефиницию объекта, в нашем случае, статьи. Словосочетания, имея в своем составе слова определения, или лимитаторы, представляют одномерность характеристики объекта. В названии же слова лимитаторы напротив детализируют и помогают при декодировании идеи автора, а названия-предложения не представляют собой законченную мысль, а лишь открывают дискуссию, являясь в этом смысле темой, текст, при этом, выступает ремой.

**Пунктуационные особенности названий.** В связи с тем, что названия-предложения довольно частотны, в рамках данного исследования особого внимания заслуживает их пунктуационное оформление. Логически обоснованной орфографически-пунктуационной традицией является размещение названия на отдельной строке, отсутствие после названия точки, употребление заглавной буквы в начале следующего за названием текста. Это означает, что в смысловом отношении название семантически связано с текстом, который будет его раскрывать, то есть, как кодовая единица речи, название открывает текст с закодированной в нем информацией. Употребления заглавной буквы при отсутствии предшествующей точки указывает на самостоятельность названия, его особое положение, которое отделяет его от следующей за ним текстовой части [7].

Однако названия допускают употребление другой пунктуации, например, многоточие: *"It's the end of the World..."*, *"From the people who brought you fireworks..."*. Многоточие встречается в основном в публицистических статьях, вновь подчеркивая глубокий характер и кодирующую роль названия. Вопросительный знак: *"What's going wrong here?"*, *"What comes after Qaboos?"*, *"Does an Embedded Wind Turbine Reduce a Company's Electricity Bill?"*. Вопросы являются характеристикой и неотъемлемой частью динамики текста и требуют ответа, иными словами, декодирования.

Весьма интересный феномен обнаруживают названия научных статей, где вопросительный знак употребляется в конце названия, которые, на первый взгляд, грамматически не являются вопросами, например: *"Big Data: A Normal Accident Waiting to Happen?"*, *"Once bitten twice shy?"*, *"The more, the merrier?"*, *"Women in top-management teams and entrepreneurship in established firms,*

*Independent director death and CEO acquisitiveness: Build an empire or pursue a quiet life?"*

Еще одним распространенным знаком препинания в составе названия научных статей является двоеточие, которое используется для уточнения, конкретизации, например: *"Stock Market Reaction to Corporate Crime: Evidence from South Korea"*, *"Culture, Marketization, and Owner-Manager Agency Costs: A Case of Merchant Guild Culture in China"*.

**Языковое оформление названий.** Исследование показывает, что, в зависимости от использованных в нем языковых единиц, название публицистического текста может быть именным: *"Pocketbooks and the planet"*, *"A history of violence"*; глагольным: *"Unite and rule"*, *"Cheat, cover up, repeat"*, *"Protect and survive"*; герундиальным: *"Drawing the line"*, *"Fighting talk"*; выявлены примеры использования смешанных глагольно-именных названий: *"Traffic, jammed"*, *"Green light, go"*, *"To Flatter or To Assert? Gendered Reactions to Machiavellian Leaders"*, а также рифмованных фраз: *"The Tump bump"*; *"Reading not weeding"*, *"Hedges and wedges"*, *"Clean slates, rich states"*.

В большинстве случаев данные виды названий имеют тенденцию к структурному расширению, при котором, один или оба смысловых центра, приобретая характер глубинного плана, раскрываются содержательно. Так именные центры могут получить смысловое раскрытие за счет определенного лимитатора, определяющего прилагательного: *"The greatest liberty"*, или существительного в роли определения: *"Tomato catch-up"*; или уточнения: *"A night at the museum"*, *"Postcard from Hong Kong"*, *"The kindness of strangers"*.

В именных названиях, где в роли лимитатора используются существительные, соединенные союзами, с одной стороны, присутствуют два смысловых центра, а с другой стороны, всегда прослеживается идея взаимозависимости или взаимовлияния двух рассматриваемых в том или ином тексте феноменов: *"Models of Congruence of Personal and Organizational Values"*.

**Семантико-целевые особенности названия.** Известно, что основными функциями любого названия являются: номинация или информирование, идентификация, дифференциация, референция, прогнозирование, структурирование. Исследование же показывает, что, выполняя сходные функции, названия научных статей проявляют более системный характер, в отличие от названий публицистических статей, и могут обнаруживать следующие относительно постоянные конститuenty в своем составе: объект исследования: *"Skill relatedness and firm diversification"*; метод исследования и результат: *"The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies"*; объект и результат: *"Recovery at work: understanding the restorative side of "depleting" client interactions"*; объект исследования, предмет исследования и материал исследования: *"Alternative Pathways*

of Change in Professional Services Firms: The Case of Management Consulting”; постановка проблемы исследования: “When do wholly owned subsidiaries perform better than joint ventures”; объект исследования и метод исследования: “Emotion regulation as a boundary condition of the relationship between team conflict and performance: A multi-level examination”; объект исследования, метод исследования и результат: “The dark side of leadership: A three-level investigation of the cascading effect of abusive supervision on employee creativity”. Данные элементы, по нашему мнению, и являются теми инвариантами, которые имеют первостепенное значение в реализации категории тождества при декодировании смыслового узла научного произведения.

**Сравнительный анализ названия публицистических и научных статей.** Признавая тот факт, что название представляет собой сложное структурно-семантическое целое, объединяющее в себе смысловую, эмоциональную, психологический и социальный аспекты, мы, однако, отмечаем, что перед названием публицистической и названием научной публикации ставятся совершенно разные цели. С одной стороны, основное предназначение названия статьи привлечь внимание читателя. Но в публицистике название также направлено на возбуждение эмоционального интереса: “Let them eat Christmas cake”, оно содержит фактор рекламности: “Welcome to jungle” и вполне имплицитно выражает мировоззрение автора: “Soft money, hard hats”, оно интригует “Dead on arrival”, а поэтому обычно кратко, емко: “Cut-throat competition”, порой непонятно, на первый взгляд, например, “Follow the bottle” (данная статья затрагивает серьезную проблему дорог в Конго), “Baby steps” (статья о пенсионной реформе в Америке).

Название же научной статьи имеет целью представить в компрессии основные идеи произведения, мотивировать у читателя мыслительный процесс, обозначить принадлежность статьи к тому или иному научному дискурсу, поэтому названия, с одной стороны, более объемны: “Rethinking the effectiveness of asset and cost retrenchment: the contingency effects of a firm’s rent creation mechanism”, “Coordinating and competing in ecosystems: how organizational forms shape new technology investments”, а с другой стороны, носят более транспарентный характер. Название научной статьи содержит в себе в сжатом виде цель исследования и схематичный план изложения материала, однако, необходимо отметить, что для адекватной экспликации содержащейся в названии научного текста информации необходимы соответствующие фоновые знания в определенной области науки, понимание общих принципов структурной организации научного и текста и навык интерпретации научных статей.

Сравнительный анализ названия публицистических и научных статей также показывает, что, названия публицистических статей в боль-

шинстве своем более компактны, но анонсируя, делая шаг к раскрытию смыслового узла, автор, сохраняя, тем не менее, интригу, включает анонсирующую фразу сразу после названия: “Dead on arrival” – A one-sided deal highlights the need for new leadership on all sides; “Follow the bottle” – How to get beer around a country with hardly any roads; “Baby steps” – The pension system is slightly less of a mess than it once was.

В научных же статьях, где целью является наиболее полное и точное декодирование содержания, название приобретает комплексный характер: “The Role of Board Environmental Committees in Corporate Environmental Performance”, и само содержит краткую аннотацию, обозначая не только смысловые центры, но в большинстве случаев и логику их раскрытия: “Firm-specific human capital investments as a signal of general value: Revisiting assumptions about human capital and how it is managed”, “The dark side of leadership: A three-level investigation of the cascading effect of abusive supervision on employee creativity”. Таким образом, мы видим, что название научной статьи, как правило, предельно точно, в основном своем лишено стилистических приемов и свободно от амбивалентности. Тем не менее, каким бы глубоким семантически ни было название научного произведения, автор стремится отразить основную смысловую идею своего исследования с помощью максимально компактных и лаконичных языковых средств, то есть, кодируя ее в нескольких словах. Таким образом, название является свернутой дефиницией всего содержательно-идеологического замысла автора.

**Название и категория тождества.** Как было ранее отмечено, название, с одной стороны, иллюстрирует возможность множественности интерпретаций, но с другой стороны, при прочтении текста и полной семантизации названия, приходит понимание его глубинного смысла, его ключевой роли в создании интегрированного единства текста и в тождественном отражении всего замысла автора. Рассмотрим следующее название статьи: “Pay satisfaction and work-family conflict across time”. Можно спрогнозировать, что статья с таким названием имеет целью рассмотреть степень корреляции между удовлетворенностью заработной платой (pay satisfaction) и дисбалансом в количестве времени, сотрудник проводит на работе и уделяет семье (work-family conflict), что автор рассмотрит различные аспекты удовлетворенности заработной платой, причины дисбаланса, а затем обратится к анализу их взаимозависимости.

В тексте статьи мы находим подтверждение своим предположениям, однако окончательное декодирование названия статьи возможно лишь в ходе ретроспективного анализа всего содержания:

“Our objective is ... to better understand the relationship between pay satisfaction and WFC. In particular, we seek to clarify the relationship between

global and facet assessments of pay satisfaction and WFC, while accounting for actual pay. Additionally, we seek to examine whether the pay satisfaction–WFC relationship is moderated by a set of job-related (tenure and education) and non-job-related inputs (gender and number of dependents.” [8]

Информация о целях и задачах исследования оправдала наши ожидания, однако, окончательное декодирование психолого-смысло-мировоззренческой глубины названия будет возможно, когда этот феномен будет описан со всех сторон и будут приведены результаты исследования.

Таким же образом раскрывается содержание названий в публицистических статьях. Рассмотрим, например, название “Odds and evens”, которое на первый взгляд неясно, а потому интересно. Мы можем предположить, что речь пойдет об игре «Чет или нечет», или о видах ставок в спортивных соревнованиях. Аннотирующей фразой автор сужает круг наших предположений: “Why are people attracted to 50:50 probabilities?”, но только при прочтении всей статьи, когда все смысловые центры связываются в единый смысловой узел, происходит семантическая конкретизация названия, и заключение статьи полностью раскрывает оправданность выбора автором данного названия.

“Researchers have in the past suggested that odds of 50:50 are really code for “I don’t know... Forecasters put odds on events because words like “probable” and “likely” are interpreted very differently by different people. But numbers mean nothing without confidence.” [9].

Таким образом, выражая в концентрированной форме основную идею и/или тему текста, название требует для своей полной реализации макроконтекста всего произведения, то есть раскрывается на уровне текстологической речевой ситуации. Продумывая и создавая текст, автор имеет перед глазами созревший у него образ, как содержательную и социальную идею, мыслительно закодированную им через инвариант, ядро, центральные звенья и смысловой узел с привлечением психологического фактора. Далее, как свидетельствует фактический материал, на основе функциональной смысловой зависимости следует создание речевых ситуаций, в которых преломляется идея автора через ее раскрытие в максимальном соответствии с категории тождества. Название, таким образом, – это рамочный знак, требующий обязательного возвращения к себе по прочтении текста, так как только при ретроспективном анализе возможна дешифровка идеи автора, закодированной в названии и реализация ее однозначности, то есть ее тождества. Семантическая специфика заглавия состоит в том, что в нем одновременно осуществляется и конкретизация и генерализация значения. Заголовок в своем окончательном, ретроспективном прочтении является также чрезвычайно емким выражением точки зрения автора, существенным ком-

понентом, завершающим формирование образа автора, извлекаемого из данного произведения.

## Литература

1. Кожина Н.А. Заглавие художественного произведения: онтология, функции, параметры типологии // Проблемы структурной лингвистики. 1984. / под ред. В.П. Григорьева. – М., 1988. – С. 167–183.
2. Кошевая И.Г. Текстобразующие структуры языка и речи. Изд. 2-е. – М.: Книжный дом ««ЛИБРОКОМ», 2012. – 184 с.
3. Свиридова Л.К. Повтор как одна из речевых форм категории тождества в драматургии // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». 2011. – № 6, Т. 2.
4. Свиридова Л.К. Перевод как обязательное выражение категории тождества // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия Филологические науки, 2013. № 2. С. 80–86.
5. Смородина П.В. Название как бифункциональная единица текста (на материале ряда произведений В. Шекспира): автореф. дисс... канд. филол. наук. Москва, 2009. 26 с.
6. Сорокина С.Г. Кодовый характер названия научной статьи // «XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс». Периодическое научное издание. Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. ун-та, 2015. № 06(28). Т. 3. 403с. С. 261–266.
7. Уланова К.Л. Реализация категории тождества в названии ораторской речи (на материале английского языка). Университетский научный журнал, № 16. 2015. С. 146–153.
8. Bhave, D.P., Kramer, A., and Glomb, T.M. Pay satisfaction and work–family conflict across time. *Journal of Organizational Behavior*, J. Organiz. Behav. 34, 698–713 (2013).
9. Odds and evens. *The Economist*. December 14th 2019.

## THE ROLE OF ARTICLE TITLE IN IMPLEMENTING THE CATEGORY OF IDENTITY

Sorokina S.G., Ulanova K.L.

Lomonosov Moscow State University, RUDN University

Being exposed to endless information flows, readers get involved in the tedious procedure of processing volumes of data and selecting the texts able to meet their requirements. Authors, in turn, face another complicated problem of formulating the titles for their articles to prevent them from staying ignored. The present research aims to identify semantic and structural characteristics of article titles which, on the one hand, let them ensure their representativity and attractiveness, and on the other hand, facilitate their role of the semantic and conceptual core of the article content and guarantee the implementation of the identity in presenting the author’s assessment and evaluation of the message. The qualitative and indepth analyses provided the possibility to compare and classify the structural and semantic characteristics of article titles, define the key constituents of titles typical of scholarly articles, acknowledge the prospective and retrospective relationship between a title and an article and cast light on the title role in implementing the category of identity. The research findings and conclusions give a plausible rationale to assess the relevance of a title for a certain text.

**Keywords:** category of identity, title, argumentative perspective, language and speech structures, functional semantic dependence.

## References

1. Kozhina N.A. Title of a work of art: ontology, functions, typology parameters // Problems of structural linguistics. 1984. / Ed. V.P. Grigoriev. – M., 1988. – P. 167–183.
2. Koshevaya I.G. Text-forming structures of language and speech. Ed. 2-e. – M.: Book House “Librocom”, 2012. – 184 p.
3. Sviridova L.K. Repeat as one of the speech forms of the category of identity in drama // Vestnik MGOU. Series “Linguistics”. 2011. – No. 6, T.2.
4. Sviridova L.K. Translation as an obligatory expression of the category of identity // Vestnik MGU im. M.A. Sholokhov. Series Philological Sciences, 2013. No. 2. P. 80–86.
5. Smorodina P.V. Title as a bifunctional unit of text (based on the material of a series of works by V. Shakespeare): author. diss ... Cand. filol. sciences. Moscow, 2009. 26 p.
6. Sorokina S.G. The coding nature of the title of a scientific article // “XXI Century: Results of the Past and Problems of the Present Plus”. Periodic scientific publication. Penza: Publishing House Penz. state technol. University, 2015. No. 06 (28). T. 3.403s. P. 261–266.
7. Ulanova K.L. Realization of the category of identity in the name of public speaking (on the material of the English language). University Scientific Journal, No. 16. 2015. P. 146–153.
8. Bhave, D.P., Kramer, A., and Glomb, T.M. Pay satisfaction and work – family conflict across time. Journal of Organizational Behavior, J. Organiz. Behav. 34, 698–713 (2013).
9. Odes and evens. The Economist. December 14th 2019.

# Психолингвистика как составная часть российской антропологической лингводидактики

**Чжан Шаньчжи,**

аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, КНР

**Мухаммад Людмила Петровна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного Московского государственного лингвистического университета  
E-mail: ludmilamuh@yandex.ru

**Мухаммад Халид Иннаят Али,**

кандидат филологических наук, преподаватель Автономной некоммерческой организации «Радость детства»

В наше непростое, перегруженное информацией, время, в том числе и в пространстве образовательных институтов, весьма ценными являются гуманистически ориентированные методики преподавания нужных человеку дисциплин. В качестве таких, нужных, дисциплин можно назвать иностранные языки (далее – ИЯ) – языки, главной функцией которых является обеспечение международных связей, взаимопонимания и взаимодействия между людьми разных этнокультур и языков.

Данная статья посвящена выявлению психолингвистических моделей российских учёных, составляющих методологическую часть современной антропологической лингводидактики: методики преподавания иностранных языков. В качестве базовой части, интегрирующей психолингвистический компонент в лингводидактическую теорию, рассматривается теория деятельности Л.С. Выготского и его школы.

При исследовании использовались прежде всего методы моделирования и наблюдения за реальным учебным процессом иностранных (китайских) учащихся, изучающих русский язык. Новизна работы состоит в выявлении психолингвистического компонента с целью его интегрирования в обучающие модели гуманистически ориентированной науки – антропологической лингводидактики.

**Ключевые слова:** психолингвистические модели, теория речевой деятельности, антропологическая лингводидактика, русский язык как иностранный, китайская языковая личность, начальный этап обучения, моделирование учебного процесса.

**Объект** данного исследования – заданный антропологической лингводидактикой учебный процесс по русскому языку как иностранному (РКИ) в аудитории китайских учащихся подготовительных факультетов (ПФ) российских вузов.

**Предмет** исследования – российская психолингвистика как составная часть российской антропологической лингводидактики: гуманистически ориентированной методики преподавания ИЯ, в частности, РКИ.

**Актуальность** данной работы связана с необходимостью построения гуманистически ориентированной модели обучения ИЯ/РКИ, учитывающей достижения российской психолингвистики.

**Цель** работы – выявление гуманистически значимого компонента психолингвистических исследований российских учёных, составляющего существенную часть современной антропологической лингводидактики – методики преподавания неродных языков: ИЯ/РКИ.

Основные **методы** исследования: комплекс взаимосвязанных методов теоретического и практического характера, позволяющих раскрыть объект и предмет исследования:

- 1) *теоретические методы:* а) анализ психолингвистических моделей российских учёных в аспекте антропологической лингводидактики, её задач и практической валидности; б) моделирование оптимального учебного процесса по русскому языку (РЯ) в иностранной/китайской аудитории с применением психолингвистических моделей;
- 2) *практические методы:* наблюдение за учебным процессом китайских учащихся, изучающих РЯ, интервьюирование, моделирование учебного процесса, а также анализ учебного материала с точки зрения экзистенциальных потребностей учащихся.

В настоящее время среди эффективных гуманистически ориентированных лингводидактик, методик обучения неродным языкам, учёные называют **антропологическую лингводидактику** – науку, ориентированную на личность учащегося: 1) при моделировании процесса обучения сторонники антропологической лингводидактики учитывают языковую личность (ЯЛ) «на входе» (т.е. в самом начале учебного процесса по усвоению ИЯ) и ЯЛ «на выходе» – как результат обучения. При этом берутся во внимание не только языковые характеристики личности, но и её *личностные* характеристики: психологическое и психолингвистическое (в том числе и когнитивное) устройство личности, её экзистенциальные (жиз-



ненно важные) потребности, сильные и слабые (по отношению к обучению) стороны [29].

Надо иметь в виду, что российская антропологическая лингводидактика возникла не на «пустом» месте. Её корни лежат, с одной стороны, в педагогической антропологии К.Э. Ушинского и его последователей [2], с другой – в психологических и психолингвистических моделях учёных-психологов школы Л.С. Выготского [7; 21; 22]. Современные, в полной мере верифицированные, коммуникативно-деятельностные методики преподавания ИЯ/РКИ также восходят к работам этих учёных. Их методологическую (а потому системообразующую) часть составляет коммуникативно-деятельностный подход к обучению [1; 5; 9; 11; 17; 18; 28]. Один из вариантов данных методик – вариант, предложенный в последних теоретических работах последователем Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева А.А. Леонтьевым. Поскольку А.А. Леонтьев являлся страстным сторонником Личности учащегося, следовательно, в центре его лингводидактической системы рассматривалась именно *Личность*. В результате последние его обучающие модели, впрочем, не исключая коммуникативно-деятельностной основы обучения, тем не менее, были основаны на *личностно-деятельностном подходе* [14; 28]. Ниже выделим системообразующие компоненты российских методик, основанных на коммуникативно-деятельностном/личностно-деятельностном подходе к обучению.

**1. Методологическую основу** данных методик составляет: 1) коммуникативно-деятельностный/личностно-деятельностный подход к обучению, основывающийся на психолингвистическом учении – теории речевой деятельности (РД). Отсюда целью данных методик является формирование у учащихся основных видов РД: а) рецептивных (аудирования и чтения); б) продуктивных (говорения и письма); 2) соответствующие подходу принципы обучения (например, в последней «Методике» А.Н. Щукина мы насчитали 27 (!) принципов) [28, с. 232]; в последних работах А.А. Леонтьева, ориентированных на Личность учащегося, в целях оптимизации лингводидактического конструкта/конструктов выделяется два базовых принципа: *коммуникативный* и *когнитивный*.

2. Учебная деятельность в данных методиках рассматривается как *деятельность общения* [1; 8; 11; 14; 19; 20, 24 и т.д.]. Учебное общение/учебная деятельность реализуется *субъектами* данной деятельности – преподавателем и учащимся в их *взаимодействии*.

3. Содержание обучения определяется, как минимум, в двух аспектах, а именно: 1) в отборе и организации учебного (коммуникативно-языкового) материала; 2) в выстраивании концепции учебного общения, направленного на формирование коммуникативной компетенции: итоговой и промежуточной, представленной в единицах знаний, умений и навыков (с включением соответствующих упражнений и заданий) [1; 3; 6; 18]. При этом

в качестве основных единиц рассматриваются простые и сложные речевые действия, вербализуемые такими коммуникативными единицами, как: 1) речевые высказывания; 2) микро- и макротексты [3; 1].

Сторонники современной **антропологической лингводидактики** включают эти достижения *коммуникативно-деятельностных* методик (по крайней мере, их инвариантной части) в свои обучающие модели, однако в большей мере ориентируются на вариант, предложенный А.А. Леонтьевым [4; 26; 29]. В связи с этим они свои конструкты строят на следующих базовых принципах: 1) *антропологическом* (что означает, что в центре обучающей системы находится личность учащегося с её природными и социально заданными особенностями, экзистенциальными (в том числе и коммуникативными) потребностями, интересами и предпочтениями); 2) *коммуникативном* [в понимании А.А. Леонтьева: 11; 12; 17]; 3) *когнитивном* (определение которого может быть в полной мере осуществлено на базе более внимательного рассмотрения психолингвистических моделей, а также моделей современной когнитивистики) [4; 14; 21; 26; 29].

Как утверждают сторонники антропологической лингводидактики [4; 21; 26; 29], реализация всех трёх, обозначенных выше, принципов, предполагает, в том числе, объективацию и включение в обучающую модель и этнокультурного компонента – компонента, без которого невозможно в полной мере учесть психологические (в том числе и когнитивные) особенности личности/ЯЛ учащегося. В связи с чем следует подчеркнуть, что конституирующим признаком создаваемой в настоящее время антропологической лингводидактики в обязательном порядке является не просто личность/ЯЛ обучающегося, а национальная ЯЛ, находящаяся в условиях межкультурной коммуникации [4; 26; 27; 29]. Исходя из этого в данной работе мы решили полученный в результате объективации психолингвистический компонент применить в учебной аудитории **китайских учащихся** начального этапа (НЭ) обучения (на ПФ).

Таким образом, данное исследование, учитывающее всё вышеперечисленное, посвящено изучению психолингвистических моделей российских учёных и нацелено на развитие основных положений современной педагогической науки – антропологической лингводидактики.

**Гипотетически** мы предполагаем: серьёзное изучение психолингвистических моделей российских учёных позволит включить в обучающие системы антропологической лингводидактики новые, оптимизирующие учебный процесс, компоненты, а также усилит объяснительную составляющую конструируемой модели/ конструируемых моделей.

Прежде всего уточним понятие *психолингвистика как междисциплинарная наука*, развиваемая российскими психологами, лингвистами и психо-

лингвистами. В силу сложившейся традиции психологическое направление, реализуемое советскими/российскими учёными, ставило и ставит своей задачей исследование *процессов и механизмов РД* (речевой деятельности), *порождения и понимания* (восприятия) *речевых высказываний*. Внимание этой науки направлено не на языковые единицы (звуки, слова, предложения, тексты) сами по себе, а на их *психологическую реальность для говорящего человека, на их использование в актах порождения и в актах понимания высказываний*, а также *в усвоении языка*. Она разрабатывает *модели РД и психофизиологической речевой организации личности* и осуществляет их экспериментальную проверку.

Психолингвистика самым тесным образом связана с *психологией развития*, поскольку формирование и развитие ЯЛ (языковой личности), её языковой способности также входит в содержание психолингвистики.

Поскольку социальные модели взаимодействия людей в социуме, в том числе и учащих в образовательной среде, предполагают, что учёба – это тоже деятельность, значит, весьма перспективными являются те направления психолингвистики (а следовательно и дидактики), которые базируются на теоретических конструктах деятельности.

#### 1. Теория деятельности и РД А.Н. Леонтьева

По мнению создателя теории деятельности – российского учёного А.Н. Леонтьева, деятельность – это совокупность действий, направленных на достижение целей [12;13; 14; 15 и др. работы]. Таким образом, постановка **цели**, а также реализующие её (деятельность) действия – неотъемлемые и весьма важные компоненты деятельности.

По мнению А.Н. Леонтьева «... трудовая деятельность существует в трудовых действиях, учебная деятельность – в учебных действиях, деятельность общения – в действиях (актах) общения [16, с. 13–14, курсив наш].

Основанная на идеях Л.С. Выготского и представленная А.Н. Леонтьевым (см. выше) классификация, а именно: 1) трудовая деятельность; 2) учебная деятельность; 3) деятельность общения; а также: 4) игровая деятельность – разрабатывалась советскими/российскими психолингвистами и в дальнейшем. Нас же в данном исследовании большей мере интересует, с одной стороны, *учебная деятельность*, с другой – *деятельность общения*. Учебная деятельность – так как она представляет объект нашего исследования, а *деятельность общения* – потому что в современных коммуникативно-деятельностных методиках (с лёгкой руки А.А. Леонтьева), как отмечалось выше, обучение языку рассматривается как *обучение общению на данном языке* [11; 14; 17; 18 курсив наш].

Рассматривая теорию деятельности по работам Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, а также их последователей, а в некоторых случаях и оппонентов, необходимо подчеркнуть, что вся *инвариантная*

*часть их моделей* в том, или ином виде, благодаря усилиям А.А. Леонтьева, была включена в *инвариантную часть* коммуникативно-деятельностных методик [14; 17; 19]. Так, в структуру *учебной деятельности*, кроме компонентов *цель* и *реализующие её* (деятельность) *действия* входят также следующие: *предмет* деятельности, *мотив*, *действия*, а также *операции* как способы выполнения действий, *личностные установки* и *результаты* (продукты) деятельности [13; 14; 15; 16; 25]. Некоторые способы включения в учебный процесс данных компонентов (а также новых, предложенных А.А. Леонтьевым) весьма важны для конструирования модели/моделей антропологической лингводидактики, поэтому мы остановимся на них более подробно. Так, по образному выражению А.Н. Леонтьева, деятельность протекает «с глазу на глаз с окружающим миром» [16, с. 8]. По мнению этого психолога, «в деятельности происходит как бы *размыкание круга внутренних психических процессов навстречу объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг, который вовсе не замыкается*» [16, с. 10, курсив наш]. Эти слова учёного связывают воедино такие структурные компоненты модели деятельности, как, с одной стороны, *субъект* деятельности: *Личность* как производитель и носитель этой деятельности, с другой – *предмет* деятельности (окружающий мир в его целостности, или фрагментарности).

По мнению учёного, утверждение общности строения *внешней, практической, и внутренней, умственной* деятельности имеет то значение, что оно позволяет понять постоянно происходящий между ними *обмен звеньями*, – так, например, те или иные *умственные действия* могут *входить в структуру* непосредственно *практической, материальной* деятельности, и, наоборот, *внешнедвигательные операции* могут *обслуживать выполнение умственного действия в структуре, скажем, чисто познавательной деятельности*» [16, с. 11, курсив наш]. Таким образом, по мнению исследователя, «...внутренняя деятельность есть подлинная деятельность, которая *сохраняет общую структуру человеческой деятельности* – в какой бы форме она ни протекала [16, с. 9, курсив наш]. Данные открытия исследователя (А.Н. Леонтьева), представляющие неотъемлемую часть его модели деятельности, позволили учёному заключить, что психика формируется в деятельности и в ней проявляется. Деятельность и психика образуют органическое единство, хотя и не тождественны друг другу. *Деятельность не является ответом на внешние раздражители (стимулы), а контролируется сознанием*. Именно эти положения Леонтьева-старшего позволили Леонтьеву-младшему создать новую, в принципе отличающуюся от бихевиористских, *эвристическую, личностно-деятельностную* модель учебного процесса по овладению учащимися ИЯ/РКИ [14; 17]. В конечном результате методики А.А. Леонтьева (и его последователей) в наибольшей мере продолжают традиции российской педагогической антропологии.

Представленная выше психолингвистическая концепция А.Н. Леонтьева о взаимодействии внутреннего (психического) и внешнего (предметного) мира в процессе осуществления человеком деятельности, а также о «размыкании» *психических процессов навстречу объективному предметному миру* позволила А.А. Леонтьеву развить идеи А.Н. Леонтьева, касающиеся вступающей в коммуникативное взаимодействие (в деятельность общения) Личности. Таким образом, заключает в своих работах А.А. Леонтьев, становление и развитие в личностных структурах структур РД (а РД он рассматривает как частный случай деятельности общения) [13, с. 64] **теснейшим образом связано со становлением и развитием всей личности человека в целом** [13;14]. Именно таким образом А.А. Леонтьев, в конечном итоге, подходит к самооценности Личности в учебном процессе, а также о путях и способах её развития и совершенствования.

Ниже остановимся ещё на одном положении теории А.Н. Леонтьева, развиваемом А.А. Леонтьевым применительно к учебному процессу и формируемой в данном процессе личности учащегося. Мы имеем ввиду положение о том, что деятельность не является ответом на внешние раздражители (стимулы), а *контролируется сознанием* [15]. В своих работах Леонтьев-младший (А.А. Леонтьев) на основе работ Леонтьева-старшего (А.Н. Леонтьева) разрабатывает употребляемые последним (А.Н. Леонтьевым) психологические/психолингвистические термины *сознание* и *умственная деятельность* производителя и носителя данной деятельности в ключе, весьма характерном для современной когнитивистики. Так, например, предметом когнитивистики является, безусловно, познавательная деятельность. По А.А. Леонтьеву, речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь – *в познавательную деятельность* [13, с. 64, курсив наш].

Как известно, современная когнитивистика рассматривает свои объекты как в *динамическом*, так и в *статическом* планах [10; 23; 27].

В психолингвистических моделях российских учёных (Л.С. Выготского А.Н. Леонтьева и их последователей) *динамический план* когнитивно-речевой деятельности субъекта организован, во-первых, иерархически («вертикально»), во-вторых – фазисно («горизонтально»). Иерархическая организация представлена в инвариантной части модели деятельности (см. выше модель А.Н. Леонтьева), фазисная – восходит к моделям Л.С. Выготского и разработана А.А. Леонтьевым (а также другими учёными-психолингвистами) и вошла во все классические учебники по методике преподавания ИЯ/РКИ [1; 11; 17; 19; 28]. Таким образом, современная учебная деятельность, реализуемая по моделям коммуникативно-деятельностных/личностно-деятельностных методик организована пофазисно и включает следующие фазы: 1-я фаза: ориентировочная; 2-я фаза:

планирующая; 3-я фаза: исполнительная (реализация плана); 4-я фаза: фаза контроля (применительно к субъекту деятельности понимаемая как фаза самоконтроля) [Языкознание, 1990, с. 412].

В рассматриваемом контексте, а точнее, в аспекте реализации *когнитивного принципа*, – и иерархическая, и фазисная структуры учебной деятельности приобретают статус деятельности когнитивной в динамике её развёртывания.

Что касается *статического плана сознания личности* (хотя понятие «статика» когнитивных структур личности весьма условно), то следует обратить внимание ещё на одну психолингвистическую модель А.А. Леонтьева, весьма сильно напоминающую разработки учёных-когнитивистов. Ниже рассмотрим эту сторону психолингвистической/лингводидактической модели А.А. Леонтьева. Так, по мнению А.А. Леонтьева, любая психологическая теория РД должна исследовать прежде всего **взаимоотношения опосредованного языком образа мира человека и РД как коммуникативной деятельности** [13, с. 69, курсив наш]. Именно *структура/структуры* сознания личности, именуемые как «образ мира человека» являются относительно стабильными, а потому и в некоторой степени статичными. Этот феномен, наряду с иными, введёнными А.А. Леонтьевым в его психолингвистическую модель, можно рассматривать в качестве золотого фонда не только психолингвистики, но и когнитивистики, а также создаваемой на их основе гуманистически ориентированной лингводидактики – лингводидактики антропологической, а именно, лингводидактики, результатом моделирования которой является *выбор соответствующей стратегии порождения или восприятия речи*, а также *этап планирования*, предполагающий использование *образов памяти, образов мира человека*.

Поскольку модель учебного процесса, организованного на положениях антропологической лингводидактики предполагает включение в модель и национальной ЯЛ учащегося, рассмотрим, как полученные нами результаты можно применить, например, в китайской аудитории НЭ обучения (на ПФ).

Наше как теоретическое, так и практическое исследование показывает, что всех китайских учащихся, обучающихся на ПФ российских вузов условно можно разделить на две группы [27; 29].

1. Первую группу составляют учащиеся, которые успешно закончили школу в условиях Китая, а также успешно сдали экзамены, чтобы обучаться в российских вузах. Эти учащиеся сформировали свою личность в соответствии с конфуцианскими моделями коммуникации, в том числе и коммуникации в образовательных учреждениях. Заметим, конфуцианские модели весьма близки моделям, сконструированным российскими психолингвистами. Учащиеся этой группы в учебном и внеучебном общении вполне *проактивны*: они хорошо ориентируются в заданных условиях, умеют ставить цели, успешно планируют свою деятельность,

реализуют и корректируют её. С этими учащимися легко работать в аудитории, однако только в том случае, если преподаватель хорошо организует ориентировочную стадию обучения, а именно, умеет перевести коды русской речи в коды речи китайской. Чаще всего успехи этих учащихся связаны с овладением ими умениями чтения и аудирования – понимания в процессе РД *текста/дискурса* [20]. Далее эти учащиеся способны обеспечивать свой прогресс в общении – самостоятельно, используя индивидуальные стратегии [29].

2. Вторая группа учащихся – это учащиеся, которые в китайской школе учились плохо (или по каким-то иным причинам не сдали экзамены, чтобы учиться в российском вузе), как правило, их развитие остановилось на *чисто индивидуальном уровне* (в разной степени у разных учащихся), у этих учащихся сохраняется *ярко выраженная экстраверсия, или интроверсия*. У них хорошая, чистая, память, в процессе учёбы они могут запоминать целые фрагменты русскоязычных текстов/высказываний, однако по деятельностным моделям работать не могут. Если в учебном процессе преподаватель не обращает внимания на эту сторону учащихся, их личностные (в том числе и когнитивные) структуры не развиваются, а следовательно, и прогресса в учебной деятельности, *в деятельности общения*, не наблюдается. Если же преподаватель осуществляет с такими учащимися пошаговую методику обучения РД, прежде всего на уровне *развития мотивации* (иерархическая структура), или *в фазе ориентировки* (фазовая структура), организуя при этом должную тренировку *в устном коммуникативном взаимодействии с другими учащимися*, а затем переносит приобретённые речевые «коды» в структурированную письменную речь – именно в этой ситуации происходит должное развитие и личности, и её РД (речевой деятельности) на неродном (русском) языке. Именно этот, предложенный нами, вслед за советскими/российскими психолингвистами, путь обеспечивает ситуацию, когда личность китайского учащегося в состоянии стать *субъектом* своей деятельности: учебной и внеучебной [27; 29].

Всё сказанное позволяет сделать следующие **выводы**.

1. На методологическом уровне обучающие модели антропологической лингводидактики строятся: а) в соответствии с личностно-деятельностным подходом к обучению, реализующимся на основе антропологического, коммуникативного и когнитивного принципов. А это также значит, что модель включает этнокультурный компонент.

2. Отличительным интегральным признаком РД/учебной РД, включённым в модели антропологической лингводидактики применительно к китайским учащимся, является такое качество личности, как проактивность. Данное качество позволяет данному контингенту изучать язык в соответствии с коммуникативно-деятельностными стратегиями обучения. В отношении китайских

учащихся, не владеющих данными стратегиями, методист/преподаватель ставит дополнительную задачу: научить этих учащихся необходимым стратегиям, а также обеспечить возможность осуществления данных стратегий.

3. Обеспечение возможности осуществления коммуникативно-деятельностных стратегий предполагает пошаговое продвижение учащегося в коммуникативное пространство российской культуры и русского языка *с постепенным приобретением качества субъектности* – Личности, способной управлять своими действиями и взаимодействиями на изучаемом языке.

4. В качестве *предмета* учебной деятельности/РД следует рассматривать прежде всего окружающий нас мир в целом, а также фрагменты этого мира, выступающие в качестве опорных единиц, интегрирующих два контактирующих языка: родной (китайский) и изучаемый (русский).

5. Успех ЯЛ учащегося в учебном и внеучебном коммуникативном взаимодействии предполагает усиление мотивации за счёт демонстрирования успехов индивида/личности, перевод намерений (интенций) в вербализованные речевые единицы, высказывания, нацеленные на планируемый результат, а также обучение *планированию и постановке задач*.

6. Тренировку форм реального коммуникативного взаимодействия на изучаемом языке личность учащегося, постепенно приобретающая качество субъектности, может осуществлять как непосредственно в учебном процессе (в контакте с преподавателем), так и в реальном общении (самостоятельно). Эта тренировка предполагает пошаговое «исполнение» намеченного плана, формирование умений контролировать и корректировать свои действия и операции, а также доведение операций до автоматизма.

7. Осуществление коммуникативно-деятельностных стратегий учащимися возможно при целенаправленном и непрерывном формировании и развитии в учебном процессе их интеллектуальных и волевых качеств, обеспечивающих исполнение плана и достижение целей: 1) ю.жжжбю-формировании широкого кругозора и качеств толерантности, умений корректного решения задач и гибкости в реализации действий и взаимодействий (при изменённых обстоятельствах); 2) сдержанности у экстравертов и «воли к общению» у интровертов.

В данной работе мы рассмотрели лишь несколько ранее слабо учитываемых в методиках аспектов теории деятельности, включение которых в учебный процесс может значительно поднять качество учебного процесса по неродным языкам: ИЯ/РКИ, способствовать продвижению учащегося в сторону приобретения необходимых личностных качеств, «размыкать замкнутые психические процессы и пространства» (по выражению А.Н. Леонтьева) на пути развития и совершенствования. Именно в этом и состоит задача современной антропологической лингводидактики.

## Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М., 2018. 496 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX–XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. 608 с.
3. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный курс для заданного контингента учащихся. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1989. 90 с.
4. Ашчи М., Мухаммад Л.П., Татарина Н.В. Межкультурная коммуникация как компонент антропологической лингводидактики. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 143–156.
5. Благодрава Н.В., Ипполитова Л.В. Русский язык для студентов с русским языковым наследием: опыт преподавания на факультете по обучению иностранных граждан МГЛУ. Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 630. С. 111–121.
6. Болдырева А.Н. Значения и употребление некоторых глаголов движения с приставками в русском языке. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2016. № 6 (745). С. 25–32.
7. Выготский Л.С. Психология. – М., 2000. 756 с.
8. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1989. 220 с.
9. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе студентов-нефилологов. РЯЗР, 1990, № 4. С. 54–60.
10. Кубрякова Е.С. Сознание человека и его связь с языком и картиной мира// Филология и культура: Тез. IV Междунар. науч. конф. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. С. 32–34.
11. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). М., 1970. 87 с.
12. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 287 с.
13. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – Изд. 3-е. М.: СПб., 2003. 287 с.
14. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. – Воронеж, 2001. 448 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 253 с.
16. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности/ Под редакцией А.А. Леонтьева. – М., 1974. С. 5–20.
17. Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королёвой. – М., 1988. 280 с.
18. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М.: Рус. яз., 1981. – 140 с.
19. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н., Сосенко Э.Ю., Степанова Е.М. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 269 с.
20. Мухаммад Л.П. Моделирование дискурса в целях создания инновационных технологий обучения. Инновации и инвестиции. Научно-аналитический журнал. М., 2014. № 4. С. 24–27.
21. Мухаммад Л.П. Российская антропологическая лингводидактика. Истоки и перспективы. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения» в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур. Отв. ред. И.А. Лешутина. 2018. С. 663–667.
22. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара: «Бахрах-М», 2000. – 544 с.
23. Стародубова О.Ю. Когнитивные и коммуникативные аспекты культуры речи в медийном дискурсе на фоне прецедентного феномена. Актуальные проблемы культуры речи сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. отв. ред. И.С. Папуша. 2019. С. 103–108.
24. Столетова Е.К., Пахомова Е.П. О развитии навыков устной речи на начальном этапе обучения: психологические принципы, методические приёмы, система упражнений // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. 2018. С. 725–732.
25. Уфимцева Н.В. Теория речевой деятельности: откуда мы и куда идём. Деятельностный ум: от гуманитарной методологии к гуманитарным практикам. Материалы XVIII Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: практики и эксперимент». Отв. ред. Тарасов Е.Ф., 2016. С. 39–42.
26. Чайлак Х., Мухаммад Л.П. Аудиторный курс как инновационная площадка по развитию языковой личности инофона// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. – № 1. – С. 77–90.
27. Чжан Шаньчжи. Когнитивный компонент как важнейшая часть антропологически ориентированной лингводидактики (начальный этап обучения). Мир науки, культуры, образования. № 1 [74]. Горно-Алтайск, 2018. С. 168–171.

28. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта, 2019. 508 с.
29. Mukhammad L.P., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). National Academi of Managerial Staff of Culture and Arts Herald. No 1, 2019. № 1. Pp. 115–121.

## PSYCHOLINGUISTICS AS AN INTEGRAL PART OF RUSSIAN ANTHROPOLOGICAL LINGUODIDACTICS

Zhang Shanzhi, Muhammad L.P., Muhammad Khalid Innayat Ali

State Institute of the Russian Language A.S. Pushkin, China, Moscow state linguistic University, Autonomous nonprofit organization "Radost detstva"

In our difficult, overloaded with information time, including in the space of educational institutions, humanistically oriented methods of teaching the disciplines that are necessary for a person are very valuable. Foreign languages (hereinafter: IJ) – whose main function is to ensure international relations, mutual understanding and interaction between people of different ethnic cultures and languages, can be called such necessary disciplines. This article is devoted to the identification of psycholinguistic models of Russian scientists that make up the methodological part of modern anthropological linguodidactics: methods of teaching foreign languages. As the basic part, that integrates the psycholinguistic component into linguodidactics theory, the theory of activity of L.S. Vygotsky and his school. The study used primarily methods of modeling and monitoring the actual educational process of foreign (Chinese) students who are learning Russian. The novelty of the work is to identify the psycholinguistic component in order to integrate it into the teaching models of humanistic-oriented science-anthropological linguodidactics.

**Keywords:** psycholinguistic models, theory of speech activity, anthropological linguodidactics, Russian as a foreign language, Chinese students, the initial stage of study, modelling of the educational process.

### References

1. Azimov E.G., Schukin A.N. A modern dictionary of methodological terms and concepts. M., 2018. 496 p.
2. Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of the XIX–XX centuries. / Comp. P.A. Lebedev. M.: Pedagogy, 1990. 608 p.
3. Arutyunov A.R. Communicative intensive course for a given contingent of students. M.: State. IRY them. A.S. Pushkin, 1989. 90 p.
4. Ashchi M., Muhammad L.P., Tatarinova N.V. Intercultural communication as a component of anthropological linguodidactics. Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them. 2018. Vol. 16. No. 2. P. 143–156.
5. Blagonravova N.V., Ippolitova L.V. Russian language for students with Russian language heritage: teaching experience at the faculty for the training of foreign citizens of Moscow State Linguistic University. Bulletin of Moscow State Linguistic University. 2011. No. 630. S. 111–121.
6. Boldyreva A.N. Meanings and use of some verbs of movement with prefixes in Russian. Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanitarian sciences. 2016. No. 6 (745). P. 25–32.
7. Vygotsky L.S. Psychology. – M., 2000. 756 p.
8. Winter I.A. Psychology of teaching a non-native language (based on the material of the Russian language as a foreign language). M.: Russian language, 1989. 220 p.
9. Izarenkov D.I. The basic components of communicative competence and their formation at an advanced stage of non-philological students. RZAR, 1990, No. 4. P. 54–60.
10. Kubryakova E.S. Human Consciousness and its Connection with the Language and the Picture of the World // Philology and Culture: Thes. IV International scientific conf. Tambov: TSU named after G.R. Derzhavina, 2003. P. 32–34.
11. Leontiev A.A. Some problems of teaching Russian as a foreign language (psychological essays). M., 1970. 87 p.
12. Leontiev A.A. Language, speech, speech activity. M., 1969. 28 s.
13. Leontiev A.A. Fundamentals of Psycholinguistics. – Ed. 3rd M.: St. Petersburg, 2003. 287 p.
14. Leontiev A.A. Language and speech activity in general and educational psychology. M. – Voronezh, 2001. 448 p.
15. Leontiev A.N. Activity, consciousness, personality. M., 1975. 253 p.
16. Leontiev A.N. General concept of activity // Fundamentals of the theory of speech activity / Edited by A.A. Leontiev. – M., 1974. P. 5–20.
17. The technique. Correspondence training of teachers of the Russian language / Ed. A.A. Leontiev, T.A. Koroleva. – M., 1988. 280 p.
18. Mets N.A., Mitrofanova O.D., Odintsova T.B. The structure of the scientific text and the training of monological speech. M.: Rus. lang., 1981. – 140 p.
19. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G., Vyatutnev M.N., Sosenko E. Yu., Stepanova E.M. Methods of teaching Russian as a foreign language. M.: Russian language, 1990. 269 p.
20. Muhammad L.P. Modeling discourse in order to create innovative learning technologies. Innovation and investment. Scientific and analytical journal. M., 2014. No. 4. P. 24–27.
21. Muhammad L.P. Russian anthropological linguodidactics. Origins and prospects. Slavic culture: sources, traditions, interaction. XIX Cyril and Methodius Readings. Materials of the International scientific-practical conference "Slavic culture: sources, traditions, interaction. XIX Cyril and Methodius Readings" in the framework of the International Cyril and Methodius Festival of Slavic Languages and Cultures. Repl. ed. I.A. Leshutin. 2018. P. 663–667.
22. Psychology of personality. T.2. An anthology. – Samara: "Bah-rakh-M", 2000. – 544 p.
23. Starodubova O. Yu. Cognitive and communicative aspects of speech culture in media discourse against the background of a case phenomenon. Actual problems of the culture of speech is a collection of scientific articles based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. open ed. I.S. Papusha. 2019. P. 103–108.
24. Stoletova E.K., Pakhomova E.P. On the development of oral speech skills at the initial stage of training: psychological principles, methodological techniques, exercise system // Pre-university stage of education in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty. Actual issues of the implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens. Repl. Ed.: M.N. Rusetskaya, E.V. Koltakova. 2018. P. 725–732.
25. Ufimtseva N.V. Theory of speech activity: where are we from and where are we going. An active mind: from humanitarian methodology to humanitarian practices. Materials of the XVII International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory "Theory of speech activity: practice and experiment." Repl. ed. Tarasov E.F., 2016. P. 39–42.
26. Chaylak H., Muhammad L.P. Classroom discourse as an innovative platform for the development of the linguistic personality of a foreign phone // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them. 2017. T. 15. – No. 1. – P. 77–90.
27. Zhang Shanzhi. The cognitive component as an essential part of anthropologically oriented linguodidactics (the initial stage of training). The world of science, culture, education. No. 1 [74]. Gorno-Altaysk, 2018. P. 168–171.
28. Schukin A.N. Methods of teaching Russian as a foreign language. M.: Flint, 2019. 508 p.
29. Mukhammad L.P., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). National Academi of Managerial Staff of Culture and Arts Herald. No 1, 2019. № 1. P. 115–121.