

**НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ:
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Научный журнал | Издаётся с 2010 года
Периодичность выхода: 1 раз в месяц*

Журнал «Научное обозрение: гуманитарные исследования» входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов ВАК РФ

Импакт-фактор РИНЦ (двухлетний) – 0,318

№ 10, 2016

Главный редактор:

Кубрушко П. Ф.,

д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО

Редакционная коллегия:

Азизов А. Х., д. п. н., проф. (Худжанд, Таджикистан)

Александрова Е. А., д. п. н., проф. (зам. гл. ред.)

Араева Л. А., д. фил. н., проф.

Буранок О. М., д. фил. н., проф.

Валеева Р. А., д. п. н., проф.,

Заслуженный деятель науки РФ

Вишнякова О. Д., д. фил. н., проф.

Голованов В. П., д. п. н., проф.

Голубков С. А., д. фил. н., проф.

Демешкина Т. А., д. фил. н., проф.

Дизер Е., д. фил. н., проф. (Вюрцбург, Германия)

Дунаева Л. А., д. п. н., проф.

Егоров Б. Ф., д. фил. н., проф.

Елина Е. А., д. фил. н., проф.

Зеер Э. Ф., д. псих. н., проф., чл.-корр. РАО,

Заслуженный деятель науки РФ

Карасик В. И., д. фил. н., проф.

Кашапов С. М., д. псих. н., проф.

Кудрявцев В. Т., д. псих. н., проф.

Ли Си-Мэй, к. фил. н., проф. (Тайбэй, Тайвань, Китай)

Моисеева С. А., д. фил. н., проф.

Оя Он, профессор (Саппоро, Япония)

Панова М. Н., д. фил. н., доц.

Петров Ю. Н., д. п. н., проф.,

Заслуженный деятель науки РФ

Прохорова О. Н., д. фил. н., проф.

Сергеев Н. К., д. п. н., проф., чл.-корр. РАО

Сергеева М. Г., д. п. н., доц.

Сериков В. В., д. п. н., проф., чл.-корр. РАО,

Заслуженный деятель науки РФ

Сиротинина О. Б., д. фил. н., проф.,

Заслуженный деятель науки РФ

Степнова Л. А., д. псих. н., проф.

Хамраева Е. А., д. п. н., проф.

Хижняк С. П., д. фил. н., проф.

Шамионов Р. М., д. псих. н., проф.

Шевчук В. Ф., д. п. н., проф.

Редакторы: **Алмазова К. А., Боякова О. М.**

Корректор: **Козлова Д. А.**

Компьютерная верстка: **Кочетова Н. А.**

Адреса редакции:

г. Москва, Ленинский пр-т, 30
г. Саратов, пр-т Энтузиастов, 43

Адреса для почтовой связи:

115551, г. Москва, а/я 66
410039, г. Саратов, а/я 160

www.sced.ru, e-mail: info@sced.ru

Тел.: (495) 666-29-30; (845-2) 921-901

Учредитель: ЗАО «АЛКОР»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-49017.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

© «Научное обозрение:
гуманитарные исследования», 2016

**SCIENCE REVIEW:
HUMANITIES RESEARCH**

*Scientific journal | Published since 2010
Frequency: every month*

“Science Review: Humanities Research” journal is among the leading scientific journals reviewed by the Higher Attestation Commission

RSCI impact factor (two-year) – 0,318

№ 10, 2016

Editor-in-Chief:

Kubrushko P. F.,

Dr. Sci. (Ped.), Professor, corr. memb. of RAE

Editorial board:

Azizov A. Kh., Dr. Sci. (Ped.), Prof. (Khujand, Tadjikistan)

Aleksandrova E. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

(Deputy Editor-in-Chief)

Araeva L. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Buranok O. M., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Valeeva R. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.,

honorary worker of science of the RF

Vishnyakova O. D., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Golovanov V. P., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

Golubkov S. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Demeshkina T. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Dizer E., Dr. Sci. (Phil.), Prof. (Würzburg, Germany)

Dunaeva L. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

Egorov B. F., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Elina E. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Zeer E. F., Dr. Sci. (Psych.), Prof., corr. memb.

of RAE, honorary worker of science of the RF

Karasik V. I., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Kashapov S. M., Dr. Sci. (Psych.), Prof.

Kudryavtsev V. T., Dr. Sci. (Psych.), Prof.

Li Si-Mey, Cand. Sci. (Phil.), Prof. (Chinese Taipei, Taiwan)

Moiseeva S. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Oya On, Prof. (Sapporo, Japan)

Panova M. N., Dr. Sci. (Phil.), Ass. Prof.

Petrov Yu. N., Dr. Sci. (Ped.), Prof.,

honorary worker of science of the RF

Prokhorova O. N., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Sergeev N. K., Dr. Sci. (Ped.), Prof., corr. memb. of RAE

Sergeeva M. G., Dr. Sci. (Ped.), Ass. Prof.

Serikov V. V., Dr. Sci. (Ped.), Prof., corr. memb.

of RAE, honorary worker of science of the RF

Sirotnina O. B., Dr. Sci. (Phil.), Prof.,

honorary worker of science of the RF

Stepnova L. A., Dr. Sci. (Psych.), Prof.

Khamraeva E. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

Khizhnyak S. P., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Shamionov R. M., Dr. Sci. (Psych.), Prof.

Shevchuk V. F., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

Editors: **Almazova K. A., Boyakova O. M.**

The proof-reader: **Kozlova D. A.**

Computer make-up: **Kochetova N. A.**

Addresses of the editorial office:

**Russia, Moscow, Leninskiy prospect, 30
Russia, Saratov, prospect Entuziastov, 43**

Addresses for the mail service:

**Russia, 115551, Moscow, p/o/b 66
Russia, 410039, Saratov, p/o/b 160**

www.sced.ru, e-mail: info@sced.ru

Тел.: (495) 666-29-30; (845-2) 921-901

Founder: “ALKOR” CJSC

Registration certificate PI № FS77-49017.

The journal is included in the database of the Russian Science Citation Index (RSCI).

© «Science Review: Humanities Research», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Ксенофонтова А. Н.** Технология повышения речевой компетентности обучающегося 8
- Надеин К. А.** Военно-патриотическое воспитание учащихся кадетских классов на уроках основ безопасности жизнедеятельности 15
- Тенчурина Л. З., Удалов Д. Э., Удалова А. Э.** Педагогические и правовые основы гражданско-патриотического воспитания (в аспекте подготовки кадров для туризма) 23
- Бебешко Л. О.** Возможности персональной образовательной среды в воспитании речевой культуры 32
- Обухова Е. Н., Нейдорф Р. А.** Факторно-структурированное тестирование как элемент промежуточной проверки знаний при изучении дисциплины «Основы теории управления» 37
- Емельянова Е. Н.** Условия формирования культуры бесконфликтного взаимодействия у студентов вуза 47
- Самохин И. С., Соколова Н. Л., Сергеева М. Г.** История зарождения и развития общего инклюзивного образования в Российской Федерации 52
- Кондратьева С. Ю.** Профилактика практогностической дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья 61
- Комарова Ю. А., Баязитова В. В.** К проблеме интеграции подходов при обучении лексическому аспекту иноязычной научной речи аспирантов-медиков 68
- Привалова Г. Ф., Шубина О. И.** Оценка готовности педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности в условиях сетевого взаимодействия 77
- Леденева А. В.** Педагогические условия развития профессиональной активности педагога в условиях персональной образовательной среды 86
- Игнатова И. Б., Покровская Е. А.** Организация дуального обучения в учебных заведениях Белгородской области как одно из основных направлений развития региональной модели подготовки высококвалифицированных кадров 91

Абзалова С. Р., Нелюбина Е. А. Виды работы с научным профессиональным текстом на занятиях по иностранному языку в магистратуре неязыковых вузов	97
Байниязова Э. М., Фахрутдинова Р. А. Дидактическая модель формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе	102
Семибратова И. С. Развитие быстроты сложной двигательной реакции у гимнасток 7–11 лет	107
Романова Г. А. Об условиях становления инклюзивной образовательной среды вуза	113
Царан А. А. Роль гуманитарного мышления в развитии нравственных аспектов интеллектуальной деятельности	122
Сычева Г. В., Макарова М. П. Практико-ориентированный подход в подготовке бакалавров агроинженерного направления	127
Бакиева О. А., Креницына Г. М. Педагогическое сопровождение как условие организации работы с родителями детей, страдающих аутизмом, участников проекта «Искусство без границ»	135
Гончар Д. Р., Гурченков А. А., Юрезанская Ю. С. Математическое моделирование взаимодействия основного и дополнительного обучения учащихся средней школы	144

ПСИХОЛОГИЯ

Шнуренко Т. И. Исследование базовых ценностей в структуре ценностного поля различных поколенных групп	156
Чеверикина Е. А., Грязнов А. Н. Мотивационно-побудительные состояния у студентов, склонных к аддикциям	161
Камнева Е. В. Индивидуальная и юридическая ответственность: психологический аспект	167

ФИЛОЛОГИЯ

Федорова Н. Н. Структура парцелированных конструкций в рассказе В. Маканина «Кавказский пленный»	171
Тимофеева Т. П. Номинация человека по социальному статусу в романе «Двенадцать стульев»	178
Массальская Ю. В. Метафоризация как способ проявления аллофонии	185
Широких А. Ю. Проблемное обучение: составление глоссария аспирантами неязыковых специальностей	190

Фахрутдинов Р. Р., Галеева Г. М. Влияние систем компьютерного перевода на смысловую структуру текста	195
Лиходкина И. А. Отрицательные конструкции во французском языке и особенности их передачи на русский, итальянский и английский языки	200
Балакин С. В. Исследование деривационных процессов в свете концептуально-таксономического метода	206
Исмаилова О. И. Стилистическое использование прецедентных феноменов в медиатексте	219
ИЗ РЕДАКЦИОННОЙ ПОЧТЫ	
Куянов Ю. В., Тришин В. Н. Эволюция автономного словаря ASIS® к интерактивному общедоступному веб-словарю	225

CONTENTS

PEDAGOGY

Ksenofontova A. N. Technology of enhancing the speech competence of a student	8
Nadein K. A. Military-patriotic upbringing of cadet class students in health and safety lessons	15
Tenchurina L. Z., Udalov D. E., Udalova A. E. Pedagogical and legal bases of civil and patriotic education (in the aspect of personnel training for tourism)	23
Bebeshko L. O. Capabilities of personal education environment in the sphere of speech culture development	32
Obukhova E. N., Neydorf R. A. Factor-structured testing as an element of intermediate knowledge assessment in studying the “Fundamentals of government theory” discipline	37
Emel’yanova E. N. Conditions for forming the culture of nonconfrontational interaction in university students	47
Samokhin I. S., Sokolova N. L., Sergeeva M. G. History of formation and development of general inclusive education in the Russian Federation	52
Kondrat’eva S. Yu. Prevention of practical gnostical dyscalculia in children with health limitations	61
Komarova Yu. A., Bayazitova V. V. On the problem of integrating approaches in teaching postgraduate students of medicine the lexical aspect of foreign language scientific speech	68
Privalova G. F., Shubina O. I. Assessment of the readiness of professional education teachers for professional-pedagogic activity in online interaction conditions	77
Ledeneva A. V. Pedagogic conditions of developing the professional activity of a teacher in personal education environment	86
Ignatova I. B., Pokrovskaya E. A. Dual training organization in the educational institutions of the Belgorod Region as one of the main development lines for the regional model of highly-qualified personnel training	91
Abzalova S. R., Nelyubina E. A. Types of work with academic professional text during the foreign languages lessons in the master’s program in non-linguistic higher education establishments	97

Bayniyazova E. M., Fakhrutdinova R. A. Didactic model of forming the communicative competence of students in the process of teaching foreign language in a higher education institution	102
Semibratova I. S. Development of the speed of the complex motor reaction in 7–11 year old gymnasts	107
Romanova G. A. On the conditions of establishing inclusive educational environment of the higher education institution	113
Tsaran A. A. Role of humanitarian thinking in the development of the moral aspects of intellectual activity	122
Sycheva G. V., Makarova M. P. Practice-oriented approach in the training of bachelors in agricultural engineering	127
Bakieva O. A., Krinitsyna G. M. Pedagogical support as a condition for the organization of work with parents of autistic children participating in the “Art without borders” project	135
Gonchar D. R., Gurchenkov A. A., Yurezanskaya Yu. S. Mathematical modeling of the interaction between basic and additional education of secondary school students	144

PSYCHOLOGY

Shnurenko T. I. Study of basic values in the structure of the value field of various generation groups	156
Cheverikina E. A., Gryaznov A. N. Conative-motive states of students prone to addictions	161
Kamneva E. V. Personal and legal responsibility: the psychological aspect	167

PHILOLOGY

Fedorova N. N. Structure of parcelled phrases in the story by V. Makanin “Caucasian Prisoner”	171
Timofeeva T. P. Naming units for people based on social status in “The Twelve Chairs” novel	178
Massal’skaya Yu. V. Metaphorization as a means of manifesting allophronia	185
Shirokikh A. Yu. Discovery teaching: glossography of postgraduate students of non-linguistic major	190
Fakhrutdinov R. R., Galeeva G. M. Impact of computer translation systems on the semantic structure of the text	195
Likhodkina I. A. Negative structures in French and the specifics of their translation into Russian, Italian, and English	200

Balakin S. V. A study of derivation processes in light of the conceptual-taxonomic method	206
Ismailova O. I. Stylistic use of case phenomenon in media text	219

FROM THE EDITORIAL MAIL

Kuyanov Yu. V., Trishin V. N. Evolution of ASIS® autonomous dictionary towards an interactive public web-dictionary	225
--	-----

ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

А. Н. КСЕНОФОНТОВА

*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые этапы становления речевой деятельности путем развития речевой компетентности. Автор описывает функциональные особенности каждого субъекта в процессе речевой деятельности. Обосновывается мысль о том, что тренинговые формы проведения занятий способствуют успешному развитию речевой компетентности, а следовательно, и повышению уровня ее развития. В качестве ключевого доказательства эффективности тренинга приводится опыт реализации учебного курса по данной технологии. Описано взаимодействие субъектов речевого общения как синхронизации внутреннего мира обучающихся сторон с сохранением своеобразия решений. Синхронизация выступает наиболее эффективным и сложным принципом реализации технологии повышения речевой компетентности обучающегося в условиях решения познавательных задач и организации высокого уровня речевого общения в образовательном процессе. Автором предложены условия проведения тренинга в контексте повышения речевой компетентности субъектов образовательного процесса, одним из которых выступает диалогический тип общения.

Ключевые слова: речевая деятельность, речевое общение, речевая коммуникация, тренинг.

Речевая деятельность – многоаспектный, сложный процесс коммуникации между людьми, который порождается потребностями в течение их совместной деятельности [1]. Данный процесс включает в себя обмен информацией, построение единой стратегии взаимодействия между партнерами, а также их восприятие и понимание.

В современном образовательном процессе речевая деятельность – это прежде всего личностное взаимодействие в совместной деятельности педагога и обучающегося. Именно этот социально-психологический стержень придает образовательной среде особую эмоциональную продуктивность, позволяет вовлечь обучающихся в исследовательскую работу, воспитывает вкус к профес-

сии и развивает профессиональную активность личности, решает гуманистические задачи создания условий, раскрывающих потенциальные возможности всех участников образовательного процесса. Однако решать эти задачи может только педагог, обладающий высоким уровнем профессионализма, в том числе речевой компетентности.

Исследования проблем становления речевой деятельности в учебном процессе дают возможность выделить этапы рассматриваемого процесса, каждый из которых направлен на решение специфических задач и требует специальных знаний, особых речевых навыков и умений.

Первый этап – прогностический, включающий в себя процесс моделирования общения с группой

(аудиторией) в процессе подготовки к определенному виду деятельности.

Второй этап – начальный период конструирования речевой деятельности: организация непосредственного общения с аудиторией, группой.

Третий этап – управление речевой деятельностью в развивающемся педагогическом процессе.

Четвертый этап – анализ осуществленной системы конструирования речевой деятельности и ее моделирование в предстоящей деятельности.

На первом этапе при осуществлении моделирования общения происходит планирование коммуникативной структуры деятельности в соответствии с педагогическими целями, системой научно-методического инструментария педагога, а также особенностями аудитории и индивидуальностью самого педагога. Данный процесс характеризуется как опережающая стадия речевой деятельности. Она требует определенных знаний о структуре, функциях и особенностях педагогического общения, специфике его в условиях профессионального или общего образования (формального и неформального), понимания его роли в эффективной педагогической деятельности. При планировании конкретных форм взаимодействия педагог должен исходить из представлений об особенностях своего индивидуального стиля, своих потенциальных возможностей, сильных и слабых сторон в качестве субъекта педагогического общения.

Второй этап включает в себя организацию непосредственного взаимодействия с аудиторией, при ко-

тором происходит начало общения, определяющего успешность дальнейшего развития педагогической деятельности. Этот этап требует навыков установления психологического контакта с группой, удержания ее внимания, навыков самопрезентации, а также широкого спектра социально-перцептивных умений и навыков.

Третий этап – управление развивающимся педагогическим процессом. Этот этап требует использования разнообразных специфических приемов и способов педагогического общения в разных формах учебной деятельности (лекциях, семинарах, практических занятиях), в ситуациях оценки знаний обучающихся (контрольных, срезах, зачетах, экзаменах), навыков управления познавательной деятельностью обучающихся, поддержания их учебной мотивации. Индивидуальное общение с обучающимися предполагает наличие у педагога достаточно высоких способностей к межличностному восприятию, в том числе определенный уровень развития эмпатии.

Успешность четвертого этапа определяется способностью педагога к рефлексии. Педагог осуществляет рефлексивную деятельность по использованной системе общения, выявляет наиболее успешные варианты общения в данной аудитории, проводит анализ содержательного компонента занятия, в результате чего прогнозирует дальнейшее общение с аудиторией. Цикл общения заканчивается четвертым этапом, переходя снова к первому. Таким образом, эффективное педагогическое общение требует целой системы взаимосвязанных коммуникативных навыков и умений, которым необходимо

специально и систематизированно обучать будущих педагогов.

В современном образовательном процессе технология повышения речевой компетентности успешно осуществляется за счет формы тренинга, которая ориентирована на использование активных методов групповой психологической работы, направленной на развитие речевой компетентности и достижение прежде всего практических результатов [2].

В Оренбургском государственном педагогическом университете при реализации в магистратуре учебного курса «Профессиональная коммуникация педагога» содержание тренинга включает в себя три компонента:

– когнитивный – усвоение системы знаний об эффективном педагогическом общении, его роли в структуре педагогической деятельности, закономерностях, специфике, организации и особенностях;

– эмоционально-мотивационный – формирование личностно значимых представлений о себе как субъекте профессионального педагогического общения;

– поведенческий – овладение системой практических умений и навыков эффективного профессионального педагогического общения в разных учебных ситуациях, ознакомление с основными техниками и приемами его совершенствования.

Технология может быть реализована только в ходе общения диалогического типа, являющегося необходимым условием порождения мышления как преподавателя, так и студента [3].

Преподаватель контактирует с магистрантами в роли собеседника, который пришел на лекцию поде-

литься содержанием подготовленного материала. Он заинтересован в собственном суждении студентов. Таким образом, коммуникация выстраивается путем подведения их к самостоятельным выводам, делая обучающегося соучастниками образовательного процесса.

В связи с вышесказанным преподаватель, использующий данную технологию, должен соответствовать определенным требованиям:

– иметь достаточный опыт собственно преподавательской, педагогической деятельности;

– иметь психологическое образование и разбираться в вопросах психологии общения, социальной перцепции, групповой динамики;

– иметь опыт ведения тренинговых занятий.

Базовый вариант тренинга повышения речевой компетентности ориентирован на начинающих преподавателей вузов (в качестве которых могут выступать также аспиранты, соискатели), имеющих небольшой опыт преподавания и нуждающихся в приобретении опыта профессиональной педагогической деятельности. В нашей практической работе он используется в рамках магистерской подготовки обучающихся по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, реализуемой на кафедре педагогики высшей школы Оренбургского государственного педагогического университета.

Тренинг может также с успехом применяться в рамках повышения квалификации преподавателей, заинтересованных в улучшении качества своей профессиональной деятельности.

Модифицированный вариант тренинга ориентирован на студен-

тов-старшекурсников и магистрантов, предполагающих после окончания вуза заниматься педагогической деятельностью, в том числе в средней школе. В нашей практике такой вариант включен в магистерскую программу и предназначен для магистрантов, научно-исследовательская и практическая деятельность которых в будущем будет связана с психолого-педагогическими проблемами в образовательных учреждениях разного типа и уровня (как средней, так и высшей школы). Этот вариант отличается прежде всего своей содержательной частью, включающей в составе когнитивного и поведенческого компонентов теоретические и практические вопросы педагогического общения и взаимодействия в начальной и средней школе.

Необходимые условия проведения тренинга

Формирование группы. Формирование группы – необходимое условие успешности достижения поставленной цели. Эффект обучения во многом зависит от групповой динамики, групповой поддержки, поэтому состав участников тренинга очень важен.

Рекомендуемое число участников группы варьируется в пределах от 7 до 11 человек. При меньшем количестве может недоставать эффекта групповой поддержки, трудно проводить дискуссии, недостаточно разных мнений. При большем количестве теряется динамика процесса, так как приходится выслушивать слишком много разных мнений, и преподавателю трудно направлять процесс.

Качественный состав участников в условиях реального учебного

процесса в вузе может быть разным. Это может быть группа, достаточно однородная по своему составу, уровню образования, педагогическому опыту, специальности, например группа магистрантов. В таком случае группа объединяется общей целью – например, получить новые знания о феномене педагогического общения, узнать больше о себе как субъекте общения, попробовать себя в качестве преподавателя в ролевых играх, имитирующих типичные или затрудненные ситуации педагогического процесса.

В формате повышения квалификации или дополнительных образовательных программ состав участников может быть разнородным и включать как опытных, так и начинающих преподавателей, специалистов разных направлений. В таком случае это может быть использовано как дополнительный фактор групповой работы. В частности, опытные преподаватели могут в ролевых играх выступать наставниками и советчиками для неопытных, или специалисты разного профиля могут представлять разные точки зрения в групповой дискуссии.

Формирование готовности к педагогическому взаимодействию. После того как группа сформирована, в ней необходимо создать рабочую атмосферу и готовность к активному участию в процессе.

Для реализации этой задачи на первом занятии используются стандартные процедуры, применяющиеся в тренинге. В первую очередь речь идет об обеспечении социально-психологического комфорта участников тренинга, что достигается установлением правил общения, регламентацией занятий и формальных моментов.

Вводятся групповые нормы (искренности, равноценности, конструктивной обратной связи) и выбор форм обращения.

Преподавателю необходимо довести до сознания слушателей, что желаемый результат, то есть повышение речевой компетентности, будет достигнут только в ходе активного участия всех слушателей на основе действия таких психологических феноменов, как познавательный интерес, подкрепление, рефлексия, самопознание, формирование навыков и поведенческих моделей.

Формирование мотивации к повышению речевой компетентности как индивидуально-личностной задачи. Особое внимание следует обратить на формирование оптимального рабочего уровня мотивации участников тренинга. С самого начала занятий необходимо формировать и поддерживать адекватные, реалистические ожидания. Это достигается представлением плана работы в тренинге, его основных задач и направлений, обговариванием результатов. Слушатели обозначают конкретные вопросы, на которые хотели бы получить ответ, и проблемы, которые они хотели бы решить в результате тренинга. Необходимо понимать, что завышенные ожидания могут дезорганизовать работу, привести к неудовлетворенности и в конечном счете к занижению профессиональной самооценки.

Успешность тренинга и достижение запланированных результатов во многом зависят от степени внутренней вовлеченности участников в учебный процесс, их отношения к предлагаемой цели, значимости предлагаемого предметного содержа-

ния, готовности и потребности занять определенные позиции в системе педагогического взаимодействия. Речь идет об осознании участниками тренинга личностного смысла происходящего.

Необходимо добиться того, чтобы участники тренинга переосмыслили представление о себе как субъекте педагогического общения, осознали особенности своего индивидуального стиля, сильные и слабые стороны как педагога и в конечном счете пришли к разработке конкретной индивидуальной программы совершенствования собственной речевой компетентности.

Для решения этой задачи, начиная с первого занятия и на протяжении всего учебного процесса, используются приемы, повышающие личностную заинтересованность участников: проведение групповых дискуссий, выполнение специальных тестовых задач и упражнений на самооценку различных сторон собственной личности, проведение ролевых имитационных игр, активизация воспоминаний об успешных и неуспешных случаях в своей педагогической практике.

Формирование образа цели. На этом этапе следует создать «образ потребного будущего» (Н. А. Бернштейн), то есть сформировать у слушателей представление о том, какие субъектные качества и свойства позволяют осуществлять педагогическое общение эффективно. Достижение данного результата является технологически необходимым, поскольку он в дальнейшем будет играть программирующую и направляющую роль.

На основе выполнения задач по самооценке, обсуждения и сравнения

в группе результатов, рефлексии, тематических сообщений и обобщений преподавателя, ведущего тренинг, у каждого слушателя должно сформироваться: представление о себе как субъекте педагогического общения (иерархическая четырехуровневая модель собственных индивидуальных особенностей, включающая представление о психофизиологических свойствах, уровне развития педагогических способностей, мотивации собственной педагогической деятельности, наличии педагогических навыков и умений (я-реальное)); представление о том, какие качества и свойства необходимо в себе развить или сформировать (я-идеальное).

Формирование поведенческих моделей (практических умений и навыков). Сформировав мотивацию и представление о желаемой цели, можно приступить к достижению практического результата. Умения и навыки педагогического общения приобретаются в ходе выполнения упражнений или в результате имитации типичных или затрудненных педагогических ситуаций с последующим анализом. Результатом является усвоение определенного поведенческого репертуара и в целом приобретение большей свободы и гибкости в осуществлении педагогического общения.

Завершение образовательной ситуации. В ходе тренинга участники собирают материал для самостоятельной работы, представляющей собой анализ участия в тренинге и разработку индивидуальной программы самосовершенствования в качестве субъекта педагогического общения. Обязательным требованием к работе является подробное описание способов и приемов формирова-

ния навыков речевой компетентности с детальным описанием соответствующих упражнений.

На последнем занятии в рамках круглого стола происходит обсуждение результатов и индивидуальных программ. Преподаватель, ведущий тренинг, должен стараться подвести каждого участника к осознанию и формулировке конкретных результатов и эффектов, полученных в ходе тренинга; показать каждому участнику пройденный путь и укрепить в дальнейшем продвижении по намеченной программе. На данном этапе особенно важно проработать выход участников тренинга из образовательной ситуации, обеспечивающий комфортное последствие. В противном случае можно получить нежелательные эффекты. Так, неотрефлексированное должным образом игротехническое событие может вызвать у его участников серьезные психологические переживания в течение длительного периода, а интенсивное информационное или эмоциональное погружение, не сопровождаемое релаксационными действиями, приведет к усталости и раздражению.

Типичный вариант завершения занятий: преподаватель подводит итог занятиям, благодарит всех за участие в тренинге и говорит, что готов к дальнейшему сотрудничеству. В случае необходимости желающие могут обсудить с преподавателем свою личную ситуацию в индивидуальном порядке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ксенофонтова А. Н. Речевая культура – основа речевой деятельности // Перспектива : сб. ст. молодых ученых. – Псков : Изд-во

-
- Псковского гос. ун-та. – 2012. – № 6. – С. 177–191.
2. Леденева А. В. Персональная образовательная среда в магистратуре // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конференции. – Уфа : Омега Сайнс, 2016. – С. 82–84.
3. Меркулова Л. В. Технология формирования речевой компетентности

аспирантов // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 29–31.

Ксенофонтова Алла Николаевна,
д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогической высшей школы, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»: Россия, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 19.

Тел.: (353-2) 77-24-52

E-mail: a.v.ledeneva@bk.ru

TECHNOLOGY OF ENHANCING THE SPEECH COMPETENCE OF A STUDENT

Ksenofontova Alla Nikolaevna, Dr. of Ped. Sci., Prof., head of Higher School Pedagogy Department, Orenburg State Pedagogical University. Russia.

Keywords: *speech activity, verbal communication, training session.*

The article studies the key stages of speech activity formation by means of speech competence development. The author describes the functional peculiarities of each subject in the process of speech activity. The piece of research supports the notion that classes conducted in the form of training sessions aid the successful development of speech competence, thus increasing its level. The key proof of the effectiveness of training

sessions given in the article is the experience of conducting a training course based on this technique. The work describes the interaction between verbal communication subjects as the synchronization of the inner world of students with the preservation of the originality of decisions. Synchronization is the most effective and complex principle of implementing the technology of increasing the speech competence of a student in the conditions of solving educational problems; it also aids the formation of advanced verbal communication in the process of education. The author suggests the conditions for the organization of a training session aimed at increasing the speech competence of education process subjects, dialogue type of communication being one of such conditions.

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К. А. НАДЕИН

*ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург»,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. Патриотическое воспитание подрастающего поколения является составной частью педагогической системы образования. Предмет особого внимания для данного направления – практическая реализация одного из важнейших принципов государственной политики, направленной на формирование в юных российских гражданах патриотизма и готовности к достойному служению Отечеству. Цель исследования – изучение системы военно-патриотического воспитания учащихся кадетских классов общеобразовательной школы на уроках основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ). Специализированный кадетский класс, будучи сложным организмом, отражает характер, проблемы и противоречия общества и в значительной степени благодаря своему воспитательному потенциалу определяет ориентацию конкретной личности, отвечает за ее социализацию. Проведенное исследование показало, что большинство выпускников кадетских классов общеобразовательного учреждения являются патриотами (готовы быть полезными своей стране, знают ее историю и чтят традиции народа) и готовы (морально и физически) к несению службы в рядах Вооруженных сил РФ. Это, в свою очередь, позволило заключить, что работа по военно-патриотическому воспитанию среди учащихся кадетских классов является удовлетворительной.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, основы безопасности жизнедеятельности, учащиеся кадетских классов.

Проблема патриотического воспитания школьников становится одной из актуальнейших, так как она оказалась в эпицентре ряда проблем, затрагивающих интересы широких слоев общества. Гражданско-патриотическое воспитание является координирующим направлением современного образования в спектре видения идеологии [2, с. 358].

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является составной частью педагогической системы образования. Предметом особого внимания для данного направления становится практическая реализация

одного из важнейших принципов государственной политики, направленной на формирование в юных российских гражданах патриотизма и готовности к достойному служению Отечеству [1, с. 35]. Это требует создания необходимых условий и координации усилий различных социальных и государственных институтов для повышения действенности и эффективности такой работы [5, с. 110].

В настоящее время наиболее актуальной формой патриотического и духовно-нравственного воспитания является кадетское образование. Кадетские классы создают условия

для возрождения лучших традиций российского образования и культуры, народных и воинских традиций, подготовки молодых людей к гражданской и военной службе, воспитания и обучения в целях их разностороннего и полноценного развития.

Кадетское образование – четко регламентированная система предоставления воспитаннику необходимого объема знаний, воспитания у него умений и привития на этой основе навыков общественно-полезной деятельности, профессиональной ориентации с целью раннего определения его способностей и склонностей и правильного их использования с большей отдачей государству и обществу [3, с. 25].

В кадетском классе реализуются общеобразовательные программы основного и среднего полного образования, а также программы дополнительного образования, направленные на расширение знаний по истории, культуре, обычаям, истории кадетских корпусов и Российской армии, на подготовку учеников к службе в ее рядах. Среди учебных курсов, составляющих школьный компонент учебного плана, можно назвать строевую и огневую подготовку, сборку и разборку оружия, рукопашный бой, уроки этикета [4, с. 201].

Формирование личностных качеств, особо необходимых учащимся кадетских классов в аспекте будущей деятельности, сегодня следует рассматривать с позиции компетентного подхода. Под компетентностью понимается общая способность к достижению главных жизненных целей, приобретенная в ходе воспитания, общения, обучения, под влиянием политики, культуры, религии

и основанная на сложившихся ценностях, опыте [6, с. 253].

Цель работы: исследовать систему военно-патриотического воспитания учащихся кадетских классов общеобразовательной школы на уроках ОБЖ.

В исследовании приняли участие 43 кадета, обучающихся в 11-х классах. Возраст испытуемых – 17–18 лет, пол – мужской. Исследование проводилось анонимно (никаких личных данных анкетированные не указывали).

В качестве диагностического инструментария использовались следующие опросники.

1. Анкета «*Патриотизм кадета*» для оценки выраженности патриотизма у учащихся кадетских классов. Анкета включала три вопроса и по три варианта ответов на каждый (табл. 1).

В ходе исследования учащимся кадетских классов выдали бланки с вопросами анкеты. Предлагалось, ознакомившись с вопросами, выбрать тот вариант ответа, с которым они согласны.

Оценка результатов производилась путем подсчета баллов, полученных кадетами в результате самооценки, и определения среднего показателя:

- 1 балл – низкий уровень патриотизма;
- 2 балла – средний уровень патриотизма;
- 3 балла – высокий уровень патриотизма.

2. Анкета «*Готовность к службе в армии*» для оценки готовности учащихся кадетских классов к службе в Вооруженных силах РФ. Анкета включала пять вопросов:

1. Как ты относишься к службе в армии:

Таблица 1 – Анкета «Патриотизм кадета»

Вопрос	Варианты ответов
Знаешь ли ты историю и традиции своей Родины?	Нет, мне это не интересно (1). Знаю немного об истории страны, города, некоторые традиции моего народа (2). Да, я многое знаю об истории и традициях своего народа и продолжаю активно пополнять знания различными доступными способами (3)
Переживаешь ли ты за успехи и неудачи Родины?	Иногда переживаю, особенно если случаются какие-то события (2). Нет, не переживаю, поскольку меня это вообще не касается (1). Переживаю постоянно так, словно это касается меня самого (3)
Готов ли ты сделать что-то полезное для Родины?	Да, я хотел бы приносить пользу своей стране постоянно и готов все для этого сделать (3). Это вряд ли (1). Возможно, иногда я даже совершаю поступки, которые полезны для других (2)

а) негативно; б) нейтрально;
в) положительно.

2. Что значит для тебя служба в армии:

а) служба в армии – конституционная обязанность; б) зря потраченное время; в) гражданский долг перед Родиной и семьей.

3. Можно ли считать патриотами тех, кто не служил в армии:

а) да; б) нет; в) не знаю.

Обоснуй свою позицию.

4. Готов ли ты морально и физически к военной службе:

а) да; б) нет; в) не знаю.

5. Планируешь ли ты в будущем связать свою жизнь с армией:

а) да; б) нет; в) пока не думал об этом.

Оценка результатов анкетирования производилась путем анализа ответов учащихся кадетских классов на каждый из предложенных вопросов.

Результаты исследования. Результаты опроса учащихся кадетских классов посредством анкеты «Патриотизм кадета» отражены на рисунках 1–2.

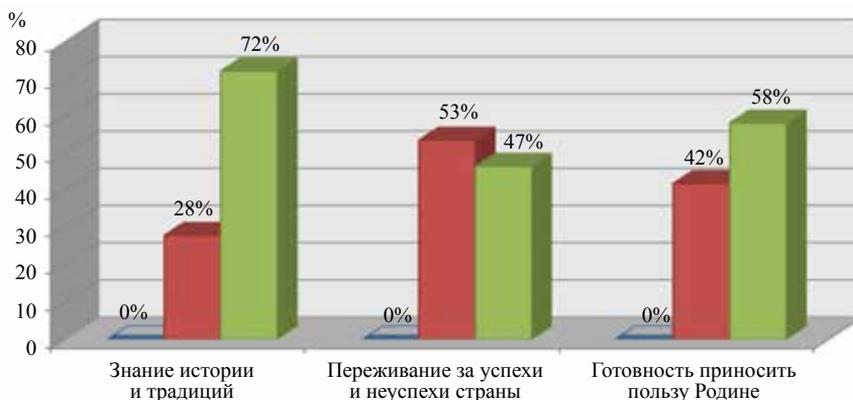


Рисунок 1. Распределение ответов на вопросы анкеты «Патриотизм кадета»

Как видно из рисунка 1, знают историю страны и чтят традиции своего народа 72% опрошенных. Остальные 28% кадетов в целом обладают знанием об истории, имеют представление о традициях своего народа, но при этом признают, что в их знаниях присутствуют пробелы.

47% кадетов, которые приняли участие в анкетировании, активно интересуются событиями, происходящими в стране, и эмоционально реагируют на все успехи и неудачи. В свою очередь, 53% испытывают некоторые переживания лишь в случае каких-либо резонансных событий, происходящих в государстве.

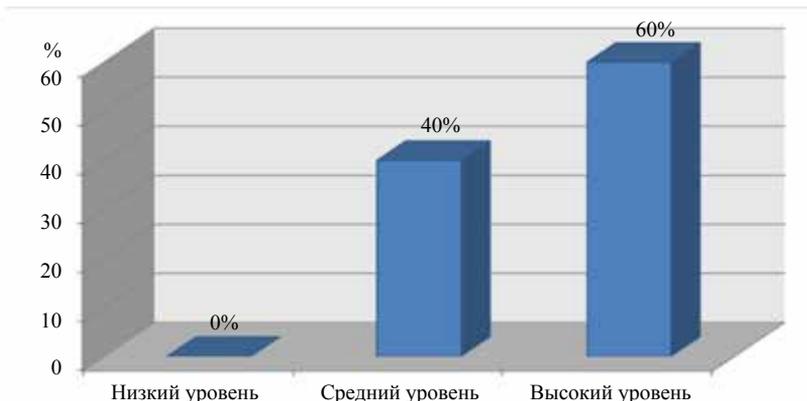


Рисунок 2. Распределение по выраженности патриотизма на основе ответов на вопросы анкеты «Патриотизм кадета»

58% опрошенных кадетов хотят быть полезными своей стране и 42% выражают умеренную готовность приносить пользу Родине.

Из рисунка 2 следует, что у всех кадетов, которые приняли участие

в исследовании, в большей или меньшей степени патриотизм выражен, при этом у большинства из них (60%) уровень выраженности является высоким, а у остальных (40%) – средним.

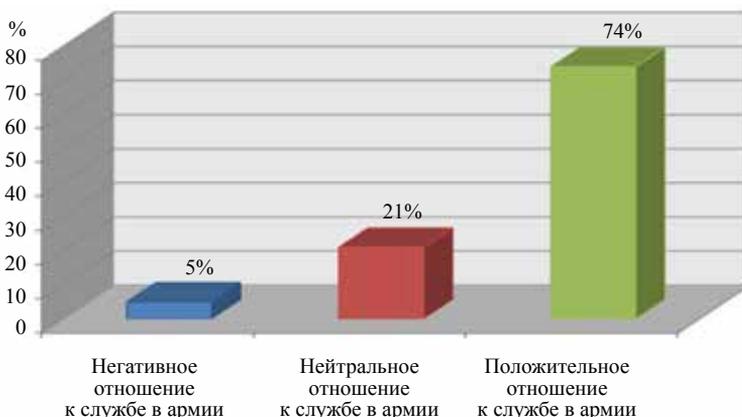


Рисунок 3. Распределение ответов кадетов на 1-й вопрос анкеты «Готовность к службе в армии»

Результаты опроса кадетов посредством анкеты «Готовность к службе в армии» отражены на рисунках 3–4.

Из рисунка 3 следует, что, отвечая на вопрос о том, как кадет относится к службе в армии, 74% выбрали ответ «положительно», 21% – «нейтрально» и 5% продемонстрировали отрицательное отношение. Таким образом, можно заключить, что у большинства кадетов-выпускников, принявших участие в исследовании, сформировано положительное отношение к армейской жизни.

Следует отметить, что 65% (большинство) рассматривают службу в армии как выполнение гражданского долга перед семьей и Отечеством. 33% указали, что для них служба в армии является обязанностью, повинностью. Наряду с этим в группе были выявлены 2% кадетов, которые отметили, что в их представлении служба в армии является деятельностью, которая мешает дальнейшему развитию, и время, затраченное на ее прохождение, можно назвать потерянным для мужчины.

На вопрос о том, можно ли считать патриотами тех, кто не служил в армии, большинство (74%) ответили «нет». При этом их обоснование своей позиции по данному поводу показало, что понятия «патриотизм», «любовь к Родине» и «воинская служба как долг настоящего мужчины» неразделимы. 12% кадетов указали, что патриоту вовсе не обязательно отбывать воинскую службу, поскольку «каждый человек ценен и полезен по-своему». 14% опрошенных не смогли дать определенный ответ на поставленный вопрос.

Ответы учащихся кадетских классов на вопрос о моральной и физической готовности к военной службе распределились следующим образом: «готов в полной мере» – 91%, «готов частично» – 9%, «не готов» – 0%. Таким образом, ответы учащихся позволяют заключить, что военная подготовка подрастающего поколения в кадетских классах проводится на должном уровне.

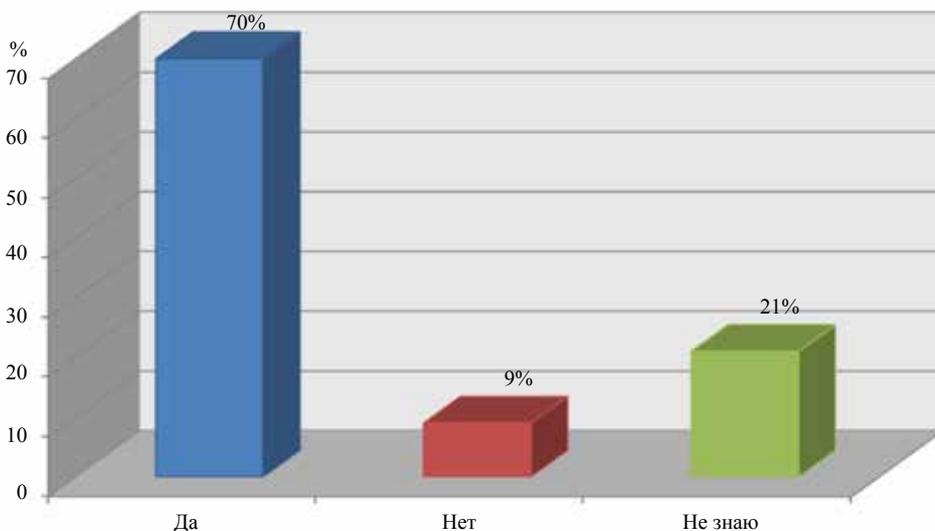


Рисунок 4. Распределение ответов кадетов на 5-й вопрос анкеты «Готовность к службе в армии»

Распределение ответов кадетов-выпускников на вопрос «Планируешь ли ты в будущем связать свою жизнь с армией?» представлено на рисунке 4.

Как видно из рисунка 4, большинство кадетов (70%) в дальнейшем планируют связать жизнь с Вооруженными силами РФ и строить карьеру на военном поприще. 21% пока не думали над поставленным вопросом и сомневаются, что военное дело – это цель их жизни. Оставшиеся 9% отрицают возможность дальнейшей военной карьеры, отдавая предпочтение гражданским профессиям.

Одной из приоритетных задач государственной политики в сфере образования является формирование новой общественно-государственной системы воспитания детей, обеспечивающей их социализацию, высокий уровень гражданственности, патриотичности, толерантности, законопослушное поведение [7, с. 61].

Юношеский возраст является наиболее оптимальным для системы духовно-нравственного и патриотического воспитания, так как это период самоутверждения, активного развития социальных интересов и жизненных идеалов [11, с. 198]. Но реализация духовно-нравственного и патриотического воспитания только с помощью системы знаний невозможна. Новое время требует от образовательного учреждения содержания, форм и методов духовно-нравственного и патриотического воспитания, адекватных современным социально-педагогическим реалиям [9, с. 230]. Появляется необходимость в деятельностном компоненте нравственного и патриоти-

ческого воспитания. Только через активное вовлечение в социальную деятельность и сознательное участие в ней, через создание особой атмосферы братства, содружества, развитие самоуправления можно добиться успехов в этом направлении.

Для достижения целей и решения задач военно-патриотического воспитания учащихся кадетских классов педагоги используют на уроках и во внеурочное время различные современные образовательные технологии. Так, в ходе анализа планов и конспектов педагогов было выявлено, что они применяют технологии педагогических мастерских, проектной деятельности, коллективного обучения, игровые, а также компьютерные технологии (ИКТ) [8, с. 25]. В свою очередь, анализ годового плана воспитательной работы в кадетских классах позволил выделить ряд педагогических технологий, используемых в рамках проведения внеурочной работы по военно-патриотическому воспитанию. Среди наиболее активно применяемых можно выделить технологии коллективного обучения и сотрудничества, физкультурно-оздоровительные и игровые [10, с. 221; 12, с. 322–326].

Проведенное исследование показало, что выпускники кадетских классов общеобразовательного учреждения в большинстве своем являются патриотами (готовы быть полезными Родине, знают ее историю и чтят традиции своего народа) и готовы морально и физически к несению службы в Вооруженных силах РФ. Это, в свою очередь, позволяет считать работу по военно-патриотическому воспитанию среди учащихся удовлетворительной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берестовицкая С. Э. К вопросу о воспитании патриотизма: анализ уроков конкурса педагогических достижений // *Воспитание школьников*. – 2012. – № 9. – С. 35–41.
2. Дацкевич И. О. Патриотизм как важнейшая ценность в воспитании молодежи // *Инновационное развитие образования в регионах Российской Федерации* : сб. мат. Всерос. науч.-практ. конференции. – Рязань : Концепция, 2013. – С. 358–359.
3. Домбровская М. Г. Технология педагогического содействия становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков // *Новая наука: проблемы и перспективы*. – 2016. – № 2-1(61). – С. 24–27.
4. Елизаров М. И. О патриотизме и воспитании молодежи // *Известия Воронежского гос. пед. ун-та*. – 2011. – Т. 257. – С. 200–203.
5. Манина Л. И. Отечественная социально-философская и педагогическая мысль о патриотизме и патриотическом воспитании // *Образование и общество*. – 2009. – № 5. – С. 109–114.
6. Попов Ф. Е. К вопросу о воспитании и/или формировании патриотизма: анализ соотношения в условиях современности // *Акмеология профессионального образования* : сб. мат. 11-й Всерос. науч.-практ. конференции. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2014. – С. 251–256.
7. Салимова Н. Т. Система работы учителей по патриотическому воспитанию: «Роль патриотизма в становлении личности» // *Современная наука: теоретический и практический взгляд* : сб. мат. I Междунар. науч.-практ. конференции. – М., 2014. – С. 60–62.
8. Синягина Н. Ю. О патриотизме и воспитании патриота // *Воспитание школьников*. – 2011. – № 1. – С. 23–26.
9. Черепкова Н. В. Психолого-педагогические подходы к воспитанию гражданственности и патриотизма // *Гражданственность и патриотизм молодежи: тенденции развития в современном мире* : сб. Междунар. науч.-практ. конференции. – Ставрополь, 2015. – С. 228–232.
10. Черникова Т. В. Неюбилейные размышления о воспитании патриотизма // *Народное образование*. – 2011. – № 6. – С. 219–226.
11. Шадрин Д. И., Сулейменова Ж. Б. Патриотизм и патриотическое воспитание как важные составляющие процесса воспитания // *Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе* : доклады Междунар. науч.-практ. конф. по воспит. работе, посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (1941–1945). – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. технич. ун-та им. И. И. Ползунова, 2015. – С. 196–199.
12. Щупленков Н. О. К вопросу о воспитании гражданственности, патриотизма, политической культуры молодого поколения России // *Труды естественнонаучного и гуманитарного факультета Тамбовского государственного технического университета* : сб. науч. и науч.-метод. статей. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2014. – С. 320–334.

Надеин Константин Александрович, доцент кафедры гражданской защиты, ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта

та, Санкт-Петербург»: Россия, 190121, г. Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35.

Тел.: (812) 714-40-13

E-mail: nka1975@mail.ru

MILITARY-PATRIOTIC UPBRINGING OF CADET CLASS STUDENTS IN HEALTH AND SAFETY LESSONS

Nadein Konstantin Aleksandrovich,
Ass. Prof. of Civil Protection Department,
Lesgaft National State University of Physical
Education, Sport and Health, St. Petersburg,
Russia.

Keywords: military-patriotic upbringing,
fundamentals of life safety, cadet class students.

Patriotic upbringing of the young generation is an integral component of the pedagogic education system. Special attention in this sphere should be paid to the practical implementation of one of the key principles of state policy directed at the formation of patriotism and readiness to loyal service the Motherland in young Russian citizens. The goal of the study

consists in examining the system of military-patriotic upbringing of students in cadet classes of comprehensive schools in health and safety lessons. Specialized cadet classes are complex organisms that reflect the nature, problems, and contradictions within society. Due to their upbringing potential, these classes largely determine the orientation of an individual and are responsible for his or her socialization. The study has shown that the majority of cadet class graduates are patriots of their country (ready to be of use to it, know its history, and honor the traditions of their nation) and are prepared to serve in the Armed Forces of the RF. This, in turn, has made it possible to evaluate the work on the military-patriotic upbringing of cadet class students as satisfactory.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ТУРИЗМА)

*Л. З. ТЕНЧУРИНА, Д. Э. УДАЛОВ, А. Э. УДАЛОВА**

*ГАОУ ВО города Москвы «Московский государственный институт индустрии
туризма им. Ю. А. Сенкевича»,*

**Учебный корпус «Колледж им. С. Я. Маршака» Института среднего
профессионального образования им. К. Д. Ушинского ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
г. Москва*

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические и правовые основы гражданско-патриотического воспитания в изменяющихся социально-политических, экономических и социально-культурных условиях развития российского общества. На основе анализа нормативных правовых документов, принятых в 2015 г., определены цели, задачи, основные направления и содержание работы по гражданско-патриотическому воспитанию детей, подростков и молодежи. Особое внимание уделено проблемам гражданско-патриотического воспитания обучающихся в образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку кадров по направлениям и специальностям, связанным с индустрией туризма. В частности, проведен анализ предусмотренных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС 3+) компетенций в аспекте значимости сформированности гражданских убеждений и патриотических чувств обучающихся для формирования и освоения этих компетенций; сформулированы предложения по обновлению и совершенствованию гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, нормативные правовые документы, образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования, туризм, ФГОС 3+, компетенции.

Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. туризм определен в качестве составляющей инновационного развития страны [9], а Стратегией развития туризма в РФ на период до 2020 г. предусмотрено «комплексное развитие внутреннего и въездного туризма с учетом обеспечения экономического и социокультурного прогресса в регионах РФ» [13] на основе модернизации и расширения туристической отрасли, повышения качества и конкурен-

тоспособности туристского продукта РФ на внутреннем и мировом рынках. В связи с этим подготовка кадров для туристической индустрии становится одним из наиболее востребованных и перспективных направлений профессионального образования в РФ [11, 20].

Подготовка кадров для сферы туризма осуществляется в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования РФ соответственно по направлениям: 43.03.02/43.04.02 Туризм,

43.03.03/43.04.03 Гостиничное дело (бакалавриат/магистратура) – и специальностям: 43.02.10 Туризм, 43.02.11 Гостиничный сервис, 43.02.01 Организация обслуживания в общественном питании (среднее профессиональное образование).

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС 3+) высшего (ВО) и среднего профессионального образования (СПО) выпускники каждой из перечисленных выше образовательных программ должны овладеть широким спектром компетенций, объединенных в стандартах соответственно в три (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные – ВО) и две (общие и профессиональные – СПО) группы.

Мы проанализировали предусмотренные ФГОС 3+ компетенции в аспекте значимости сформированности гражданских убеждений и патриотических чувств обучающихся для формирования и освоения этих компетенций.

Ниже в статье приведены результаты анализа отдельных федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям и специальностям, связанным с туристической индустрией.

Так, выпускники магистратуры по направлению 43.04.02 Туризм в результате освоения образовательной программы должны овладеть, в частности, такими общекультурными компетенциями, как «готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения; готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала» [14]. А в перечне обще-

профессиональных компетенций, связанных с гражданско-нравственной позицией магистрантов указанного направления подготовки, можно выделить такие, как: «готовность к коммуникации <...> на государственном языке РФ <...> для решения задач профессиональной деятельности»; «готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» [14]. Профессиональные компетенции выпускников магистратуры по направлению 43.04.02 Туризм, детерминированные их гражданско-нравственной позицией и патриотизмом, предполагают, в частности, в зависимости от видов деятельности «способность к разработке стратегий развития туристской деятельности на федеральном, региональном, муниципальном (локальном) уровне <...>»; «владение приемами и методами работы с персоналом, методами оценки качества и результативности труда персонала предприятия туристской индустрии»; «способность формулировать концепцию туристского предприятия, разрабатывать эффективную стратегию <...>»; «способность оценивать и осуществлять технико-экономическое обоснование инновационных проектов в туристской индустрии на разных уровнях (федеральном, региональном, муниципальном (локальном) уровне)»; «готовность использовать современные достижения науки и передовой технологии в научно-исследовательских работах в сфере туризма» и др. [14].

Если обратиться к ФГОС 3+ СПО по специальности 43.02.11 Гостиничный сервис, то в перечне

компетенций, коррелирующих с уровнем сформированности нравственно-этической сферы, гражданственности и патриотизма будущих специалистов, следует указать, в частности, следующие: общие («понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии»; «принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность»; «работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями»; «брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий»; «самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития...») и профессиональные («организовывать и контролировать работу обслуживающего и технического персонала»; «выявлять спрос на гостиничные услуги»; «оценивать конкурентоспособность оказываемых гостиничных услуг» и др.) [15].

В числе наиболее известных и авторитетных вузов РФ, занятых подготовкой кадров для туризма, – Российская международная академия туризма (РМАТ), Российский государственный университет туризма и сервиса (РГУТиС), Международный институт гостиничного менеджмента и туризма (МИГМТ), Балтийская академия туризма и предпринимательства (БАТиП), Санкт-Петербургский институт гостеприимства (СПИГ), Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю. А. Сенкевича (МГИИТ) и др.

Так, МГИИТ им. Ю. А. Сенкевича, реализуя основные образовательные программы ВО и СПО, ведет подготовку бакалавров и специалистов среднего звена для ту-

ристической отрасли; в вузе также реализуются дополнительные профессиональные образовательные программы и осуществляются подготовка, переподготовка и повышение квалификации руководящих работников, научных и научно-педагогических работников, специалистов в сфере туризма. В Уставе МГИИТ дополнительно в перечне видов деятельности, не являющихся основными, названы: «организация деятельности молодежных туристических лагерей и горных туристических баз», «осуществление экскурсионной деятельности»; «организация и/или проведение ярмарок, аукционов, выставок, выставок-продаж, симпозиумов, конференций, лекториев, концертов, благотворительных... мероприятий» и др. [18].

В связи с указанной спецификой образовательной деятельности МГИИТ им. Ю. А. Сенкевича и других туристических образовательных учреждений особую актуальность приобретают сегодня вопросы гражданско-патриотического воспитания студентов и магистрантов, поскольку, по нашему убеждению, в основу профессиональной образовательной подготовки (обучения и воспитания) кадров для туристической индустрии должны быть положены именно идеи гражданственности и патриотизма.

Содержание гражданского и патриотического воспитания сегодня вновь (после 1990-х гг.) на повестке дня, будучи одним из наиболее дискуссионных в числе обсуждаемых в российском обществе вопросов дальнейшего развития школы и образования.

Различным аспектам гражданского и патриотического воспитания посвящено значительное число дис-

сертационных исследований, монографий и учебных пособий [5–7], публикаций в периодических изданиях [3, 17]. Так, только за 2013–2015 гг. защищено более 30 кандидатских диссертаций [1, 2, 4, 16, 19].

Неслучайно в минувшем 2015 г. правительством страны были приняты два нормативных правовых акта: Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. [12] и государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 гг.» [8] – своего рода знаковые документы, имеющие стратегическое значение для решения вопросов развития воспитания в целом и гражданско-патриотического воспитания в частности.

Проанализируем, как сформулированы в этих нормативных правовых актах цели и задачи гражданско-патриотического воспитания, его основные направления и содержание на современном этапе развития российского общества и на перспективу.

Так, в Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. (далее – Стратегия) воспитание определено в качестве стратегического общенационального приоритета, а в числе приоритетов государственной политики в области воспитания указано «*формирование... высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России*» (здесь и далее курсив наш – Л. Т., Д. У., А. У.) [12].

В разделе III Стратегии при определении основных направлений развития воспитания выделено направление «Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе оте-

чественных традиций», и именно в нем дана характеристика сущности и основного содержания гражданского и патриотического воспитания на предстоящее десятилетие.

Обратимся к тексту документа. В соответствии со Стратегией гражданское воспитание должно включать не только «*воспитание... активной гражданской позиции, гражданской ответственности*, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества», но и «развитие культуры межнационального общения; формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям; развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно значимой деятельности; развитие... ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности; формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям» и др. [12]. Иными словами, трактовка понятия «гражданское воспитание» значительно расширена в сравнении с ранее использовавшимися в нормативно-правовой и педагогической литературе.

В развитие задач гражданского воспитания в Стратегии заложено содержание работы по патриотическому воспитанию и формированию российской идентичности, предусматривающее «создание системы комплексного методического сопровождения деятельности педагогов и других работников, участвующих в воспитании подрастающего поколения, по формированию российской гражданской идентичности; формирование... патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России на основе развития программ патриотического воспитания детей, в том числе военно-патриотического воспитания; повышение качества преподавания гуманитарных учебных предметов, обеспечивающего ориентацию обучающихся в современных общественно-политических процессах, происходящих в России и мире, а также осознанную выработку собственной позиции по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны; развитие у подрастающего поколения уважения к таким символам государства, как герб, флаг, гимн Российской Федерации, к историческим символам и памятникам Отечества; развитие поисковой и краеведческой деятельности, детского познавательного туризма» [12].

Таким образом, в Стратегии особо подчеркивается значимость системного подхода к гражданско-патриотическому воспитанию современной молодежи, органично объединяющего формирование гражданской идентичности и патриотизма с культурой гражданской ответственности на ос-

нове развития специальных программ гражданско-патриотического воспитания, объединяющих усилия педагогов, семьи, других работников, участвующих в воспитании, а также на основе улучшения качества преподавания в образовательных учреждениях.

Политика государства в сфере патриотического и гражданского воспитания на новое пятилетие определена и в принятой в декабре 2015 г. государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 гг.» (далее – Программа), подготовленной «на основе... опыта и традиций патриотического воспитания граждан с учетом важности обеспечения российской гражданской идентичности, непрерывности воспитательного процесса, направленного на формирование российского патриотического сознания в сложных условиях экономического и геополитического соперничества» [8]. Ее содержание стало продолжением и развитием реализованных ранее (в 2001–2015 гг.) трех госпрограмм патриотического воспитания.

В отличие от рассмотренной выше Стратегии Программа ориентирована на все социальные слои и возрастные группы граждан при сохранении приоритета патриотического воспитания детей и молодежи, поэтому при ее анализе мы остановимся в первую очередь на положениях, связанных с патриотическим воспитанием подрастающего поколения.

Согласно Программе целью государственной политики в сфере патриотического воспитания определено «создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения

задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития РФ, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [8].

Для достижения данной цели поставлены пять основных задач (или направлений):

1) «развитие научного и методического сопровождения системы патриотического воспитания граждан»;

2) «совершенствование и развитие успешно зарекомендовавших себя форм и методов работы по патриотическому воспитанию с учетом динамично меняющейся ситуации...»;

3) «развитие военно-патриотического воспитания граждан...»;

4) «создание условий для развития волонтерского движения...»;

5) «информационное обеспечение патриотического воспитания на федеральном, региональном и муниципальном уровнях...» [8].

Далее в Программе дана подробная характеристика содержания деятельности по этим направлениям.

Руководствуясь положениями рассмотренных документов, считаем, что в каждом из образовательных учреждений, ведущих подготовку кадров для туристической отрасли, необходимо:

1) провести мониторинг эффективности осуществляемого патриотического воспитания;

2) разработать новые (и в содержательном, и в организационно-методическом плане) комплексные (как в рамках учебной, так и внеучебной деятельности обучающихся) програм-

мы гражданско-патриотического воспитания с учетом изменившихся социально-политических, экономических и социально-культурных условий, а также с учетом лучшего из имевшегося в арсенале советской и российской педагогики практического и теоретического (имеются в виду научно-теоретические исследования) опыта воспитания;

3) учитывая специфику будущей профессиональной деятельности выпускников, уделить особое внимание разработке (с привлечением самих обучающихся) и внедрению в практику системы мероприятий, направленных на развитие детского, юношеского и молодежного туризма; краеведения, экотуризма, активного и делового туризма и так далее, включая разработку новых туристических маршрутов и туристских туров; экскурсионных программ именно по РФ; участие, в том числе в рамках волонтерского движения, в модернизации имеющихся и создании новых туристско-рекреационных кластеров, музеев различной направленности, включая военно-патриотическую, и информационных туристических центров в городах и других населенных пунктах России и др.

В заключение укажем, что в Стратегии национальной безопасности РФ также подчеркивается значение гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения на современном этапе развития российского общества и указывается на необходимость «повышения роли школы в воспитании молодежи как ответственных граждан России на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей...» [10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаева Н. В. Патриотическое воспитание студентов техникума средствами народной педагогики : дис. ... канд. пед. наук. – Тверь, 2014. – 269 с.
2. Вергузь А. С. Патриотическое воспитание как форма социальной защиты молодежи в русле национальной безопасности : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 160 с.
3. Григорьев Д. А., Матвеев А. В. Научный подход к организации патриотического и гражданского воспитания // *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире.* – 2014. – Т. 3, № 8. – С. 119–124.
4. Евлапова Т. В. Роль государственных институтов в патриотическом воспитании молодежи в условиях политической трансформации российского общества : автореф. дис. ... канд. полит. наук. – М., 2013. – 172 с.
5. Кибанов А. Я. Реализация молодежной политики в РФ : монография. – М. : Инфра-М, 2012. – 148 с.
6. Коряковцева О. А. Государственная молодежная политика как фактор общественно-политической активизации молодежи в постсоветской России. – Ярославль : Изд-во Ярославского гос. пед. ун-та им. К. Д. Ушинского, 2010. – 232 с.
7. Наумов С. Ю. Гражданское и патриотическое воспитание молодежи : учеб. пособие. – Саратов : Изд-во ФГОУ ВПО «Поволжская акад. гос. службы им. П. А. Столыпина», 2010. – 248 с.
8. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 гг. : постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 (в ред. от 04 января 2016 г.) [Электронный ресурс] // *Собр. законодательства РФ.* – 2016. – № 2 (Ч. I). – Ст. 368. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>.
9. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. : распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (в ред. от 08 августа 2009 г.) [Электронный ресурс] // *Собр. законодательства РФ.* – 2008. – № 47. – Ст. 5489. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>.
10. О Стратегии национальной безопасности РФ : указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 [Электронный ресурс] // *Собр. законодательства РФ.* – 2016. – № 1 (Ч. II). – Ст. 212. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>.
11. Об основах туристской деятельности в РФ : Федеральный закон от 24 ноября 1996 г. № 132-ФЗ (в ред. от 05 апреля 2016 г.) [Электронный ресурс] // *Собр. законодательства РФ.* – 1996. – № 49. – Ст. 5491. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>.
12. Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. : распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р (в ред. от 02 июня 2015 г.) [Электронный ресурс] // *Собр. законодательства РФ.* – 2015. – № 23. – Ст. 3357. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>.
13. Об утверждении Стратегии развития туризма в РФ на период до 2020 г. : распоряжение Правительства РФ от 31 мая 2014 г.

- № 941-р (в ред. от 09 июня 2014 г.) [Электронный ресурс] // Собр. законодательства РФ. – 2014. – № 24. – Ст. 3105. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>.
14. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.04.02 Туризм (уровень магистратуры) : приказ Минобрнауки России от 17 августа 2015 г. № 837 (в ред. от 02 сентября 2015 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>.
15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.11 Гостиничный сервис : приказ Минобрнауки России от 07 мая 2014 г. № 475 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165774/.
16. Перегудова Т. В. Социально-культурные условия патриотического воспитания старшеклассников в детском оздоровительном лагере : дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2015. – 176 с.
17. Тенчурина Л. З., Тлицкова Ф. Л. Гражданское воспитание в вузе: теория и практика // Известия Междунар. академии аграрного образования. – 2015. – № 23. – С. 225–230.
18. Устав ГАОУ ВО города Москвы «Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю. А. Сенкевича» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mgiit.ru/sites/document>.
19. Черняк А. Г. Патриотическое воспитание студентов вузов в условиях поликультурного общества : дис. ... канд. пед. наук. – Тверь, 2013. – 182 с.
20. Яндовский А. Н., Гернеший В. В. Качество образовательного процесса в образовательной организации – проблемы и пути решения : монография. – М. : МГИИТ им. Ю. А. Сенкевича, 2014. – 202 с.
- Тенчурина Лидия Захаровна, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры лингвистического обеспечения профессиональной деятельности, ГАОУ ВО города Москвы «Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю. А. Сенкевича»: Россия, 125499, г. Москва, Кронштадтский бульвар, 43а.*
- Удалов Денис Эдуардович, канд. юрид. наук, доцент кафедры менеджмента и социально-экономических дисциплин, ГАОУ ВО города Москвы «Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю. А. Сенкевича»: Россия, 125499, г. Москва, Кронштадтский бульвар, 43а.*
- Удалова Александра Эдуардовна, преподаватель психолого-педагогических дисциплин, Учебный корпус «Колледж им. С. Я. Маршака» Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»: Россия, 125183, г. Москва, ул. Большая Академическая, 77а, стр. 1.*

Тел.: (495) 454-92-92

E-mail: tenchurina@bk.ru

**PEDAGOGICAL AND LEGAL BASES OF CIVIL AND PATRIOTIC
EDUCATION (IN THE ASPECT OF PERSONNEL TRAINING
FOR TOURISM)**

Tenchurina Lidiya Zakharovna, Dr. of Ped. Sci., Prof., Prof. of Professional Activity Linguistic Support Department, Moscow (Senkevich) State Institute for Tourism Industry. Russia.

Udalov Denis Eduardovich, Cand. of Law Sci., Ass. Prof. of Management and Socio-Economic Disciplines Department, Moscow (Senkevich) State Institute for Tourism Industry, Russia.

Udalova Aleksandra Eduardovna, lecturer of Psycho-Pedagogical Disciplines Department, Academic building "College named after S. Ya. Marshak" of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky of the Moscow City University, Russia.

Keywords: *civil and patriotic education, normative legal documents, Higher Education and Secondary Vocational Education educational establishments, tourism, FSES 3+, competences.*

The article discusses pedagogical and legal bases of civil and patriotic education in the

setting of changing socio-political, economic and socio-cultural conditions of Russian society development. On the ground of the normative legal documents approved in 2015 analysis the authors have defined the aims, tasks, main directions and the subject matter of the activities on the civil and patriotic education of children, teenagers and youth. The greatest attention is drawn to the problems of civil and patriotic education of students of educational establishments that are training specialists in majors of tourism industry, particularly, the authors have conducted an analysis of competences provisioned by the corresponding Federal State Education Standards (FSES 3+) in the context of relevance of civil creeds and patriotic feelings formedness in the students for the formation and acquisition of these competences; the authors have also made suggestions on the renovation and enhancement of civil and patriotic education.

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВОСПИТАНИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Л. О. БЕБЕШКО

*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург*

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодня проблеме воспитания речевой культуры субъектов образовательного процесса в условиях персонализированного обучения. Особое внимание уделено качественным характеристикам речевой культуры, развивающимся по принципу постепенного усложнения средствами диалога. В статье обобщен новый материал по исследуемой проблеме, вводится в научный оборот технологическое обеспечение процесса воспитания речевой культуры. Автор приходит к выводу, что межсубъектные технологии диалога в своем многообразии выступают эффективным способом воспитания речевой культуры в персональной образовательной среде. Значительное внимание уделяется исследованию проблемы организации персональной образовательной среды и ее потенциалу в воспитании речевой культуры. Автором предложены технологии персонализированного обучения, которые могут способствовать повышению уровня речевой культуры на основе субъект-субъектного взаимодействия.

Ключевые слова: речевое общение, речевая культура, речевая деятельность, персонализированный подход.

Современное общество, которое характеризуется высокой степенью информатизации, открытостью и мобильностью, ставит перед образованием задачу воспитания человека, овладевшего речевой культурой. Речевая культура – это неотъемлемая часть личностной характеристики любого человека. Согласно Программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях субъект-субъектные отношения являются одной из приоритетных задач современного воспитания. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования говорит о том, что отражение личностных результатов освоения образовательной программы в школе происходит за счет определенных навыков учебной, ис-

следовательской, проектной деятельности, а также межличностного сотрудничества. Одним из личностных результатов освоения основной общеобразовательной программы является владение языковыми средствами, которое предполагает ясное, точное и логичное изложение информации (точки зрения), а также использование адекватных языковых средств.

Продуктивное общение и взаимодействие в учебно-воспитательном процессе посредством совместной деятельности, а также учет индивидуальных потребностей и особенностей его участников выступают показателями метапредметных результатов освоения образовательной программы. Взаимодействие является непременной атрибутикой коммуникативной

деятельности [1]. Воспитание личности безусловно связано с процессами человеческого общения и взаимопонимания, которые невозможно осуществлять грамотно и эффективно без определенного уровня речевой культуры.

Взаимосвязь речевой культуры личности, ее общей культуры, возможностей получения хорошего, качественного образования и перспектив духовного, социального и профессионального развития не вызывает сомнений. Л. А. Введенская пишет: «Ошибки в речи малограмотного человека свидетельствуют о его низкой общей культуре, ошибки в речи образованного человека свидетельствуют о его небрежном отношении к своей речи, о безответственном отношении к своей работе, своим обязанностям».

Область нашего исследования – речевая культура, овладение ею. В основе теории речевой культуры лежат работы таких выдающихся ученых, как Л. С. Выготский, Л. А. Введенская, П. Я. Гальперин, Г. О. Винокур, А. М. Пешковский, Д. Э. Розенталь, Л. В. Щерба, и многих других.

Определения понятия «речевая культура», данные в различных источниках, в том числе энциклопедических и толковых словарях, во многом сходны. Например, в «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э. Г. Азимова автор отмечает, что речевая культура включает совокупность общезначимых речевых произведений, а также речевых жанров, разнообразие обычаев и правил общения, речевой этикет, закрепленные в языке картины мира. Помимо этого, речевая культура означает владение необходимой лингвистической формой, которая, в свою очередь, явля-

ется способом выражения в процессе определенного коммуникативного акта социальной роли, взаимоотношений участников, речевой ситуации, коммуникативной цели и т. д.

Вслед за профессором А. Н. Ксенофонтовой мы будем придерживаться следующего определения: «Речевая культура – интегративное качество личности, связанное с сознательным отбором и использованием тех языковых средств, которые помогают осуществить речевое воздействие и являются необходимыми для данного конкретного случая речевого общения».

Ученые отмечают, что речевая культура является основной частью речевой деятельности человека. Основа речевой культуры – речь, в которой выделяют десять основных качеств (ясность, точность, логичность, системность, содержательность, богатство словарного запаса, эмоциональность, образность, выразительность и правильность произношения):

– ясность речи – характеристика речи, которая основывается на соотношении ее с возможностями восприятия;

– точность речи – качество, в котором содержательный аспект речи соответствует окружающим ее предметам и явлениям, а также выражается в этой речи. Особенностью точности речи является точность словесного выражения как максимальное соответствие употребляемых слов называемым предметам и явлениям;

– логичность речи – соответствие общего логического строения текста замыслу автора;

– системность речи – взаимосвязь речевых единиц в организации речи;

– содержательность речи определяется объемом выраженных в ней мыслей, чувств и стремлений, их значительностью и соответствием действительности;

– богатство словарного запаса – отсутствие повторов, разнообразие языковых структур;

– эмоциональность речи – спонтанное выражение всех испытываемых чувств;

– образность речи – насыщенность речи яркими, запоминающимися и эмоциональными образами;

– выразительность речи (интонационная, лексическая, стилистическая и словообразовательная) – особенности ее структуры, которые усиливают действенность высказывания, поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя, влияют на их чувства и воображение;

– правильность произношения – соответствие языковым нормам.

Овладение речевой культурой представляется наиболее важным на данный момент в условиях персонализации образовательно-воспитательного процесса, концептуальным ядром которого выступает субъект-субъектное взаимодействие, направленность на развитие и поддержку одаренных детей, а также непрерывное самообразование [2]. Данные характеристики связывает процесс коммуникации субъектов персональной образовательной среды.

Проектирование персональной образовательной среды в учебно-воспитательном процессе осуществляется в контексте реализации педагогических возможностей для удовлетворения потребностей субъектов данного процесса. В данном случае – потребности в высоком уровне

речевой культуры. Для использования возможностей персональной образовательной среды ученик становится реальным субъектом учебно-воспитательного процесса, а не остается объектом педагогического воздействия. Стоит отметить, что персональная образовательная среда в равной мере должна обеспечивать возможности развития личности всех субъектов учебно-воспитательного процесса: учеников, педагогов, родителей и социальных партнеров.

Решение задачи воспитания речевой культуры представляется успешным с позиции теории возможностей Дж. Гибсона. По мнению автора, возможность – это некий мостик между субъектом и средой. Каждая возможность определяется свойствами среды и субъекта. В зависимости от того, сколькими возможностями обладает та или иная среда, будет осуществляться свободное и активное саморазвитие субъекта.

Возможности персональной образовательной среды в воспитании речевой культуры разнообразны. Дж. Гибсон определил три группы возможностей, которыми обладает любая среда в контексте определенной задачи: фундаментализация, необходимость и интерпретация.

Персонализация образования – это процесс перехода от индивидуализации к самоуправляемому обучению, саморазвитию, саморегуляции, самоорганизации. В этой связи персональная образовательная среда является фундаментальной платформой для осуществления эффективного взаимодействия участников образовательного процесса на основе технологии диалогового взаимодействия [3].

Технологии диалогового взаимодействия выступают средством для рационального использования и развития способностей, знаний, умений и навыков субъекта деятельности, востребованных в современном обществе. Они обеспечивают активное погружение в деятельность, благодаря которой ученики в процессе совместного диалогового взаимодействия не только понимают необходимость приобретения коммуникативных умений, но и разбираются в способах их развития.

Технологии, в которых чередование разговора двоих и разговора нескольких (это когда один говорит, а остальные слушают) является необходимым и достаточным условием для организации учебной деятельности, осуществляемой в четырех организационных формах (индивидуальной, парной, групповой и коллективной – работы в парах сменного состава), будут называться технологиями диалогового взаимодействия.

Работая в паре, ученики учатся, попадая в конфликт, выходить из него, идти на компромиссы и уметь договариваться, быть внимательными и считаться с партнерами, их мировоззрениями и интересами, принадлежностью к другой национальности и родовой культуре, так как развивается чувство ответственности за свои поступки и поступки собеседника.

Процесс обучения при использовании технологий диалогового взаимодействия приобретает естественность в организации межличностных отношений. Каждый, реализуя свою собственную цель, понимает, что более качественного результата он может добиться, общаясь с другими. Так, приобретая опыт личностного

взаимодействия в обучающем диалоге, любой участник этого диалога имеет возможность развивать свои индивидуальные способности и качества личности.

В ходе диалогового обучения ученики включаются в критическое мышление, решение сложных проблем с использованием метода анализа информации, в обсуждение альтернативных мнений, принятие продуманных решений, участие в групповых проблемных дискуссиях.

Персональная образовательная среда создает необходимые условия для интерпретации технологии диалогового взаимодействия в соответствии с потребностями каждого субъекта. Так, эффективное воспитание речевой культуры возможно при использовании следующих вариаций данной технологии:

- работа в пирамидах;
- работа в кластерах;
- взаимобмен заданиями;
- технология рефлексивного чтения;
- технология взаимного обмена текстами.

При использовании технологии диалогового взаимодействия у учащихся исчезают многие основные страхи: совершить ошибку; получить осуждение за неправильную мысль; не угадать то направление размышления, которое соответствует теме урока; не справиться с огромным объемом материала.

Таким образом, понимание процесса взаимодействия учителя и ученика в современном образовании играет огромную роль. Необходимость использования технологий взаимодействия в процессе обучения состоит в том, что дает возможность участ-

никам процесса вступить в особую фазу межличностных отношений, которые исследователи называют субъект-субъектными. Именно такие отношения позволяют учителю работать наиболее эффективно в персональной образовательной среде в процессе воспитания речевой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ксенофонтова А. Н. Концептуальные основы речевой деятельности // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – Оренбург : Изд-во Оренбургского гос. ун-та. – 2012. – № 1. – С. 160–165.
2. Ксенофонтова А. Н. Технология развития субъектной позиции студента // Инновационные исследования: проблемы внедрения результа-

тов и направления развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конференции. – Уфа : Омега Сайнс, 2016. – С. 77–79.

3. Леденева А. В. Персональная образовательная среда в магистратуре // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конференции. – Уфа : Омега Сайнс, 2016. – С. 82–84.

Бебешко Лариса Олеговна, директор, МОАУ «Гимназия № 1», аспирант, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»: Россия, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 19.

Тел.: (353-2) 77–24–52

E-mail: a.v.ledeneva@bk.ru

CAPABILITIES OF PERSONAL EDUCATION ENVIRONMENT IN THE SPHERE OF SPEECH CULTURE DEVELOPMENT

Bebeshko Larisa Olegovna, director, Gimnasia No. 1, postgraduate student, Orenburg State Pedagogical University. Russia.

Keywords: verbal communication, speech culture, speech activity, personalized approach.

The article is devoted to the topical problem of developing the speech culture of education process subjects in personalized education conditions. Special attention has been given to the quality characteristics of speech culture, which are gradually made more and more complex through dialogue means. The article summarizes

new data related to the problem in question and introduces the scientific concept of technological support of speech culture development process. The author comes to the conclusion that inter-subject dialogue technologies in their diversity serve as an effective means of developing speech culture in a personal education environment. Significant emphasis is placed on investigating the problem of organizing personal education environment and its potential in the sphere of speech culture development. The author suggests the technologies of personalized education that can help to increase the level of speech culture on the basis of subject-subject interaction.

ФАКТОРНО-СТРУКТУРИРОВАННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ»

Е. Н. ОБУХОВА, Р. А. НЕЙДОРФ

*ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,
г. Ростов-на-Дону*

Аннотация. Рассматриваются выделение факторов знаний по теме «Типовые соединения динамических звеньев и структурные схемы» и дальнейшее построение тестовых заданий по факторно-структурированному алгоритму, предназначенных для промежуточной проверки знаний по дисциплине «Основы теории управления». Предложенный алгоритм применения технологии планирования двухуровневых многофакторных экспериментов позволяет формализовать оценку частично неполных знаний и реализовать формирование многофакторных тестов различной сложности. Для иллюстрации этого алгоритма рассмотрен пример построения тестов, оценивающих степень формирования уровня знаний, для дисциплины «Основы теории управления». Статистическая обработка результатов тестирования показала уровень знаний испытуемых, а также степень доверия к этим знаниям. Рассмотренный пример демонстрирует хороший уровень формализации и удобство составления тестов на основе методики многофакторного планирования двухуровневых экспериментов.

Ключевые слова: тест, микрознания, фактор знания, планирование эксперимента, многофакторный тестовый вопрос, варьирование факторов.

Проблема оценки и аттестации знаний студентов в условиях введения новых регламентирующих образовательных документов является актуальной для всех российских вузов. Особое внимание уделяется подходам и методам, позволяющим повысить эффективность использования имеющихся средств контроля знаний в условиях ограниченности материальных ресурсов.

Удобным и эффективным средством контроля знаний в этом плане показывает себя тестирование. Несмотря на то что тестовый контроль является одним из перспективных методов оценки знаний и определения

уровня подготовки обучаемых, существует множество проблем, с которыми сталкивается преподаватель при внедрении его в учебный процесс. Эти проблемы связаны как с подготовкой тестов, так и с оценкой результатов тестирования, поэтому весьма актуальной является задача формализации построения тестовых заданий и разработки доступной, универсальной методики построения тестов.

Постановка задачи

Необходимо сформулировать и проиллюстрировать эффективную технологию формирования тестовых заданий по выбранной темати-

ке дисциплины. Для этого следует определить некоторое множество микрознаний [1–3], составляющих основу понимания изучаемого материала. Предполагается использовать предложенный авторами алгоритм конструирования факторно-структурированных тестов (ФСТ) на основе факторной системы оценки знаний, подробно рассмотренный в работах [4, 5].

Алгоритм построения факторных тестовых вопросов

Суть составления многофакторного тестового вопроса (МФ ТВ) заключается в выделении в изучаемой теме T элементов ее знания K , названных нами микрознаниями (МЗ) [1]:

$$k_i \in K = \{k_i | \forall i \rightarrow \cup k_i = K\}.$$

Множеству МЗ по знанию K темы T соответствует множество вопросов Q о сути этих знаний. Далее, множеству вопросов Q сопоставляется множество ответов A , а последнему – множество оценок знания E .

Ответы на вопросы, поставленные относительно МЗ, должны характеризоваться рядом свойств. Во-первых, они должны быть настолько элементарны, что допускать демонстрацию освоения одним правильным ответом, а незнания – одним неправильным. Во-вторых, их совокупность должна при всех правильных ответах гарантировать полное знание изучаемой темы. В-третьих, МЗ должны быть максимально независимы, то есть владение одним из них не гарантирует однозначно владения другим, и, наоборот, незнание какого-либо МЗ не исключает знания другого.

В-четвертых, условный вес каждого МЗ в общем знании материала темы должен быть примерно одинаков (сопоставим). Тогда степень усвоения изучаемой области учебного материала может характеризоваться долей правильных ответов по МЗ от их полной совокупности.

Понятие факторов знания и их выбор

Согласно указанному в постановке задачи алгоритму каждому МЗ сопоставляются правильный и неправильный ответы. Варьирование комбинаций ответов на МЗ позволяет получить совокупность комбинированных ответов на вопрос теста, содержащую все их возможные сочетания. В этом свойстве просматривается аналогия со структурой полного факторного эксперимента. Тогда формирование набора вариантов ответов на тестовый вопрос становится аналогичным построению матрицы планирования многофакторного двухуровневого эксперимента. Таким образом, от числа выбранных МЗ зависит общее количество строк – ответов в тестовом вопросе.

Рассмотрим выделение МЗ на примере темы «Типовые соединения динамических звеньев и структурные схемы». После освоения темы обучающийся должен уметь составлять уравнения по различным каналам в структурных схемах, представленных различными типами соединений обоих типов динамических звеньев. Исходя из этого можно выделить МЗ, которыми должен обладать тестируемый:

1. Закон формирования выходного сигнала при наличии входного сигнала и передаточной функции.

2. Структура последовательного соединения звеньев.

3. Структура параллельного соединения звеньев.

4. Структура обратной связи.

5. Влияние функции, выполняемой в схеме сумматором, на математическую модель типового соединения звеньев.

Выделенные МЗ по теме можно отнести к тестовым факторам знаний, технология выделения которых подробно описана в ранее изданных трудах [4, 5]. Целесообразной для вопроса по предложенной группе факторов знаний является графическая форма, то есть конкретная структурная схема, математическую модель которой необходимо правильно определить.

На рисунках 1–20 представлены различные конкретные комбинации типовых соединений динамических звеньев в структурные схемы. Входные и выходные сигналы обозначены на рисунках 1–20 как z_i для каждого динамического звена W_j .

Владея вышеперечисленными знаниями, обучающийся должен уметь составлять операторные уравнения системы по различным каналам непосредственно по структурной схеме.

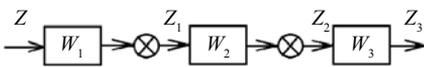


Рисунок 1. Последовательное соединение

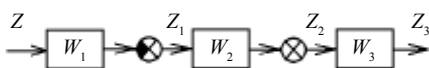


Рисунок 2. Последовательное соединение

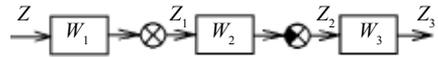


Рисунок 3. Последовательное соединение

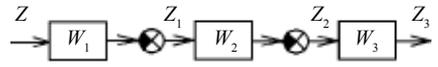


Рисунок 4. Последовательное соединение

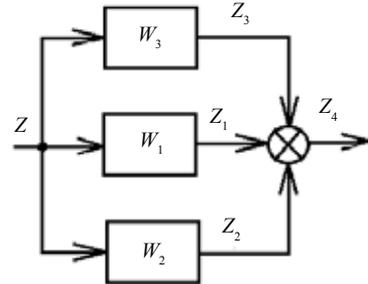


Рисунок 5. Параллельные соединения

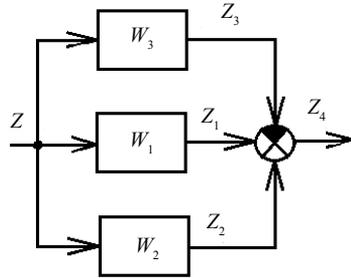


Рисунок 6. Параллельные соединения

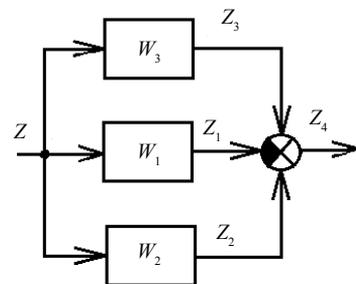


Рисунок 7. Параллельные соединения

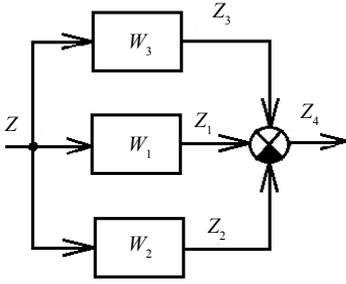


Рисунок 8. Параллельные соединения

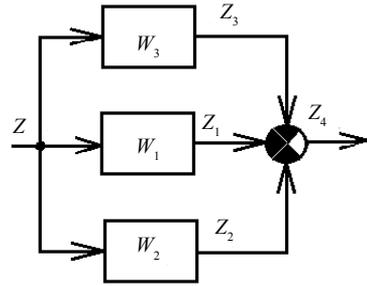


Рисунок 12. Параллельные соединения

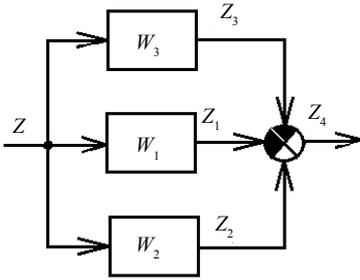


Рисунок 9. Параллельные соединения

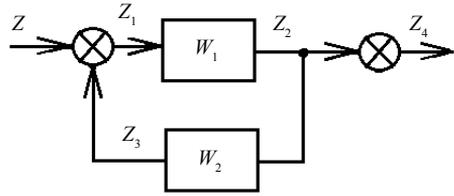


Рисунок 13. Контур обратной связи

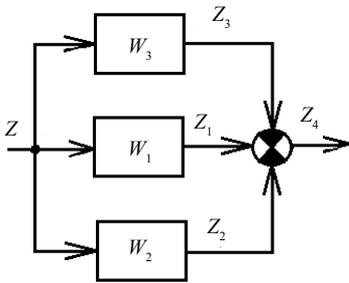


Рисунок 10. Параллельные соединения

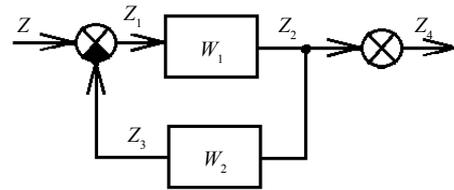


Рисунок 14. Контур обратной связи с АС на выходе

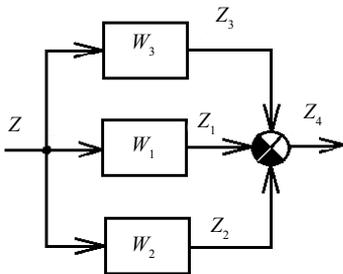


Рисунок 11. Параллельные соединения

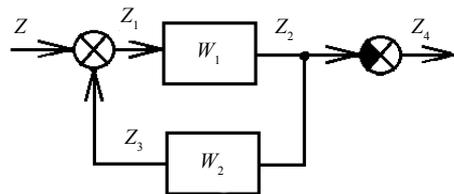


Рисунок 15. Контур обратной связи

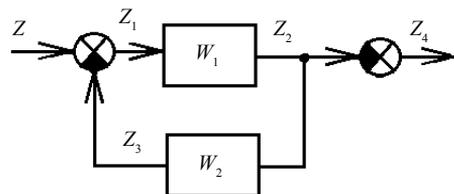


Рисунок 16. Контур обратной связи

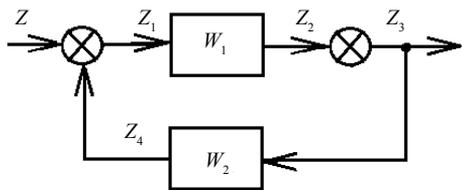


Рисунок 17. Контур обратной связи

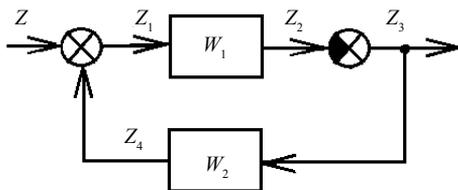


Рисунок 19. Контур обратной связи

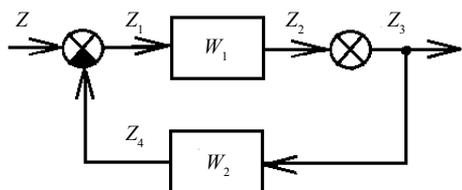


Рисунок 18. Контур обратной связи

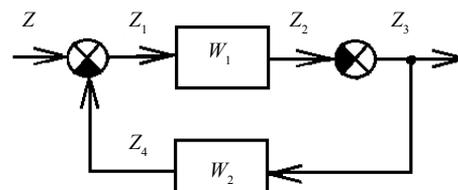


Рисунок 20. Контур обратной связи

В сокращенной таблице 1 представлены выделенные факторы зна-

ния для каждой структурной схемы на рисунках 1–20.

Таблица 1 – Факторы знания по теме «Структурные представления динамических звеньев»

Структурные схемы типов соединений ДЗ	№	Формулировка микрознания: «Найти ПФ по каналу»	Правильный ответ – подтверждение микрознания	Неправильный ответ
1	2	3	4	5
Рисунок 1. Последовательное соединение	1	« $z - z_1$ »	$(z_1/z) = W_1$	$(z_1/z) = 1/W_1$
	2	« $z_1 - z_2$ »	$(z_2/z_1) = W_2$	$(z_2/z_1) = 1/W_2$
	3	« $z_2 - z_3$ »	$(z_3/z_2) = W_3$	$(z_3/z_2) = 1/W_3$
	4	« $z - z_2$ »	$(z_2/z) = W_1 W_2$	$(z_2/z) = W_1 + W_2$
	5	« $z - z_3$ »	$(z_3/z) = W_1 W_2 W_3$	$(z_3/z) = W_1 + W_2 + W_3$
	6	« $z_1 - z_3$ »	$(z_3/z_1) = W_2 W_3$	$(z_3/z_1) = W_2 + W_3$
...	
Рисунок 5. Параллельные соединения	1	« $z - z_1$ »	$(z_1/z) = W_1$	$(z_1/z) = 1/W_1$
	2	« $z - z_2$ »	$(z_2/z) = W_2$	$(z_2/z_1) = 1/W_2$
	3	« $z - z_3$ »	$(z_3/z) = W_3$	$(z_3/z_2) = 1/W_3$
	4	« $z - z_4$ »	$(z_4/z) = W_1 + W_2 + W_3$	$(z_4/z) = W_1 W_2 W_3$
	5	« $z_1 - z_4$ »	$(z_4/z_1) = 1$	$(z_4/z_1) = 0$
	6	« $z_2 - z_4$ »	$(z_4/z_2) = 1$	$(z_4/z_2) = 0$
	7	« $z_3 - z_4$ »	$(z_4/z_3) = 1$	$(z_4/z_3) = 0$
...	

1	2	3	4	5
Рисунок 20. Контур обратной связи	1	« $z - z_1$ »	$(z_1/z) = 1$	$(z_1/z) = 0$
	2	« $z_1 - z_2$ »	$(z_2/z_1) = W_1$	$(z_2/z_1) = -W_1$
	3	« $z_4 - z_1$ »	$(z_1/z_4) = -1$	$(z_1/z_4) = 1$
	4	« $z_2 - z_3$ »	$(z_3/z_2) = -1$	$(z_3/z_2) = 1$
	5	« $z_3 - z_4$ »	$(z_4/z_3) = W_2$	$(z_4/z_3) = -W_2$
	6	« $z - z_2$ »	$(z_2/z) = W_1$	$(z_2/z) = -W_1$
	7	« $z - z_3$ »	$(z_3/z) = \frac{W_1}{1 + W_1 W_2}$	$(z_3/z) = \frac{W_1}{1 - W_1 W_2}$

По вопросам таблицы 1 было проведено тестирование знаний группы студентов, изучающих дисциплину «Основы теории управления». Перед испытуемыми ставилась задача выбора правильной строки ответов. Неуверенным в своих знаниях была предоставлена возможность выбора двух наиболее правильных, на их взгляд, ответов. По результатам тестирования производился расчет оценок показанных в среднем знаний, а также степени их неуверенности. Общее количество тестируемых составило 13 человек.

В таблице 2 приведен результат тестирования с использованием трехфакторных тестовых заданий, введены следующие обозначения: y_{ij} – оценка выбранной строки ответа; z_{ij} – среднее значение оценок выбранных тестируемым строк ответов в i -м тестовом задании; σ_{ij} – дисперсия по i -му тестовому заданию; Z_j – средняя суммарная оценка за тест; σ_j – дисперсия по тесту и среднее квадратическое отклонение от средней суммарной оценки. Цветом выделены вопросы, в которых тестируемые выбрали две строки ответов.

Статистическая обработка тестовой выборки производилась в соответствии с математическим аппа-

ратом, используемым для обработки результатов тестирования, подробно представленных в работах [2, 4].

По результатам трехфакторного тестирования были построены столбчатые гистограммы, представленные на рисунке 21.

Столбчатые гистограммы построены по полученным усредненным оценкам тестируемых по всему тесту. От средней оценки, полученной за тест, отложено среднее квадратическое отклонение, указывающее на неуверенность знаний тестируемых студентов.

Столбцы гистограммы № 2, 6 и 9 характеризуют испытуемых, проявивших неуверенность своих знаний при ответе на определенные тестовые задания и указавших две строки ответов. У этих испытуемых верхушку столбца средней оценки, полученной за тест, «размывает» значение СКО, указывающее на неуверенность знаний тестируемых студентов. Это уменьшает фактическую оценку.

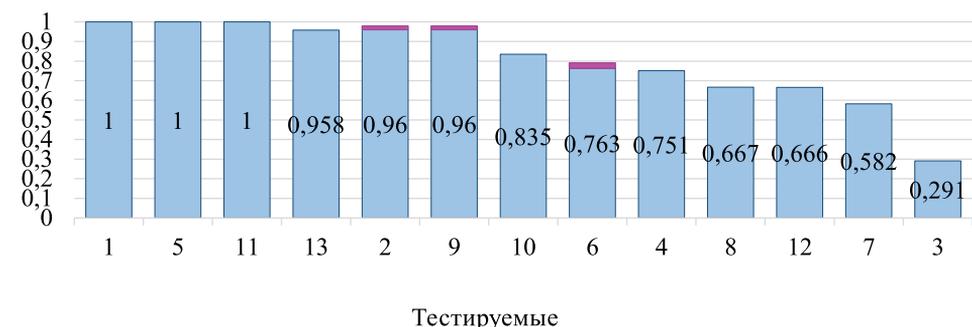
Столбцы гистограммы № 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10–13 построены по оценкам испытуемых, выбравших в качестве ответов по одной строке в каждом тестовом задании, так что в степени уверенности их знания или незнания нет оснований сомневаться.

Таблица 2 – Ответы по факторам тестовых вопросов таблицы 1 и данные их обработки

№	Номер тестируемого (j)														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	Y_{11}	1	1	0,33	0,67	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0,67
	Y_{12}	1	1	0,33	0,67	1	1	0,67	1	1	1	1	1	1	0,67
	Z_{1j}	1	1	0,33	0,67	1	1	0,835	1	1	1	1	1	1	0,67
	σ_{1j}	0	0	0	0	0	0,054	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Y_{21}	1	1	0,67	0,67	1	1	0,33	0,67	1	1	0,67	1	1	1
	Y_{22}	1	0,67	0,67	0,67	1	1	0,33	0,67	1	1	0,67	1	1	1
	Z_{2j}	1	0,835	0,67	0,67	1	1	0,33	0,67	1	1	0,67	1	1	1
	σ_{2j}	0	0,054	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Y_{31}	1	1	0	1	1	1	0,67	1	1	1	1	1	0	1
	Y_{32}	1	1	0	1	1	1	0,67	1	1	0,67	1	1	0	1
	Z_{3j}	1	1	0	1	1	1	0,67	1	1	0,835	1	1	0	1
	σ_{3j}	0	0	0	0	0	0	0	0	0,054	0	0	0	0	0
4	Y_{41}	1	1	0,33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
	Y_{42}	1	1	0,33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
	Z_{4j}	1	1	0,33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
	σ_{4j}	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
5	Y_{51}	1	1	0,33	0,67	1	0,67	1	0,67	1	1	1	1	1
	Y_{52}	1	1	0,33	0,67	1	0,67	1	0,67	1	1	1	1	1
	Z_{5j}	1	1	0,33	0,67	1	0,67	1	0,67	1	1	1	1	1
	σ_{5j}	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Y_{61}	1	1	0	0,67	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Y_{62}	1	1	0	0,67	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Z_{6j}	1	1	0	0,67	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	σ_{6j}	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Y_{71}	1	1	0,67	0,33	1	0,33	0,33	0	1	0,33	1	0,33	1
	Y_{72}	1	1	0,67	0,33	1	0,67	0,33	0	1	0,33	1	0,33	1
	Z_{7j}	1	1	0,67	0,33	1	0,5	0,33	0	1	0,33	1	0,33	1
	σ_{7j}	0	0	0	0	0	0,057	0	0	0	0	0	0	0
8	Y_{81}	1	1	0	1	1	0,33	0,33	0	1	1	1	1	1
	Y_{82}	1	1	0	1	1	0,33	0,33	0	1	1	1	1	1
	Z_{8j}	1	1	0	1	1	0,33	0,33	0	1	1	1	1	1
	σ_{8j}	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Z_j	1	0,979	0,291	0,751	1	0,791	0,582	0,667	0,979	0,835	1	0,666	0,958
	σ_j	0	0,019	0	0	0	0,028	0	0	0,019	0	0	0	0

Оценка знаний



1	1	1	0,958	0,96	0,96	0,835	0,763	0,751	0,667	0,666	0,582	0,291
0	0	0	0	0,019	0,019	0	0,028	0	0	0	0	0
1	5	11	13	2	9	10	6	4	8	12	7	3

Рисунок 21. Иллюстрация оценок знаний и степени их неуверенности, полученных с использованием трехфакторных тестовых заданий

Выводы

Рассмотренный алгоритм построения факторно-структурированных тестовых заданий максимально формализует и ускоряет процедуру подготовки тестов, позволяя сформировать объективную и надежную оценку знаний. Кроме этого, формулирование факторов знаний и их комбинации по методике планирования экспериментов дает возможность разработки достаточно большого количества параллельных вариантов теста по узконаправленной теме дисциплины, сводя к минимуму вероятность списывания, подсказок и других негативных моментов тестирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нейдорф Р. А., Обухова Е. Н. Алгоритм расчета и оценки результатов факторно-тестовой оценки // Научное обозрение. – 2015. – № 2. – С. 41–56.
2. Нейдорф Р. А., Обухова Е. Н. Исследование эффективности парадигмы факторной оценки знаний на примере тестирования студентов по теории автоматического управления // Вестник Донского гос. тех. ун-та. – 2015. – Т. 15, № 3(82). – С. 54–64.
3. Нейдорф Р. А., Обухова Е. Н. Методология организации тестирования на основе алгоритмов планирования и обработки двухуровневых многофакторных экспериментов // Вестник Донского гос. тех. ун-та. – 2014. – Т. 14, № 2(77). – С. 110–120.
4. Нейдорф Р. А., Обухова Е. Н. Технология формирования тестов текущего контроля знаний на основе парадигмы факторного тестирования // Известия Санкт-Петербургского государственного технологического института (технического университета). – 2016. – № 34(60). – С. 108–114.

-
-
5. Obukhova E. N. The research of the efficiency of the factorial knowledge and methods of designing factor tests // Computer Sciences and Telecommunications. – 2016. – No. 1(47). – Pp. 3–7.

Обухова Елена Николаевна, ст. преподаватель, аспирант кафедры программного обеспечения вычислительной техники и автоматизированных систем, ФГБОУ ВО «Донской государствен-

ный технический университет»: Россия, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1.

Нейдорф Рудольф Анатольевич, д-р техн. наук, профессор, профессор кафедры программного обеспечения вычислительной техники и автоматизированных систем, ФГБОУ ВО «Донской государствен-

Тел.: (800) 100-19-30

E-mail: neyruan21@yandex.ru

FACTOR-STRUCTURED TESTING AS AN ELEMENT OF INTERMEDIATE KNOWLEDGE ASSESSMENT IN STUDYING THE “FUNDAMENTALS OF GOVERNMENT THEORY” DISCIPLINE

Obukhova Elena Nikolaevna, senior lecturer, postgraduate student of Computing and Automated Systems Software Department, Don State Technical University. Russia.

Neydorf Rudol’f Anatol’evich, Dr. of Tech. Sci., Prof., Prof. of Computing and Automated Systems Software Department, Don State Technical University. Russia.

Keywords: *test, microknowledge, knowledge factor, design of experiment, multifactor test question, variation of factors.*

The article studies educating knowledge factors for the “Standard connections of dynamic links and structural schemes” topic, and the subsequent creation of test tasks based on the factor-structured algorithm for the purpose of intermediate assessment of the

knowledge of “Fundamentals of government theory” discipline. The suggested algorithm of implementing the technology of planning two-level multifactor experiments makes it possible to formalize the assessment of partially incomplete knowledge and form multifactor tests of different levels of difficulty. For the purpose of illustrating the algorithm, the authors look at the example of creating tests for the “Fundamentals of automated government theory” discipline, which assess the level of knowledge formation. The statistical processing of testing results has demonstrated the knowledge level of the examinees, as well as the reliability level of this knowledge. The examined example shows a good level of formalization and the convenience of creating tests based on the method of multifactor planning of two-level experiments.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е. Н. ЕМЕЛЬЯНОВА

*ЧОУ ВО «Вятский социально-экономический институт»,
г. Киров*

Аннотация. Основной мыслью данной статьи является факт о неизбежности конфликтов в социальной среде, но при условии формирования у студентов вуза культуры бесконфликтного взаимодействия в атмосфере производственной кафедры риск обострения отношений внутри академических связей значительно снизится. Благодаря сформированному навыку бесконфликтного взаимодействия молодые специалисты легче преодолеют этап вхождения в профессию, что поспособствует приобретению опыта для принятия самостоятельных эффективных решений основных профессиональных задач. Кроме того, навык бесконфликтного взаимодействия окажет влияние на формирование положительного общественного мнения об организации и о специалистах, которые там трудятся. Соответственно, вуз, в котором обучались молодые специалисты, улучшит отношения, мнения, ожидания, систему оценок среди населения по отношению к качеству профессиональной подготовки, которое он предлагает.

Ключевые слова: бесконфликтное взаимодействие, конфликт, навык, производственная кафедра, социальная лаборатория.

В современных динамичных условиях профессионального становления специалистов любого профиля предъявляются повышенные требования к адаптивным способностям выпускников вузов. Иными словами, чем быстрее происходит адаптация к быстроменяющимся условиям среды, тем успешнее в социуме специалист. Следовательно, требуется налаживание взаимодействия между теоретической и практической подготовкой студентов, то есть актуальным на сегодня является максимальное сближение образования с производством. В этой связи Президент Российской Федерации В. В. Путин, выступая на X Российском союзе ректоров, подчеркнул важность налаживания прямых тесных контактов с будущими работодателями выпускников

высших учебных заведений, что является абсолютно принципиальным требованием учреждений, готовящих специалистов [9].

Актуальность и значимость открытия производственных кафедр в высших учебных заведениях обозначило Министерство образования и науки, которое предложило внести поправки в ст. 27 Закона «Об образовании в Российской Федерации» [12]. Предлагаемые поправки предположительно вступят в силу с сентября 2016 г. Об интеграции образования, науки и производства также указано в Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. [7].

Из вышеизложенного можно указать на возникновение реальной необходимости создания производственных кафедр, что позволит сту-

дентам приобрести практические навыки бесконфликтного взаимодействия внутри академической среды, а это обеспечит молодому специалисту подготовку к вхождению в трудовой коллектив после окончания вуза и успешную социализацию.

Подходы в поддержке и социализации студенчества отражены в Федеральном законе «О науке и государственной научно-технической политике» (с изм. на 13 июля 2015 г.), Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г., Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г., Федеральном законе «Об образовании в РФ», проекте «Российское образование – 2020», Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. [7], Уставе Кировской области (ст. 86–88) [13].

Следует подчеркнуть, что несформированность культуры бесконфликтного взаимодействия и педагогической поддержки неизбежно приведет к проблеме социализации студента, что отмечают Н. С. Александрова, Е. С. Белова, Е. В. Руденский, А. А. Савенков, Д. И. Фельдштейн и другие ученые [1, с. 4; 2].

Согласно теории социальных расколов С. Липсета и С. Роккана, современные социально-нравственные конфликты обусловлены противоречиями, возникающими в процессе модернизации, то есть к старым конфликтам добавляются новые. Для решения проблемы конфликтов, возникающих в этой сфере, Правительство Российской Федерации предложило Концепцию становления и развития системы социального партнерства в РФ, а также программу действий по ее реализации [11].

Кроме того, эмпирические данные позволяют утверждать, что в обществе происходит рост конфликтологического потенциала, который подтверждает необходимость обеспечения обучающихся теоретической, методической и профессиональной деятельностью. В этой связи при достаточном оснащении педагогическим инструментарием высшие учебные заведения будут способны регулировать межличностные отношения в академических группах студентов в рамках производственных кафедр, которые могли бы стать площадками для изучения и отработки навыков бесконфликтного взаимодействия.

Студенчество сопровождается периодом стрессовых воздействий, высоким психическим напряжением, которые обуславливаются рядом травмирующих факторов: адаптацией к новым социально-экономическим условиям жизни, неготовностью к решению личных проблем, неопределенностью планов. Данный период жизни молодого человека характеризуется кризисами различных типов: возрастным, профессиональным, идентичности.

Ценность труда как творческого способа самоактуализации студентов и формы социального признания потеряла свою актуальность (по данным А. Г. Запесоцкого, у 70% молодежи главным ориентиром в жизни является материальное благополучие). Именно в молодежном возрасте формируется устойчивое мировоззрение. Приобретая опыт взаимодействия в конфликтных ситуациях, у молодых людей формируются стереотипы и паттерны поведения, которые могут носить деструктивный характер.

В связи с этим работа производственных кафедр наиболее актуальна и своевременна. Она несет вспомогательную роль в адаптации молодого человека к самостоятельной жизни вне социальной защиты такого учреждения, как вуз. В масштабах производственной кафедры социальная лаборатория по изучению бесконфликтного взаимодействия становится особо значимой, так как в ее условиях осуществляется формирование навыка эффективного взаимодействия будущего специалиста.

Производственные кафедры обеспечивают образовательный процесс, который является основой формирования профессионального самоопределения личности и стартовой базой профессионального становления студента. В ходе практико-ориентированной учебы по будущей специальности студент знакомится с навыками эффективного управления бесконфликтным взаимодействием. По результатам исследований М. М. Рыбаковой различают три вида конфликтов между субъектами образовательного процесса:

1) конфликты деятельности, возникающие по поводу успеваемости;

2) конфликты поступков, возникающие при нарушении правил поведения;

3) конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений [10].

Знание динамики протекания конфликтов, предвидение последствий и методов предотвращения конфликтных ситуаций позволят студентам быть более терпимыми (уравновешенными) при взаимодействии с деловыми партнерами.

Понимание значимости работы производственных кафедр обеспечит развитие студенческого потенциала по конструктивному пути и снизит риски проблемного вхождения в профессию. В частности, целью и результатом обучения студентов медицинских специальностей может послужить повышение степени нравственного воспитания и статуса медицинского работника, качества медицинского обслуживания, общего культурного уровня будущих специалистов. Результаты деятельности производственных кафедр при обучении студентов медицинских специальностей бесконфликтному взаимодействию претендуют на повышение рейтинга медицинского сопровождения пациентов среди медицинских служб мира.

Предполагается, что обучение студентов навыкам бесконфликтного взаимодействия в условиях производственной кафедры – это специфическая часть практического образовательного процесса вуза, целью которого является развитие общекультурных аспектов эффективной деятельности будущих врачей, а также разработка и применение принципов, способов и приемов, профилактики бесконфликтного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Н. С. Семейные ценности и семейные отношения в век глобализации: последствия разрушения и пути сохранения // Педагогика. Общество. Право. – 2015. – № 4(16). – С. 4–10.
2. Белова Е. С. Организационные условия педагогической поддержки социализации студента в образовательном процессе вуза //

- Дискуссия. – 2015. – № 7(59). – С. 116–122.
3. Волков Ю. Социология молодежи. – Ростов н/Д., 2001. – 576 с.
 4. Жукова О. В. Взаимосвязь уровня конфликтности педагогов и учащихся // Конфликты в образовании : мат. Всерос. науч.-практ. заоч. конференции, г. Ярославль. – 2009. – С. 27–35.
 5. Липсет С., Роккан С. Структуры размежеваний, партийные системы и предпочтения избирателей. Предварительные замечания // Политическая наука. – 2004. – № 4. – С. 10.
 6. Максимов Ю. Г. Педагогические аспекты интолерантности к асоциальным явлениям // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 117–124.
 7. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://suvagcentr.ru/userfiles/files/links/doktrina.pdf>.
 8. Нижегородцева Н. В. Актуальные проблемы конфликтологии образования // Конфликтология. – 2010. – № 3. – С. 200–213.
 9. Путин В. В. принял участие в пленарном заседании X съезда Российского союза ректоров 30 октября 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/46892>.
 10. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
 11. Системы социального партнерства в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studopedia.ru>.
 12. Об образовании в РФ : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. (Ст. 27. Структура образовательной организации) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info>.
 13. Устав Кировской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.docc.cntd.ru>.
 14. Чего опасаются россияне? // Информационно-аналитический бюллетень Института социологии РАН. – 2008. – Вып. 6. – 72 с.

Емельянова Елена Николаевна, преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Кировская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, аспирант кафедры педагогики, ЧОУ ВО «Вятский социально-экономический институт»: Россия, 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.

Тел.: (833-2) 67-02-35

E-mail: helenagood@inbox.ru

CONDITIONS FOR FORMING THE CULTURE OF NONCONFRONTATIONAL INTERACTION IN UNIVERSITY STUDENTS

Emel'yanova Elena Nikolaevna, lecturer of Psychology and Pedagogy Department, Kirov State Medical Academy of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, postgraduate student of Pedagogy Department, Vyatka Social-Economic Institute. Russia.

Keywords: *nonconfrontational interaction, conflict, skill, production department, social laboratory.*

The main point argued in the article is the inevitability of conflicts in society. However,

by forming the culture of nonconfrontational interaction in university students in production department conditions, it is possible to significantly lower the risk of conflict escalation within academic environment. Owing to the established skill of nonconfrontational interaction, it is easier for young specialists to go through the stage of entering the professional arena, which helps to gain experience needed to independently find effective solutions for the main professional

tasks. Moreover, the skill of nonconfrontational interaction will lead to the formation of positive public opinion about the organization and the specialists working for it. Thus, the higher education institution that these specialists have graduated from will be able to improve its relations with the population, as well as the opinions, expectations, and assessments of the quality of professional training offered by it.

ИСТОРИЯ ЗАРОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

И. С. САМОХИН¹, Н. Л. СОКОЛОВА¹, М. Г. СЕРГЕЕВА^{1,2}

¹Институт иностранных языков

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,

²ФГБНУ «Институт стратегии развития образования

Российской академии образования»,

г. Москва

Аннотация. В данной статье рассматриваются главные вехи и тенденции развития инклюзивного образования в Российской Федерации. Объектом изучения является только общее образование, поскольку другие его ступени заслуживают отдельных обзоров. Исследуется период с начала 1990-х гг. (создание школы «Ковчег», вступление в силу Закона «Об образовании») до первой половины 2010-х гг. (Закон «Об образовании в Российской Федерации»). Актуальность исследования обусловлена кардинальными изменениями в законодательстве нашей страны, связанными со сферой обучения и воспитания. Учитывается также позиция нового министра образования и науки Ольги Юрьевны Васильевой, указавшей на приоритетность «включающих» методов и подходов в современной школе. Особое внимание авторы статьи уделяют анализу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Рассмотрены три подхода к инклюзивному образованию, предложенные в данном документе. Каждый из этих подходов предполагает разный уровень академических требований к учащимся, имеющим инвалидность (ограниченные возможности здоровья).

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, интеграция, ограниченные возможности здоровья, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

В данной работе мы рассмотрим основные вехи и тенденции развития инклюзивного образования в Российской Федерации. Как и в других своих статьях, мы будем разграничивать такие понятия, как «интеграция» и «инклюзия». При интеграции общество подстраивает ребенка под себя, а при инклюзии оно само идет навстречу его интересам и потребностям. Это разные стадии одного процесса – инклюзивного образования. Он предполагает постепенный переход к новой педагогической системе, основанной на толерантном отношении ко всем учащимся без исключе-

ния, включая ребят с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В Советском Союзе детей с нарушениями развития воспринимали главным образом как больных. Социум заострял внимание на их слабой стороне – инвалидности. С этими ребятами обращались как с неполноценными. Это выражалось и в излишней родительской заботе, и в унижительной жалости окружающих, и в чрезмерной строгости медицинских работников (порой очень компетентных и далеко не черствых). Подобное отношение привело к тому, что для таких детей были созда-

ны особые условия существования. Их начали обучать изолированно, в специальных учебных заведениях: для глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых, слабовидящих, детей с тяжелой речевой патологией, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития и с умственной отсталостью [3]. Безусловно, данная система имела неоспоримые преимущества. Во-первых, посредством дифференцированного подхода достигались высокие образовательные результаты. Во-вторых, всякий «особый» ребенок видел, что он не одинок, что у него есть товарищи по судьбе, с которыми можно подружиться. Это придавало ребятам уверенности в себе. Однако был и негативный аспект, очень существенный: дети с инвалидностью понимали, что им предстоит забыть о многих приятных вещах, доступных людям без ОВЗ.

Развитию специального (коррекционного) образования активно способствовали выдающиеся советские психологи В. П. Кащенко и Л. С. Выготский. В какой-то мере они также стояли у истоков отечественного инклюзивного образования. В. П. Кащенко всегда подчеркивал, что школа обязана подстраиваться под каждого конкретного учащегося. Л. С. Выготский настоятельно рекомендовал объединить специальную педагогику с массовой. Значительное внимание исследователь уделял детям со сниженным интеллектом [12, с. 14–15]. В 60–80-е гг. XX столетия в пользу инклюзивного образования высказывался С. Л. Соловейчик.

Когда распался СССР, наше общество взяло курс на либеральные ценности. В начале 1990-х гг.

Россией были подписаны важнейшие международные документы, гарантировавшие всем гражданам с инвалидностью (в том числе и несовершеннолетним) право на образование, развитие и социальное обеспечение. Среди основных – Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН, 1993 г.) и Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994 г.). Необходимо также отметить федеральные законы «Об образовании» (1992 г.) и «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995 г.). В середине 1990-х гг. президентом Б. Н. Ельциным была утверждена федеральная программа «Дети России», которая включала в себя подпрограмму «Дети-инвалиды». Движение к инклюзивному образованию стало тенденцией на федеральном уровне.

Российская школа сосредоточилась на детях с инвалидностью. Такой подход к новой образовательной парадигме можно назвать специфическим. В США и странах Европы в категорию «особых» включаются также бедняки, иммигранты, дети из отдаленных районов, представители этнических, расовых, религиозных и других меньшинств [26].

В нашей стране первые учреждения, практикующие инклюзивное образование, возникли в самом конце перестройки. В 1990 г. в столице начала набор учащихся школа «Ковчег» (№ 1321). До сих пор ее двери открыты как для обычных мальчиков и девочек, так и для детей с различными нарушениями: физическими, эмоцио-

нально-волевыми, умственными. Школа «Ковчег» одержала победу в национальном конкурсе общеобразовательных учебных заведений, реализующих инновационные программы, а также в городском конкурсе «Строим школу будущего». Позже таких школ стало гораздо больше, однако в них, как правило, обучаются ребята с каким-то одним конкретным заболеванием. Обычно они вливаются в инклюзивную среду не с первого класса, а переводятся из специальных учебных заведений. Около десяти лет назад по пути включающего образования пошли школы № 142 и 518 (обе в Москве). В Санкт-Петербурге этот выбор сделали школы № 593 (программа «Я слышу мир!») и 232 (программа «Подари свет»). Учащихся с ОВЗ начали объединять со здоровыми сверстниками и во многих других городах: Владимире, Архангельске, Новосибирске, Нижнем Новгороде, Томске, Самаре. И это далеко не полный список.

Во второй половине 1990-х гг. в Москве появилась организация инвалидов «Перспектива». Перед ней стояла масштабная цель: полностью включить граждан с инвалидностью во все области общественной жизни, прежде всего в образование. Сначала организация занималась только подготовкой учителей нового типа и проведением мероприятий просветительского характера. Однако в середине 2000-х гг. здесь при активной международной поддержке начали реализовывать проект, связанный с развитием инклюзивных образовательных учреждений в Российской Федерации. Примерно в то же время государство приступило к реализации национального проекта «Образование», одной

из задач которого было стимулирование инноваций в педагогической сфере. К инклюзивному образованию стали относиться с еще большим вниманием. Национальный проект «Здоровье», запущенный в 2006 г., также способствовал движению к «включающему» обществу. С точки зрения Ю. В. Шумиловской, этот проект возник в связи с тем, что в стране увеличилось число детей со стойкими функциональными расстройствами [24, с. 15]. Следует отметить, что оба нацпроекта были инициированы Президентом Российской Федерации, что, по-видимому, значительно улучшило их перспективы.

В целом исследователи признали зарубежный опыт инклюзивного образования достаточно успешным. И все же мнения разделились. Многие авторы (Н. Н. Малофеев, Л. И. Аксенова, Л. М. Шипицына) полагают, что детей с тяжелыми нарушениями не следует помещать в один класс со сверстниками, не имеющими таких проблем [1, 8, 22]. Вопрос о получении массового образования «особым» ребенком должен решаться специальной комиссией, состоящей из медицинского работника, учителя и психолога. Кроме того, авторы подчеркивают, что следует прислушиваться к мнению отцов и матерей. Кстати, нужно отметить, что именно благодаря родителям были сделаны первые шаги к включающему обучению и воспитанию [12, с. 25].

Существует и диаметрально противоположная точка зрения. Ее придерживаются А. Ю. Шеманов, Э. И. Леонгард, С. В. Алехина [4, 5]. По их мнению, инклюзивные школы и инклюзивное общество должны служить интересам каждого челове-

ка – любого вероисповедания, любой расы, с ОВЗ и без серьезных проблем.

С точки зрения Н. М. Назаровой, Российская Федерация отдала предпочтение самой неудачной модели инклюзивного образования – «Поглощению». Дети и их родители не могут выбирать место обучения. Н. М. Назарова рекомендует другую модель – «Существование», которая делает обучение в массовых и специальных школах одинаково комфортным, при этом не сокращая количество последних [11, с. 8]. Некоторые авторы призывают воспользоваться достижениями нашей коррекционной педагогики – практическими наблюдениями и теоретическими разработками [8, 11, 23]. Благодаря достигнутым успехам многие коррекционные учебные заведения стали ресурсными центрами для массовых школ. В конце 2000-х – начале 2010-х гг. в Самарской области появились территориальные агентства специального образования (ТАСО) – «накопители материально-технических, программно-методических, кадровых ресурсов» [7, с. 49]. Примерно тогда же при Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ) был учрежден Институт проблем инклюзивного образования. Сотрудники внесли существенный вклад в формирование учебно-педагогической базы для заведений, имеющих дело с «особыми» учащимися. В пользу таких инициатив высказываются многие современные авторы: Е. Ю. Фролова, Е. В. Самсонова, У. В. Косарева.

Отдельные исследователи (Н. Я. Семаго, Н. А. Светлова, М. И. Береславская, Т. В. Ахутина и др.) предлагают создавать при конкретных учебных заведениях

специальные консилиумы или службы с аналогичными функциями. Педагоги, психологи и врачи должны определять особые учебно-воспитательные потребности каждого ребенка с ОВЗ, составлять индивидуальные планы и курировать динамику развития [6, 15]. Нужно подчеркнуть, что подобный подход еще не набрал популярности на уровне школ, однако на более высоких уровнях (окружном, городском, региональном) успешность «включения» отслеживается достаточно активно.

Все исследователи убеждены, что работа в школе нового образца требует от учителя определенных личностных свойств (терпимости, гибкости, спокойствия) и особой подготовки, которая не сводится к разовому инструктажу или краткосрочным курсам повышения квалификации. Не следует также забывать о высоком темпе изменений, происходящих в обществе в наше время. Любая остановка в развитии, по сути, приравнивается к регрессу, движению назад. Новый педагог обязан постоянно расти во всех отношениях – и как профессионал, и как личность. Авторы советуют школьному сообществу взаимодействовать посредством сети Интернет. С их точки зрения, это делает обмен информацией более быстрым и эффективным. И все же не исключается, что некоторые учителя, успешно проявлявшие себя в школе старого образца, не смогут реализоваться в рамках инклюзивного образования и будут вынуждены сменить род деятельности.

В монографии «Инклюзивное образование: история, теория, технологии» есть такие слова: «Включение детей с особыми потребностями

в образовательную среду массовой школы, как правило, становится катализатором преобразований, ведущих к улучшению условий обучения всех» [12, с. 25]. Однако в той же работе говорится, что это принесет пользу не всем ребятам с ОВЗ [12, с. 58], поэтому авторы монографии полагают, что специальные школы нужно сохранять и все время совершенствовать.

Статистика, приведенная в диссертации К. Е. Романовой, внушает определенный оптимизм. По мнению большинства родителей и школьных учителей (73 и 69% соответственно), обучение детей, имеющих инвалидность, вместе со здоровыми мальчиками и девочками будет эффективным и для тех и для других. Респонденты считают, что ребята с нарушениями станут более раскованными и менее скрытными, а их обычные сверстники – более терпимыми и отзывчивыми. В то же время часть опрошенных допускает, что между учащимися будут возникать конфликтные ситуации [14]. Подобные опасения следует признать вполне оправданными, поскольку дети обычно не испытывают симпатии к тем, кто сильно от них отличается. В таком случае многое, если не все, зависит от учителя, его профессионализма и нравственных качеств. В статье А. Чаблина «Бывают ли “дети восьмого вида”?» приведен достаточно яркий пример [21]. Однажды двум школьным директорам сообщили, что теперь у них будут учиться слепые дети. Первый директор сказал учащимся без инвалидности, что вместо нового спортивного зала ему придется потратить деньги на пандусы, специальные доски и т. п. Представить себе реакцию школьников и их отношение

к «особым» ребятам довольно просто. А второй директор поступил по-другому. Он спросил здоровых учащихся, кто из них способен: 1) одеваться с повязкой на глазах; 2) играть в шахматы, не видя клеток и фигур; 3) обнаружить нужный предмет в темном помещении. Когда ребята замотали головами, директор поведал им, что на Земле есть люди, которым все это по плечу, и теперь эти удивительные мальчики и девочки будут ходить с ними в одну школу.

В сентябре 2013 г. вступил в силу новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», этико-правовой основой которого стала международная Конвенция о правах инвалидов [25]. Данный закон содержит определение инклюзивного образования: «Обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [13]. На наш взгляд, слово «доступ» является здесь не очень удачным, так как дети с инвалидностью имели формальное право на образование и десять, и двадцать, и пятьдесят лет назад. Разные авторы отмечают, что нужно не только обеспечивать доступ, но и создавать благоприятные условия [10, с. 19; 12, с. 57; 26].

Ходят слухи о том, что в ближайшем будущем инклюзия затронет всех учащихся без исключения, поскольку все специальные школы закроют [2, 16]. В целом, людей можно понять: не зная или неверно толкуя закон «Об образовании...», отдельные чиновники и директора школ выбирают радикальный путь. Однако данный документ не настаивает на отмене коррекционного обучения. Предлагается

несколько подходов к образованию ребят с инвалидностью в зависимости от серьезности имеющихся у них нарушений.

Первый подход, отраженный еще в Стандартах общего образования [17–19], сочетает инклюзивную и интеграционную специфику. «Особые» мальчики и девочки обучаются вместе с обычными детьми и оцениваются объективно, без скидки на болезнь. При второй модели для учащихся предусмотрена дополнительная поддержка, а нормативы несколько снижены, что обязательно должно быть прописано в индивидуальных планах. Этот подход представляет собой компромисс между инклюзивной и коррекционной педагогическими системами. В настоящее время он применяется чаще всего и, вероятно, достоин называться золотой серединой.

Третий подход не предполагает образовательного ценза: учащийся осваивает общую программу в доступном для него объеме. Данный вариант предусмотрен для детей с тяжелыми формами ОВЗ (особенно это касается умственной отсталости). Обычно в подобных случаях инклюзия невозможна. Следовательно, такие ребята проходят обучение в специальных условиях, вместе со сверстниками, имеющими аналогичные проблемы. Некоторые из этих «особых» детишек могут время от времени общаться с обычными девочками и мальчиками. Тогда имеет место так называемый мейнстриминг [9, 24]. По сути, это не вид инклюзивного образования, а проявление «включающей» философии в целом. В 1990–2000-е гг. мейнстриминг стал очень популярен в Европе и США. Он позволяет ре-

бенку контактировать со здоровыми сверстниками во время праздничных мероприятий и в ходе досуговых программ. Если же он допускается в массовый класс, то только как гость, не для решения образовательных задач, а для расширения и углубления социальных контактов.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» обладает значительным потенциалом, но он пока не остановил основные негативные тенденции, которые наметились еще в конце прошлого столетия. Одной из них является реализация европейских и американских моделей инклюзивного образования при игнорировании российской специфики. Не учитываются не только общенациональные, но и городские, областные, региональные особенности [7, с. 29–30]. Вторая отрицательная тенденция – формальное, бюрократизированное отношение к «включающему» обучению [20, с. 52]. В лучшем случае такой подход окажется бесполезным, в худшем – принесет очень много вреда. В большинстве отечественных школ может сложиться ситуация, изображенная в художественном фильме «Класс коррекции» (2014 г.). Так называемая инклюзия, которую мы видим на экране, по сути не соответствует даже требованиям, предъявляемым к интеграции. «Особые» дети обучаются в здании общеобразовательной школы, но в подобии резервации – крыле, отгороженном от главной территории дверью в виде решетки. Учащиеся, имеющие инвалидность, не контактируют с обычными сверстниками даже после уроков, учителя кричат на них, могут применить физическую силу; образовательная программа сильно упрощена, хотя, судя по поведению

большинства учеников, у них нет ни нарушений интеллекта, ни признаков гиперактивности. В реальной жизни такое отношение может не только оскорбить «особых» школьников, но и дискредитировать инклюзивное образование в глазах будущих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бгажнокова И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта : програм.-метод. материалы. – М. : Владос, 2007. – 188 с.
2. Бойцов Д. Государство закрывает коррекционные школы? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gluxix.net/deafnews/sobitiya/4101-2013-01-14-20-15-51.
3. Борякова Н. Ю., Белова Т. В. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М. : Астрель, 2008. – 113 с.
4. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : метод. рекомендации / под ред. А. Ю. Шеманова. – М. : МГППУ, 2012. – 210 с.
5. Инклюзивное образование / сост. : С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. – М. : Школьная книга, 2010. – Вып. 1. – 272 с.
6. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : мат. Междунар. науч.-практ. конференции 20–22 июня 2011 г., г. Москва. – М. : МГППУ, 2011. – 244 с.
7. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.omgpu.ru/sites/default/files/dissertatsiya_kuzmina_os.pdf.
8. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. – М., 2000. – Вып. 3. – С. 65–73.
9. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб. пособ. для студ. пед. вузов. – М. : Просвещение, 2009. – 319 с.
10. Михайлова Н. Н. Общность как принцип и результат инклюзивного образования : методология, практика, технологии : мат. Междунар. науч.-практ. конференции 20–22 июня 2011 г., г. Москва. – М. : МГППУ, 2011. – С. 18–20.
11. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5–11.
12. Нигматов З. Г., Ахметова Д. З., Челнокова Т. А. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / под ред. З. Г. Нигматова. – Казань : Познание, 2014. – 220 с.
13. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2011.
14. Романова К. Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии : дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2010. – 513 с.

-
-
15. Семаго Н. Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья : метод. пособие // Инклюзивное образование / отв. ред. Т. Н. Гусева. – М. : Школьная книга, 2010. – Вып. 3. – 208 с.
 16. Терентьев Д. Коррекция разума. В России закроют все коррекционные школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.penza-press.ru/lenta-novostey/82509/korrekciya-razuma.-v-rossii-zakroyut-vse-korrekcionnye-shkoly.
 17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922.
 18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938.
 19. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365.
 20. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2015. – 390 с.
 21. Чаблин А. Бывают ли «дети восьмого вида»? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: kavpolit.com/articles/byvajut_li_deti_vosmogo_vida-18647/.
 22. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.
 23. Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 12–19.
 24. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 175 с.
 25. Convention on the Rights of Persons with Disabilities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml.
 26. Policy Guidelines on Inclusion in Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.inclusive-education.org/system/files/publications-documents/UNESCO%20Policy%20Guidelines%202009.pdf.

Самохин Иван Сергеевич, канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков, Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 7.

Соколова Наталия Леонидовна, канд. филол. наук, доцент, директор, Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 7.

Сергеева Марина Георгиевна, д-р пед. наук, доцент, вед. науч. сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»: Россия, 105062, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16; профессор кафедры теории и практики ино-

странных языков, Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 7.

Тел.: (495) 434-71-60

E-mail: alcrips85@mail.ru

HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF GENERAL INCLUSIVE EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

Samokhin Ivan Sergeevich, Cand. of Philol. Sci., senior lecturer of the Foreign Languages Theory and Practice Department, Institute of Foreign Languages of the Peoples' Friendship University of Russia. Russia.

Sokolova Nataliya Leonidovna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., director, Institute of Foreign Languages of the Peoples' Friendship University of Russia. Russia.

Sergeeva Marina Georgievna, Dr. of Ped. Sci., Ass. Prof., leading researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education; Prof. of Foreign Languages Theory and Practice Department, Institute of Foreign Languages of the Peoples' Friendship University of Russia. Russia.

Keywords: *inclusive education, inclusion, integration, health limitations, Federal Law "On education in the Russian Federation".*

This article considers the main benchmarks and trends of inclusive education

development in the Russian Federation. The object of the study is the general education only, since other stages of education claim for freestanding reviews. The studied period is from the early 1990's (establishment of "Kovcheg" school, the law "On education" entering into force) up to the first half of 2010's (the law "On education in the Russian Federation"). The thematic justification of the article is determined by the fundamental changes in the legislation of our country in the field of education and raising. The article also considers the viewpoint of the new Minister of education and science Olga Yur'evna Vasil'eva, who have emphasized the priority of "inclusive" methods and approaches in the modern school. The special attention the authors draw to the analysis of the Federal Law "On education in the Russian Federation". The article considers three approaches to inclusive education, which are suggested in this work. Each of these approaches supposes the different levels of academic requirements for challenged students (health limitations).

ПРОФИЛАКТИКА ПРАКТОГНОСТИЧЕСКОЙ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С. Ю. КОНДРАТЬЕВА

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. Расстройство счета у больных с локальными поражениями мозга определяется термином «акалькулия», а нарушение в овладении счетными операциями у детей – термином «дискалькулия». Под дискалькулией понимается специфическая форма неспособности к обучению, а именно неспособность к математике. Дискалькулия – частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций, с одной стороны, и «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики, с другой. Наиболее обобщенной и практико-ориентированной является классификация словацкого ученого L. Kosč, который выделил пять видов дискалькулии: вербальную, практогностическую, дислексическую, графическую и операциональную. Практикогностическая дискалькулия проявляется в расстройствах системы счисления конкретных и наглядных предметов или их символов. Факторами риска предрасположенности к данному виду дискалькулии являются нарушение зрительно-пространственного восприятия и зрительно-двигательной координации, несформированность зрительной и слуховой памяти, а также логических операций. В статье раскрываются задачи и направления коррекционно-логопедической работы по профилактике практогностической дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дискалькулия, практогностическая дискалькулия, ограниченные возможности здоровья, профилактика дискалькулии, коррекция дискалькулии.

Умение считать – это фундаментальный навык, без которого невозможно получить образование и овладеть профессией. Для обозначения нарушений счетной деятельности у детей был введен термин «дискалькулия». Дискалькулия – частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, процессов приема и переработки сенсорной информации и, с другой – «математической речи», приводящей

к снижению уровня культуры познания математики.

Практогностическая дискалькулия проявляется в расстройствах системы счисления конкретных и наглядных предметов или их символов. Дети с предрасположенностью к практогностической дискалькулии допускают множество ошибок при счете предметов, звуков, движений; слова-числительные не становятся обозначением мощности множеств; их называние по порядку образует чисто слухо-двигательный стереотип (механическое перечисление чисел,

не формируется понимание отношений между смежными числами); нет понимания итогового значения числа.

В процессе исследования были выделены *факторы риска* предрасположенности к практогностической дискалькулии (по классификации L. Kosć): нарушение зрительно-пространственного восприятия, несформированность зрительной и слуховой памяти, нарушение зрительно-двигательной координации, несформированность логических операций [2].

Для профилактики практогностической дискалькулии значимо:

- формирование представлений об образе предмета и его символическом изображении;

- формирование счетных навыков, словесного обозначения системы счисления: понимание детьми принципа $1 + 1$ (к каждому объекту при счете по порядку может быть присоединено последовательно только одно числительное);

- понимание последовательности счета;

- называние итога счета и соотнесение его с количеством пальцев;

- развитие зрительно-пространственного восприятия;

- развитие общей и ручной моторики, зрительно-двигательной координации;

- развитие зрительной и слуховой памяти;

- развитие лексико-грамматического строя речи [2].

Данные обследования показали, что дошкольники с ОВЗ, не научившиеся пересчитывать конкретные множества, допускают большое количество ошибок при счете предметов, звуков, движений; слова-числитель-

ные не становятся обозначением мощности множеств.

Современные стратегические цели образования акцентируют внимание на формировании творческой, самостоятельной личности, развитии ее как активного субъекта собственной жизни и деятельности. В связи с этим в педагогике активно обсуждается проблема перехода от репродуктивной модели образования, обеспечивающей воспроизводство готовых знаний, к продуктивной модели, ориентированной на активизацию познавательной деятельности обучающихся. Определены *задачи* логопедической работы по профилактике практогностической дискалькулии:

1. Формирование представлений об образе предметов и его символическом изображении.

2. Формирование словесного обозначения системы счисления.

3. Формирование умения называть итог счета и соотносить его с количеством пальцев, а затем и с цифрой.

4. Развитие зрительно-двигательной координации и ручной моторики.

5. Использование в активной речи математической терминологии, относящейся к количественным представлениям.

6. Развитие умения пользоваться математической терминологией по представлению на занятиях и в самостоятельной деятельности.

Направления коррекционной логопедической работы:

- развитие ручной моторики (пальчиковые игры с математическим содержанием; использование устного народного творчества; обводка рук ребенка с показом разного количества пальцев и др.);

– формирование понятия «множество» (игры с различными материалами, направленные на создание и восприятие множеств с помощью различных анализаторов; сравнение количества предметов в разных совокупностях; формирование понятий: «столько – сколько», «поровну», «больше – меньше» (по количеству));

– активное овладение лексико-грамматическим строем речи (формами числа разных частей речи);

– формирование счетных навыков;

– развитие чувства ритма.

Рассмотрим каждое направление коррекционной работы более подробно.

1. Развитие ручной моторики. В процессе обучения счету опорой для дошкольника является то, что наиболее ранним счетом в онто- и филогенетическом развитии является пальцевый счет. На начальном этапе формирования представлений о количестве целесообразно использовать игры с пальчиками, которые пробуждают у детей интерес к действию с математическим содержанием. Подобные приемы привлекают внимание дошкольников непосредственно к движениям пальцев, а это, в свою очередь, способствует координации «глаз – рука». В научных исследованиях показана значительная роль пространственного восприятия в понятии числа и в протекании счетных операций [2]. Учитывая важность пальчиковых игр для развития ручной моторики и формирования количественных представлений, целесообразно определить им должное место в логопедической работе по профилактике практогностической дискалькулии у дошкольников. Следующим этапом

пальчиковых игр является использование различного иллюстративного материала: рисунки рук с выделенным количеством пальцев, фотографии руки или обводка руки ребенка с показом заданного количества пальцев. Подобного рода игры должны сопровождаться речью со стороны взрослого. Также широко используются описанные в педагогических методиках следующие виды деятельности: конструирование и игры с природным материалом, конструирование из строительных материалов; изобразительная деятельность; обводки, штриховки; игры со сборно-разборными игрушками, мозаика и т. д.

2. Формирование понятия «множество». Формированию счетной деятельности предшествует дочисловой период. На данном этапе необходимо научить ребенка правильно воспринимать множество (видеть его целиком, не смешивать разные множества, видеть отдельные элементы внутри множества, составлять множества из подмножеств, делить на классы, упорядочивать, уметь сравнивать множества путем соотнесения). После усвоения представлений о множестве происходит овладение навыками счетной деятельности.

В основе познания детьми дошкольного возраста количественной стороны действительности лежат сенсорные процессы, и первые математические представления формируются у них на основе практической деятельности с множествами [3–7].

В раннем детстве происходит первое элементарное познание количества, когда с первых дней жизни ребенок попадает в мир предметов, явлений, звуков, движений. У малыша формируются хаотические, пока

еще не упорядоченные представления о количестве. Именно взрослый должен помочь систематизировать эти впечатления, научить детей действиям с отдельными предметами и их группами, способствовать обогащению их речи специфическими словами (терминами). Для формирования у ребенка интереса к количественным представлениям в течение длительного времени предлагается наблюдать за такими действиями. В то же время следует развивать у детей умение рассматривать, ощупывать, сравнивать, сопоставлять. Ребенок должен почувствовать, что процесс познания интересен, приносит удовольствие и радость. Но важно, чтобы он из пассивного наблюдателя постепенно превращался в активного участника, подражая действиям взрослых в процессе работы со счетным материалом, что обеспечивает постепенное усвоение необходимых произвольных движений. Дошкольник учится фиксировать внимание, взгляд на руке и предмете, ощупывать предмет, следить за его перемещением, находить место каждому предмету из множества однородных и разнородных.

Формирование понятия числа возможно лишь на основе развития общего представления о множестве в процессе непосредственной предметно-практической деятельности при условии многократного восприятия множеств различными анализаторами: зрительным, слуховым, осязательно-двигательным. Таким образом, в процессе счетной деятельности при восприятии множеств различными анализаторами устанавливаются межанализаторные связи, способствующие формированию понятия числа. Развитие понятия числа в первую

очередь связано с развитием логики и представлением о пространстве. Число, счетные операции могут нарушаться или неполноценно формироваться по следующим причинам: из-за дефектов пространственного восприятия, несформированности взаимодействия числа и речи, дефектов в наглядно-образных операциях, дефектов целенаправленности поведения и организации деятельности счета [8].

3. Развитие лексико-грамматического строя речи. Необходимо показать детям, что любые множества можно называть словом – наименованием предметов во множественном числе или, подчеркивая количественную сторону, словами «много», «мало». Дошкольники уже в 2–3 года, отвечая на вопрос педагога «Что это?», при предъявлении множества способны назвать существительные множественного числа, например «елочки», «грибочки». Таким образом, в процессе математических упражнений идет активное овладение грамматическими формами единственного и множественного числа разных частей речи. Понимая важность правильного сочетания восприятия и слова, необходимо наряду с обучением действиям обогащать и словарь ребенка в соответствии с уровнем понимания [1, 2]. Фундаментом для обучения счету является знакомство ребенка с числительными. Числительные и такие понятия, как «много», «мало», позволяют выделить ему сложную характеристику реальности, которую взрослые называют количеством.

4. Формирование счетных навыков. Считать значит уметь определять общее количество чего-то (предметов, объектов, явлений и т. д.). При осуществлении счетной операции до-

школьники усваивают основные правила счета: числительные называются по порядку; каждое названное числительное соотносится с одним объектом или одной группой; последнее числительное соотносится с одним предметом, но и является показателем итога счета. Понятие числа формируется на стыке психических процессов (зрительно-пространственного и сомато-пространственного восприятия) и их взаимодействия. На основе этих процессов формируются: представление и ощущения схемы собственного тела; ощущение и понимание таких понятий, как «левый» и «правый»; организующая, регулирующая, номинативная функции речи; наглядно-образное и словесно-логическое мышление [8].

Практические действия под руководством взрослого со множеством вещей, восприятие движений, звуков, световых сигналов и последующее обозначение их количества словом создают необходимую основу для формирования у детей понятия числа. Доказано, что к возникновению понятия числа приводят два основных вида деятельности: счет и измерение. Для дошкольников существуют и определенные *правила счета*: считать каждый элемент только один раз, не пропуская ни одного; числа называются последовательно, начиная с единицы, не пропуская ни одного и не используя дважды; последнее число обозначает, сколько всего предметов, объектов, явлений.

Дошкольников учат выполнять эти действия в определенной последовательности: положить левую руку к игрушкам; поднять правую руку; прикасаясь пальчиком к каждой игрушке, посчитать, сколько их; обе-

сти все сосчитанные игрушки правой рукой; назвать, сколько всего игрушек; показать столько же пальчиков, сколько и игрушек. Поскольку соблюдение этой последовательности очень важно, ее следует повторять перед каждым пересчетом предметов.

Счет – это деятельность, у которой есть все признаки любой другой деятельности: наличие цели, средств, способов осуществления и результат в виде итога счета как показателя мощности множества [9].

Обозначим общие *методические подходы* к организации профилактической работы по знакомству детей с числами первого десятка:

- желательно, чтобы знакомство с новым представителем числового ряда проходило в сказочной, увлекательной форме. Упор в методике работы, осуществляемый на образном начале, позволяет развивать творческое начало в каждом ребенке: гибкость мышления, способность устанавливать неожиданные связи, аналогии;

- нахождение данного числа в окружающем мире, в природе. Важно на первых порах, чтобы это число не было случайным (один хвост у собаки, две руки у человека и т. д.);

- отражение числа в изобразительной деятельности: рисовании, лепке, аппликации, конструировании объемных тел;

- ритмические упражнения с использованием чисел: один раз прыгнули, два раза присели и т. п.

5. Развитие чувства ритма. Эта универсальная способность возникает лишь в том случае, если создается ее сложный механизм, основывающийся на единой зрительно-слухо-двигательной связи. Учитывая это, целесообразно одновременно включать

двигательный, зрительный, слуховой анализаторы, развивая их слаженную деятельность. Это возможно решить в процессе игр на развитие ритмической способности, которые используются различными специалистами (учителем-дефектологом, логопедом, музыкальным руководителем, воспитателем и др.) и проводятся в разнообразных образовательных ситуациях. Например, в изобразительной деятельности для развития равномерного повтора, то есть пространственной формы ритма, детям предлагается рисовать капли, струйки дождя, шарики на елке, декоративные узоры из повторяющихся геометрических фигур и т. п.

Все вышеперечисленное будет способствовать профилактике дискалькулии, а именно практогностической форме этого нарушения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина [и др.] ; под ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 448 с.
2. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 121 с.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2008. – 671 с.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
5. Корзаков Е. И. Усвоение операций счета детьми дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1951.
6. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
7. Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка. – М. : Знание, 1970.
8. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и воспитание. – М. ; Воронеж, 2000. – 304 с.
9. Щербаков Е. И. Методика обучения математике в детском саду. – М. : Академия, 1998. – 272 с.

Кондратьева Светлана Юрьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры логопедии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48.

Тел.: (812) 312-44-92

E-mail: kondr-svet@rambler.ru

PREVENTION OF PRACTICAL GNOSTICAL DYSCALCULIA IN CHILDREN WITH HEALTH LIMITATIONS

Kondrat'eva Svetlana Yur'evna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Speech-

Language Therapy Department, Herzen State Pedagogical University of Russia. Russia.

Keywords: *dyscalculia, practical gnos-
tical dyscalculia, health limitations, dyscalcu-
lia prevention, dyscalculia correction.*

*Calculation disorder in patients with
localized brain damage is defined by the term
“acalculia”, whereas the disorder of computing
operations acquisition in children is defined
by the term “dyscalculia”. The authors used
“dyscalculia” to mean the specific form of
failure of training, namely, the indisposition
to mathematics. Dyscalculia is a partial
mathematical activity failure, manifesting
itself in fixed repetitive mathematical errors
determined by the incomplete intellectual activity
formedness and tactile-perceptual functions on
the one hand, and “mathematical speech” on*

*the other hand, which leads to recession of the
level of mathematics cognition culture. The
most generalized and practice-oriented is the
classification by Slovak scientist L. Kosč, who
identified five types of dysscalculia: verbal,
practical gnostical, dislexic, graphic and
operational. Practical gnostical dyscalculia
shows as the number system disorder for
specific and visual objects or their symbols.
Aptitude risk factors for this type of dyscalculia
are: visual space perception disorder, immature
oculauditory memory, adaptive tracking disorder,
unembodied logical operations. The article
reveals the tasks and directions for correction
and speech therapy work on prevention of
practical gnostical dyscalculia in children with
health limitations.*

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ ПОДХОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ АСПИРАНТОВ-МЕДИКОВ

Ю. А. КОМАРОВА¹, В. В. БАЯЗИТОВА^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»,

²ФГБНУ «Институт экспериментальной медицины»,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросам методологии интегративного обучения лексическому аспекту иноязычной научной речи. В статье доказывается, что интеграция подходов позволяет реализовать междисциплинарное и полиаспектное комплексное обучение лексике как важной составляющей иноязычного профессионально ориентированного общения. В работе обосновывается логичность и доказывается эффективность использования в целях образовательной интеграции таких лексико-релевантных подходов, как лексический, сравнительно-сопоставительный, коммуникативно-когнитивный и лексико-дифференцированный. Данные подходы избраны для целей интеграции исходя из их методологических характеристик и особенностей. В статье доказано, что интеграция подходов направлена на преобразование исходных подходов в новую, ранее не используемую систему обучения аспирантов-медиков англоязычной научной лексике. В каждом подходе выявлены и описаны наиболее значимые базовые принципы, с позиций которых осуществляется образовательная деятельность и представлены композиционные принципы интегративного подхода, полученные в результате новобъединения предложенных базовых принципов.

Ключевые слова: подход, интегративный подход, аспирант-медик, профессионально ориентированная иноязычная лексика, принцип, вариативность, интенсификация обучения.

Целью обучения иностранным языкам аспирантов-медиков является формирование у них иноязычной коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, предполагает обучение корректному владению английским языком в пределах тем, предусмотренных содержанием курса и охватывающих профессионально-медицинскую, научно-исследовательскую и преподавательскую сферы деятельности. Процессу формирования иноязычной коммуникативной компетенции, реализуемому в рамках обозначенных сфер, подчинены различные образова-

тельные процессы частного порядка, включая деятельность по овладению лексическими навыками научной речи.

Успешное решение задачи формирования у аспирантов лексических навыков научной речи напрямую зависит от определения базового подхода, предопределяющего методологию обучения. Здесь же заметим, что в последнее время в методической науке значительно возрос интерес к разработке и внедрению интегративного подхода к процессу формирования лексических навыков. Названный интерес объясняется факторами как объектив-

ного, так и субъективного характера. Среди наиболее важных факторов отметим следующие. Во-первых, современная интернационализация профессиональной деятельности медиков предъявляет к подготовке обучаемых в системе вузовского и послевузовского образования требования фундаментальности, вариативности и интегративности. Во-вторых, интегративный подход не только обеспечивает достижение высокого уровня владения иноязычными лексическими навыками, но и способствует формированию нового качества владения лексической стороной иноязычной речи. В-третьих, именно интеграция подходов позволяет реализовать междисциплинарное и полиаспектное комплексное обучение аспирантов иноязычной лексике как важной составляющей иноязычного профессионально ориентированного общения.

Цель использования интегративного подхода к процессу формирования иноязычного вокабуляра аспирантов-медиков реализуется, с одной стороны, на основе выбора вариантов интеграции между элементами базовых профессионально ориентированных дисциплин и иностранного языка для нахождения оптимального пути реализации цели и задач обучения, а с другой стороны, за счет системной и сбалансированной интеграции дидактико-технологических компонентов и ресурсов овладения англоязычной медицинской терминосистемой с целью создания вариативных и разнообразных условий достижения избранной образовательной цели каждым отдельным аспирантом. Названный подход, охватывая все уровни и компоненты учебного процесса, обеспечивает функциональную

взаимосвязь структурно-содержательных элементов образовательного процесса как на методологическом, так и на технологическом уровнях.

Научно-теоретический уровень реализации интегративного подхода к процессу формирования лексических навыков иноязычной научной речи предусматривает в первую очередь отбор лексико-ориентированных подходов и во вторую очередь рассмотрение возможностей синтеза названных подходов с целью определения эффективной интегративной стратегии образовательного процесса. Названный синтез подходов призван преобразовать исходные подходы в новую, ранее не используемую систему обучения аспирантов-медиков англоязычной научной лексике. При этом следует иметь в виду, что предлагаемая комбинация подходов требует выполнения следующих условий:

1. Интегрируемые подходы должны отражать современные гуманистические тенденции как в теории, так и в практике методической науки.

2. Среди подходов, подлежащих интеграции, не должно быть противоречащих друг другу или взаимоисключающих.

3. Включение каждого подхода должно быть обосновано с позиций его целесообразности и в контексте решаемой методической проблемы.

4. Научно-методический аппарат и принципы реализации интегрируемых подходов должны взаимодополнять друг друга как на методологическом, так и на теоретическом и практическом уровнях, обеспечивая тем самым системное и поэтапное моделирование образовательного процесса (А. П. Лиферов, М. И. Махмутов, Ю. А. Комарова и др.).

Особо подчеркнем тот факт, что в нашем случае интегрируемые подходы, помимо соответствия перечисленным выше требованиям, все вместе и каждый по отдельности должны выполнять свою особую функцию в стратегии обучения аспирантов-медиков *профессионально направленной иноязычной лексике*.

В целях образовательной интеграции были отобраны следующие лексико-ориентированные подходы: *лексический, сравнительно-сопоставительный, коммуникативно-когнитивный и лексико-дифференцированный*. Выбор перечисленных подходов к учебному процессу обусловлен принципом необходимости и достаточности, учитывающим специфику целей овладения аспирантами-медиками лексической стороной иноязычной речи, а также обеспечивающим возможность эффективной организации компонентов методической системы в целях формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции научных медицинских кадров.

Рассмотрим каждый из интегрируемых подходов более подробно.

Лексический подход является важной методологической стратегией в процессе формирования лексических навыков иноязычной речи аспирантов-медиков, так как позволяет комплексно уделять внимание форме, содержанию и функции лексических явлений на изучаемом языке. Указанные явления усваиваются аспирантами как словоформы, сочетания слов или модели, то есть овладение профессионально ориентированной иноязычной лексикой осуществляется блочно-системно (при необходимости с привлечени-

ем грамматических правил или комментариев). Ввод новой лексики зачастую осуществляется в рамках определенного семантического поля, содержащего однокоренные слова, синонимы, антонимы, коллокации, идиомы, частотные словосочетания и пр. Лексический подход предусматривает также презентацию и отработку лексики через контекст и в контексте.

Содержание лексического подхода раскрывается через последовательность следующих принципов:

- принцип профессиональной направленности обучения аспирантов-медиков лексической стороне иноязычной речи;

- принцип насыщения семантических полей в процессе формирования лексических навыков иноязычной научной речи;

- принцип учета лексической резервности при отборе учебного материала;

- принцип функциональности в обучении специальной иноязычной лексике.

Опора на данный подход обеспечивает, с одной стороны, возможность эффективного овладения иноязычным вокабуляром путем систематизации «...взаимосвязанных отдельных лексических единиц, словосочетаний, а также установление упорядоченных связей между ними в составе более общей системы – профессионально направленного иностранного языка» [5, с. 33–34], а с другой стороны, способствует развитию индивидуальных стратегий овладения аспирантами-медиками специальной иноязычной лексикой.

С лексическим подходом тесно связан *сравнительно-сопоставительный подход*, который имеет

практическое значение при обучении будущих ученых прямому и обратному переводу литературы по специальности, а также устному общению на профессиональные темы. Помимо этого, названный подход предусматривает обучение аспирантов медицинских специальностей «учебному» сопоставлению терминологических единиц на четырех языках (латинском, греческом, английском и русском) с целью определения наиболее оптимального способа запоминания лексических единиц и их дальнейшего употребления. Исходя из изложенного к категории наиболее важных принципов данного подхода были отнесены следующие:

- принцип сознательности в усвоении профессионально ориентированного лексического материала;
- принцип опоры на родной язык при обучении профессионально направленной иноязычной лексике;
- принцип синтеза явного и латентного сопоставления лексических единиц в процессе овладения лексической стороной иноязычной речи.

Использование сравнительно-сопоставительного подхода является одним из важных методологических факторов при овладении аспирантами-медиками профессионально ориентированным иноязычным вокабуляром. Результатом использования основных положений упомянутого подхода являются преодоление языковой интерференции, развитие навыков корректного словообразования, словоизменения и словоупотребления, обеспечение их прочной автоматизации и устойчивости.

Следующим значимым интегрируемым подходом является *коммуникативно-когнитивный подход*,

который предопределяет коммуникативно-сознательную технологию обучения профессионально направленному иностранному языку, то есть помогает решить такие методические вопросы, как отбор, организация, последовательность изучения специального лексического материала, способы его предъявления и тренировки [10, с. 9]. Причем при решении названных вопросов учитываются коммуникативные потребности аспирантов-медиков и учебные условия, с одной стороны, и усвоение знаний, сведений языкового характера, удовлетворяющих и развивающих познавательные интересы начинающих ученых на минимально необходимом уровне – с другой.

В рамках коммуникативно-когнитивного подхода к процессу формирования профессионально ориентированного вокабуляра аспирантов-медиков видится целесообразным выделение следующих базовых принципов:

- принцип коммуникативной направленности процесса обучения специальной иноязычной лексике;
- принцип когнитивной направленности обучения профессионально ориентированной иноязычной лексике;
- принцип циклического обучения иноязычной лексике.

Очевидно, что коммуникативно-когнитивный подход является значимой образовательной стратегией при овладении аспирантами-медиками специальной лексикой, поскольку, с одной стороны, обеспечивает активное иноязычное общение, которое реализуется в целях решения обучаемыми реальных и воображаемых задач, а с другой стороны, предполагает, что внимание аспирантов

направлено не только на содержательную сторону общения, но и на форму и средства иноязычной деятельности. Инструментами осуществления подобной деятельности являются активные, интенсивные и проблемные формы работы.

В целях оптимизации учебной деятельности, направленной на обучение лексической стороне профессионально ориентированной иноязычной речи аспирантов-медиков, задействуется еще один интегрируемый подход – *лексико-дифференцированный*. Данный подход обладает широкими возможностями для реализации заявленных образовательных целей. Он предусматривает особую форму организации учебного процесса, которая характеризуется созданием вариативных условий обучения, реализуемых с учетом значимых для образовательного процесса факторов.

Содержание лексико-дифференцированного подхода раскрывается через последовательность следующих принципов:

- принцип дифференцированной презентации профессионально направленной иноязычной лексики;
- принцип дифференцированного овладения специальной иноязычной лексикой;
- принцип дифференцированного контроля уровня владения специальной иноязычной лексикой.

Важно отметить, что лексико-дифференцированный подход представляет собой необходимое условие реализации целей иноязычного профессионально ориентированного образования, обеспечивающее благодаря своей системности эффективное овладение аспирантами-медиками спо-

собностью самостоятельно осуществлять исследовательскую деятельность средствами иностранного языка.

Представленные выше подходы были избраны для целей интеграции исходя из их методологических характеристик и особенностей. В каждом подходе были выявлены наиболее значимые базовые принципы, с позиций которых осуществляется образовательная деятельность и которые, собственно, и идентифицируют подходы. Однако, исходя из того что объединение разнородных элементов в систему придает интегрируемым элементам новые свойства, необходимо представить композиционные принципы интегративного подхода, полученные в результате новокомбинирования представленных выше принципов.

Названные принципы воплощают комплексно-системное использование методологических ресурсов деятельностного, личностного, инструментального и аксиологического содержания, отображающих в своем единстве многоаспектное видение образовательного процесса и характеризующих следующими базовыми принципами.

Принцип интенсификации обучения профессионально ориентированной иноязычной лексике состоит в выявлении и активизации резервов обучающей деятельности, осуществляемой в рамках избранного образовательного формата. Обучение аспирантов-медиков предполагает действенное использование разнообразных форм и методов интенсификации, которые в своей совокупности определяют интенсифицированный характер самого процесса обучения [4, с. 123]. К названным резервам можно отнести: учет специфики образовательной

среды, опору на индивидуально-психологические особенности аспирантов как особой категории обучаемых, оптимальный отбор и организацию содержания обучения, эффективное использование разнообразных средств обучения (аудио- и видеоматериалы, электронные и мультимедийные средства, интернет-ресурсы и т. д.), разработку и использование средств поддержки обучения (мнемокарты, англо-русский терминологический словарь, электронные обучающие программы и т. д.), рациональное дозирование информационных потоков, чередование периодов активного тренинга и релаксации, использование полифункциональных упражнений, достижение высокой степени активности обучаемых в условиях как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности и т. д.

Принцип полимодальной активности, направленной на овладение специальной иноязычной лексикой, предполагает использование научных методов сравнения анализа и синтеза, абстракции и обобщения, конкретизации и абстрагирования с целью более эффективного овладения иноязычной профессионально направленной лексикой. При этом упомянутые методы используются как при традиционных способах овладения специальной иноязычной лексикой, так и при инновационных.

Принцип оптимизации обучения специальной иноязычной лексике предполагает сознательный выбор в каждой отдельной ситуации и акте учебной деятельности оптимального варианта работы с учетом результативности, а также затрат времени и ресурсов. Таким образом, суть использования принципа оптимизации

обучения состоит в достижении наилучших результатов в образовательной деятельности с точки зрения заданных (объективных и субъективных) условий [2, с. 9].

Важными направлениями реализации принципа оптимизации процесса формирования лексических навыков являются опора на творческую деятельность обучаемых, оптимальное сочетание работы аспирантов-медиков в группе, парах и индивидуально, рациональное использование резервов аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, продуктивное распределение активных и релаксационных периодов в рамках образовательной деятельности и т. д. Критериями оптимизированного обучения являются успешность овладения будущими учеными иноязычными лексическими знаниями и навыками, степень соответствия результатов обучения возможностям каждого обучаемого и требованиям программы.

Принцип эвристичности при обучении профессионально ориентированной иноязычной лексике определяет специфические особенности образовательной деятельности, для которой характерны творчество, оригинальность, новизна. Согласно данному принципу процесс формирования лексических навыков представляет собой творческую деятельность, в которую мотивированно вовлечены аспиранты-медики и которая носит неформальный, креативный, интеллектуальный характер. Названная деятельность в равной степени обращена к когнитивной, эмоциональной и интеллектуальной сферам обучаемых, тем самым предоставляя обширные возможности для саморазвития и самовыражения [4, с. 124].

При реализации данного принципа уместно использовать контекстуальную и языковую догадки на основе анализа языковых моделей. Упомянутый принцип также напрямую связан с использованием в учебном процессе лексико-ориентированных логических задач, технологии корреляционных открытий, приемов разработки и комментирования лексической карты заданной проблемы.

Принцип развития учебной автономии при овладении профессионально направленной иноязычной лексикой предполагает известную самостоятельность аспирантов-медиков при отборе и тренировке специальной лексики, способность использовать наиболее оптимальные и эффективные способы усвоения учебного материала. Формирование названной самостоятельности во многом зависит от степени активности и мотивированности начинающих ученых. В данном случае речь идет о развитии учебной автономии, которая подразумевает не столько ориентацию аспирантов-медиков «...на управляющее воздействие преподавателя или пособия, сколько на выявление путей совершенствования самостоятельной учебной деятельности, активизацию обучаемых как субъектов этой деятельности» [6, с. 98].

Принцип вариативности при обучении профессионально направленной иноязычной лексике нацелен на обеспечение в образовательном процессе условий для вариативной активности как преподавателя, так и слушателей, которая опосредуется вариативным содержанием обучения, методикой и использованием средств обучения. Принцип вариативности обеспечивает в процессе

обучения предоставление возможности выбора образовательных маршрутов и способов обучения [5, с. 61]. В рамках вариативного обучения широко используются основные и дополнительные учебные материалы, вариативные опоры вербального и невербального характера, подборки общемедицинского и узкопрофильного характера.

Подводя итог, отметим, что выделенные и описанные принципы обучения представляют собой комплекс нормативных положений, на основе которых выстраивается образовательный процесс, направленный на формирование иноязычного профессионально ориентированного вокабуляра у аспирантов-медиков. Совокупность представленных принципов отражает прагматический, технологический и когнитивный аспекты заявленной цели обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку. – М. : Высшая школа, 1989. – 103 с.
3. Клестер А. М. О когнитивно-дискурсивном подходе к изучению терминологии // Современная филология: мат. II Междунар. науч. конференции. – Уфа : Лето, 2013. – С. 74–76.
4. Комарова Ю. А. О принципах обучения в интенсивном курсе иностранного языка для научных работников // Иностранные языки. Герценовские чтения : мат. науч.-ме-

тод. конференции. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – С. 123–124.

5. Комарова Ю. А. Основы формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка : монография. – СПб. : Стратегия будущего, 2008. – 163 с.
6. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
7. Лиферов А. П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства. – М., 1997. – 189 с.
8. Махмутов М. И. Проблемы обучения. – М. : Дидактика, 1975. – 368 с.
9. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам //

Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 9–16.

10. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

Комарова Юлия Александровна, д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48.

Баязитова Виктория Владимировна, науч. сотрудник, преподаватель английского языка, ФГБНУ «Институт экспериментальной медицины»: Россия, 197376, г. Санкт-Петербург, ул. Академика Павлова, 12; аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48.

Тел.: (812) 312-44-92

E-mail: yuliakomarova@mail.ru

ON THE PROBLEM OF INTEGRATING APPROACHES IN TEACHING POSTGRADUATE STUDENTS OF MEDICINE THE LEXICAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE SCIENTIFIC SPEECH

Komarova Yuliya Aleksandrovna, Dr. of Ped. Sci., Prof., head of Intensive Foreign Language Teaching Department, Herzen State Pedagogical University of Russia. Russia.

Bayazitova Viktoriya Vladimirovna, researcher, English language lecturer, Institute of Experimental Medicine, postgraduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia. Russia.

Keywords: *approach, integrative approach, postgraduate medicine student, profession-oriented foreign language vocabulary, principle, variability, augmentation education.*

The article is dedicated to the issues of methodology of integrative training in the lexical

aspect of foreign language academic speech. The article proves that integration of approaches makes it possible to perform interdisciplinary and multi-aspect comprehensive training in vocabulary as an important component of professionally-oriented communication in a foreign language. The article substantiates the logic and proves the effectiveness of using such vocabulary-relevant approaches as lexical, comparative, communicative-cognitive, and lexical-differentiated for educational integration. These approaches are chosen for the purpose of integration on the basis of their methodological characteristics and features. The article proves that the integration of approaches is aimed at transforming the initial approaches to new, not previously used system

for teaching English academic vocabulary to medical graduate students. In each approach, the most important basic principles from the positions of which educational activities are

performed are identified and described, and the compositional principles of the integrative approach are presented, resulting from the new combination of the proposed basic principles.

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Г. Ф. ПРИВАЛОВА, О. И. ШУБИНА
Филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет» в г. Кемерово,
г. Кемерово

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы оценки критериев и показателей готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности в условиях сетевого взаимодействия. Цель статьи – определение критериев и показателей оценки готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности в условиях сетевого взаимодействия. В работе использованы методы анализа литературы и нормативных правовых документов, теоретического исследования и др. Сформулированы критерии и показатели оценки готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности в условиях сетевого взаимодействия. Научная новизна заключается в логической последовательности оценки критериев и показателей оценки готовности будущих педагогов.

Ключевые слова: критерии, показатели, готовность педагогов профессионального обучения, качество профессиональной подготовки, профессиональные компетенции педагога, творческое мышление, профессионально-педагогическая деятельность, сетевое взаимодействие.

Современное образование нуждается в новом типе преподавателя – творчески думающем, обладающем современными методами и технологиями образования, приемами психолого-педагогической диагностики, способами самостоятельного конструирования педагогического процесса в условиях конкретной практической деятельности, умением прогнозировать свой конечный результат. При этом роль преподавателя в системе сетевого взаимодействия предполагает умение координировать познавательный процесс, корректировать ход преподаваемого курса, консультировать, руководить учебными проектами и др. [2].

Овладение опытом будущей профессиональной деятельности отражается на компетентности специалиста, который устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентируется на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности педагога является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Структуру компетентности составляют общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, отражающие многофункциональность, надпредметность, междисциплинарность, автономность, рефлексивность, интерактив-

ность и др. При этом все перечисленные компетенции в совокупности приобретают сегодня особую значимость, так как они необходимы для любой профессиональной деятельности и проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения человека в гражданском обществе [9].

Профессиональные компетенции отражают специфику конкретной предметной деятельности педагога, которую можно рассматривать как реализацию общекультурных и общепрофессиональных компетенций в области учебного предмета, сферы профессиональной деятельности. Приобретаемые компетенции, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных задач разного уровня сложности с использованием определенного образовательного пространства. Развитие компетенций происходит через сочетание опыта работы с выполнением конкретных учебных задач, проведением собственных тематических исследований, выполнением творческих работ, проектов, которые определяются актуальностью профессиональных проблем, затрагивающих интересы будущих педагогов.

Мы исходим из того, что профессиональные компетенции должны отражать современное понимание основных задач профессиональной деятельности. Все виды компетенций взаимосвязаны, развиваются одновременно. Это является основой для формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего педагога, создавая его целостный образ специалиста, что в конечном

итоге обеспечит профессиональное становление. Учитывая представленные результаты, можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность будущих педагогов – это интегративная, комплексная характеристика, которая представляет собой единство знаний, умений, навыков, ценностей и личностных особенностей специалиста, руководствуясь которыми он определяет цели своей профессиональной деятельности и способен выполнять социально-профессиональные обязанности.

Компетентность будущих педагогов профессионального мастерства формируется в сетевом взаимодействии и проявляется при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности в достижении высокого профессионального результата. Диагностика оценки готовности педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности в условиях сетевого взаимодействия определяется через критерии и показатели [7].

Проблема определения критериев и показателей рассматривается в работах И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, Л. В. Макаровой, А. К. Марковой, Г. Н. Подчалимовой, А. А. Реан и ряда других исследователей. Авторы по-разному подходят к выделению, описанию критериев и показателей оценки уровня профессиональной подготовки будущих педагогов. *Критерий* (греч. *kriterion* – «средство для решения») – признак, на основании которого производится оценка, определение, классификация чего-нибудь, мерило [8].

Н. В. Кузьмина считает, что *критериями* оценки эффективности процесса обучения можно назвать

затраченное время, количество и характер ошибок, пропуски в знаниях, полноту и правильность воспроизводимых понятий в сравнении с сообщавшимися [3].

Критерии раскрываются через ряд показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени отражения динамики измеряемого качества, охватывающего основные виды педагогической деятельности. Показатели – это качественные или количественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака объекта, который изучается, то есть степень сформированности того или иного критерия [4].

Следовательно, критерии – это признаки, на основании которых производится оценка исследуемых параметров. Показатели – это данные, по которым можно судить о развитии и ходе исследуемого объекта. Другими словами, если критерий – это качество, свойство изучаемого объекта, то показатель – это мера сформированности того или иного критерия.

Профессионализм педагога заключается в интегральной характеристике личности педагога, предполагающей владение им видами профессиональной деятельности, наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию обучающихся. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности в условиях сетевого взаимодействия должна отвечать следующим критериям:

– объективным, отражающим эффективность педагогической деятельности (основным ее видам: обучающему, развивающему, воспитательному, диагностическому, коррекционному, консультационному, организаторско-управленческому, самообразовательному и др.);

– субъективным, основывающимся на устойчивой педагогической направленности, понимании ценностных ориентаций профессии педагога, позитивном отношении к труду;

– процессуальным, предполагающим использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов и технологий;

– результативным, отражающим подготовленность педагога к профессии в условиях рынка.

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

– уровень овладения профессией, адаптации к ней (первичное усвоение учителем норм, необходимых приемов, технологий);

– уровень самоактуализации педагога в профессии (осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии);

– уровень педагогического мастерства (владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к обучающимся, осуществление лично ориентированного обучения и др.).

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов при сетевом взаимодействии включает в себя:

– общекультурные как универсальные, межкультурные и ме-

жотраслевые знания и способности, формирующиеся и проявляющиеся в разных видах деятельности личности (социальной, коммуникативной, информационной, регулятивной и др.);

– общепрофессиональные, которые отражают специфику административно-управленческой профессиональной деятельности и предполагают сформированность первоначального уровня способности к конкретной профессиональной деятельности и др.;

– профессиональные как владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, готовность к самостоятельному и творческому выполнению профессиональной деятельности.

В процессе отбора критериев и показателей мы использовали общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК), установленные Профессиональным образовательным стандартом [6].

Общекультурные компетенции:

– способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5);

– способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6).

Общепрофессиональные компетенции:

– способность проектировать и осуществлять индивидуально-личностные концепции профессионально-педагогической деятельности (ОПК-1);

– способность к когнитивной деятельности (ОПК-6);

– способность обосновать профессионально-педагогические действия (ОПК-7);

– готовность моделировать стратегию и технологию общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач (ОПК-8);

– готовность анализировать информацию для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности (ОПК-9);

– владение системой эвристических методов и приемов (ОПК-10).

Профессиональные компетенции:

– способность организовывать и осуществлять учебно-профессиональную и учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ПК-3);

– способность анализировать профессионально-педагогические ситуации (ПК-5);

– готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданской ответственности (ПК-6);

– способность организовывать и контролировать технологический процесс в учебных мастерских, организациях и на предприятиях (ПК-25);

– способность выполнять работы соответствующего квалификационного уровня (ПК-32).

Вышеперечисленные компетенции предлагаем использовать в качестве критериев. Для определения уровня готовности будущих педагогов профессионального обучения используем показатели, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели готовности будущих педагогов профессионального обучения (по отраслям) в уровневой интерпретации

<p>Высокий (85–100 баллов) – оптимальный уровень</p>	<p>Средний (75–84 балла) – достаточный уровень</p>	<p>Низкий (74–60 баллов и ниже) – критический уровень</p>
<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>
<p>Способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Способность к самоорганизации, самообразованию и др. Способность к созданию условий для развития познавательной активности обучающихся, к созданию ситуаций успеха для обучающихся. Способность выстраивать педагогическую деятельность с опорой на индивидуальные особенности обучающихся и др.</p>	<p>Умение работать в команде, позитивно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Умение успешно самоорганизовываться в самообразовании, создавать условия для развития познавательной активности обучающихся. Умение создавать ситуацию успеха для обучающихся. Умение выстраивать педагогическую деятельность с опорой на индивидуальные особенности обучающихся и др.</p>	<p>Нежелание и неумение работать в команде, отрицательное восприятие социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий. Неумение самоорганизовывать себя и организовывать обучающихся. Неумение выявлять индивидуальные предпочтения, возможности обучающегося, трудности, с которыми он сталкивается и др.</p>
<p>Способность проектировать и осуществлять индивидуально-личностные концепции профессионально-педагогической деятельности. Способность к когнитивной деятельности. Готовность к моделированию стратегии и технологии общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач. Готовность анализировать информацию для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности. Владение системой эвристических методов и приемов и др.</p>	<p>Умение проектировать индивидуально-личностные концепции профессионально-педагогической деятельности. Знание основ когнитивной деятельности. Умение моделировать стратегии и технологии общения для решения профессионально-педагогических задач. Умение анализировать информацию для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности. Умение применять методы и приемы на практике и др.</p>	<p>Неумение проектировать индивидуально-личностные концепции профессионально-педагогической деятельности. Слабое знание основ когнитивной деятельности. Неумение моделировать стратегии и технологии общения для решения профессионально-педагогических задач. Неумение анализировать информацию для решения проблем в профессиональной деятельности. Неумение применять методы и приемы на практике и др.</p>

1	2	3
<p>Способность к организации и осуществлению учебно-профессиональной и учебно-воспитательной деятельности в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов.</p> <p>Способность к анализу профессионально-педагогических ситуаций.</p> <p>Готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности.</p> <p>Способность к организации контроля технологического процесса в учебных мастерских, организациях и на предприятиях.</p> <p>Способность выполнять работы соответствующего квалификационного уровня.</p> <p>Способность к формированию у обучающихся духовных и нравственных ценностей и др.</p>	<p>Умение организовать учебно-профессиональную и учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов.</p> <p>Умение анализировать профессионально-педагогические ситуации.</p> <p>Умение использовать современные воспитательные технологии при формировании у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности.</p> <p>Умение организовать контроль технологического процесса в учебных мастерских, организациях и на предприятиях.</p> <p>Умение выполнять работы соответствующего квалификационного уровня.</p> <p>Умение формировать у обучающихся духовные и нравственные ценности и др.</p>	<p>Неумение организовать учебно-профессиональную и учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов.</p> <p>Неумение анализировать профессионально-педагогические ситуации.</p> <p>Неумение использовать современные воспитательные технологии.</p> <p>Неумение организовать контроль технологического процесса в учебных мастерских.</p> <p>Неумение выполнять работы соответствующего квалификационного уровня и др.</p>

Контролем качества обучения могут быть наблюдение, проверка знаний и умений, тестирование, отчеты о прохождении практики. Критерии оценки готовности педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности в условиях сетевого взаимодействия, например при прохождении педагогической практики студентами, определяются степенью (уровнем и качеством) освоения следующих показателей:

– знание теории конструирования и изготовления макетов, умение применять эти знания в практической работе;

– знание технологического оборудования, инструментов, материалов и умение подготовить их к работе;

– овладение приемами выполнения работы;

– знание и выполнение требований безопасности, производственной санитарии и гигиены;

– умение пользоваться графической документацией и разрабатывать чертежи и технологические карты;

– умение организовывать рабочее место, поддерживать порядок при выполнении работ и экономно расходовать материалы;

– умение качественно и быстро выполнять работу.

Результаты педагогической практики оцениваются в баллах:

– отлично: 85–100 баллов;

– хорошо: 75–84 балла;

– удовлетворительно: 60–74 балла;

– неудовлетворительно: менее 60 баллов.

Общая сумма по всем критериям должна составить 100 баллов:

1) анализ учебно-программной документации – 19 баллов;

2) проведение занятий теоретического и практического обучения – 20 баллов;

3) наличие планов-конспектов занятий теоретического и практического обучения – 18 баллов;

4) подготовка и проведение воспитательного мероприятия – 15 баллов;

5) анализ конфликтной педагогической ситуации – 13 баллов;

6) сбор материалов и подготовка отчета – 15 баллов.

В условиях сетевого взаимодействия повышается значимость знаний и умений, навыков и компетенций творческого характера. Будущими педагогами профессионального обучения используются новые методики и формы обучения, стимулирующие развитие их творческих способностей, которые проявляются в следующих подходах:

– деятельностный – в ходе подготовки и проведения занятий теоретического и практического обучения, учебно-воспитательных мероприятий, при участии в общественных мероприятиях;

– личностно-деятельностный – при проведении занятий теоретического и практического обучения, учебно-воспитательных мероприятий, при участии в общественных мероприятиях, в ходе которых проявляются мотивационный, информационно-содержательный, профессиональный, личностный и когнитивный компоненты;

– интегративный – при проведении занятий теоретического и практического обучения, учебно-воспитательных мероприятий, при участии в общественных мероприятиях, направленных на результативность деятельности педагогов профессионального обучения в решении профессиональных задач.

Подводя итог, следует отметить, что сетевое взаимодействие значительно меняет стратегию обучения, при которой повышается значимость фундаментальных знаний, умений практико-творческого применения, освоения новых методик и форм обучения, стимулирующих развитие творческих качеств будущих педагогов профессионального обучения. Оценка готовности педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности в условиях сетевого взаимодействия выражается в интегральной характеристике деловых и личностных качеств, проявляющихся не только в уровне знаний, умений и опыта профессиональной

деятельности, но и в социально-нравственной позиции личности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарова Г. Д. Актуальные проблемы педагогического и профессионально-педагогического образования (по материалам диссертационных исследований, защищенных в совете при Российском государственном профессионально-педагогическом университете в 2009 г.) // Образование и наука. – 2010. – № 4. – С. 119–122.
2. Жуков Г. Н., Сопегина В. Т. Базовые кафедры профессионально-педагогического вуза: ситуационный подход // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 7. – С. 20–22.
3. Кузьмина Н. В. Педагогическая система: теория, история, развитие : коллективная монография / под ред. В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. – М. : Народное образование, 2014. – 128 с.
4. Насырова Э. Ф. Критерии и показатели оценки уровня профессиональной подготовки будущих учителей. Технологии при модульном обучении // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 1(09).
5. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы : распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 г. № 2765-р.
6. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8.09.2015 г. № 608н.
7. Сетевое взаимодействие как перспективное направление развития профессионально-педагогического образования / Е. М. Дорожкин, В. Я. Шевченко [и др.] // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 1(48). – С. 16–25.
8. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180 000 слов и словосочетаний. – М. : Альта-Принт, 2008. – 1239 с.
9. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 330 с.

Привалова Галина Федоровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общепрофессиональных дисциплин, филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в г. Кемерово: Россия, 650070, г. Кемерово, ул. Тухачевского, 32.

Шубина Оксана Ивановна, доцент кафедры общепрофессиональных дисциплин, филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в г. Кемерово: Россия, 650070, г. Кемерово, ул. Тухачевского, 32.

Тел.: (384-2) 31-86-51

E-mail: privalova-gf@mail.ru

ASSESSMENT OF THE READINESS OF PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS FOR PROFESSIONAL-PEDAGOGIC ACTIVITY IN ONLINE INTERACTION CONDITIONS

Privalova Galina Fedorovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of General Professional Subjects Department, Kemerovo branch of Russian State Vocational Pedagogical University. Russia.

Shubina Oksana Ivanovna, Ass. Prof. of General Professional Subjects Department, Kemerovo branch of Russian State Vocational Pedagogical University. Russia.

Keywords: *criteria, indicators, readiness of professional education teachers, quality of professional training, professional competences of a teacher, creative thinking, professional-pedagogic activity, online interaction.*

The article studies the issues of assessing the criteria and indicators of the readiness

of future professional education teachers for professional-pedagogic activity in online interaction conditions. The goal of the article consisted in determining the criteria and indicators of the readiness of future professional education teachers for professional-pedagogic activity in online interaction conditions. The work used such methods as the analysis of literature and regulatory legal documents, theoretic research, etc. The study has formulated the criteria and indicators of the readiness of future professional education teachers for professional-pedagogic activity in online interaction conditions. The scientific novelty of the study is related to the logical sequence of assessing the criteria and indicators of the readiness of future professional education teachers for professional-pedagogic activity in online interaction conditions.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А. В. ЛЕДЕНЕВА

*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург*

Аннотация. Статья посвящена комплексному изучению организации персональной образовательной среды, условия которой способствуют развитию профессиональной активности магистранта направления 44.04.01 Педагогическое образование. Автор прослеживает процесс активизации с позиции интереса, активности и самостоятельности обучающегося в профессиональной деятельности, регламентированной федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования при подготовке магистров. В статье проанализированы концепции научно-методического обеспечения персонализации процесса развития профессиональной активности средствами инновационных учебных стратегий. На основании анализа международного опыта применения данных стратегий в высшем образовании устанавливается, что модель обучения на основе опыта выступает ключевым стратегическим инструментом преподавателя. Значительное внимание уделяется цикличности реализации стратегии экспериментального обучения в персональной образовательной среде магистратуры. Данное направление дополняется также рассмотрением современных способов обучения магистрантов на каждом цикле обучения. Автор приходит к выводу о том, что использование стратегии Д. Колба в процессе развития профессиональной активности магистранта выступает одним из важнейших педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, профессиональное обучение, развитие профессиональных качеств.

Развитие профессиональной активности педагога происходит на основе подхода ТПИ (Theoretical and Practical Integration), который представляет собой основу саморазвития и самоорганизации своей профессиональной деятельности [3]. Реализация данного подхода осуществляется за счет индукционных программ обучения, концептуальным ядром которых выступает стратегия обучения на основе опыта, субъект-субъектное взаимодействие и персонализированное обучение. Проектирование индукционных программ в условиях персональной образовательной среды

осуществляется в магистратуре, основываясь на международном опыте их реализации с применением инновационных стратегий обучения (коллаборативное обучение (collaborative learning), партисипативное обучение (participative learning), самоуправляемое обучение (self-directed learning), коммуникативное обучение (communicative learning) и т. д.) [2].

Магистерское образование в контексте развития профессиональной активности педагога направлено на организацию процесса обучения с учетом изменений профессиональной деятельности педа-

гога. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования регламентирует подготовку педагога к шести основным видам профессиональной деятельности: педагогическому, культурно-просветительскому, научно-исследовательскому, проектному, методическому и управленческому. Успешность профессиональной подготовки педагога зависит от комплекса педагогических условий, которые определяют сущность развития профессиональной активности педагога в персональной образовательной среде магистратуры.

Понятие «персонализированное обучение» пришло в науку с начала 60-х гг. XX в., но не раскрыло сущности к определению и выявлению компонентов персональной образовательной среды. В соответствии с Национальным планом по вопросам образовательных технологий (National Educational Technology Plan), разработанным Министерством образования США, персонализированное обучение означает регулировку темпа (индивидуализацию), регулировку подхода (дифференциацию), а также ориентацию на интерес и опыт учащихся. Персонализация призвана использовать индивидуальные способности учащегося, его чувства и компетенции для развития способностей и талантов.

Понятие «персональная образовательная среда» относительно новое для отечественной педагогики. К общему определению данной дефиниции ученые не пришли и по сей день. Известно, что персональная образовательная среда выступает решением для поддержания связи с быстрым темпом изменения знаний. Это самостоятельная развивающаяся среда, которая содержит в себе инструмен-

ты, ресурсы и услуги, организованные участниками образовательного процесса, заинтересованными в непрерывном образовании (обучение через всю жизнь) [1].

В связи с этим подход ТРІ, соединяющий теоретическую часть (лекции и практические занятия) магистерской подготовки и практическую часть (учебная и производственная практики) в соответствии с видами профессиональной деятельности, и научно-исследовательская работа представляются эффективным способом построения индукционных программ развития профессиональной активности педагога. Главная особенность таких программ: обучение начинается с конкретного опыта (рис. 1).

Для успешной реализации цикла «**конкретный опыт**» необходимо настроить педагогов на активное восприятие информации. Различные приемы наставничества, межличностного общения и применение видеофрагментов будут способствовать актуализации мотивации и развитию интереса у магистрантов.

Следующий цикл обучения – «**размышление над опытом**», который увидели обучающиеся. На данном этапе необходимо помочь педагогу осмыслить полученную информацию. Можно применить стратегию **PARL**:

1. **P – Problem** – проблема, сложность. На этом этапе происходит обсуждение тех ситуаций, которые были представлены в конкретном опыте. Важно предельно конкретно обозначить как сами ситуации, так и то, почему данные ситуации раскрывают проблему занятия/темы/курса и т. д.

2. **A – Action** – действие. Здесь рассматривается, какие именно действия были предприняты.



Рисунок 1. Реализация индукционной программы по стратегии обучения на основе опыта

3. **R – Result** – результат. Разбирается, к каким результатам привели действия и почему.

4. **L – Learned** – урок. Что каждый педагог вынес из этой ситуации? Что бы сделал по-другому?

Как правило, данный этап необходимо продолжить в форме лекций «Обучение с перерывами» (Spaced Learning), что способствует формированию долгосрочной памяти (рис. 2).



Рисунок 2. Этапы организации лекции в форме «Обучение с перерывами»

Таким образом, первые два цикла обучения направлены на развитие профессионального интереса педагога в учебно-познавательной деятельности, а также частично охватывают профессиональную активизацию при переходе на следующий этап обучения.

Третий этап – «создание концепций» (абстрактная концепту-

ализация). Обучение на данном этапе опирается на логическое мышление и рациональные оценки. Приоритетными методами обучения выступают методы сбора и обработки информации, сравнительный анализ.

Этап создания концепций основан на технологиях работы с информацией, применении полученных знаний

в виртуальной реальности (веб-квест, игры-симуляторы, онлайн-лаборатории). Персональная образовательная среда в данном случае играет особую важную роль, так как автодидактика (самообучение с использованием информационных технологий) выступает стержнем развития профессиональных качеств педагога. Вариантом реализации этапа концептуализации выступает технология «веб-квест», которая создает условия постепенного перехода от активизации к самостоятельной работе. Использование технологии «веб-квест» происходит на сайте или в блоге педагога и может стать одним из наиболее успешных способов реализации данного цикла обучения.

Этапы технологии «веб-квест»:

1. *Введение.* Подготовка педагога. В основе этапа – вопрос/задача/ситуация профессиональной сферы деятельности, над которыми будут размышлять педагоги.

2. *Задание.* Направляет педагогов на изучение взаимосвязи предметов и событий и анализ причинно-следственных связей. Основная цель задания – обоснование конкретных действий при прохождении квеста. Задания могут формироваться в зависимости от требуемого результата по следующим типам: научное исследование, творческое задание, оценка, самопознание, планирование, изложение, достижение консенсуса, расследование, убеждение, компиляция и т. д. (таксономия задач по В. Dodge).

3. *Поиск информации* по проблеме осуществляется в Интернете группой педагогов, каждый из которых имеет определенную роль в квесте. Поиск информации должен закон-

читься вкладом в решение поставленной задачи в соответствии с ролью.

4. *Решение проблемы* достигается путем ведения переговоров и достижения согласия всеми участниками квеста.

Последний этап – «**применение на практике**» (активное экспериментирование). Обучение основано на деятельностном подходе, опирается на эксперименты. Данный цикл обучения предполагает применение проектных методов обучения, групповых дискуссий и самостоятельную работу.

Важной задачей педагога на данном этапе является создание реальной ситуации, в которой необходимо применить отработанные умения. Персональная образовательная среда, в свою очередь, создает необходимые условия для развития профессиональной самостоятельности, завершая тем самым процесс целостного профессионального развития педагога. В этой связи персонализированное обучение направлено на решение творческих заданий как в аудитории, так и на практике на базе партнерских инновационных площадок. На наш взгляд, реализация данного цикла обучения может быть успешной с применением метода «бытие тенью» (job shadowing).

Используя этот метод, педагог наблюдает за работой и взаимодействует с опытным специалистом-практиком, причем прямо на рабочем месте. Педагог получает возможность узнать, какие знания, навыки и характеристики нужны в определенных ситуациях профессиональной деятельности.

Еще одним успешным методом реализации данного цикла может быть метод обучения «изменение ролей» (change a role), предполагающий, что педагог занимает роль опытного

специалиста, причем сам специалист работает в качестве клиента или слушателя, который в процессе «работы» педагога фиксирует ошибки, а затем совместно с педагогом анализирует недочеты и формирует новые навыки.

Таким образом все четыре цикла обучения будут реализованы. Важно отметить, что эффективность и результативность обучения гарантированы только при условии, что обучающийся включен во все четыре цикла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инновационные стратегии подготовки педагогических кадров в региональной системе образования: российский и зарубежный опыт : учеб. пособие / К. Ю. Герасимова, А. П. Еремина, А. К. Кабанова [и др.]. – Оренбург : Экспресс-печать, 2015. – 84 с.

2. Ксенофонтова А. Н., Леденева А. В. Инновационные стратегии как фактор успешной профессиональной деятельности педагога // Новая наука: от идеи к результату. – Уфа : Агентство международных исследований, 2015. – С. 52–57.

3. Леденева А. В. Организация инновационной образовательной среды в магистратуре // Современная наука: теоретический и практический взгляд : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конференции. – Уфа : Аэтерна, 2015. – С. 163–167.

Леденева Анастасия Владимировна, ассистент, аспирант, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»: Россия, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 19.

Тел.: (353-2) 77-24-52

E-mail: a.v.ledeneva@bk.ru

PEDAGOGIC CONDITIONS OF DEVELOPING THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER IN PERSONAL EDUCATION ENVIRONMENT

Ledeneva Anastasiya Vladimirovna, assistant lecturer, postgraduate student, Orenburg State Pedagogical University. Russia.

Keywords: *professional activity of a teacher, professional education, development of professional qualities.*

The work is dedicated to the complex study of organizing personal education environment, the conditions of which aid the development of the professional activity of a master's degree student majoring in the set of disciplines 44.04.01 – Pedagogic education. The author traces the process of activation in the aspect of a student's interest, level of activity, and professional independence, which corresponds to the standards of master's education regulated by the FSEPH. The article analyzes the concepts

of the scientific-methodological support of personalizing the professional activity development process by means of innovative education strategies. Having analyzed the foreign experience of using such strategies in higher education, the author has determined that the model of experience-based education serves as the key strategic instrument of a teacher. Significant attention has been given to the cyclic nature of implementing the strategy of experimental education in the personal education environment of graduate school. This topic is further elaborated by means of examining the modern methods of educating master's students in each education cycle. The author comes to the conclusion that the usage of D. Kolba's strategy in the process of developing the professional activity of a Master's student is one of the essential pedagogic conditions.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ

И. Б. ИГНАТОВА, Е. А. ПОКРОВСКАЯ

*ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,
г. Белгород*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос подготовки специалистов для сферы культуры и искусства на настоящем этапе. Освещены некоторые вопросы модернизации подготовки кадров в современном вузе искусств и культуры на основе дуального обучения, отражены ее некоторые особенности. Данная работа также отражает актуальную проблему воспитания конкурентоспособных специалистов и становление профессионалов с более высоким и отвечающим духу времени уровнем образования, так как именно данный вид подготовки позволяет студенту раскрыться, проявить свои знания, развить в себе креативное мышление, научиться планировать собственную деятельность и добиваться ожидаемых результатов. В статье выявлены основные преимущества дуальной системы обучения, такие как востребованность и трудоустройство выпускников вуза, значительное повышение качества профессиональной подготовки студентов, их социализации в будущей профессии и др.

Ключевые слова: сфера культуры и искусства, профессиональное образование, дуальная система обучения, воспитание конкурентоспособных специалистов.

Белгородская область входит в число успешно развивающихся регионов России. Одним из основных направлений совершенствования региональной модели подготовки высококвалифицированных кадров является организация дуального обучения в учебных заведениях области.

Дуальная система подготовки кадров – это практико-ориентированная основная профессиональная образовательная программа среднего, высшего профессионального образования, реализуемая совместно образовательным учреждением и базовым предприятием по подготовке специалистов [2, с. 65]. Обучаемый уже на

ранних этапах процесса учебы включается в производственный процесс в качестве работника организации или учреждения, овладевает профессиональными навыками, которые ему не может дать система обучения с полной учебной неделей.

В регионе система дуального образования уже внедрена во многих учебных заведениях: Дмитриевский сельскохозяйственный техникум в Яковлевском районе, Корочанский и Красногвардейский сельхозтехникумы, Ракитянский агротехнологический техникум, а также Белгородский государственный институт искусств и культуры (БГИИК).

Сложившаяся в последнее время ситуация в области образования в сфере культуры и искусства характеризуется рядом системных проблем, которые требуют детального пересмотра.

Прежде всего, одной из актуальных является проблема воспитания конкурентоспособных специалистов и становления профессионалов с более высоким и современным уровнем образования. Работодателей интересует фактическая готовность выпускников к осуществлению профессиональной деятельности, так как чаще всего молодой специалист овладевает навыками работы в конкретном учреждении, организации в среднем через год, и ликвидировать разрыв между теорией и практикой обычно приходится именно самому предприятию, для которого обеспеченность квалифицированными кадрами – вопрос первостепенный. Работодателю приходится использовать различные формы профессиональной адаптации молодых специалистов: от применения института наставничества до разработки и реализации специальных программ обучения и адаптации. Отсюда вытекают еще две немаловажные проблемы: несоответствие образовательных профессиональных программ квалификационным требованиям работодателей к профессиональным компетенциям молодых специалистов, которые по окончании учебных заведений нуждаются в длительном периоде адаптации к производственным условиям, оборудованию и принципам построения взаимоотношений в трудовом коллективе, и снижение внимания к практической подготовке студентов в образовательных учреждениях.

В результате работодатели не заинтересованы в молодых специали-

стах, которых необходимо доучивать и переучивать, и приглашают на работу специалистов необходимого им уровня подготовки и квалификации. Следовательно, возникает еще одна актуальная проблема – трудоустройство выпускников.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости модернизации действующей системы образования в вузах искусств и культуры по всем направлениям подготовки (от среднего профессионального (СПО) до высшего профессионального образования (ВПО) и магистратуры) на основе внедрения принципов дуальной системы обучения, поскольку именно данная система обучения способна решить все вышеназванные проблемы.

Ни одна образовательная система в мире не привлекала такого пристального внимания исследователей и ученых, как дуальная система обучения, которая возникла в Германии.

По мнению многих ученых и практиков (С. П. Романов, Л. Н. Самолдина, А. Н. Кирилловский, Е. В. Марчук, О. В. Приступ, Д. А. Торопов, Г. А. Федотова, О. Д. Федотова, М. В. Кларин, Э. Фишер, Л. И. Корнеева, А. В. Корсунов и др.), модернизация отечественного обучения сегодня просто необходима, так как состояние практической подготовки студентов, которое наблюдается в последние годы, совершенно не отвечает требованиям сегодняшних работодателей, и связано это именно со снижением внимания к практической подготовке студентов.

Так, например, Л. Н. Самолдина, проведя анализ состояния практической подготовки студентов, приходит к выводу, что:

– работодатели не заинтересованы принимать на работу молодых специалистов, так как на рынке труда уже имеется большое количество высококвалифицированных специалистов;

– практиканты являются просто обузой, потому как за короткий период времени их трудно ввести в отлаженный рабочий процесс и т. п. [5].

Конечно, полностью перенять и применять немецкую дуальную систему в России невозможно, так как есть различия в юридической базе, экономических, исторических и социальных условиях, но вот наиболее эффективные элементы заимствовать нужно. В России уже есть регионы с успешным опытом внедрения аналогичных моделей образования. Реализовывать дуальную модель подготовки кадров дают возможность новая редакция Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), а также Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 гг. [3, 4]. В данных документах говорится о необходимости внедрения инновационных проектов, новых образовательных технологий и программ.

С начала 2013/2014 учебного года БГИИК приступил к реализации педагогической модели дуального обучения студентов для сферы культуры и искусств с целью подготовки специалиста, который по окончании учебного заведения будет полностью адаптирован к будущей профессиональной деятельности в любом из учреждений культуры и искусства без последующего доучивания и переучивания на рабочем месте.

Данный переход органично развил изначальную специфику подготовки художников, актеров, режиссеров, музыкантов, хореографов, библиотечарей, которая подразумевает тесную связь теоретических знаний с практикой – репетициями, концертами, мастер-классами, работой «на производстве».

Основная цель внедрения дуальной модели – подготовка компетентного профессионала социокультурной сферы, обладающего навыками педагогической и научной деятельности, формирование и воспитание специалистов с новым менталитетом, более высоким и современным уровнем образования. Дуальная модель при этом представляет собой сетевую форму обучения, основанную на взаимодействии работодателей и вуза. Она предполагает совмещение теоретической и практической подготовки: студент должен овладеть основами профессиональной деятельности, то есть теоретической частью, а практика проходит непосредственно на рабочем месте: в музыкальных школах, школах искусств, учреждениях дополнительного образования и культуры и т. д.

В обязанности учреждений входит закрепление за каждым обучающимся наставника – квалифицированного преподавателя, который обучает и прививает студентам практические навыки, знакомит их с формами работы, документацией и т. п. Обязанности студентов: посещение уроков, ознакомление с работой наставника, изучение методики преподавания. Осваивая особые профессиональные умения в ходе общения с будущими учениками, студенты учатся быть лидерами, так как включение потенциального преподавателя в профессиональную жизнь воз-

можно только в процессе его собственной практической деятельности.

Практическая подготовка в БГИИК представляет собой одно из основных направлений профессионального становления будущих специалистов, организуется с целью закрепления и углубления знаний, полученных студентами в процессе обучения, приобретения необходимых умений и навыков работы по изучаемой специальности, и соответствует требованиям ГОС и ФГОС.

Дуальная система предполагает усилить практическую направленность обучения и максимально приблизить его к условиям профессиональной деятельности. В рамках дуального обучения практические занятия должны проводиться на базе учреждений культуры и искусства (это дворцы и дома культуры, образовательные учреждения дополнительного образования и учреждения общего образования г. Белгорода и области), где педагогами (наставниками) являются руководители любительских творческих коллективов областного центра, преподаватели-практики из образовательных учреждений (в том числе народные артисты и заслуженные работники культуры Российской Федерации), что дает студентам уникальную возможность перенять их наработанный годами опыт. Также на базе института работает более 20 творческих коллективов, участие в которых – незаменимый практический опыт для студентов.

Учебный план, построенный на основе принципов дуального обучения, включает в свою структуру следующие блоки:

1. Теоретический блок (дисциплины федерального компонента ФГОС).

2. Практический блок (специальные дисциплины, преподаваемые в пропорции: 50% учебных часов – вуз, 50% учебных часов – профильное направление подготовки учреждения культуры или искусства).

3. Региональный компонент (спецкурсы, преподаваемые в пропорции: 30% учебных часов – вуз, 70% учебных часов – профильное направление подготовки учреждения культуры или искусства).

4. Производственно-педагогическая практика (на базе профильного по направлению подготовки учреждения культуры или искусства).

Вузом заключено 132 договора с организациями, являющимися базами практики, из них обеспечивают возможность прохождения практики всех студентов в соответствии с учебными планами 112 организаций (рис. 1).

Таким образом, за время обучения студент овладевает основами тех знаний, умений и навыков, которые помогут ему окончательно профессионально сформироваться уже в процессе практической деятельности [1, с. 41]. Использование элементов дуальной системы обучения способствует становлению профессионалов с более высоким и современным уровнем образования, именно данный вид подготовки позволяет студенту раскрыться, проявить свои знания, развить в себе творческое мышление, научиться планировать деятельность и добиваться ожидаемых результатов.

В результате внедрения элементов дуальной системы обучения в подготовку специалистов для сферы культуры и искусств на уровне ВПО наблюдаются:

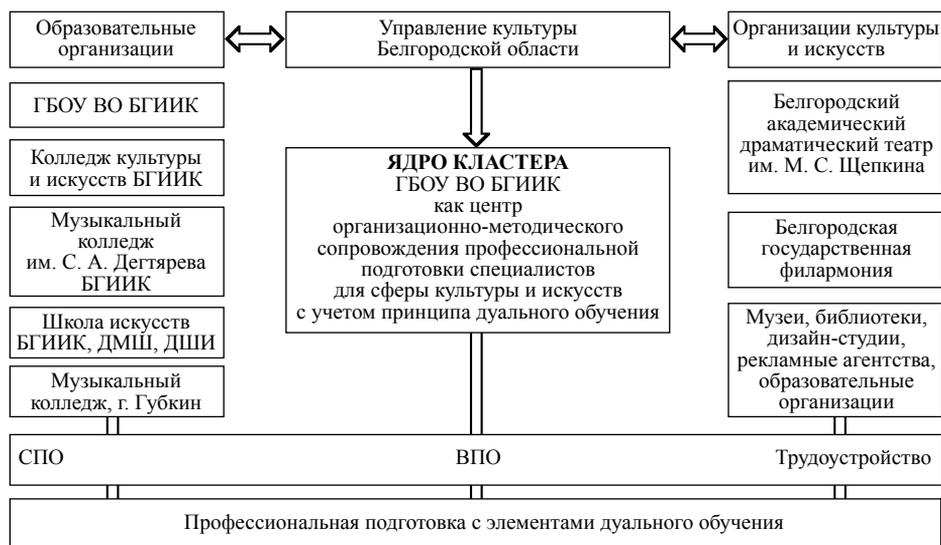


Рисунок 1. Профессиональная подготовка с элементами дуального обучения

– востребованность выпускников вуза, получивших углубленную практическую подготовку по дуальной форме обучения, со стороны базовых предприятий (учреждений), о чем свидетельствуют результаты мониторинга учреждений дополнительного образования области;

– улучшение трудоустройства: 90% выпускников определяются с будущим местом работы в период преддипломной практики на базовых предприятиях (учреждениях);

– значительное повышение качества профессиональной подготовки студентов и их социализации в будущей профессии, о чем свидетельствует проведенный анкетный опрос выпускников разных лет и сравнительный анализ его результатов.

Дуальная система обучения позволяет:

– получать и применять студентам практические навыки на стадии обучения в конкретном виде деятельности (например, участие в творче-

ских профессиональных и студенческих коллективах вуза);

– привлекать 100% обучающихся к участию в различных социально-творческих проектах на протяжении всего периода обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В. И. Практическая подготовка будущих учителей: прагматика перспективы // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы : сб. науч. статей. – М. : Изд-во ИОО МОН РФ, 2004. – Вып. 2. – С. 41–53.
2. Игнатова И. Б., Покровская Е. А. Моделирование процесса профессиональной подготовки студентов в вузах социокультурной сферы на принципе дуальной системы обучения // Вестник ТГУ. – Тамбов, 2015. – № 3(3). – С. 63–68.
3. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. : распоряже-

- ние Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/#ixzz476eYbx8x>.
4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/>.
5. Самолдина Л. Н. Научно-методическое обеспечение дуальной целевой профессиональной подготовки студентов в ССУЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2008.

Игнатова Ирина Борисовна, д-р пед. наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, ректор, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»: Россия, 308033, г. Белгород, ул. Королева, 7.

Покровская Евгения Александровна, методист, Региональный учебно-методический центр по художественному образованию, ассистент кафедры искусства народного пения, соискатель, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»: Россия, 308033, г. Белгород, ул. Королева, 7.

Тел.: (472-2) 55-98-09

E-mail: karolina-25@mail.ru

DUAL TRAINING ORGANIZATION IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE BELGOROD REGION AS ONE OF THE MAIN DEVELOPMENT LINES FOR THE REGIONAL MODEL OF HIGHLY-QUALIFIED PERSONNEL TRAINING

Ignatova Irina Borisovna, Dr. of Ped. Sci., Prof., honored worker of higher education of the RF, rector, Belgorod State University of Arts and Culture. Russia.

Pokrovskaya Evgeniya Aleksandrovna, teaching methodology expert, Regional training center of artistic training, assistant lecturer of Art of Folk Singing Department, applicant, Belgorod State University of Arts and Culture. Russia.

Keywords: *arts and culture sector, vocational training, dual training system, competitive specialists training.*

The article considers the issue of training the highly-qualified personnel for the arts and culture sector in the modern period. The

article deals with some issues of modernization for the training of specialists in modern arts and culture higher educational establishment based on the dual training, and covers some of its features. This works also indicated the topical issues of training competitive specialists with higher and advanced educational attainment, as far as namely this type of training allows the student to open up, show his or her knowledge, to elaborate creative thinking, learn how to plan one's activity and achieve significant results. The article also brings to light main advantaged of dual training system, such as being in demand and employment for the graduates, measurable improvement of the professional training quality for the students, their social adjustment for the future occupation, etc.

ВИДЫ РАБОТЫ С НАУЧНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

*С. Р. АБЗАЛОВА, Е. А. НЕЛЮБИНА**

*ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет»,*

**Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный
университет правосудия»,*

г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. При изучении иностранного языка в магистратуре наряду с повышением общеязыковой и иноязычной подготовки особое внимание уделяется умению работать с профессионально ориентированной научной литературой на иностранных языках. Совершенствование навыков чтения и перевода научной литературы по специальности достигается при целенаправленной работе с аутентичными научными текстами зарубежных авторов, доступ к которым в настоящее время не ограничен благодаря интернет-ресурсам. При работе с профессионально ориентированной литературой и научными текстами очень важны межпредметные связи с профилирующими кафедрами. Для закрепления навыков работы со специальной и научной литературой подготавливаются предтекстовые и послетекстовые упражнения, которые направлены на формирование грамматических компетенций, ориентированных на научный формат общения. Магистранты также должны владеть методами реферирования и аннотирования научных профессиональных текстов. Составление реферата на базе англоязычной литературы может быть полезно при написании литературного обзора магистерской диссертации по специальности. В ходе обучения чтению, переводу, реферированию и аннотированию научного текста по специальности закладываются основы научных коммуникативных компетенций магистрантов.

Ключевые слова: аутентичные научные тексты, межпредметные связи, профессиональный вокабуляр, реферирование, аннотирование.

В современных социально-экономических условиях развития общества коммуникация на иностранном языке становится важным компонентом будущей профессиональной деятельности специалистов.

В магистратуре изучение иностранного языка идет на более высоком языковом и профессиональном уровнях. Наряду с повышением общей иноязычной подготовки особое внимание уделяется умению работать с профессионально ориентированной

научной литературой на иностранных языках.

Приступая к изучению предмета «Иностранный язык» в магистратуре, магистранты сталкиваются с определенными трудностями. Им нередко требуется освежить знания, полученные на ступени бакалавриата, и перейти к практическому использованию иностранного языка, которое становится необходимым для ознакомления и детального изучения иностранной научной литературы по конкретному

объекту научного исследования при работе над магистерской диссертацией, а также для реферирования и аннотирования данной специальной научной литературы.

Формирование навыков чтения и перевода научной литературы по специальности достигается при целенаправленной работе не с адаптированными текстами из отечественных учебников и пособий, а с аутентичными научными текстами зарубежных авторов, доступ к которым в настоящее время открыт благодаря сети Интернет.

При работе с профессионально ориентированной литературой и научными текстами очень важны межпредметные связи с профилирующими кафедрами, и это особенно актуально на современном этапе развития высшего образования, совершенствование которого идет по пути интеграции знаний [1, 3]. Новизна содержания иноязычного материала по специальности и возможность использования его в магистерской диссертации еще более мотивируют магистрантов к изучению иностранного языка. Отсюда вытекает необходимость тесных контактов преподавателей иностранных языков с профилирующими кафедрами. К преподавателям иностранных языков, ведущим занятия у магистрантов, в свою очередь, предъявляются высокие профессиональные требования. Это касается и высокого уровня оперирования общенаучной лексикой и лексикой определенного подязыка (экономики, юриспруденции, химии и т. д.), и умения предвидеть лексико-грамматические, стилистические и переводческие ошибки магистрантов, в том числе связанные

с употреблением «ложных друзей переводчика», а также другие ошибки, обусловленные интерференцией родного языка.

Таким образом, одна из задач преподавателя иностранного языка, обучающего магистрантов, состоит в том, чтобы научить их свободно пользоваться научной литературой по специальности. В своей работе преподаватель основывается на объеме знаний по иностранному языку, предусмотренном программой бакалавриата (знание форм слов, основных синтаксических и грамматических конструкций, служебно-строевой лексики и определенный словарный запас). Для развития навыка чтения ради извлечения информации магистранты должны овладеть:

– грамматическими компетенциями, ориентированными на научный формат общения, например всеми синтаксическими структурами, характерными для научного стиля (пассивными и инфинитивными конструкциями, причастными и другими оборотами с определением их места и функций в предложении);

– профессионально ориентированным и научным вокабуляром независимо от специальности. Магистрантам необходимо постоянно пополнять свой индивидуальный словарный запас, расширять двуязычную терминологическую базу по предмету, составляя активный терминологический словарь-справочник для будущей работы.

Для формирования автоматизированного навыка опознания и понимания структур и навыков работы со словом в тексте предлагаются предтекстовые упражнения. В ходе их выполнения магистранты учатся

опознавать и понимать синтаксические структуры, закрепляют лексику научного стиля, совершенствуют навыки понимания слов на основе их формы и контекста и тем самым развивают способность к языковой догадке. Такая система упражнений обеспечивает комплексное усвоение лексики и грамматики, активизацию грамматических навыков на общенаучной лексике.

После выполнения предтекстовых упражнений магистранты приступают непосредственно к чтению и пониманию текста. Этот этап работы также предусматривает выполнение магистрантами ряда специальных упражнений. Для адекватного понимания текста его читают сначала для поиска ответа на конкретные задания. Такие задания связаны с опознанием наиболее трудных для понимания синтаксических структур, их переводом на русский язык, поиском ключевых слов, словосочетаний и наиболее важных информационных предложений, определением основной идеи и т. д. Результатом многократного прочтения текста для выполнения этих заданий является полное понимание магистрантами всей информации.

Итак, чтение и понимание текста есть главные виды речевой деятельности при обучении научному иностранному, профессионально ориентированному языку. Но магистранты должны не только понимать смысл аутентичного научного текста, но и владеть навыками реферирования как одним из способов работы с научным, профессионально ориентированным текстом, что предусмотрено программными требованиями для магистрантов неязыковых вузов [4].

Реферирование представляет собой интеллектуальный творческий процесс, включающий осмысление исходного текста, аналитико-синтетическое преобразование информации: описание текста, целевое извлечение наиболее важной информации, ее перераспределение и создание нового текста [6], который называется рефератом.

Текст реферата представляет собой перефразирование основных мыслей из источника, которое выражается в «целенаправленной замене в речи слов и синтаксических конструкций на тождественные им варианты при условии сохранения коммуникативного задания и смысловой направленности исходного предложения» [2].

Реферирование англоязычной литературы на английском языке является традиционным видом работы. Наряду с ним используется реферирование англоязычной специальной литературы на русском языке и русскоязычной литературы на английском. Данные навыки обработки и фиксации информации очень важны для магистрантов. Так, например, составление реферата на основе англоязычной литературы может быть полезно при написании литературного обзора магистерской диссертации по специальности. А написание реферата на английском языке на базе русскоязычной литературы способствует формированию научной коммуникативной компетенции магистрантов [4].

Другим видом работы с научным профессиональным текстом является аннотирование. Аннотация дает в сжатом виде относительно подробные сведения о назначении,

тематике и методах исследования первичного текста и отличается от реферата тем, что не заменяет текст статьи, а дает общие сведения о ее содержании [5]. Таким образом, для аннотирования требуется определить, что самое важное в рассматриваемой научной литературе.

Умение читать и понимать научные тексты по специальности, грамотно их реферировать и аннотировать свидетельствует о том, что магистранты выходят на новый уровень владения иностранным языком. Действительно, в ходе обучения чтению, переводу и обработке текста закладываются основы научных коммуникативных компетенций магистрантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абзалова С. Р., Мазитова Ф. Л. Особенности подготовки аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16, № 9. – С. 342–345.
2. Вейзе А. А. Реферирование текста. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – С. 32.
3. Ивлева Н. В. Межпредметные связи при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе : мат. III регион. заочн. науч.-практ. конференции (июнь 2009 г., Красноярск). – Красноярск : Изд-во Сиб. гос. аэрокосм. ун-та, 2009. – С. 46–47.
4. Степанов М. М., Володарская Е. Б. Современная методика обучения реферированию на иностранном языке // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете новых технологий образования : мат. Междунар. науч.-практ. конференции (Москва, 3 февр. 2010 г.) : в 3 ч. – М. : Изд-во МГИМО (У) МИД России, 2010. – Ч. 2. – С. 140–146.
5. Фролова Н. А., Алещанова И. В. Обучение реферированию и аннотированию профессиональной литературы на иностранном языке в комплексной подготовке специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 5. – С. 67–71.
6. Шаповалова Т. Р., Титяева Г. В. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке : учеб.-метод. пособие. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2012. – 122 с.

Абзалова София Рашитовна, канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»: Россия, 420015, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Карла Маркса, 68.

Нелюбина Елена Анатольевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры языкознания и иностранных языков, Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»: Россия, 420088, Республика Татарстан, г. Казань, ул. 2-я Азинская, 7а.

*Тел.: (843) 231-41-38
E-mail: sofiko_luck@mail.ru*

TYPES OF WORK WITH ACADEMIC PROFESSIONAL TEXT DURING THE FOREIGN LANGUAGES LESSONS IN THE MASTER'S PROGRAM IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

Abzalova Sofiya Rashitovna, Cand. of Hist. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Foreign Languages in Professional Communication Department, Kazan National Research Technological University. Russia.

Nelyubina Elena Anatol'evna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Linguistics and Foreign Languages Department, Kazan branch of The Russian State University of Justice. Russia.

Keywords: *authentic academic texts, interdisciplinary relations, professional vocabulary, abstracting, annotating.*

During the foreign languages studying within the master's program the special attention (along with increasing the nontechnical foreign languages training) is paid to the skill of working with vocationally-oriented academic literature in foreign languages. Development of reading and translating academic literature skills by

occupation is achieved through the focused working with authentic academic texts by foreign authors, the access to which is now easy due to Internet resources. While working with vocationally-oriented literature and academic texts the interdisciplinary relations with core departments are particularly relevant. In order to develop skills of working with professional and academic literature the pre-text and after-text exercises, which are targeted at forming the grammatical academic-style communication competences are prepared. Master's students should also master the methods of abstracting and annotating professional academic texts. English-language literature-based abstracting may be useful in the process of writing literature review of the master's thesis by occupation. In the course of reading, translating, abstracting, and annotating the academic texts by occupation training the fundamentals of academic communicative competences of the master's students are provided.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Э. М. БАЙНИЯЗОВА^{1,2}, Р. А. ФАХРУТДИНОВА¹

¹ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан

²Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата,
г. Кызылорда, Республика Казахстан

Аннотация. В статье авторами работы рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов в вузе. Авторы раскрывают сущность понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность». Представлена разработанная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, основанной на компетентностном, коммуникативном и профессионально ориентированном подходах. Разработана модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, включающая концептуальный (подходы и принципы), целевой (цель и функции), процессуальный (методы, организационные формы обучения, система упражнений) и результативный блоки. Определены методические возможности интерактивных технологий обучения в формировании иноязычной компетентности будущего учителя иностранного языка в вузе. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка разработана с учетом принципов лично ориентированного подхода к образованию и аутентичности, связанной с критерием культурологической ценности профессиональной подготовки специалиста в вузе.

Ключевые слова: формирование коммуникативной компетенции, компетенции студентов, вербальные и невербальные средства, экспрессивная и прагматическая функции коммуникации.

В процессе обучения иностранному языку определяющей целью является формирование коммуникативной компетенции студентов в вузе. Многие авторы характеризуют современные тенденции развития системы образования в том смысле, что российская система образования должна соответствовать всем европейским стандартам. Как определяет Е. Н. Соловова, знаниевая парадигма образования перестала отвечать требованиям практики в обучении иностранному языку. Преподаванием многих дисциплин являлась формальная передача

знаний, и не уделялось должного внимания практическим умениям и навыкам. Хотя при обучении иностранному языку уже в 1970-е гг. уделялось серьезное внимание развитию коммуникативных умений в устной и письменной речи, но в области иностранного языка на практике это не получило достаточного подтверждения.

В соответствии с концепцией развития высшего профессионального образования подготовка высококвалифицированных кадров является основой образовательной деятельности вузов. При этом иностранный

язык выступает одним из средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, способствует его свободному вхождению в профессиональную деятельность.

Рассмотрим сущность основного понятия «коммуникативная компетенция». По мнению М. К. Кабардова, *коммуникативная компетенция* – это усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения [2]. Схожую с М. К. Кабардовым позицию к определению коммуникативной компетенции высказывает И. А. Зимняя, которая определяет ее как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения» [1, с. 13–14].

Как видим, ученые включают в состав *коммуникативной компетенции* некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Если же говорить о *коммуникативной компетентности*, то она, как считает К. М. Левитан, предполагает такой уровень обученности взаимодействию с другими участниками общения, который необходим для адекватного исполнения коммуникативных функций в рамках своих способностей и социального статуса. И в этой связи ученый выделяет три основные характеристики качеств личности, необходимые для адекватного общения:

– практическое владение индивидуальным запасом вербальных

и невербальных средств актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации;

– умение варьировать коммуникативными средствами в процессе коммуникации в связи с динамикой общения;

– построение речевых актов в соответствии с языковыми и речевыми нормами [3].

Важно заметить, что в исследованиях последних лет многие российские методисты (Л. Е. Алексеева, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.) предлагают привести перечень компонентов предметного содержания иноязычной коммуникативной компетенции в соответствии с общеевропейскими компетенциями.

Представим разработанную нами модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, основанной на компетентностном, коммуникативном и профессионально ориентированном подходах (рис. 1).

В структуре модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка выделяются следующие блоки: целевой, концептуальный, содержательный, процессуально-методический и результативный. Рассмотрим названные компоненты модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов – будущих учителей иностранного языка.

В разработанной нами модели иноязычная коммуникативная компетенция выступает как многофакторное интегративное целое, включающее языковую, речевую, социокультурную и компенсаторную компетенции

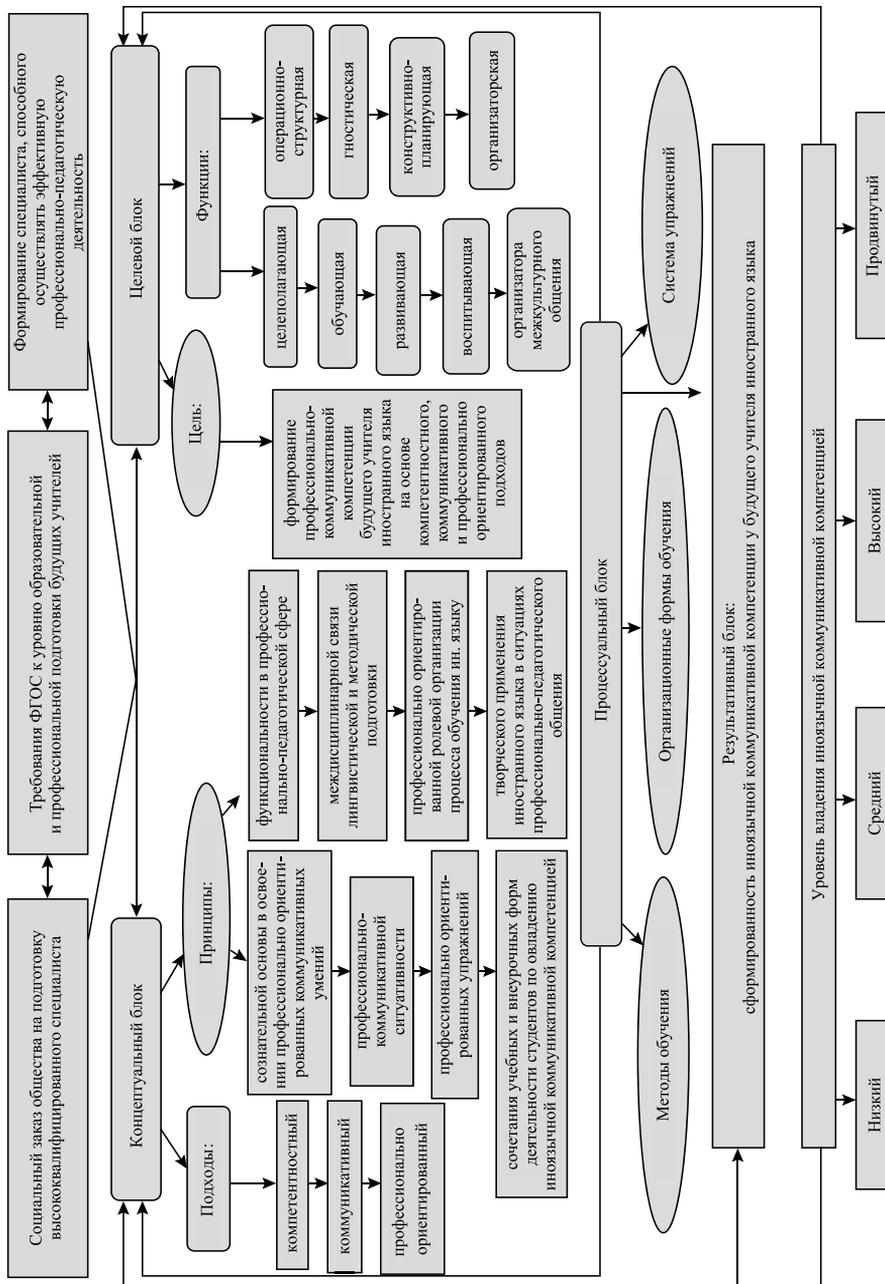


Рисунок 1. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка

и подразумевающее овладение перечисленным определенным набором страноведческих и социолингвистических знаний и умений.

Основные принципы, которые позволяют моделировать самые важные стороны деятельности учителя, обеспечивающие выполнение основных функций учителя иностранного языка, следующие:

1. Принцип сознательной основы в освоении профессионально ориентированных коммуникативных умений.

2. Принцип функциональности в профессионально-педагогической сфере.

3. Принцип иноязычной коммуникативной ситуативности.

4. Принцип творческого применения иностранного языка в ситуациях профессионально педагогического общения.

5. Принцип полифункциональности профессионально ориентированных упражнений.

6. Принцип профессионально ориентированной ролевой организации процесса обучения иностранному языку.

7. Принцип сочетания учебных и внеурочных форм деятельности студентов по овладению иноязычной коммуникативной компетенцией.

8. Принцип междисциплинарной связи лингвистической и методической подготовки.

Итак, разработка дидактической модели формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе

позволяет создать основу для решения данной проблемы исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Московский исследовательский центр подготовки специалистов. – М., 2004. – 40 с.
2. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Языковые и коммуникативные способности. Способности и склонности. – М. : Педагогика, 1989. – С. 103–104.
3. Левитан К. М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация. – Екатеринбург : АБМ, 2001. – С. 89–91.

Байниязова Эльмира Мерекекызы, преподаватель, Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата: Казахстан, 120014, г. Кызылорда, ул. Айтеке Би, 29а; аспирант, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»: Россия, 420021, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, 18.

Фахрутдинова Резида Ахатовна, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры образовательных технологий и информационных систем в филологии Высшей школы русского языка межкультурной коммуникации, Институт филологии межкультурной коммуникации им. Льва Толстого ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»: Россия, 420008, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, 18.

Тел.: (843) 233-71-09

E-mail: fahrutdinova@list.ru

**DIDACTIC MODEL OF FORMING THE COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING
FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Bayniyazova El'mira Merekeyzy,
lecturer, Korkyt Ata Kyzylorda State University,
Kazakhstan; postgraduate student, Kazan
(Volga region) Federal University, Russia.

Fakhrutdinova Rezida Akhatovna, Dr.
of Ped. Sci., Prof., Prof. of Educational Technologies
and Information Systems in Philology Department
of the Higher School of Russian Language and
Intercultural Communication, Leo Tolstoy Institute
of Philology and Intercultural Communication
of Kazan (Volga region) Federal University, Russia.

Keywords: formation of communicative
competence, student competences, verbal and
non-verbal means, expressive and pragmatic
functions of communication.

*The authors of the article study the
formation of foreign language communicative
competence in university students. They uncover
the content of such concepts as “communicative
competence” and “competence”. The work
presents the authors’ model of forming the*

*foreign language communicative competence
of an aspiring foreign language teacher that is
based on competence-based, communicative,
and profession-targeted approaches. The
developed model of forming the foreign
language communicative competence of an
aspiring foreign language teacher includes
the following blocks: concept (approaches and
principles), target (goal and functions), process
(methods, organizational forms of education,
system of exercises), and result. The study
determines the methodological capabilities of
interactive education technologies in the area of
forming the foreign language competence of an
aspiring foreign language teacher in a university
environment. The developed model of forming
the foreign language communicative competence
of an aspiring foreign language teacher takes
into account such principles as person-centered
approach to education and authenticity, which
is related to such criterion as the culturological
value of the professional training of a specialist
in a university environment.*

РАЗВИТИЕ БЫСТРОТЫ СЛОЖНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ РЕАКЦИИ У ГИМНАСТОК 7–11 ЛЕТ

И. С. СЕМИБРАТОВА

*ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург»,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В настоящее время групповые упражнения художественной гимнастики бурно развиваются во всем мире, обострилась конкуренция на международной арене. Удерживать лидерство становится все сложнее. В групповых упражнениях для современных соревновательных композиций сильнейших гимнасток характерны динамизм и качество выполнения всех элементов. Скорость передвижения гимнастки, реакция на изменения, быстрота принятия решения – вот факторы, которые влияют на результат в ходе соревнований. К сожалению, стандартный тренировочный цикл спортсменов уделяет этому недостаточно внимания. Вследствие анализа результатов соревнований гимнасток, которые тренировали свои скоростные параметры, и участниц соревнований, которые не придавали этому должного внимания, пальма первенства остается за первыми. Автором предлагается комплекс подготовительных упражнений, системно воздействующих на скоростные характеристики спортсменов, что, в свою очередь, снижает риски потери внимания участника соревнований в процессе выступления.

Ключевые слова: скоростные способности, быстрота двигательной реакции, быстрота сложной двигательной реакции, спорт, художественная гимнастика, групповые упражнения.

Спортивная деятельность осуществляется в сложной вариативной среде и поэтому требует от гимнасток умений быстро ориентироваться в окружающих условиях и приспособлять к ним свои действия. Оперативная оценка гимнастками ситуации лежит в основе принятия ими решения о характеристике двигательных действий, стратегии относительно дальнейшего развития ситуации. В этом и заключаются функции скоростных способностей, а именно быстроты реакции. Большое количество авторов предлагают ответ на вопрос, как воспитывать скоростные способности у начинающих спортсменов [2].

Сегодня осуществлять подготовку высококвалифицированных

спортсменов возможно только при интегральном подходе. Интегральная подготовка в художественной гимнастике осуществляется на научной основе и является динамично развивающейся системой. В каждом новом олимпийском цикле она включает в себя эффективные технологические и методические новшества, которые требуют своего научного обеспечения [1].

Развитие быстроты реакции у гимнасток младшего школьного возраста (7–11 лет), выступающих в групповых упражнениях художественной гимнастики, является важным компонентом в подготовке спортсменок. Для развития быстроты реакции у детей младшего школьного

возраста тренерами по художественной гимнастике в основном используются классические упражнения для развития скоростных способностей, а именно быстроты простой двигательной реакции. Упражнения для развития сложной двигательной реакции (при внезапной смене ситуации действий) вообще не применяются в тренировочном процессе. Наиболее интересным и продуктивным методом развития быстроты реакции у детей младшего школьного возраста специалистами единогласно был признан игровой метод. Для развития сложной двигательной реакции (реакция на движущийся объект) был выбран вариант игрового метода, а именно эстафета с заданиями на внезапное появление предмета.

В результате тестирования нам удалось определить уровень развития быстроты сложной двигательной реакции у гимнасток 7–11 лет, выступающих в групповых упражнениях художественной гимнастики. Тестирование гимнасток проводилось на базе ДЮСШ Центрального района г. Санкт-Петербурга. В педагогическом эксперименте участвовало 4 команды по групповым упражнениям по 5 спортсменок в каждой. Для оценки быстроты сложной двигательной реакции использовались 5 тестов в художественной гимнастике (4 этапа).

1. Гимнастки строятся в одну колонну и в порядке очереди выполняют бросок мяча, шене, хлопок двумя руками спереди и сзади и ловлю мяча в одну руку.

2. Задания такие же, только бросок выполняется не гимнасткой, а тренером, который стоит напротив. По сигналу тренер выполняет точный бросок мяча (на расстояние 6 м

с учетом траектории падения предмета), а гимнастка в это время начинает движение (имитирует бросок мяча, выполняет шене, хлопок двумя руками спереди и сзади и ловит мяч).

3. По сигналу тренер выполняет неточный (преднамеренный) бросок мяча (на расстояние 7–8 м с учетом траектории падения предмета), а гимнастка в это время начинает движение (имитирует бросок мяча, выполняет шене, хлопок двумя руками спереди и сзади и ловит мяч).

4. По сигналу тренер выполняет неточный (преднамеренный) бросок мяча (на расстояние 3–4 м с учетом траектории падения предмета), а гимнастка в это время начинает движение (имитирует бросок мяча, выполняет шене, хлопок двумя руками спереди и сзади и ловит мяч).

Для выполнения каждого задания предоставляется 5 попыток, каждая попытка фиксируется (+, –). Этапы оцениваются по 5-балльной системе, затем складывается средний результат. 17–20 баллов – высокий уровень развития быстроты сложной двигательной реакции, 16–13 баллов – средний уровень, 12 баллов и ниже – низкий уровень.

Педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности применения учебно-игровых заданий для развития быстроты реакции у гимнасток 7–11 лет, выступающих в групповых упражнениях художественной гимнастики. Все гимнастки были разделены на контрольную и экспериментальную группы до начала проведения эксперимента. В экспериментальную группу мы определили группу гимнасток 7–11 лет с низким уровнем развития быстроты сложной двигательной реакции, чтобы

способствовать повышению уровня быстроты реакции до уровня экспериментальной группы и выше.

Мероприятия, проведенные в течение диагностического этапа, позволили выявить исходный уровень развития быстроты сложной

двигательной реакции у гимнасток в группах и определить их однородность на начало педагогического эксперимента. Результаты тестирования гимнасток до проведения педагогического эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень развития быстроты сложной двигательной реакции контрольной и экспериментальной групп до эксперимента

№	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Общий	Уровень
№ группы	Ср. балл M ± m	Ср. результат M ± m	Общий результат			
1-я группа – контрольная	3,50 ± 0,37	3,60 ± 0,27	1,80 ± 0,29	2,20 ± 0,25	11,1 ± 1,0	Низкий
2-я группа – экспериментальная	3,0 ± 0,4	3,20 ± 0,29	1,50 ± 0,27	1,60 ± 0,16	9,3 ± 1,0	Низкий
P	0,304	0,280	0,420	0,066	0,2498	
Достоверность различий	P > 0,05					

Напротив, тесты, определяющие уровень развития быстроты сложной двигательной реакции, имеют отрицательные результаты. У гимнасток контрольной и экспериментальной групп преобладает низкий уровень развития быстроты сложной двигательной реакции. Из таблицы 1 видно, что до начала педагогического эксперимента в контрольных и экспериментальных командах в уровне развития быстроты сложной двигательной реакции у гимнасток достоверных различий также не наблюдается ($P > 0,05$). Таким образом, с помощью тестирования нам удалось определить низкий уровень развития быстроты сложной двигательной реакции у гимнасток 7–11 лет, выступающих в групповых упражнениях художественной гимнастики.

Для проведения педагогического эксперимента тренерам, работаю-

щим с экспериментальной группой, было предложено 2 месяца проводить занятия как с использованием классических средств для развития быстроты реакции, так и с применением подвижных игр (В. И. Лях) и различных эстафет с предметом.

Результаты тестирования экспериментальной группы до и после эксперимента представлены в таблице 2.

Из результатов оценки уровня быстроты сложной двигательной реакции до и после эксперимента, представленных в таблице 2, из теста 1 средний балл экспериментальной группы до эксперимента равен 3,0 балла, после – 4,2.

В тесте 2 результаты дублируются и остаются неизменными, средний балл экспериментальной группы до эксперимента соответствует 3,2 балла, после – 4,2.

Таблица 2 – Уровень развития сложной двигательной реакции экспериментальной группы до и после эксперимента

№	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Общий	Уровень
№ группы	Ср. балл M ± m	Ср. ре- зультат M ± m	Общий результат			
Эксперимен- тальная группа до экспери- мента	3,0 ± 0,4	3,20 ± 0,29	1,50 ± 0,27	1,60 ± 0,16	9,3 ± 1,0	Низкий
Эксперимен- тальная группа после экспери- мента	4,20 ± 0,25	4,20 ± 0,25	2,60 ± 0,22	3,00 ± 0,21	14,0 ± 0,8	Средний
P	0,003	0,003	0,006	0,002	0,002	
Достоверность различий	P ≤ 0,01					

В тесте 3 разница между экспериментальной группой до и после эксперимента значительно увеличилась, средний балл группы до эксперимента равен 1,5 балла, а вот средний результат группы после эксперимента соответствует 2,6 балла.

Исходя из результатов теста 4 мы можем сделать вывод, что уровень развития быстроты сложной двигательной реакции экспериментальной группы после эксперимента (3,0 балла) значительно повысился. Из таблицы 4 мы можем сделать вывод, что общий уровень развития быстроты сложной двигательной реакции экспериментальной группы до эксперимента являлся низким и соответствовал 9,4 балла, после эксперимента – средний (14 баллов).

Наблюдая за развитием быстроты реакции у контрольной группы до и после педагогического эксперимента, мы видим нестабильность общего среднего результата, который снизился в течение проведения эксперимента.

По данным таблицы 3 мы можем наблюдать снижение общего среднего результата группы на 1,7 балла. Значения результата соответствуют низкому уровню развития быстроты сложной двигательной реакции.

Из таблицы 4 мы можем сделать вывод, что общий уровень развития быстроты сложной двигательной реакции контрольной группы является низким и соответствует 9,4 балла, экспериментальной – средним (14 баллов). Экспериментальная группа показала хорошие результаты, повысив общий средний результат на 4,7 балла, оправдав цель нашего эксперимента в повышении уровня развития быстроты реакции до уровня контрольной группы и выше с помощью учебно-игровых заданий.

Таким образом, с помощью включения нашей программы в тренировочный процесс нам удалось повысить уровень развития быстроты реакции у гимнасток 7–11 лет, выступающих в групповых упражнениях художественной гимнастики.

Таблица 3 – Уровень развития сложной двигательной реакции контрольной группы до и после эксперимента

№	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Общий	Уровень
№ группы	Ср. балл M ± m	Ср. результат M ± m	Общий результат			
Контрольная группа до эксперимента	3,50 ± 0,37	3,60 ± 0,27	1,80 ± 0,29	2,20 ± 0,25	11,1 ± 1,0	Низкий
Контрольная группа после эксперимента	3,2 ± 0,33	3,20 ± 0,29	1,50 ± 0,27	1,50 ± 0,27	9,5 ± 0,8	Низкий
P	0,999	0,984	0,931	0,990	0,992	
Достоверность различий	P > 0,05					

Таблица 4 – Результаты тестирования быстроты сложной двигательной реакции контрольной и экспериментальной групп после эксперимента

№	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Общий	Уровень
№ группы	Ср. балл M ± m	Ср. результат M ± m	Общий результат			
1-я группа – контрольная	3,50 ± 0,37	3,60 ± 0,27	1,80 ± 0,29	2,20 ± 0,25	11,1 ± 1,0	Низкий
2-я группа – экспериментальная	4,20 ± 0,25	4,20 ± 0,25	2,6 ± 0,22	3,00 ± 0,21	14,0 ± 0,8	Средний
P	0,014	0,011	0,005	0,001	0,0013	
Достоверность различий	P ≤ 0,05	P ≤ 0,05	P ≤ 0,01	P ≤ 0,001	P ≤ 0,01	

А именно, нам удалось повысить уровень развития быстроты сложной двигательной реакции, которая играет одну из важных ролей в групповых упражнениях художественной гимнастики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винер И. А., Терехина Р. Н. Система, определяющая соотношение сил в художественной гимнастике на мировом уровне // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2010. – № 4(62). – С. 15–18.
2. Лях В. И. Координационные способности: диагностика и развитие. – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
3. Модельные характеристики компонентов исполнительского мастерства гимнасток групповых упражне-

ний, выступающих в соревнованиях по многоборью / Е. С. Крючек, Р. Н. Терехина, Е. Н. Медведева, Г. Р. Айзятуллова, Н. И. Кузьмина // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2015. – № 2(120). – С. 76–80.

Семибратова Ирина Сергеевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры теории

и методики гимнастики, ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург»: Россия, 190121, г. Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35.

Тел.: (812) 714-40-13
E-mail: irinastrelets@bk.ru

DEVELOPMENT OF THE SPEED OF THE COMPLEX MOTOR REACTION IN 7–11 YEAR OLD GYMNASTS

Semibratova Irina Sergeevna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Gymnastics Theory and Methodology Department, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg. Russia.

Keywords: speed abilities, speed of motor reaction, speed of complex motor reaction, sports, rhythmic gymnastics, group exercises.

Currently, group exercises in rhythmic gymnastics are on the rise all over the world; the competition in the international arena has intensified. Maintaining leadership is becoming increasingly difficult. Group exercises for modern competitive compositions of the strongest

gymnasts are characterized by dynamism and high quality of all the elements. The speed of movement of the gymnast, the reaction to the changes, and the speed of decision-making are the factors that affect the result in the course of the competition. Unfortunately, the standard athlete training cycle does not give it enough focus. Having analyzed the competition results of the gymnasts, who trained their speed parameters, and those of the competitors, who did not give them enough attention, the former have the upper hand. The author proposes a set of training exercises that have a systemic effect on the speed characteristics of athletes, which in turn reduces the risk of the competitor losing her attention during her performance.

ОБ УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Г. А. РОМАНОВА

ГОУ ВО Московской области

«Государственный гуманитарно-технологический университет»,

г. Орехово-Зуево, Московская обл.

Аннотация. В статье рассматриваются условия проектирования инклюзивной образовательной среды вуза как социально-педагогической системы формирования личностных качеств субъектов образовательной деятельности. Представляя инклюзивную образовательную среду вуза как самоорганизующуюся и саморегулирующуюся динамичную целостную систему, автор обосновывает возможность управления ее развитием, принимая во внимание ее инструментальные и содержательные модификации. Подчеркивается значение субъектности инклюзивной образовательной среды вуза как одной из ее основных характеристик, которая определяет ее собственную индивидуальную образовательную траекторию, специфику ее становления, функционирования, развития и взаимодействия в условиях образовательной инклюзии. Сделан акцент на том, что целостная образовательная среда вуза в условиях инклюзивного образования может быть представлена как суперсистема для множества уникальных, личностно адаптированных, личностно значимых социально-образовательных развивающих сред каждого и для каждого. Отмечается, что успешное функционирование и развитие данной суперсистемы будет обусловлено конструктивным взаимодействием всех локальных личностных субсистем, что немаловажно для определения особенностей организации взаимодействия участников образовательных отношений в условиях инклюзивного образования в целях обеспечения непрерывного развития социокультурной компетентности студентов.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда вуза, инклюзивное образование, развитие социокультурной компетентности студентов.

Обеспечение личностной, гражданской и профессиональной самореализации всем категориям граждан в соответствии с их способностями, интересами, потребностями, развитие их возможностей, как актуальных, так и потенциальных, являются важнейшими критериями и условиями формирования современного общества, определяя ведущие тенденции в построении всей образовательной системы. Право получения образования любого уровня и направленности всеми обучающимися, в том числе и обучающимися, имеющими ограничен-

ные возможности здоровья, в целях их социальной интеграции, признается сегодня на международном уровне и гарантируется нормативно-правовой базой российского образования.

Развитие системы инклюзивного образования в высшей школе имеет большое значение для всех участников образовательных отношений, поскольку именно эта форма организации образовательного пространства, обеспечивая развитие социокультурной компетентности, позволяет реализовать целенаправленную подготовку к безусловному принятию каждым

каждого: человека с особыми образовательными потребностями и без таковых, формирует культурную норму существования человеческого сообщества – уважение различий между людьми [10].

Процесс разработки и создания инклюзивного образовательного пространства вуза как безбарьерной среды жизнедеятельности всех его субъектов приводит к актуализации целого комплекса проблем, связанных со спецификой составляющих данного пространства. Надо признать, что сущность, структура, основные характеристики образовательной среды достаточно полно представлены в трудах педагогов и психологов, однако подобное нельзя сказать о разработке понятия «инклюзивная образовательная среда вуза».

Рассмотрим инклюзивное пространство вуза с точки зрения сущности понятия «образовательная среда», выявив общее и специфическое в его содержании.

В. А. Ясвиним предложена эколого-личностная модель образовательной среды, где рассматриваемый феномен обозначен как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [14]. В данном случае, на наш взгляд, образовательная среда представлена как регламентированно-рациональная форма организации личностного приращения, которое заключается в качественном преобразовании субъектов среды в соответствии с заданными образцами-целями.

Тем не менее надо признать, что образцы-цели эти могут быть как

осознаваемыми, так и весьма размытыми, не до конца осознаваемыми не только отдельными участниками образовательных отношений, но и, что очень важно, теми, кто проектирует и организует образовательную среду вуза. Следовательно, необходимо отметить тщательную разработку этапа целеполагания, предусматривающего реализацию определенных требований к постановке планируемых результатов, промежуточных целей и задач, в том числе диагностичность, доступность (реальная достижимость), конкретность, осознанность и осознаваемость с точки зрения полезности для всех и для каждого, постоянное усложнение целей и задач, преемственность в системе общих образовательных целей [11].

Н. Б. Крыловой образовательная среда рассматривается как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем и их элементов, а также образовательного материала и субъектов образовательных процессов [8].

Опираясь на концепцию образовательной среды, ряд ученых образовательную среду вуза представляют как психолого-педагогическую реальность, включающую комплекс специально организованных условий и возможностей для формирования и развития личности в рамках социального и пространственно-предметного окружения [6], как систему педагогических и психологических условий, создающих возможность для раскрытия как уже сформированных способностей и индивидуальных особенностей человека, так еще и не проявившихся интересов и способностей личности [11].

С. В. Тарасов разработал типологию образовательной среды с учетом особенностей ее воздействия на студентов педагогических вузов, сделал акцент данной классификации на определении основных функций данного феномена и путей их практической реализации в процессе профессиональной подготовки [13]. По мнению В. И. Слободчикова, понятие «образовательная среда» определяется прежде всего профессионально-деятельностной (или организационно-управленческой) позицией субъектов образовательного процесса в связи с ее специфическим свойством – насыщенностью образовательными ресурсами. Как следствие этого, формирование, обогащение и распределение таких ресурсов и является предметом организационно-управленческой деятельности. Ключевой управленческо-педагогической задачей для всех субъектов образовательного процесса вуза становится организация развивающих возможностей образовательной среды [12].

Роль образовательной среды в формировании и развитии профессиональных компетенций студентов обоснована Т. А. Бородкиной [1]. В своих исследованиях она уточняет понятие «образовательная среда современного вуза» и представляет ее как развивающийся пространственно-временной комплекс субъективного и объективного мира развивающейся личности. По ее мнению, субъективный мир объединяет в себе создаваемые целенаправленно условия, обстоятельства взаимодействия с его такими специфическими характеристиками, как потребность в самореализации, поиск смыслов, избирательность переживаний. Объективный

мир человека представлен другими людьми, научно-педагогическими школами, предметно-пространственным окружением, он также включает традиции, правила, групповые нормы, ценностные установки, состояние морально-психологического климата, отношений, которые оказывают прямое или опосредованное влияние на формирование конкурентоспособной личности специалиста посредством создания для обучающихся возможностей в целях развития способностей и профессиональных компетенций и стимулирования их к использованию этих возможностей.

Как видим, здесь также явно прослеживается структура эколого-личностной модели образовательной среды – условия, влияния и возможности (по В. А. Ясвину). Но подчеркнем, что основная идея данной интерпретации понятия «образовательная среда современного вуза» связана прежде всего с формированием и развитием *личностных приращений* (Г. А.) как профессиональных компетенций для формирования личности специалиста, конкурентоспособного в профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, весьма сужает видение потенциала характеризуемой образовательной среды в формировании и развитии целостной личности (которое, как известно, продолжается всю жизнь). Надо признать, что развивающий потенциал образовательной среды вуза представлен гораздо шире и содержит в себе необходимые составляющие не только для формирования качеств, гарантирующих будущую успешную профессиональную реализацию, но и возможность личностной самореализации и самоактуализации в социальном пространстве инклю-

живного сообщества вуза как прообраза реальной жизнедеятельности в пространстве мультикультуры вообще.

Инклюзивное образование, обеспечивая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, предоставляет равный доступ к образованию всем обучающимся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В настоящее время при рассмотрении данного вопроса в российской системе акцент делается прежде всего на инклюзию как возможность совместного включения в образовательный процесс субъектов, как имеющих, так и не имеющих ограниченные возможности здоровья.

Человек – существо социальное. Пространство инклюзивной образовательной среды вуза являет собой неиссякаемый ресурс (потенциал) формирования, развития и актуализации важнейших личностных характеристик, необходимых для выстраивания эффективных межличностных коммуникаций, таких как подлинный интерес к людям и сотрудничеству с ними; наличие потребности и умения общаться; способность проявлять эмпатию к окружающим; умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; экспрессивные способности и умение управлять собой, своим психическим состоянием, настроением и чувствами, способность использовать широкий спектр вербальных и невербальных средств общения; умение прогнозировать возможные проблемные ситуации, последствия своих слов и действий, своего поведения в целом – способность к антиципации, личностная и профессиональная рефлексия [9].

Инклюзивная образовательная среда вуза как социально-педагогическая система предоставляет возможность совместного включения в образовательный процесс субъектов с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и являет собой совокупность условий и влияний, создающих возможности для формирования и развития комплекса личностных характеристик: способностей, потребностей, интересов, мотивов, личностных смыслов, жизненных планов, в целом определяя ее направленность, в том числе и социальную. Таким образом, инклюзивная образовательная среда вуза может быть нами представлена как бинарная категория, определяющая векторы развития каждой личности как субъекта совместной социально-образовательной деятельности и субъекта своего собственного развития и предоставляющая для этого возможности, что обуславливает ее целевое, содержательное и функциональное назначение.

Функционирование любой системы происходит через взаимодействие ее элементов друг с другом и внешней средой. Представляя инклюзивную образовательную среду вуза как некую самоорганизующуюся и самоуправляющуюся динамичную целостную систему, можно говорить о возможности управления ею, о возможных инструментальных и содержательных ее модификациях с целью оптимизации развития личностных характеристик ее субъектов.

В этом контексте представляет интерес выделенная Ю. Н. Кулюткиным и С. В. Тарасовым совокупность структурных компонентов

образовательной среды: пространственно-семантический компонент (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства, в том числе архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.); символическое пространство (различные символы: герб, гимн, традиции и др.); содержательно-методический компонент: содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, планы, учебные пособия и др.); методы и формы организации образовательного процесса; коммуникационно-организационный компонент: особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т. п.); коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность субъектов образования); организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей и студентов, инициативных групп и т. д. [5].

Рассматривая структуру инклюзивной образовательной среды вуза как совокупность представленных выше элементов, особенность ее организации, функционирования и развития как системы можно увидеть в качественной модификации ее составляющих в соответствии со спецификой их целей и задач.

По мнению В. А. Ясвина, проектирование образовательной среды

должно опираться на совокупность следующих ее характеристик, среди которых он выделяет 5 базовых параметров: модальность, широта, интенсивность, устойчивость, степень осознаваемости – и 6 параметров второго порядка: обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, мобильность и социальная активность [14].

Модальность образовательной среды является ее качественно-содержательной характеристикой, представляющей образовательную среду вуза с типологической точки зрения. Отметим, что другие параметры являются количественными характеристиками образовательной среды, показывая высокую или низкую степень выраженности соответствующего показателя. Так, например, широта (структурно-содержательная характеристика) как показатель дает представление о том, какие субъекты, объекты, процессы и явления входят в данную образовательную среду. Интенсивность или насыщенность среды (структурно-динамическая характеристика) определяют степень ее насыщенности условиями, влияниями, потенциальными возможностями вуза и характеризуют концентрированность проявления данных компонентов среды. Осознаваемость является показателем степени сознательной включенности и осмысленности образовательной деятельности всех субъектов образовательного процесса. Обобщенность характеризует внутреннюю согласованность образовательной среды вуза, ее непротиворечивость и является показателем степени координации деятельности ее субъектов. Соотношение эмоционального и рационального компонентов

образовательной среды вуза, характер и степень эмоционально положительного фона выражает такой показатель, как эмоциональность в качестве мотивационной характеристики возможностей, условий и влияний данной среды. Показателем согласованности влияния данной локальной среды на субъект с влиянием иных факторов среды его обитания является когерентность. А степень влияния на личность, значимость характеризуемой локальной среды в системе ценностей субъекта образования (ее иерархическое положение по отношению к другим факторам влияния) отражает доминантность. Стабильность образовательной среды вуза как способность сохранять и поддерживать условия, влияния и возможности в течение времени определяется ее устойчивостью (диахроническая характеристика среды). И наоборот, показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям в русле взаимоотношений с общей средой жизнедеятельности является мобильность. Социальная активность образовательной среды вуза определяет степень экспансии данной локальной образовательной среды во внешнюю (по отношению к данному вузу) и служит характеристикой ее социально ориентированного созидательного потенциала.

Данные характеристики могут быть основополагающими для разработки принципов построения эффективной инклюзивной образовательной среды. Развивающий эффект образовательной среды, по мнению В. А. Ясвина, в соответствии с предложенной им эколого-личностной моделью определяется ее способностью обеспечить комплекс возможностей для саморазвития всех ее субъектов.

Он выделяет следующие структурные элементы этого комплекса:

- пространственно-предметный, включающий учебные кабинеты, здание в целом и прилегающую территорию;
- социальный, определяющий характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности;
- психодидактический, включающий содержание, методы образовательной деятельности, детерминированные психологическими целями построения образовательного процесса [14].

Опираясь на эти положения, В. А. Левин выделяет интегративный критерий качества развивающей образовательной среды вуза как ее способность обеспечивать систему возможностей для эффективного личностного саморазвития всем субъектам образовательного процесса. Данный критерий качества образовательной среды, по его мнению, можно определить посредством анализа качества составляющих компонентов образовательной среды: пространственно-предметного и социального, а также анализа качества связей между этими компонентами, представляющими собой педагогическое обеспечение развивающих возможностей образовательной среды вуза (это технологический или деятельностный компонент среды) [7].

В контексте нашего исследования особенностей и потенциала инклюзивной образовательной среды вуза как пространства развития социокультурной компетентности студентов представляется важным диагностика обеспечения комплекса возможностей в данной среде для формирования данного феномена как личностной характеристики субъекта среды.

Образовательная среда, считает Ю. В. Громыко, представляет собой множество неповторимых по результатам и по способам их достижения линий индивидуального развития разных людей, хотя, возможно, и пересекающихся внутри единого пространства-времени [2].

Это определение характеризует многомерность образовательной среды как части окружающего мира и подчеркивает процессуальный аспект средообразования. Субъекты данной среды (участники образовательных отношений) являются контрагентами средообразования, способными отразить специфику среды своего движения и вносить существенные коррективы в ее характеристики, функционирование, тем самым изменяя как свою собственную среду, так и среду совместной деятельности. Этот тезис, на наш взгляд, подчеркивает значение субъектности инклюзивной образовательной среды вуза как одной из ее основных характеристик, определяющих собственную индивидуальную образовательную траекторию, специфику ее становления, функционирования, развития и взаимодействия в условиях образовательной инклюзии.

Анализ характеристик образовательной среды с позиций личностно ориентированного подхода позволяет говорить о возможности создания образовательной среды для каждого индивида, обеспечивая личностный рост всех субъектов среды, что обеспечивает комфортность сосуществования и развития всех субъектов образовательного процесса [3].

То есть целостная образовательная среда вуза в условиях инклюзивного образования предстает как супер-

система для множества уникальных, личностно адаптированных, личностно значимых социально-образовательных развивающих сред каждого и для каждого. Успешное функционирование и развитие данной суперсистемы будет обусловлено конструктивным взаимодействием всех локальных личностных субсистем. В контексте рассматриваемой нами проблемы данное умозаключение представляется немаловажным для определения особенностей организации взаимодействия участников образовательных отношений в условиях инклюзивного образования в целях обеспечения непрерывного развития социокультурной компетентности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородкина Т. А. Педагогические условия личностно-профессионального становления специалистов социальной сферы в образовательной среде современного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2009. – 241 с.
2. Громыко Ю. В. Проблема гуманитарных образовательных технологий и стандартизаций образования // Мир технологий. – 2002. – № 3. – С. 31–37.
3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред.-сост. Е. И. Соколова. – М., 1998. – 322 с.
4. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – № 4. – С. 187–190.

5. Кулюткин Ю. Н., Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие личности // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 3–9.
6. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развитие личности ее субъектов // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 40–54.
7. Левин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
8. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М. : ИПИ РАО, 1995.
9. Романова Г. А. Об условиях разработки инклюзивной образовательной среды как источника формирования социокультурной компетентности // Тенденции развития науки и образования : сб. науч. трудов по мат. Междунар. науч.-практ. конференции 31 июля 2015 г. : в 3 ч. – Ч. 3. – М. : АрКонсалт. – С. 75–77.
10. Романова Г. А. Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования // Вестник Российской международной академии туризма. – 2016. – № 1. – С. 98–102.
11. Романова Г. А. Социокультурная компетентность как фактор профилактики развития девиаций поведения обучающихся в условиях инклюзивного образования // Инициативы XXI в. – 2014. – № 4. – С. 92–94.
12. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // П Рос. конференция по экологической психологии. Материалы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М., 2000. – С. 172–176.
13. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 3, Т. 3. – С. 133–138.
14. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Романова Галина Александровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, докторант, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»: Россия, 142611, Московская обл., г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22.

Тел.: (496) 425-78-88

E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

ON THE CONDITIONS OF ESTABLISHING INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Romanova Galina Aleksandrovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Pedagogy and Psychology Department, doctoral student, University for Humanities and Technologies. Russia.

Keywords: *inclusive educational environment of the higher educational establish-*

ment, inclusive education, development of students' socio-cultural competence.

The article deals with the conditions of designing the inclusive educational environment of the higher educational institution as socio-pedagogical system of formation of personal qualities of subjects of educational activity.

Presenting the inclusive educational environment of the higher educational establishment as a self-organizing and self-governing dynamic and comprehensive system, the author substantiates the opportunity of controlling its development, taking into consideration all its possible instrumental and substantial modification. The article emphasizes the significance of subjectiveness of inclusive educational environment of the higher educational establishment, which determines it as its own individual educational course, the peculiarity of its establishment, functioning, development and interaction in the setting of educational inclusion. The author accentuated the fact that

comprehensive educational environment in the setting of inclusive education may be presented as supersystem for a variety of unique, personally adapted, personally relevant socio-educational developmental environments of each person and for each person. It is noted that successful performance and development of this supersystem would be determined by the workable interaction of all local personal subsystems, which is by no means unimportant for determination of peculiarities for the organization of relative activity of the educational relations participants in order to provide the ongoing development of students' socio-cultural competence.

РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ НРАВСТВЕННЫХ АСПЕКТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. А. ЦАРАН

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г. И. Носова»,
г. Магнитогорск, Челябинская обл.*

Аннотация. В статье раскрывается роль гуманитарного мышления, имеющего отношение к развитию нравственных аспектов интеллектуальной деятельности учащейся молодежи. Основным подходом к решению проблемы формирования гуманитарного мышления выступает гуманитарно-культурологический подход. Смыслом этого подхода является акцентирование внимания учащихся на гуманитарной культуре, способной выступить основой интеллектуальной социализации личности. Следствием применения гуманитарно-культурологического подхода в педагогике должны стать прочные убеждения и привычки учащейся молодежи в необходимости посвящать продукцию своего интеллектуального труда другим людям, быть альтруистом в учебных целях: в изобретениях и разработках, в проектах и рационализаторских предложениях. Результаты исследования предполагается получить в итоге проводимого эксперимента в образовательных учреждениях по апробации гуманитарно-культурологического подхода к решению педагогической проблемы формирования у учащейся молодежи гуманитарного мышления.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, нравственность, гуманитарно-культурологический подход, гуманитарное мышление, интеллектуальная социализация личности.

Сегодня, в эпоху небывалой активности научно-технического прогресса, а именно в эпоху непрерывного обновления и распространения средств массовой коммуникации, все большую проблему создает передаваемая этими средствами информация, которой питается молодежь. Именно такие средства все больше уводят умы большинства молодых людей (учащихся школ и колледжей, студентов) от научных и технических достижений человечества, от размышлений о них к природным, экологическим и техногенным катастрофам, военным конфликтам, событиям криминальной хроники. Как следствие, истончается

духовно-нравственная основа жизни, молодежь теряет чувствительность к позитивам, но легко и быстро овладевает восприимчивостью к негативам. Гуманитарное мышление и нравственное сознание как отдельной личности, так и всего общества не выполняют в полной мере своего предназначения – обеспечить человечество социально зрелым интеллектом.

Когда что-то препятствует гуманитарному подходу к жизни, теряет свое назначение и интеллектуальное (индивидуальное, общественное). Именно интеллектуалам предписано нести ответственность за улучшение и безопасность жизни, быть

самоотверженным и инициативным, иметь решительность и готовность защищать интересы людей [5, с. 35]. Именно интеллеktуал, или человек мыслящий, должен быть озабочен судьбой общества, должен иметь зрелую нравственность [5, с. 36] и, соответственно, нравственное сознание, мыслить гуманитарными категориями, думать о решении гуманитарных и нравственных проблем.

Наверное, необходимо в этой ситуации актуализировать гуманитарное, в том числе культурологическое, мышление подрастающего поколения, во всяком случае, в тех его аспектах, в которых оно имеет влияние на нравственные аспекты интеллектуальной (аналитической, творческой, поисковой и пр.) деятельности. Думается, уместным будет актуализация гуманитарно-культурологического подхода к организации образования, а именно возведение в культ распространения шедевров отечественной и мировой культуры [8].

Развитие нравственного сознания личности, занятой интеллектуальной деятельностью, на основе акцентирования гуманитарно-культурологического подхода происходит (должно происходить) в процессе образования. Целью такого развития должно выступить сохранение высших нравственных ценностей. Усваиваются они человеком через прикосновение к произведениям художественной культуры, литературы, вечным культурным памятникам, задаются конкретными примерами жизнедеятельности людей.

Ожидаемый результат реализации гуманитарно-культурологического подхода в образовании – повышение чувствительности обучаемой

личности как к нравственным ценностям, так и к псевдоценностям, формирование и развитие потребности в нравственных ценностях и непримиримое отношение к псевдоценностям, превращение человека образованного в субъект культуры.

Формирование гуманитарного (в том числе культурологического) мышления с целью развития нравственных аспектов умственной и творческой деятельности следует начинать уже на первой ступени непрерывного образования, опираясь на идею всеединства чувственного, рационального и духовного знания В. С. Соловьева, на культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского и т. д. Наверное, это делать можно уже с ранних лет жизни человека.

Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Л. Кольберг, Т. Бьюзен и другие считали, что детский возраст, как и возраст взрослого, сензитивен для развития всех способностей личности в целом, в том числе интеллектуальных, а значит он сензитивен и для развития активного, инициативного, доброго общественика, «если учесть безграничные творческие возможности мозга ребенка и его любознательность» [6, с. 109]. Духовно-нравственному воспитанию, формирующему гуманитарное мышление и развивающему нравственные стороны интеллектуальной деятельности детей, способствует знакомство с классикой мировой и отечественной детской литературы. Содержание произведений литературного творчества насыщено познавательным материалом, активизирующим развитие интеллекта, творчества, нравственных представлений. Это обеспечивает не только знание нравственных принципов, но и осоз-

нение и принятие детьми мотивов, ценностей этического поведения [3].

В контексте поликультурного образования (одной из важнейших основ формирования гуманитарного мышления и развития нравственных аспектов интеллектуальной деятельности личности) необходимы педагогические усилия в плане развития национального самосознания. Вслед за Е. Б. Плотниковой полагаем, что в настоящее время роль устного народного творчества, сказки, мифа в усвоении кладезя народной мудрости и искусства владения метким и выразительным словом сегодня очевидно недооценивается организаторами образования. На занятиях изучения литературного творчества и развития речи, обучения грамоте обязательно должны изучаться, но не всегда изучаются не только темы, сюжеты, основные идеи устного народного творчества, произведений детской классики, но и средства их художественного воплощения.

Отметим другой важнейший аспект формирования гуманитарного мышления и развития нравственных аспектов интеллектуальной деятельности личности. Отсутствие достаточного качества соответствующей работы в образовательном учреждении порождает недоразвитие позитивных черт характера и многие нарушения поведения обучаемых, что подчас служит, например, причиной таких защитных реакций у малоактивных учеников, как пассивное фантазирование, оторванное от реальности, с целью компенсации неудовлетворенных потребностей и желаний. Благодаря работе Э. Блейлера «Аутистическое мышление» хорошо изучено пассивное воображение как реакция на не-

разрешимые проблемы, толкающая к уходу от реальности, отстранению от травмирующих ситуаций реальности. В процессе пассивной фантазии удовлетворяются неудовлетворенные потребности, большей частью не осознанные личностью даже в процессе ее дальнейшего роста и взросления. Неотреагированные желания переживаются как фрустрация, порождающая мечты о героизации событий или эротические фантазии, как трактуемые психоаналитиками эдиповы комплексы [2].

В связи с рассмотрением проблемы формирования у личности гуманитарного мышления с целью развития нравственных аспектов ее интеллектуальной деятельности необходимо коснуться вопроса о билингвистическом воспитании. Гройен, Дженис и другие обращали внимание на языковое развитие под воздействием речевой культуры. Многие ученые отмечают, что билингвистическое развитие – овладение двумя или несколькими языками – полезно для интеллектуального, лингвистического, культурного развития человека. Важно, чтобы билингвистическое развитие не препятствовало развитию национального самосознания, развитию речевой национальной культуры.

Итак, роль гуманитарного мышления в развитии нравственных аспектов интеллектуальной деятельности личности очевидна. Во-первых, это мышление и эти аспекты взаимоскреплены культурными ценностями, исключая присутствие псевдоценностей (их восприятием личностью). Во-вторых, это мышление и эти аспекты зависят от качества образования, в частности гуманитарного, от воспитания обучающихся на

шедеврах мировой и национальной литературной классики. Важно, чтобы работа по использованию гуманитарного мышления в целях развития нравственных аспектов интеллектуальной деятельности была своевременной и качественной, охватывала все этапы непрерывного образования человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейлер Э. Аутистическое мышление : хрестоматия по общ. психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 112–125.
2. Бьюзен Т. Умные родители – гениальный ребенок / пер. С. Э. Борич. – 4-е изд. – Минск : Попурри, 2013. – 463 с.
3. Лопатин Е. А., Рабазанов С. И., Щевьев А. А., Крючков В. В. Патриотизм и гражданственность в системе ценностей коллективистических и индивидуалистических культур // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 8. – С. 20–25.
4. Морозов Е. Е., Федорова О. А., Дворжецкая О. Ю. К вопросу о профессиональной компетентности педагогов начального образования // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 8. – С. 6–10.
5. Плотникова Е. Б. Воспитывающее обучение : учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2010.
6. Толстой Л. Н. Детство. – М. : Эксмо, 2012.
7. Царан А. А. Формирование мотивов нравственного поведения будущих менеджеров как педагогическое условие их нравственного становления в процессе профессиональной подготовки в вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – Режим доступа: www.science-education.ru/104-6590.
8. Царан А. А. Формирование нравственных отношений будущих менеджеров как педагогическое условие их нравственного самоопределения // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 54.

Царан Александр Александрович, канд. пед. наук, доцент кафедры языкознания и литературоведения, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»: Россия, 455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, просп. Ленина, 38.

*Тел.: (351-9) 29-84-02
E-mail: aatsaran@mail.ru*

ROLE OF HUMANITARIAN THINKING IN THE DEVELOPMENT OF THE MORAL ASPECTS OF INTELLECTUAL ACTIVITY

Tsaran Aleksandr Aleksandrovich, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Linguistics and Literature Studies Department, Nosov Magnitogorsk State Technical University. Russia.

Keywords: intellectual activity, morals, humanitarian-cultural approach, humanitarian

thinking, intellectual socialization of an individual.

The article deals with the role of humanitarian thinking pertaining to the development of the moral aspects of students' intellectual activity. The main approach to the problem of forming humanitarian thinking in students in order to develop the moral aspects of their

intellectual activity is (should be) the humanitarian-cultural approach. The subject matter of this approach is the accentuation of student' attention on the humanitarian culture that can act as the basis for the intellectual socialization of an individual. The application of the humanitarian-cultural approach in education should produce strong belief and habit of students in the need to

dedicate the products of their intellectual labor to other people: to be altruistic in their inventions, developments, projects, and innovation proposals. The study is expected to produce its results in the experiment conducted in education institutions for testing the humanitarian-cultural approach to solving the educational problem of forming humanitarian thinking in students.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ АГРОИНЖЕНЕРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Г. В. СЫЧЕВА, М. П. МАКАРОВА

*ФГБОУ ВО «Самарская государственная сельскохозяйственная академия»,
г. Кинель, Самарская обл.*

Аннотация. В статье изучено влияние практико-ориентированного подхода на формирование профессиональной направленности у обучающихся в вузе. Целью исследования являлось определение взаимосвязи между академической успеваемостью и профессиональной направленностью студентов инженерного факультета Самарской государственной сельскохозяйственной академии. Задачей исследования было определение влияния практико-ориентированного подхода на формирование уровня профессиональной направленности у обучающихся на инженерном факультете. Был использован метод сравнительного анализа двух моделей обучения: традиционной (специалитет) и компетентностной (бакалавриат). Выявлено, что применение различных интерактивных методов обучения в процессе изучения профессиональных дисциплин и прохождения производственных практик активно способствует формированию профессиональной направленности «Человек – техника», а именно набору профессионально важных личностных качеств, необходимых для успешной инженерной деятельности. Данный педагогический мониторинг профессиональной направленности студентов может служить основанием для корректировки образовательного процесса профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, бакалавр, профессиональная направленность.

В связи с переходом на компетентностное образование, которое пришло на смену теоретически нацеленному на формирование знаний, появилась необходимость разработки и внедрения в учебный процесс высшей школы практико-ориентированного подхода. Компетентностное образование по своей сути является практико-ориентированным образованием, направленным на приобретение наряду со знаниями и умениями опыта практической деятельности.

Практико-ориентированный подход предполагает не только накопление опыта непосредственной профессиональной деятельности, зафиксированной в профессиональ-

ных компетенциях, которые бы способствовали личностному развитию, а также формированию способностей к постановке целей и принятию решений, рациональному поведению в кризисных жизненных и профессиональных ситуациях.

Следовательно, сущность практико-ориентированного подхода заключается в единстве теории и практики, так как конечной целью образования бакалавра являются сформированные теоретические знания, которые трансформируются в объект практического сознания и далее в практическое действие человека.

Для успешной реализации данного подхода необходимо в процессе

обучения организовать такие виды деятельности, которые бы способствовали появлению опыта у студентов по самостоятельному сбору и обработке информации о себе и окружающем мире, по выстраиванию конструктивных коммуникаций с обществом, по выработке организационных, проектировочных, презентационных умений [7].

Практико-ориентированный подход диктует необходимость предусмотреть при планировании образовательного процесса различные виды деятельности, способствующие накоплению подобного опыта.

В настоящее время во многих отраслях экономики, и особенно в аграрной сфере, требуются специалисты, умеющие быстро адаптироваться к любым изменениям в производстве.

Так, например, специфика сельскохозяйственного труда проявляется в предмете труда, средствах труда, условиях труда, тесной зависимости от природного фактора. Становятся реальностью частота и длительность стихийных явлений большой разрушительной силы: засухи, проливных дождей, блокирующих антициклонов, резких перепадов температур. «Сельскохозяйственный труд – один из самых сложных видов труда в сфере материального производства» [2].

В системе высшего аграрного профессионального образования на протяжении всего процесса обучения осуществляется подготовка субъектов труда. «Субъект труда – это отдельный участник или профессиональная группа, активно осуществляющие преобразование окружающей действительности. Труд, осуществляемый субъектом, ориентирован

на значимый социальный результат, регламентирован социальными нормами, правилами, традициями» [2]. Субъективная позиция обучающегося должна формироваться в зависимости от специфики будущей профессиональной деятельности.

Особенность технологических процессов сельскохозяйственного производства заключается в том, что они основаны на междисциплинарных (агробихимических и технико-технологических) явлениях, носящих сложный интегрированный межотраслевой характер. Для этого требуется применение агробиотехнико-технологических знаний производства, хранения и переработки сельскохозяйственной продукции, правил эксплуатации и монтажа оборудования, методов ремонта и технического обслуживания сельскохозяйственной техники.

Следовательно, специалист сферы сельскохозяйственного производства должен быть человеком высокой личной ответственности и самостоятельности, умеющим в быстро изменяющейся ситуации правильно формулировать цель своей деятельности и деятельности подчиненных, подбирать адекватные средства достижения цели (решения проблем) [6].

Все это определяет миссию профессиональной подготовки бакалавров обучающихся по направлению «Агроинженерия», которая трактуется как способность и готовность применения сформированных знаний, умений и личностных качеств в области профессиональной деятельности, связанной с эффективным использованием и сервисным обслуживанием сельскохозяйственной техники, машин и оборудования, средств эксплуатации и автоматизации технологи-

ческих процессов при производстве, хранении и переработке продукции растениеводства и животноводства; разработкой технических средств для технологической модернизации сельскохозяйственного производства [9, п. 4.1].

Исходя из этого основная задача в образовании инженера заключается во всестороннем его развитии, состоящем из соединения теории и практики для формирования мировоззрения в понимании научных основ агропромышленного производства [4].

Уровень готовности проявляется в сформированности знания, умения применять на практике наиболее эффективные и экономичные производственные процессы.

Следовательно, основной характеристикой практико-ориентированного подхода является его интегративность.

Стандарт подготовки бакалавров предусматривает обязательное включение интерактивных методов обучения в лабораторно-практические занятия. Их применение обеспечивает формирование профессионально ориентированной структуры личности бакалавра-инженера: профессиональную компетентность, профессионально важные качества и профессиональную направленность. Профессиональная направленность является системообразующим свойством, определяющим весь психологический склад личности студента [3].

Изучение вопроса о профессиональной направленности личности является довольно неординарным, так как рассматривается на стыке нескольких наук: психология труда, педагогическая психология, педагогика, психология личности.

В русле данного исследования критерием оценки эффективности практико-ориентированного обучения будет являться изучение направленности на профессиональную деятельность будущего бакалавра-инженера, так как результативность деятельности инженера во многом зависит от его личностных качеств, гармоничного взаимодействия со своей профессией и возможностью полной реализации в ней.

Одним из определяющих моментов успешного профессионального становления инженера еще на этапе обучения в вузе является сочетание мотивационной структуры личности студента, определяющей отношение к избранной профессиональной деятельности, и содержания основной профессиональной образовательной программы.

Для оценки уровня сформированности профессиональной направленности было использовано анкетирование, которое позволяет проанализировать процесс его формирования у студентов разных ступеней обучения (специалисты и бакалавры).

Формирование происходит в специально созданных педагогических условиях обучения в вузе.

Были рассмотрены две модели обучения. Традиционная модель (специалитет), основанная на деятельностном подходе, и компетентностная модель (бакалавриат), построенная на практико-ориентирующем подходе.

За критерий эффективности профессионального становления были приняты показатели (оценки) академической успеваемости студентов по блоку общепрофессиональных (про-

фессиональных) дисциплин и производственной практики.

Цель исследования – определение взаимосвязи между академической успеваемостью и профессиональной направленностью личности студентов инженерного факультета Самарской ГСХА.

Задачи исследования – определить влияние практико-ориентированного подхода на формирование уровня профессиональной направленности у обучающихся на инженерном факультете.

Решение поставленной задачи было основано на учете:

– динамики академической успеваемости будущих специалистов и бакалавров по профессиональным дисциплинам и производственной практике;

– определения зависимости между профессиональной направленностью личности и успеваемостью студентов инженерного факультета.

В 2014–2015 гг. было проведено исследование влияния практико-ориентированного подхода в образовательном процессе на академическую успеваемость и далее на формирование профессиональной направленности выпускника инженерного факультета.

Было выдвинуто предположение, что профессиональная направленность в системе «Человек – техника» будет сформирована у бакалавров, показавших качественные знания в процессе усвоения блока профессиональных дисциплин и производ-

ственной практики, так как методологической основой образовательного процесса является практико-ориентированный подход [5].

Выборку составили студенты инженерного факультета, обучающиеся по специальности 110301 Механизация сельского хозяйства и по направлению бакалавриата 35.03.06 Агроинженерия. Всего в исследовании приняли участие 106 человек.

С помощью формулы средней арифметической взвешенной был определен балл академической успеваемости по дисциплинам профессионального цикла для специалистов и блока профессиональных базовых и вариативных дисциплин – для бакалавров, а также производственных практик. Категории профессиональной направленности у студентов определяли по диагностическому материалу, который представлен в работе М. Ю. Савченко «Профорентация. Личностное развитие» [1, 8].

По результатам анализа статистических данных проведенного исследования был рассчитан коэффициент корреляции между показателями профессиональной направленности (ПН) и средним баллом по профессиональным дисциплинам и производственным практикам у бакалавров. Результаты представлены в таблице 1:

- $гyx_1$: Ч – П, «Человек – природа»;
- $гyx_2$: Ч – Т, «Человек – техника»;

Таблица 1 – Корреляционная зависимость между профессиональной направленностью бакалавров и их успеваемостью

$гyx_1$	$гyx_2$	$гyx_3$	$гyx_4$	$гyx_5$
– 0,095 21	0,922 409	– 0,804 71	0,693 379	– 0,443 55

- r_{yx_3} : Ч – Ч, «Человек – человек»;

- r_{yx_4} : Ч – З, «Человек – знаковая система»;

- r_{yx_5} : Ч – Х, «Человек – художественный образ».

Согласно полученным результатам можно сделать вывод, что между показателем профессиональной направленности «Человек – техника» и средним баллом (Y) имеется тесная линейная зависимость, то есть с увеличением показателя увеличивается средний балл. Между показателем ПН «Человек – человек» и средним баллом также тесная линейная зави-

симость, при которой наблюдается уменьшение значения среднего балла.

Между показателем ПН «Человек – знаковая система» и средним баллом также отмечается тесная линейная зависимость. С увеличением выбора данного показателя увеличивается средний балл.

С помощью метода наименьших квадратов получили графики зависимости между средним баллом по профессиональным дисциплинам и ПН «Человек – техника» и выяснили, что доля влияния на средний балл составляет 85% (рис. 1).

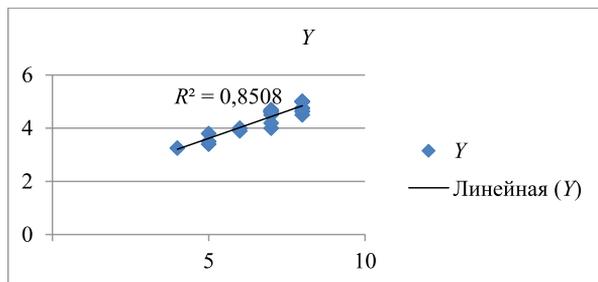


Рисунок 1. График зависимости отклонений профессиональной направленности «Человек – техника» и среднего балла

Аналогичным образом провели обработку статистических данных и рассчитали коэффициент корреляции между показателями ПН и сред-

ним баллом по профессиональным дисциплинам и производственным практикам у специалистов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Корреляционная зависимость между профессиональной направленностью специалистов и их успеваемостью

r_{yx_1}	r_{yx_2}	r_{yx_3}	r_{yx_4}	r_{yx_5}
0,207 129	0,584 313	0,623 803	0,807 136	- 0,354 85

В дальнейшем исследовании взаимосвязи профессиональной направленности и успеваемости студентов учитывались результаты ди-

намики изменений профессиональной направленности по типу профессий «Человек – человек», поскольку данная направленность наиболее часто

встречается в исследуемой группе специалистов и отражает их будущую организационно-управленческую деятельность.

Был построен график зависимости среднего балла у специалистов и от выбранного типа профессиональной направленности (рис. 2).

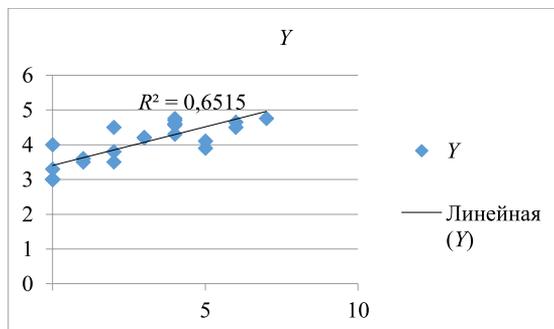


Рисунок 2. График зависимости отклонений профессиональной направленности «Человек – человек» и среднего балла

Коэффициент корреляции r_{xy} , равный 0,81, указывает на то, что линейная связь между рассматриваемыми факторами тесная.

Проведенные расчеты показали, что связи между факторами ПН «Человек – природа» и «Человек – художественный образ» и средним баллом в двух экспериментальных группах не наблюдается. Таким образом, эти два показателя существенно влияния не оказывают.

В конце проведенного исследования студентам были представлены результаты и даны рекомендации следующего характера: профессиональная направленность личности является компонентом социального становления будущего бакалавра или специалиста; выбирая профессию, необходимо учитывать свой тип профессиональной направленности. Это позволит избежать трудностей в дальнейшем при адаптации у будущего работодателя, так как, если профессиональная деятельность не соответствует типу личности, работа будет

даваться ценой значительного нервно-психического напряжения.

Анализ среднего балла у бакалавров по блоку профессиональных дисциплин показал, что успешные в учебной деятельности студенты, приближены к типу профессий «Человек – техника». Следовательно, можно говорить о влиянии практико-ориентированного подхода на профессиональную направленность личности.

Противоположную ситуацию наблюдали в группе подготовки будущих специалистов. Наиболее успешные в учебной деятельности те студенты, профессиональная направленность которых имеет тенденцию к типу профессий «Человек – человек», что указывает на влияние деятельностного подхода в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунтова Е. В. Статистическая обработка результатов измерений : учеб.

-
-
- пособие. – Самара : РИЦ СГСХА, 2011. – 87 с.
2. Василенко М. П. Основы интеграции сельскохозяйственного и промышленного труда : монография. – М. : Мысль, 1975. – 204 с.
 3. Зудилина И. Ю. Особенности интеракции у студентов различных социально-психологических типов личности // Известия Самарской ГСХА. – 2014. – № 2. – С. 53–56.
 4. Камуз В. В. Исследовательская работа студентов // Современные вопросы науки и образования – XXI в. : сб. науч. тр. по мат. Междунар. заоч. науч.-практ. конференции. – Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком», 2012. – С. 57–59.
 5. Климов Е. А. Пути в профессионализм. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. – 320 с.
 6. Мальцева О. Г. Содержание и тенденции развития деятельности агроинженеров в контексте совершенствования профессиональной подготовки в вузе // Известия Самарской ГСХА. – 2015. – № 2. – С. 75–78.
 7. Романов Д. В., Соломонова Ю. Л. Готовность к техническому творчеству – профессионально-личностное качество будущего агроинженера // Известия Самарской ГСХА. – 2013. – № 2. – С. 123–127.
 8. Савченко М. Ю. ПрофорIENTATION. Личностное развитие. – М. : ВАКО, 2008. – 240 с.
 9. ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru>.
- Сычева Галина Викторовна*, канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, философии и истории, ФГБОУ ВО «Самарская государственная сельскохозяйственная академия»: Россия, 446442, Самарская обл., г. Кинель, п. г. т. Усть-Кинельский, ул. Учебная, 2.
- Макарова Маргарита Павловна*, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры технического сервиса, ФГБОУ ВО «Самарская государственная сельскохозяйственная академия»: Россия, 446442, Самарская обл., г. Кинель, п. г. т. Усть-Кинельский, ул. Учебная, 2.
- Тел.: (846-63) 4-62-44
E-mail: m.p.makarova@gmail.com

PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE TRAINING OF BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING

Sycheva Galina Viktorovna, Cand. of Hist. Sci., Ass. Prof., head of Pedagogy, Philosophy, and History Department, Samara State Agricultural Academy. Russia.

Makarova Margarita Pavlovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Mechanic Maintenance Department, Samara State Agricultural Academy. Russia.

Keywords: *practice-oriented approach, bachelor, professional direction.*

The article studies the effect of the practice-oriented approach on the formation of a professional direction in students of higher education institutions. The aim of the study was to determine the relationship between academic achievement and professional direction of an individual in students of the Engineering Faculty of Samara State Agricultural Academy. The objective of the study was to determine the effect of the practice-oriented approach on the formation of the level of professional direction in the Engineering Faculty students.

The method of comparative analysis was used for the two models of teaching: traditional (specialist's degree) and competence model (bachelor's degree). It is established that the use of a variety of interactive teaching methods in the study of professional disciplines and practical training actively facilitates the formation of the

“Human – Technology” professional orientation, namely a set of professionally important personal qualities needed to succeed in engineering. This pedagogical monitoring of professional direction of students can serve as the basis for the adjustment of the vocational training process in higher education institutions.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АУТИЗМОМ, УЧАСТНИКОВ ПРОЕКТА «ИСКУССТВО БЕЗ ГРАНИЦ»

О. А. БАКИЕВА, Г. М. КРИНИЦЫНА

*Институт психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Тюмень*

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы педагогического сопровождения родителей детей-аутистов в социальном проекте «Искусство без границ», где авторы выстраивают поэтапное приобщение родителей к творческому сотрудничеству совместно с детьми, что определенным образом будет содействовать социализации. Кроме социальной направленности проекта, организаторы поставили перед собой задачи, связанные с профессиональной подготовкой будущих учителей изобразительного искусства в условиях инклюзивного образования. Важными факторами в такой подготовке являются получение практических навыков непосредственного творческого взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), применение теоретических знаний и умений на практике, решение возникающих психологических и педагогических задач. Авторы предлагают ряд методов, с помощью которых такое приобщение будет проходить в атмосфере взаимопонимания и поддержки.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, аутизм, творческое сотрудничество, инклюзивное образование, арт-терапевтические методы.

В российском инклюзивном образовании возникла острая необходимость в поддержке и помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

«Педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» – специальные термины, которые раскрывают особую культуру поддержки и помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья, основанные на принципах гуманистической педагогики.

Это проблема сравнительно недавно стала интересовать ученых различных специальностей.

В своих исследованиях В. А. Айрапетов, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, В. А. Сластенин и другие указывают, что педагогическая поддержка предназначена для ребенка, а педагогическое сопровождение – для старшеклассников, студентов и родителей.

Так, по мнению В. А. Айрапетова, педагогическое сопровождение – это форма партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений [1, с. 67], а В. А. Сластенин в это определение вносит более подробное описание действий педагога по отношению

к воспитуемому: «...это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности учащегося в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия педагога» [11, с. 129].

Таким образом, проанализировав данные исследования, мы пришли к выводу, что педагогическое сопровождение – более динамичный процесс, который требует смены различной педагогической деятельности, тогда как процесс педагогической поддержки требует тщательной проработки и постоянства.

И поэтому для реализации проекта «Искусство без границ» нами был выбран основной метод работы – педагогическое сопровождение, которое будет направлено на создание условий для личностного творческого развития и самореализации участников проекта, развитие их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора.

Проект предполагает обучение детей с ОВЗ искусству в соответствии с разработанными нами программами «Лучик» для младших школьников и «Семицветик» для подростков.

Ключевым компонентом ценностных ориентиров программ является включение детей с ОВЗ в процесс творческого развития, формирования у них социальных навыков. Имея возможность общаться с людьми разновозрастной группы, осваивать нормы поведения и взаимодействия, дети будут иметь возможность приобрести социальный опыт, который может стать основой их успешной социализации.

Кроме социальной направленности проекта, организаторы поставили перед собой задачи, связанные с профессиональной подготовкой будущих учителей изобразительного искусства в условиях инклюзивного образования. Важными факторами в такой подготовке являются получение практических навыков непосредственного творческого взаимодействия с детьми с ОВЗ, применение теоретических знаний и умений на практике, решение возникающих психологических и педагогических задач.

Таким образом, проект позволяет решить не только обучающие задачи, поставленные в процессе эстетического воспитания и социализации детей с ОВЗ, но и позволит обеспечить получение студентами, будущими педагогами, опыта работы с такими детьми.

Однако не следует забывать, что главное для детей с ограниченными возможностями – максимально овладеть навыками самообслуживания, научиться ориентироваться в окружающем мире и жить самостоятельно, насколько это возможно. Психологи отмечают, что гармония, любовь и понимание в семье в первую очередь могут обеспечить успешное прохождение ступеней адаптации и социализации детей с ОВЗ. Поэтому полноправными участниками проекта должны стать родители этих детей.

Но, как правило, именно в этих семьях зачастую родители нуждаются в поддержке и адаптации к создавшимся условиям.

Ведь рождение ребенка с отклонениями, психическими или физическими, становится причиной глубокой и продолжительной социальной дезадаптации всей семьи [5].

Учитывая особенности данной категории социального общества (зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка [13] и т. д.), нами было предусмотрено педагогическое сопровождение родителей детей с ОВЗ – участников проекта.

Поэтому нами была организована работа с родителями и разработан обучающий практико-ориентированный курс «Технология арт-терапии в эстетическом воспитании детей с ОВЗ». Цель курса предполагает теоретическую, практическую подготовку и эмоциональную готовность родителей детей с ОВЗ к реализации социального проекта «Искусство без границ», их вовлеченность в творческий процесс, в ходе которого у них сформируется позитивная воспитательская модель «сотворчество». Все это в конечном итоге, мы полагаем, поможет родителям стать «социальными тренерами» для своих детей все остальное время. После того как ребенку на занятиях покажут, как рисовать различными материалами, у него появится возможность закрепить эти навыки дома под руководством родителя. Выполняя домашнее задание, ребенок вместе с родителями будет отрабатывать графические, живописные и композиционные навыки. Именно поэтому так важно участие родителей в проекте.

Как утверждает американский психолог М. Фикаглия, когда родители участвуют в обучении своих детей, то эти дети учатся гораздо быстрее и уровень обобщения их навыков намного выше, чем у детей, с которыми занимаются только специалисты [8].

В связи с этим нами были сформулированы задачи курса, которые включают в себя несколько этапов подготовки родителей к проекту. Первая задача *информационная* – изучение арт-терапевтических технологий; вторая – *мотивационная* – сформировать мотивацию для участия в социальном проекте «Искусство без границ»; третья – *диагностическая* – выявление основных проблем положительного восприятия своего ребенка; четвертая – *прогностическая* – создание предпосылки для дальнейшего активного участия родителей в проекте с целью социализации своих детей.

В проекте приняли участие 20 семей с детьми с ОВЗ, которые посещали занятия, устроенные тюменской городской общественной организацией «Особый ребенок», с которой нами был заключен договор о сотрудничестве в сфере инклюзивного дополнительного образования детей.

Надо отметить, что 85% детей, которых объединяет «Особый ребенок», имеют диагноз «аутизм», 5% – «ДЦП» и 10% – дети с задержкой развития речи.

Анализируя диагноз наших подопечных, мы изучили научные статьи в известной справочной системе «Википедия» и других источниках.

Аутизм – расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями [2].

Проблемы терапии и обучения рассматривали в своих трудах многие зарубежные исследователи:

S. M. Myers, C. P. Johnson, “Council on Children with Disabilities” (2007 г.).

В своих научных исследованиях, проверенных на практике, они утверждают, что программы интенсивного, длительного специального образования на ранних этапах жизни могут помочь ребенку в освоении навыков самопомощи, общения, способствовать обретению рабочих навыков [17].

Однако результаты исследования данного заболевания до сих пор до конца не изучены.

История данного заболевания сложна и во многом запутанна. Начиная с 1938 г., когда Г. Аспергер использовал термин «аутистичные психопаты» [15], в 1943 г. Л. Каннер употребил словосочетание «ранний детский аутизм» [17].

Почти все особенности, подчеркнутые Каннером в первой статье на эту тему, такие как «аутистическое уединение» и «стремление к постоянству», и в наше время считаются типичными проявлениями аутистического спектра [16].

Начиная с середины 60-х гг. XX в. понимание стабильного пожизненного характера аутизма, демонстрация его отличий от умственной отсталости, шизофрении, других расстройств развития укрепили осознание того, что аутизм представляет собой отдельный синдром. И только в 1981 г. аутизм получил признание в качестве самостоятельного диагноза.

К сожалению, как свидетельствуют различные современные источники [3, 12, 14], в России до сих пор нет стандарта по образованию детей с диагнозом «аутизм», хотя эта болезнь, как утверждает Минздрав, стоит на четвертом месте по распространенности.

Учителя в общеобразовательной школе не понимают, что делать, когда учеником является ребенок-аутист, какой он, в чем заключается работа и как организовать занятия с детьми-аутистами. А сверстники смеются над такими детьми. Родители вынуждены отдавать своих «аутистов» в школы для детей с нарушением интеллекта, где не учитываются особенности ребенка – чувствительность к шуму, трудности в коммуникации, привязанность к предметам [12].

До сих пор до конца не выяснено, аутизм – это генетическая болезнь или «болезнь цивилизации»? Но в любом случае позитивная тенденция в том, что дети, которые не отстраняются от окружающего мира, не остаются один на один со своей болезнью, а, наоборот, социализируются, становятся полноценными членами общества.

Из полученной нами информации становится очевидным, что самым важным в работе с «особым» ребенком является принятие его самого. Как только мы отойдем от понятия «болезнь» и сформируем восприятие ребенка как особого, отличающегося от нас человека, мы сможем наиболее эффективно работать с ним (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич, 1998 г.). Первым шагом к принятию ребенка является наблюдение за ним. Причем наблюдение безоценочное, как бы даже дистанцированное. Важно научить родителей методам и методическим приемам, которые они смогут применять в процессе воспитания своего ребенка [7].

На первом этапе реализации нашего проекта была проведена информатизация родителей по таким

темам, как «Формирование мотивации в творческом развитии ребенка-аутиста», «Роль цвета в создании гармонии», «Использование различных видов искусств в сохранении здоровья детей: цветотерапия, гимнастика-терапия, театр-терапия, сказкотерапия, куклотерапия [10]. Все эти методы являются арт-терапевтическими и обладают рядом преимуществ:

- предоставляют возможность для выражения агрессивных чувств в социально приемлемой манере;
- ускоряют прогресс в терапии;
- дают основания для интерпретаций и диагностической работы в процессе терапии;
- позволяют работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми;
- помогают укрепить терапевтические взаимоотношения, развитие эмпатии и положительных чувств;
- способствуют возникновению чувства внутреннего контроля и порядка;

– развивают и усиливают внимание к чувствам;

– усиливают ощущение собственной личностной ценности, повышают художественную компетентность.

Например, на занятии «Роль цвета в создании гармонии» была поставлена задача, которая рассматривала процесс формирования чувства цвета и взаимосвязь со способностями наблюдать, выделять цвета и оттенки, сравнивать предметы и явления по цвету (рис. 1).

Дети и родители с особым старанием выполняли это задание. Причем у некоторых детей при выполнении задания выявились творческие задатки. Это выражалось в том, что они самостоятельно добавляли лишние элементы в композицию, например деревья на дальнем плане, лодочку с рыбаком. В завершении задания дети и родители высказывали свое отношение к этой работе и объясняли появление в композиции дополнительных деталей.



Рисунок 1. Занятие «Роль цвета в создании гармонии»

Использование такого педагогического метода, как сказкотерапия, позволило родителям узнать, что через сказку ребенок может получить знания о мире, о философии жизни, которые испокон веков передавались из уст в уста и переписывались, каждое поколение перечитывало и впитывало их.

При выполнении гимнастических упражнений по системе «Пять жемчужин» у родителей появилась мотивация к физическим занятиям совместно с ребенком, соблюдению режима дня. Важно отметить, что родители отнеслись терпеливо к тому, что у детей не все движения получаются правильно.

На втором этапе нами были проведены диагностико-аналитические мероприятия, где родителям было предложено принять участие в совместных с детьми творческих занятиях, где они выполняли задания на ассоциации с цветом на темы

«Колесо достижений», «Древо семьи» и др. (рис. 2). После чего проводился анализ работ, заслушивались рассказы о своих чувствах и отношениях к семье, к друг другу, к окружающим. В этот момент происходило мягкое «вскрытие» проблем взаимоотношений и начинался поиск причин.

Так, например, в задании «Колесо достижений» родители должны выполнить окружность, которую нужно поделить на секторы. После чего каждый сектор обозначить для себя как значимую область жизни. Затем каждый сектор поделить на 5 баллов. В заключение сделать анализ собственных достижений по этим направлениям и закрасить каждый сектор ровно настолько, насколько они считают себя успешными. В итоге появляется наглядная картинка своих достижений, но и очевидной становится проблема, над которой стоит поработать, чтобы «подтянуть» ее до определенного уровня.



Рисунок 2. Выполнение задания «Колесо достижений» родителями

Показательными в этом задании стали секторы: «Отношения в семье», «Здоровье», «Материальный достаток» и др. Раскрашивая в различные цвета эти секторы, более 70% родителей отдали предпочтение фиолетовому, красному, малиновому цветам, что говорит о насущности проблемы. Скорее всего, это связано с тем, что из всех семей-участников проекта более 60% – неполные семьи, где воспитанием занимаются только мамы, в 40% семей неблагоприятная атмосфера на фоне семейных отношений, 10% – семья находится в «вакууме», то есть мама и ребенок остались один на один со своими проблемами.

Таким семьям, конечно, необходима помощь специалистов, потому что, как правило, дети имеют тяжелую форму заболеваний. После работы с такими родителями мы настоятельно рекомендовали обратиться за помощью в специальные учреждения по лечению детей.

В целом надо отметить, что, выполняя творческую работу, деятельность родителей направляется на оказание помощи ребенку. Родители начинают принимать индивидуальность ребенка, одобряют проявления его самостоятельности, радуются его успехам. У ребенка формируются адекватная самооценка, товарищеские отношения со сверстниками, чувство привязанности к близким и уважение к старшим.

Такая модель взаимоотношений формирует творческое сотрудничество между родителями (другими близкими) и ребенком. Это позволяет оптимизировать социальную адаптацию детей.

Очень важно динамичный процесс педагогического сопровождения

завершить самоанализом деятельности родителей, которому сопутствуют честность и правдивость суждений и выводов. При этом у родителей необходимо сохранить веру в себя и своего ребенка. Эффективными методами, на наш взгляд, явились методы отзыва о совместной работе родителя и ребенка, а также сочинение-эссе «Мой ребенок – самый, самый...», где родители не только постарались «раскрыть» характерную особенность своего ребенка, но и подметить его положительные уникальные стороны.

Работая таким образом, родители и сами начинают лучше понимать ребенка, искать творческое разрешение возникающих проблем, что послужит хорошими предпосылками для дальнейшего активного участия родителей в проекте.

Очевидно, что сегодня мы видим актуальность сопровождения как такового во многих областях деятельности. Педагогическое сопровождение характеризуют как процесс, который имеет определенную динамику, направление и протяженность. То есть в конечном счете оно помогает добиться сопровождаемому поставленных перед собой целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрапетов В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшекласников в процессе их приобщения к русской художественной культуре : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 184 с.
2. Аутизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%83%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%BC>.

3. Аутист – это кто такой? Причины, признаки аутизма. Как проводится работа с аутистами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.syl.ru/article/175927/new_autist---eto-kto-takoy-prichinyi-priznaki-autizma-kak-provoditsya-rabota-s-autistami.
4. В Астане родители детей-аутистов сами создали методики обучения для своих малышей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://365info.kz/2015/04/v-astane-roditeli-detej-autistov-sami-sozdali-metodiku-obucheniya-dlya-svoix-malyshoj/>.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1989.
6. Гущина Г. Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося // Педагогика : науч.-теор. журнал. – 2012. – № 2. – С. 50–57.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Нисневич Л. А. Как помочь «особому» ребенку : книга для педагогов и родителей. – 2-е изд. – СПб. : Институт спец. педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
8. Как помочь ребенку с аутизмом не забыть усвоенные навыки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://outfund.ru/kak-pomoch-rebenku-s-autizmom-ne-zabyt-usvoennye-navyki/>.
9. Калнинш Л. М. Информационно-педагогическое сопровождение личностно-профессионального саморазвития учителя // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 5. – С. 99–103.
10. Копытин А. И. Арт-терапевтические техники. Практикум по арт-терапии. – СПб. : Питер, 2000.
11. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
12. Про инклюзивное образование и про опыт США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dobro-yulia.livejournal.com/8012.html>.
13. Психологическая работа с семьями, воспитывающими детей-инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shola/materialy-dlya-roditelei/2013/01/02/psikhologicheskaya-rabota-s-semyami>.
14. Сильченкова С. В. Формы и направления педагогического сопровождения [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации : электронный научно-практический журнал. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>.
15. Asperger H. Das psychisch abnormale Kind // Wiener klinische Wochenschrift. – 1938. – S. 1314–1317.
16. Happé F., Ronald A., Plomin R. Time to give up on a single explanation for autism // Nat Neurosci. – 2006. – № 9(10). – Pp. 1218–1220.
17. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // Acta Paedopsychiatr. – 1968. – 35(4). – Pp. 100–136.
18. Myers S. M., Johnson C. P. Council on Children with Disabilities. Management of children with autism spectrum disorders // Pediatrics. – 2007. – № 120(5). – Pp. 1162–1182.

Бакиева Ольга Афанасьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры искусств, Институт психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»: Россия, 625007, г. Тюмень, пр-д 9 Мая, 5.

Креницына Галина Михайловна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и возрастной физиоло-

гии, Институт психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»: Россия, 625007, г. Тюмень, пр-д 9 Мая, 5.

Тел.: (345-2) 36-94-64

E-mail: bakieva_1963@mail.ru

PEDAGOGICAL SUPPORT AS A CONDITION FOR THE ORGANIZATION OF WORK WITH PARENTS OF AUTISTIC CHILDREN PARTICIPATING IN THE “ART WITHOUT BORDERS” PROJECT

Bakieva Ol'ga Afanas'evna, *Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Arts Department, Institute of Psychology and Pedagogical Sciences of Tyumen State University. Russia.*

Krinityna Galina Mikhaylovna, *Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Defectology and Developmental Physiology Department, Institute of Psychology and Pedagogical Sciences of Tyumen State University. Russia.*

Keywords: *pedagogical support, children with disabilities, autism, creative collaboration, inclusive education, art therapy techniques.*

The article addresses the problems of pedagogical support of parents of autistic

children in the social project “Art without borders”, where the authors construct a gradual involvement of the parents into the creative cooperation with their children, which in a certain way facilitates socialization. In addition to the social focus of the project, the organizer has set objectives in the training of future art teachers in the context of inclusive education. An important factor in this kind of training is to obtain practical skills of direct creative interaction with children with disabilities, to apply theoretical knowledge and skills in practice, to be able to deal with emerging psychological and pedagogical problems. The authors offer a number of methods to help such involvement take place in an atmosphere of mutual understanding and support.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Д. Р. ГОНЧАР^{1,2}, А. А. ГУРЧЕНКОВ³, Ю. С. ЮРЕЗАНСКАЯ¹

*¹Вычислительный центр им. А. А. Дородницына РАН Федерального
исследовательского центра «Информатика и управление» РАН,
г. Москва*

*²ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт
(государственный университет)»,
г. Долгопрудный, Московская обл.*

*³ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет
им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»,
г. Москва*

Аннотация. Авторы продолжают исследования предложенной ими ранее математической модели обучения в обязательной средней школе. Модель учитывает существенное разнообразие природных способностей учащихся (известный принцип биологического разнообразия), в том числе к освоению разных групп предметов (технических и гуманитарных), а также рассчитывает ожидаемые последствия применения в школьной жизни двух основных подходов преподавания (культуросообразного, изначально пренебрегающего существенным разнообразием природных способностей учащихся, и природосообразного, стремящегося по возможности это разнообразие учесть) – суммарный учебный вклад учащихся. В данной работе введен ряд дополнительных уточнений и допущений (в частности, о возможности некоторой корреляции между выраженностью способностей к освоению технических и гуманитарных предметов и о природосообразности внешкольного обучения) и проведены новые расчеты с учетом этих допущений.

Ключевые слова: Россия, средняя школа, культуросообразный подход, природосообразный подход, сравнительный анализ, математическое моделирование.

В недавней статье «Кадры снова решают все» [9] (2015 г.) группа сотрудников Фонда поддержки детского технического творчества им. Героя России космонавта А. А. Серебров привлекла внимание читателей, по сути, к бедственному положению в области подготовки инженерных кадров в России. О сложности положения и необходимости срочных мер в этой области сказали и высокие должностные лица, начиная с Президента РФ В. В. Путина и вице-преьера

Д. О. Рогозина [9]. Разумеется, предлагаются различные меры восстановления и усиления материальной поддержки подготовки будущих инженеров, повышения их общественного престижа и др. Многое из предлагаемого, несомненно, важно и нужно. Но во времена затяжных экономических и политических санкций, сложностей в российской экономике не стоит забывать и о том, что успеваемость и здоровье учащихся в средней школе в значительной, а где-то даже опреде-

ляющей степени зависят от качества учета в технологии обучения состава и величины природных способностей учащихся к освоению разных видов знаний, уровня имеющейся учебной подготовки, состояния их здоровья [6, 7] и других обстоятельств [10].

В то же время по далеким от науки основаниям с середины 30-х гг. XX в. в СССР (и до сих пор в России) такой учет при устройстве школы широко не применяется, что связано с довлеющими подходами и оценками академиков Т. Д. Лысенко и Л. С. Выготского, поддержанных руководством ВКП(б) [6, 7]. Ущерб от этого подхода в чрезвычайной обстановке предвоенного времени, при нехватке умелых учителей и небольшой продолжительности обязательного обучения в школе (3–5 классов в 30–40-е гг.) был далеко не столь очевиден, как последствия «лысенковщины» в биологии и сельском хозяйстве. Поэтому данный подход сохранился, а ныне, в связи с ростом длительности своего применения с 3–5 до полных 11 лет, приводит ко все более печальным последствиям не только в успеваемости, но и в моральном, умственном и физическом здоровье учащихся, оказывает соответствующее отрицательное влияние на производительность труда и здоровье населения [5–7].

К сожалению, по сию пору в России внимание исследователей больше занимают некоторые частные вопросы реструктуризации вузовского обучения. Например, среди современных диссертационных работ, учитывающих здоровье и способности учащихся и использующих методы математического моделирования для описания процесса обучения в высшей школе, можно выделить

[1, 8]. В [1] представлена разработка индивидуального плана студента на основе теории активных систем. В единственной известной авторам работе по средней школе [4] учитывается способность учащихся к логическим выводам и рассуждениям на уроках математики при получении количественной оценки знаний. В то же время математического моделирования последствий учета (либо неучета) существенного разнообразия природных способностей учащихся при выработке стратегий обучения в обязательной средней школе не ведется. Авторы предлагают одну из таких моделей и итоги расчетов по ней.

В данной работе сначала кратко приводится обзор предыдущих, предложенных нами моделей обучения. Сначала была предложена двухфакторная модель [2], где влияние на успехи в обучении всех причин объединялось сочетанием двух факторов.

Первый фактор задает скорость обучения каждого ученика по одной из двух обобщенных групп предметов, условно подразделенных на гуманитарное и техническое направления. Второй фактор определяет общее количество сил, здоровья и увлеченности (воодушевленности) каждого ученика, что совокупно влияет на длительность времени, в течение которого ученик способен к обучению. Перемножение скорости обучения на доступное время дает верхнюю оценку учебного вклада каждого учащегося, а сумма всех учебных вкладов по всем учащимся в школе является, как мы полагаем, одним из показателей качества обучения в ней.

Итоги вычислительных экспериментов на двухфакторной модели [2] требовали проверки и уточнения

при учете большего числа факторов, влияющих на результаты обучения.

В статье [3] была предложена многофакторная линейная модель обучения. При сравнении двух упомянутых моделей были выявлены некоторые расхождения.

В данной статье на основе предыдущих работ подробно излагается модель взаимодействия основного и дополнительного обучения, при этом рассматриваются группы отличников, хорошистов, учащихся на «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», в том числе посредством привлечения экспериментальных данных из работы [8] и введения разных планок требования основной и дополнительной школы.

Обзор предыдущих работ

В двухфакторной модели рассматривались два учебных предмета с существенным отличием по требованиям к составу природных способностей учащихся (условно назовем их «физика» и «лирика»). Пусть изучение каждого из них на 100% требует применения соответствующих природных способностей. Учебная программа задает план освоения по каждому направлению в неких условных учебных единицах. Предполагается, что если план выполнен, то дальнейшее обучение по данному предмету не производится (учебник кончился).

Для каждого из N учащихся известна величина доступной для траты на обучение энергии (сил), а состав природных способностей ученика задан значением постоянных множителей, показывающих качество затрат его жизненной энергии на освоение учебной единицы по физике и по лирике соответственно.

Требуется определить величину суммарного учебного вклада всех учащихся (то есть общее количество освоенных всеми учебными единицами, общественную ценность которых по обоим предметам прием равной) при применении следующих стратегий обучения:

1. Уравнительной (культуро-сообразной) (по Ф. Гербарту, Т. Д. Лысенко, Л. С. Выготскому и др.): учебный план по физике и по лирике одинаков для всех учеников. Данная стратегия исходит из представления, что все итоги обучения якобы определяет среда.

2. Природосообразной (Я. А. Коменский, Дж. Локк, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко и др.): явное предпочтение отдается обучению тому предмету, который дается легче данному учащемуся, другой предмет осваивается по остаточному принципу.

Модель разнообразия способностей к обучению

Используемые обозначения:

- $enrg[i]$ – доступная для расхода на обучение энергия ученика i ;
- $ph_abil[i]$ – задает природные способности (успешность преобразования энергии, скорость обучения) ученика i при учебе по физике;
- $lir_abil[i]$ – то же для лирики;
- prg_ph – верхний предел требований учебной программы по физике;
- prg_lir – то же для лирики;
- $enrg_m[i]$ – энергия ученика i , доступная для освоения любимого предмета (природосообразный подход);
- $enrg_r[i]$ – энергия ученика i , доступная для обучения после попытки выполнения планки требований по любимому предмету.

Расчет общего учебного вклада учащихся при уравнительном (культуросообразном) подходе

В первой задаче учебный вклад каждого учащегося ($\Omega[i]$) рассчитывается по формуле

$$\Omega[i] = \frac{1}{2} \text{enrg}[i] \cdot \text{ph_abil}[i] + \frac{1}{2} \text{enrg}[i] \cdot \text{lir_abil}[i].$$

Во второй задаче добавляется учет конечной величины требований учебной программы, и личный вклад учащегося вычисляется так:

$$\Omega[i] = \min\left(\frac{1}{2} \text{enrg}[i] \cdot \text{ph_abil}[i], \text{ph_abil}[i], \text{prg_ph}\right) + \min\left(\frac{1}{2} \text{enrg}[i] \cdot \text{lir_abil}[i], \text{prg_lir}\right).$$

Общий учебный вклад вычисляется посредством суммирования по числу учащихся N .

Расчет общего учебного вклада учащихся при природосообразном подходе

Моделируется идеальный случай, когда каждому ученику дают возможность сначала заниматься по программе любимым предметом, а всем прочим – по остаточному принципу. В этом случае

```
if (ph_abil[i] > lir_abil[i]) // Физики
  { if (enrg[i] · ph_abil[i] ≤ prg_ph)
    { enrg_m[i] = enrg[i]; enrg_r[i] = 0; }
    else { enrg_r[i] = enrg[i] · ph_abil[i] – prg_ph;
          enrg_m[i] = enrg[i] – enrg_r[i]; }
  }
Ω[i] = enrg_m[i] · ph_abil[i] + // i-й вклад
      + min(enrg_r[i] · lir_abil[i], prg_lir);
else { // Гуманитарии
  if (enrg[i] · lir_abil[i] ≤ prg_lir)
    { enrg_m[i] = enrg[i]; enrg_r[i] = 0; }
    else { enrg_r[i] = enrg[i] · lir_abil[i] – prg_lir;
          enrg_m[i] = enrg[i] – enrg_r[i]; }
  }
Ω[i] = enrg_m[i] · lir_abil[i] +
      + min(enrg_r[i] · ph_abil[i], prg_ph); }
```

Постановка задачи

Для отражения большего числа факторов учтем в новой модели обучения следующие экспериментальные данные из работы [8]: c_1 – интеллект

по IQ, c_2 – внимание, c_3 – способность к восприятию, c_4 – уровень априорных знаний, e_2 – степень удовлетворенности обучением, p_1 – сознательность, p_2 – трудолюбие. Величину p_2 мож-

но рассматривать как общий запас энергии и увлеченности учащегося, предполагая, что даже трудолюбивый человек делает не более того, что ему позволяет здоровье. По этим экспериментальным данным представлены дисперсии и математические ожидания для отличников, хорошистов, учащихся на 3, учащихся на 2, также приведено процентное содержание учеников каждой группы учащихся. В системе MatLab можно сгенерировать нормальное распределение с данными дисперсиями и математическими ожиданиями.

Далее нам понадобятся следующие сведения из теории вероятностей [11]:

1) произведением событий A и B называется такое событие AB , которое состоит в одновременном наступлении и события A , и события B ;

2) суммой событий A и B называется такое событие $A + B$, которое состоит в наступлении хотя бы одного из событий A или B ;

3) теорема (вероятность суммы совместных (одновременных) событий), состоящая в том, что вероятность наступления хотя бы одного из двух совместных событий равна сумме вероятностей этих событий минус вероятность их совместного наступления:

$$P(A + B) = P(A) + P(B) - P(AB).$$

Общий учебный вклад всех учащихся V_{SUM} и в первой, и во второй задачах работы [9] переписывается как

$$V_{SUM} = \Omega_2 + \Omega_3 + \Omega_4 + \Omega_5,$$

где Ω_2 – вклад тех, кто учится на «неудовлетворительно»; Ω_3 – вклад тех,

кто учится на «удовлетворительно»; Ω_4 – вклад тех, кто учится на «хорошо»; Ω_5 – вклад тех, кто учится на «отлично», поскольку экспериментальные данные представлены отдельно для каждой из групп учащихся.

Энергия каждого учащегося $Energy[i]$ заменяется на величину $p_2[i]$.

Способности учащихся соответствуют величине c_1 (но они не разбиты на гуманитарные и технические). Нужно решить задачу распределения способностей в гуманитарном и техническом направлениях.

Пусть p – вероятность того, что ученик имеет технические способности (p – параметр моделирования, $0 \leq p < 1$), а q – гуманитарные. Пусть A – событие, состоящее в том, что ученик имеет технические способности, а B – гуманитарные. На практике сильные ученики нередко обладают одновременно высокими гуманитарными и техническими способностями, поэтому найдем вероятность гуманитарно-технической способности учащегося (IQ), используя теорему вероятности суммы двух совместных событий, приведенную выше:

$$P(A + B) = p + q - pq = c_1. \quad (1)$$

Поскольку p – параметр моделирования, из уравнения (1) находим

$$q = \frac{c_1 - p}{1 - p}.$$

Как было отмечено авторами ранее [2], в средней школе в России ныне применяется преимущественно культуросообразный подход (единые стандарты учебных программ), а во внешкольной (так называемой дополнительной) деятельности – природосообразный (по интересам). Таким

образом, если учащийся занимается как в основной школе, так и во внешней учебной среде (кружки, секции и т. п.), то общий учебный вклад данного ученика будет равен

$$\Omega_{\Sigma}[i] = \Omega_{\text{культ}}[i] + \Omega_{\text{природ}}[i].$$

$$\begin{aligned} \Omega_k[i] &= \frac{1}{4} \cdot p_2[i] \cdot pc_2[i] \cdot c_3[i] \cdot c_4[i] \cdot e_2[i] \cdot p_1[i] + \\ &+ \frac{1}{4} \cdot p_2[i] \cdot qc_2[i] \cdot c_3[i] \cdot c_4[i] \cdot e_2[i] \cdot p_1[i]. \end{aligned}$$

Поясним множитель $1/4$: будем считать, что ученик тратит первую половину своих возможностей в основной школе, а эта половина, в свою очередь, распределяется поровну между гуманитарным и техническим направлениями; вторая половина возможностей ученика направлена на дополнительную школу.

Введем планку требований в основной школе. Планка требований

$$\begin{aligned} p_2[i] \cdot pc_2[i] \cdot c_3[i] \cdot c_4[i] \cdot e_2[i] \cdot p_1[i] &= \text{energ}[i] \cdot ph_abil[i], \\ p_2[i] \cdot qc_2[i] \cdot c_3[i] \cdot c_4[i] \cdot e_2[i] \cdot p_1[i] &= \text{energ}[i] \cdot lir_abil[i] \end{aligned}$$

(произведение энергии ученика на его способности). Тогда учебный вклад каждого отличника с учетом планки требований обязательного стандарта

$$\begin{aligned} \Omega_5[i] &= \min \left(\left(\frac{1}{4} \text{energ}_5[i] \right) \cdot ph_abil_5[i], prg_ph \right) + \\ &+ \min \left(\left(\frac{1}{4} \text{energ}_5[i] \right) \cdot lir_abil_5[i], prg_lir \right). \end{aligned}$$

Введем планки требований в дополнительной школе prg_ph_dop и prg_lir_dop , будем полагать, что они в Y раз больше, чем в основной. Тогда

$$\begin{aligned} &\text{if } (ph_abil_5[i] > lir_abil_5[i]) \quad // \text{Физики} \\ &\{ \text{if } \left(\frac{1}{2} \text{energ}_5[i] \cdot ph_abil_5[i] \leq prg_ph_dop \right) \{ \end{aligned}$$

Используя правила произведения и суммы событий, вычисляем учебный вклад каждого учащегося (k обозначает принадлежность учащегося к конкретной группе успеваемости) при реализации культуросообразного подхода:

отличников-физиков prg_ph определялась как произведение p отличников, параметра планки требований X и средних $c_2, c_3, c_4, e_2, p_1, p_2$ для отличников. Для остальных групп учащихся аналогично. Планка требований «лириков» prg_lir определялась по изложенному выше алгоритму, только p менялось на q .

Введем переобозначение

при реализации культуросообразного подхода вычисляется следующим образом:

учебный вклад каждого отличника при применении природосообразного подхода вычисляется следующим образом:

$$\begin{aligned}
& enrg_m[i] = enrg_5[i], \quad enrg_r[i] = 0, \quad \} \\
& \text{else } \{ enrg_r[i] = \frac{1}{2} enrg_5[i] \cdot ph_abil_5[i] - prg_ph_dop; \\
& \quad enrg_m[i] = enrg_5[i] - enrg_r[i]; \} \\
\Omega[i] &= \frac{1}{2} enrg_m[i] \cdot ph_abil_5[i] + \quad // i\text{-й вклад} \\
& + \min\left(\frac{1}{2} enrg_r[i] \cdot lir_abil_5[i], prg_lir\right); \} \\
& \text{else } \{ // Лирики \\
& \quad \text{if } \left(\frac{1}{2} enrg_5[i] \cdot lir_abil_5[i] \leq prg_lir_dop\right) \{ \\
& \quad \quad enrg_m[i] = enrg_5[i], \quad enrg_r[i] = 0; \} \\
& \quad \text{else } \{ enrg_r[i] = \frac{1}{2} enrg_5[i] \cdot lir_abil_5[i] - prg_lir_dop; \\
& \quad \quad enrg_m[i] = enrg_5[i] - enrg_r[i]; \} \\
\Omega[i] &= \frac{1}{2} enrg_m[i] \cdot lir_abil_5[i] + \\
& + \min\left(\frac{1}{2} enrg_r[i] \cdot ph_abil_5[i], prg_ph\right); \}
\end{aligned}$$

Поясним данный алгоритм. Если у отличников-физиков после освоения программы в дополнительной школе на «отлично» остается энергия $enrg_r[i]$, то она идет на освоение гуманитарных дисциплин в основной школе на «отлично», если ее осталось недостаточно, то они осваивают гуманитарные предметы в основной школе на «удовлетворительно» или «хорошо». Аналогично для отличников-лириков. Также данный алгоритм распространяется на хорошистов и учащихся на 3. Для учащихся на 2 считается, что их единственная цель – подтянуться до тройки в основной школе, поэтому у них максимальная планка требований в алгоритме – это тройка в основной школе.

При отборе абитуриентов в вуз смотрят их аттестаты: считается, кто учился без троек, тот будет примерно без троек учиться и дальше, когда программа сильно усложнится.

Поэтому при реализации нашего алгоритма считается, что отличники после освоения дополнительной программы по профилирующему предмету стараются как можно реже получать 4, а хорошисты – 3 в основной школе по непрофилирующим предметам.

У разных учеников разные нужды. Кому-то надо «держаться» основную школу на «удовлетворительно» ради аттестата, кому-то – на «хорошо», а все остальное время тратить на углубленное изучение предметов, нужных для поступления в вуз. А кто-то, очень способный, может успевать и в основной, и в дополнительной (природосообразной) школе на «отлично». Кто-то же, не успевая в основной школе, для результата выше неудовлетворительной оценки пытается использовать дополнительные занятия (репетиторы и др.), чтобы подтянуться до положительной оценки.

В нашей модели все это регулируется параметром планки требований.

Результаты расчетов

Рассматривается 200 000 учащихся, более однородный состав класса (используем равномерное распределение экспериментальных данных каждой группы учащихся), неоднородный состав класса (используем нормальное распределение экспериментальных данных каждой группы учащихся). Поскольку у нас теперь появилось 4 категории учащихся, равномерное распределение $c_1, c_2, c_3, c_4, e_2, p_1, p_2$ (экспериментальных данных из [8]) вводится не одним отрезком для всех учащихся, а для каждой группы существует свой отрезок равномерного распределения. При этом границы отрезка нормального распределения совпадают с границами отрезка равномерного распределения.

Процедура обрезания «хвостов» применялась для установки границ нормального распределения всех данных из [8]. Она состоит в следующем. Чисто механическая генерация данных не подходит из соображений здравого смысла, часть стандартно сгенерированных данных должна быть модифицирована. Во-первых, IQ в нашей модели не может быть больше единицы, так как у нас IQ – это вероятность одновременных технических и гуманитарных способностей. Во-вторых, нереально, чтобы IQ было отрицательным: отрицательный множитель в нашей модели нарушает ее смысл. В-третьих, у отличников и хорошистов IQ не может попадать в область учащихся на 2. Все это приводит к тому, чтобы «хвосты» распределений слева и справа были

обрезаны. Обрезание справа: пусть для всех IQ больше единицы в механическом распределении оно станет равным единице у отличников; при IQ хорошистов, большем среднего отличников, оно станет равным среднему отличников; аналогично для учащихся на 2 и 3. Обрезание слева: IQ для отличников не может быть ниже среднего IQ для хорошистов, а если оно ниже, то пусть оно равно среднему IQ хорошистов. Обрезание слева аналогично для хорошистов и учащихся на 3. Для учащихся на 2 обрезаются только отрицательные IQ .

Для остальных экспериментальных данных ($c_2, c_3, c_4, e_2, p_1, p_2$) обрезание «хвостов» аналогично, только единица не является пределом справа у отличников, эти параметры могут быть больше единицы.

Вероятность технических способностей p различна для каждой группы учащихся. Для отличников она составляет 90% от математического ожидания достижений хорошистов, для остальных групп, кроме учащихся на 2, по аналогии. Для учащихся на 2 $p = 0$.

На рисунке 1 в качестве примера модифицированного нормального и равномерного распределений данных на отрезке выбрано распределение IQ отличников.

Проведены сравнения гистограмм общего учебного вклада учащихся V_{SUM} при более однородном и неоднородном составе класса. По оси абсцисс на гистограммах отложена величина учебного вклада учащегося, нормированная на максимум, по оси ординат – число учащихся с данным учебным вкладом. При этом варьировались параметры планки требований учебного стандарта различных групп

учащихся в основной школе, а также планка требований в дополнительной школе. Расчеты показывают, что при более однородном составе класса V_{SUM} выше на два порядка. При увеличении планки требований в дополнительной школе в 2,5 раза результаты практически не меняются, меняется лишь форма распределений V_{SUM} , то есть вклад отдельных категорий учащихся в V_{SUM} . Например, при сравнении рисунков 2а

и 3а видно, что при неоднородном составе класса повышение планки требований в дополнительной школе в 2 раза ($Y = 2 \rightarrow Y = 4$) приводит к увеличению числа учащихся с низким учебным вкладом; при сравнении рисунков 2б и 3б видно, что при более однородном составе класса увеличивается число детей с более высоким учебным вкладом.

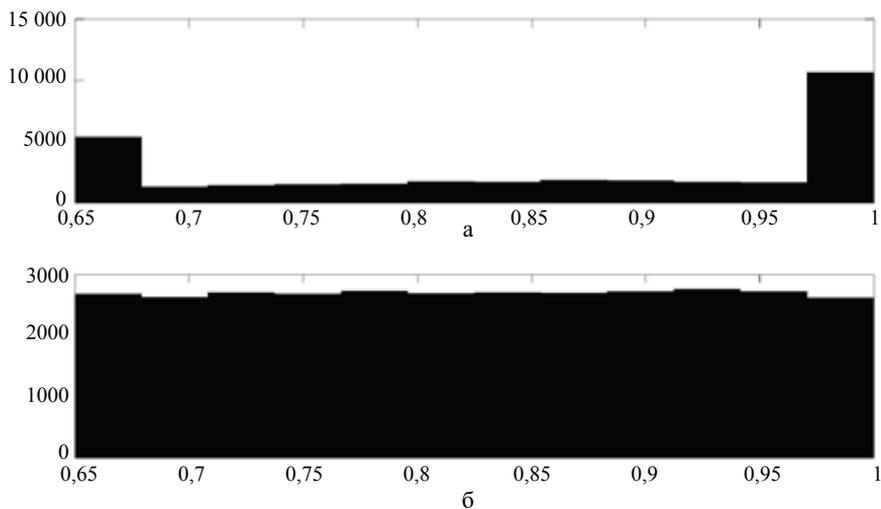


Рисунок 1. Распределение IQ: а) модифицированное нормальное; б) равномерное

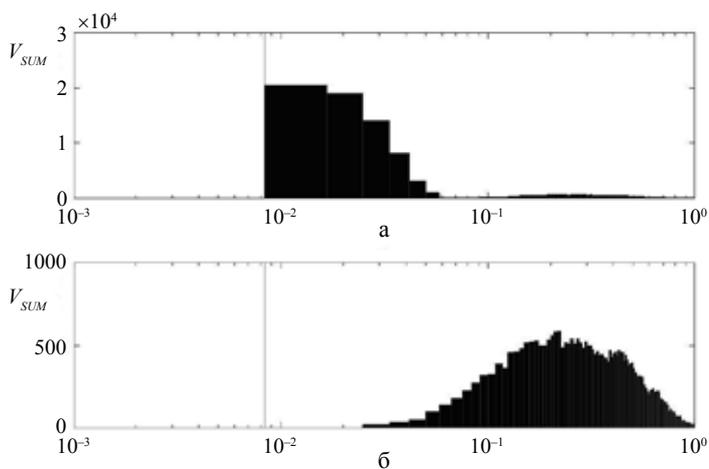


Рисунок 2. Распределение суммарного учебного вклада, нормированного на максимум, $X = 0,5$, $Y = 2$: а) нормальное распределение данных; б) равномерное

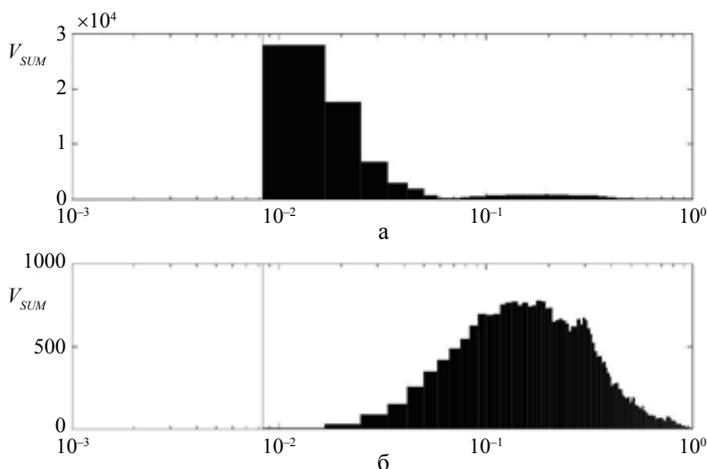


Рисунок 3. Распределение суммарного учебного вклада, нормированного на максимум, $X = 0,5$, $Y = 4$: а) нормальное распределение данных; б) равномерное

Выводы

Проведенные расчеты показали заметную чувствительность модели к введению новых допущений об определенной корреляции проявлений технических и гуманитарных способностей учащихся, а также к использованию опытных данных из вновь привлеченных источников. По нашему мнению, это говорит о целесообразности дальнейших исследований в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурков В. Н., Новиков Д. А. Модели и механизмы теории активных систем в управлении качеством подготовки специалистов. – М. : ИЦ, 1998. – 158 с.
2. Гончар Д. Р., Юрезанская Ю. С. Математическое моделирование разнообразия природных способностей учащихся при сравнении двух стратегий обучения в школе // Системы управления и инфор-

мационные технологии. – 2014. – № 1.1(55). – С. 121–125.

3. Гончар Д. Р., Юрезанская Ю. С. Некоторые статистические оценки учебного процесса накопления знаний в средней школе // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2016. – № 18(1). – С. 36–44.
4. Грабь М. И. Об одном алгоритме количественной оценки знаний учащихся // Советская педагогика. – 1981. – № 5. – С. 64–72.
5. Журавлева И. В. Здоровье подростков: социологический анализ. – М. : Институт социологии РАН, 2002. – 240 с.
6. Кумарин В. В. Педагогика природосообразности и реформа школы. – М. : Народное образование, 2004. – 376 с.
7. Кумарин В. В. Педагогика стандартности, или Почему детям плохо в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://>

- makarenko-museum.ru/lib/Science/Kumarin/KUMARIN.htm.
8. Назойкин Е. А. Мультиагентное имитационное моделирование учебного процесса накопления знаний : автореф. дис. ... канд. техн. наук. – М., 2011. – 23 с.
 9. Сидоренко В. И., Горский В. А., Лосицкий В. П., Кошлаков В. Д. Кадры снова решают все [Электронный ресурс] // Русский дом. – 2015. – № 7. – С. 18–21. – Режим доступа: http://jorigami.ru/News/2016/02/FPDT_A_Serebr_Kak_zhit_budem_RussDom_2015_n_7_01.pdf.
 10. Сыгодина М. В. Моделирование процесса обучения в высшем учебном заведении : автореф. дис. ... канд. техн. наук. – Братск, 2005. – 20 с.
 11. Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. пособие / Е. Г. Рудаковская, М. Ф. Рушайло, Т. Н. Старшова [и др.]. – М. : РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2012. – 136 с.

Гончар Дмитрий Русланович, канд. техн. наук, ст. науч. сотрудник, Вычислительный центр им. А. А. Дородницына РАН Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» РАН: Россия, 119333, г. Москва, ул. Вавилова, 40; преподаватель, ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (государственный университет)»: Россия, 147701, Московская область, г. Долгопрудный, Институтский пер., 9.

Гурченков Анатолий Андреевич, д-р физ.-мат. наук, профессор кафедры высшей математики ФН-1, ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»: Россия, 105005, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, 5, стр. 1.

Юрезанская Юлия Сергеевна, канд. физ.-мат. наук, науч. сотрудник, Вычислительный центр им. А. А. Дородницына РАН Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» РАН: Россия, 119333, г. Москва, ул. Вавилова, 40.

Тел.: (499) 200-46-33

E-mail: dgonchar@ccas.ru

MATHEMATICAL MODELING OF THE INTERACTION BETWEEN BASIC AND ADDITIONAL EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Gonchar Dmitry Ruslanovich, *Cand. of Tech. Sci., senior researcher, Dorodnitsyn Computing Centre of the RAS of Federal Research Center “Informatics and Management” of the RAS; lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (State University). Russia.*

Gurchenkov Anatoly Andreevich, *Dr. of Phys.-Math. Sci., Prof. of Higher Mathematics Department FN-1, Bauman Moscow State Technical University. Russia.*

Yurezanskaya Yuliya Sergeevna, *Cand. of Phys.-Math. Sci., researcher, Dorodnitsyn Computing Centre of the RAS of Federal Research Center “Informatics and Management” of the RAS. Russia.*

Keywords: *Russia, secondary school, culture-congruent approach, nature-aligned approach, comparative analysis, mathematical modeling.*

The authors continue to study their earlier mathematical model of compulsory secondary school education. The model takes into account the significant diversity of the natural abilities of students (the known biological diversity principle), including their propensity for different groups of subjects (technical and humanitarian), and calculates the expected outcomes of using two major teaching approaches (culture-congruent, initially neglecting the significant diversity of students' natural abilities, and nature-aligned,

trying to take this diversity into account) in school life: the total students' contribution to the training. This paper introduces a number of additional clarifications and assumptions (in particular, the possibility of a correlation between the pronouncement of the propensity for the technical or humanitarian subjects, and the nature-based quality of extra-curricular learning), and presents new calculations based on these assumptions.

ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНОГО ПОЛЯ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕННЫХ ГРУПП

Т. И. ШНУРЕНКО

*Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»,
г. Старый Оскол, Белгородская обл.*

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования базовых ценностей, что в условиях сложной геополитической обстановки приобретает особое значение, поскольку приверженность базовым ценностям обеспечивает сохранение духовной уникальности нашей страны. В качестве диагностического материала используются пословицы, которые в лаконичной форме отражают разнообразные стороны массового сознания различных поколенных групп современного российского общества. В ходе исследования выявлено, что базовые ценности продолжают оказывать существенное влияние на формирование жизненной позиции не только средней и старшей поколенных групп, но и младшего поколения, лежат в основе межпоколенного взаимодействия и не могут быть полностью трансформированы в одном поколении, так как запечатлены в культуре.

Ключевые слова: базовые ценности, ценностная структура, пословицы, младшая, средняя, старшая поколенные группы, межпоколенная преемственность.

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов, когда в условиях обострившихся геополитических конфликтов наша страна представляется угрозой мировому сообществу. В связи с этим требуют переосмысления различные аспекты национальной безопасности. В условиях активной информационной войны при помощи различных политтехнологий идет разрушение личности. В этих условиях возрастает интерес к базовым ценностям, которые сформированы культурой и являются ядром ценностного поля носителей этой культуры.

Последнее десятилетие характеризуется консолидацией российского общества, возникновением достаточно устойчивой ценностной

структуры. Однако в современном мире доминируют материальные ценности, которые не являются духовными скрепами. В результате существенная опасность заключается в утере глубинных ценностных основ, стабилизирующих наше общество и защищающих от внешних информационных воздействий в условиях глобализации.

Базовые ценности – это сверхценности народа, которые выполняют интегративную функцию в обществе, обеспечивая тем самым духовную безопасность и основу самоидентификации народа.

Проблема базовых ценностей в сложившихся условиях остается весьма актуальной. Более того, остро встает вопрос об инструментарии ис-

следований в области базовых ценностей, позволяющем достичь подсознательного уровня. При этом стоит отметить, что исследование базовых ценностей требует междисциплинарного подхода.

Универсальным материалом для исследования базовых ценностей является пословица, позволяющая выявить самые разнообразные стороны массового сознания. Это возможно благодаря тому, что пословица представляет собой образно сформированный стереотип, но таковым носителями культуры не осознается, и это позволяет при ее использовании в психодиагностике существенно снизить социальную желательность и повысить уровень надежности результатов исследования за счет проявления коллективного бессознательного.

Пословицы дошли до наших современников из глубины веков и органично вписываются в трансформированные социально-экономические условия. В краткой форме пословицы передают ценностно-оценочные взгляды на основные вопросы бытия и в этой связи являются универсальным диагностическим материалом [4].

В процессе изучения процессов интериоризации ценностей И. Ф. Клименко было выявлено, что усвоение ценностей младшим поколением происходит посредством их усвоения на вербальном и поведенческом уровнях. Таким образом, в процесс интериоризации базовых ценностей вовлечены различные поколенные группы современного общества: старшие поколенные группы являются носителями ценностей и в процессе межпоколенного взаимодействия транслируют их младшим поколенным группам [3].

Анализ многочисленных исследований базовых ценностей показал, что традиционными ценностями для многонациональной российской культуры стали свобода, законность, вера, долг, семья, милосердие, любовь, мир, родина, труд. Эти ценности лежат в основе традиционной ментальности населения нашей страны [4].

В ходе формирования диагностического материала для настоящего исследования подбирались пословицы, полярные по своему содержанию. Респондентам предлагалось отметить ту пословицу, которая в большей степени отражает их жизненную позицию. Важным являлось то, что относительно диагностического материала рефлексия респондентов носила скрытый характер, так как пословицы обращены к мифологическому сознанию [1].

Выборка данного исследования представлена тремя поколенными группами: младшей, средней и старшей. Общая совокупность составила 120 человек. Возрастная дифференциация поколенных групп в настоящем исследовании осуществлялась на основе социальной деятельности: пенсионеры – старшая поколенная группа; работающие респонденты – средняя поколенная группа; студенты – младшее поколение.

Результаты данного исследования представлены в таблице 1.

Анализ результатов исследования показал, что базовые ценности продолжают оказывать существенное влияние на поведение россиян, несмотря на прошедшую трансформацию ценностного поля различных поколенных групп в результате социально-политических и экономических изменений в стране.

Таблица 1 – Содержание ответов респондентов, %

Ценность	Пословицы	Поколения		
		млад.	сред.	стар.
Свобода	Воля птичке дороже золотой клетки	89,5	94,9	97,4
	Неволя пьет медок, а воля – водицу	10,5	5,1	2,6
Правда	Правда дороже золота	69,1	77,4	89,9
	Всяк правду любит, да не всяк ее скажет	30,8	22,6	10,1
Труд	Без дела жить – только небо коптить	83,9	89,4	93,7
	Работа не волк – в лес не убежит	6,1	10,6	6,3
Дружба	Сам пропадай, а товарища выручай	78,5	66,2	87,8
	Черный день придет – приятели откажутся	21,5	23,8	12,2
Любовь	С милым рай и в шалаше	56,8	85,5	96,9
	На деньгах жениться, что удавиться	43,2	14,5	3,1
Мир	Худой мир лучше хорошей ссоры	88,9	94,2	98,6
	Кому война, а кому мать родна	11,1	5,8	1,4
Милосердие	Со всякого по крошке – голодному пироги	88,4	89,6	87,3
	Как аукнется, так и откликнется	11,6	10,4	12,7
Семья	Дерево держится корнями, а человек – семьей	65,6	97,8	96,4
	Лучше вовсе не жениться, чем с женою век браниться	34,4	2,2	3,6
Родина	Родину, как и родителей, на чужбине не найдешь	78,8	88,2	96,5
	Чужая сторона прибавит ума	12,2	11,8	3,5
Вера	С верой нигде не пропадешь	75,3	96,7	38,6
	Бог да поп тогда хорош, пока разум плох, а с ясным умом и без них проживем	34,7	3,3	61,4

В результате приверженность к ценности «свобода» показали все поколенные группы, и в большей степени старшее поколение. С пословицей «Правда дороже денег» в меньшей степени согласно младшее поколение, что свидетельствует о значимости материальных ценностей для молодежи. В отношении к труду можно считать, что все поколенные группы проявляют солидарность и показывают высокую значимость труда в жизни человека. Весьма значимой ценностью для всех поколенных групп является

дружба. Что касается такой ценности, как любовь, то значимость искренней любви выражают в большей степени старшие поколенные группы, младшее поколение показывает наряду со значимостью любви и значимость материальной благоустроенности, поэтому с пословицей «С милым рай и в шалаше» согласны 56,8% респондентов младшего поколения. Все три поколенные группы показывают значимость ценностей «мир» и «милосердие». Высокую значимость семьи показывают две старшие группы,

младшая поколенная группа в меньшей степени определяет значимость семьи.

Исследование показало, что значимость веры в большей степени показывают младшая и средняя группы, при этом старшее поколение в меньшей степени определяет значимость этой ценности. Данный факт возможно объяснить тем, что старшая поколенная группа прошла социализацию в советское время и является носителем ценностей советского человека. Родина является важнейшей ценностью для всех поколенных групп. При этом значимость этой ценности

повышается от младшей возрастной группы к старшей.

Несмотря на некоторую возрастную обусловленность, система базовых стереотипов устойчива и глубоко укоренена в сознании представителей различных поколенных групп. Младшая поколенная группа опирается на опыт старших поколенных групп, что определяет межпоколенную преемственность.

Устойчивыми культурными ценностями для всех поколенных групп остаются базовые ценности народа, и отношение к ним, как и прежде, практически неизменно (рис. 1).

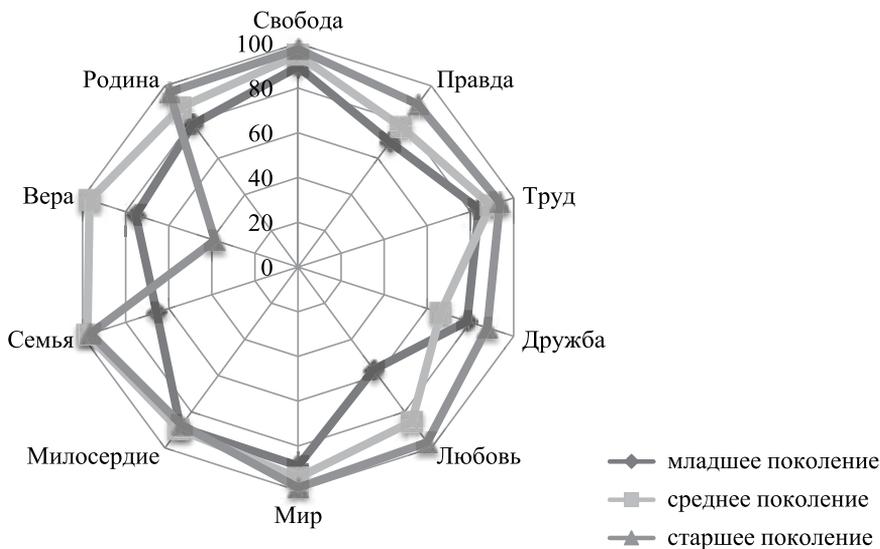


Рисунок 1. Распределение ответов респондентов, %

Данный факт свидетельствует о том, что базовые ценности формируются в ходе исторического развития народа и не могут быть полностью трансформированы в одном поколении, так как запечатлены в культуре, традициях, формах взаимодействия, языке народа. Базовые ценности лежат в основе межпоколенного взаимодействия и сохраняются от поколения

к поколению потому, что выражают общечеловеческие ценности и нормы поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В. И. Пословицы русского народа. – М. : Эксмо, 2007. – 640 с.
2. Зенина О. Н. Ценностные элементы русской (российской) нацио-

-
-
- нальной общности в пословицах и поговорках // Вестник развития науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 97–100.
3. Клименко И. Ф. Генезис ценностных ориентаций, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М., 1992. – С. 3–12.
4. Сикевич З. В., Крокинская О. К., Поссель Ю. А. Социальное бессознательное. – СПб. : Питер, 2005. – 267 с.

Шнуренко Татьяна Ивановна, канд. психол. наук, доцент кафедры менеджмента, Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»: Россия, 309502, Белгородская обл, г. Старый Оскол, мкр Солнечный, 18.

Тел.: (472-5)32-49-12

E-mail: Shnurenko@yandex.ru

STUDY OF BASIC VALUES IN THE STRUCTURE OF THE VALUE FIELD OF VARIOUS GENERATION GROUPS

Shnurenko Tat'yana Ivanovna, Cand. of Psych. Sci., Ass. Prof. of Management Department, Sary Oskol branch of Belgorod State National Research University. Russia.

Keywords: basic values, value structure, proverbs, younger, middle, older generation groups, continuity of generations.

The article presents the result of studying basic values, which is of special importance in the present-day complicated geopolitical situation, since the adherence to basic values ensures the

preservation of the spiritual uniqueness of our country. Proverbs, which represent in a laconic form various sides of the mass conscience of different generation groups in modern Russian society, have served as the diagnostic material. The study has discovered that basic values still have a significant impact on the formation of life position not only in the middle and older generation groups, but also among the younger generation. They serve as the foundation of interaction between generations and can not be completely transformed in the course of one generation due to being imprinted in culture.

МОТИВАЦИОННО-ПОБУДИТЕЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКЦИЯМ

Е. А. ЧЕВЕРИКИНА, А. Н. ГРЯЗНОВ

*ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»
Российской академии образования,
г. Казань, Республика Татарстан*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей мотивационно-побудительных психических состояний аддиктивных личностей на примере студентов учреждений высшего профессионального образования. Проанализированы мотивационно-побудительные психические проявления у обучающихся с разной степенью склонности к аддикциям в эмоциональном аспекте как важном элементе мотивации и волевом аспекте как элементе побудительного состояния к деятельности. Установлено, что студентам, склонным к аддикциям, менее свойственен интерес к жизни как мотивационно-побудительное психическое состояние. У них менее развиты многие аспекты эмоционального интеллекта, чувство ответственности и внимательность, что, несомненно, отрицательно влияет на возможность контролировать мотивационно-побудительные психические состояния, которые провоцируют их на аддиктивные действия. Таким индивидам труднее сдерживать побудительные мотивы к аддиктивному поведению, но для достижения желаемого эффекта они проявляют значительную настойчивость и активность.

Ключевые слова: мотивационно-побудительные психические состояния, эмоциональный аспект, волевой аспект, учебная мотивация, склонность к аддикциям, студенты.

Актуальность исследования обусловлена тем, что одним из наиболее негативных факторов, который препятствует благоприятной социализации и успешному личностно-профессиональному становлению учащихся учреждений профессионального образования различных уровней, является склонность молодежи к аддикциям, и в частности к зависимости от психоактивных веществ. Современная ситуация в развитии общества требует научно обоснованного подхода к построению психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование навыков управления психическими состояниями с целью снижения уровня склонности к зави-

симости от психоактивных веществ и повышения эффективности социализации аддиктивной личности в процессе ее профессионального становления.

Объекты исследования – студенты вуза, склонные к аддикциям.

Цель: провести эмпирическое исследование особенностей мотивационно-побудительных психических состояний учащихся учреждений профессионального образования, склонных к аддикциям.

Аддиктивное поведение есть одна из форм девиантного поведения. Имеются две крайние точки зрения на обусловленность девиантного поведения: натурально-биологическая и социологически-редукционистская.

Первая пытается объяснить причины девиантного поведения исключительно свойственными личности природно-биологическими факторами (своеобразной генетической организацией, нарушениями биохимического регулирования, механизмами работы нервной системы). Вторая прибегает к социолого-экономическим объяснениям, исключая роль любых внутренних, в том числе и психологических, факторов (личностных диспозиций). В действительности же девиантное поведение – это системное или полидетерминированное явление, в формировании которого принимают участие исторические, макросоциологические, социально-психологические и индивидуально-личностные факторы [2].

Среди психологических факторов можно выделить две основные причины отклоняющегося поведения: неудовлетворенные просоциальные потребности, порождающие внутренний конфликт личности и способствующие выработке деформированных и аномальных потребностей, и наличие асоциальных личностных мотивов (деформации мотивационной сферы), приводящих к выбору асоциальных средств и путей удовлетворения потребностей или избавления от них (путем, например, систематического употребления психоактивных веществ) [5].

Под мотивационно-побудительными психическими состояниями мы понимаем такие проявления психической сферы личности, которые основываются на потребностях, находят выражение в ее мотивационной сфере и оказывают влияние на выбор ею различных (позитивных или негативных, активных или пассивных, эмоциональных или нейтральных и т. д.)

видов поведения, деятельности или бездействия. При аддиктивном поведении можно говорить о том, что спектр воздействия мотивационно-побудительных психических состояний достаточно широк и колеблется от негативных до позитивных, от активных до пассивных, что требует их более детального рассмотрения.

При изучении мотивационно-побудительных психических состояний у студентов вузов с разной степенью склонности к аддикциям важно учитывать два аспекта: эмоциональный как важный элемент мотивации и волевой как элемент побудительного состояния к деятельности.

В ходе эмпирического исследования для выявления особенностей мотивационно-побудительных психических состояний аддиктивных личностей были проанализированы результаты следующих методик [1, 3, 4].

1. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

2. Опросник «Склонность к аддикциям» (А. Н. Грязнов, Е. А. Черверикина). Из этой методики были использованы только две шкалы, выявляющие склонность к наиболее значимым для студентов видам аддикций – алкогольной и наркотической зависимости, для выделения исследуемых групп студентов.

3. Шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда.

4. Тест на эмоциональный интеллект (методика Н. Холла).

5. Опросник для диагностики волевых качеств личности (ВКЛ).

6. Методика «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана.

В исследовании приняли участие 132 студента в возрасте 18–22 лет.

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа данных, полученных в ходе исследова-

ния с помощью методики для диагностики учебной мотивации студентов и опросника «Склонность к аддикциям».

Таблица 1 – Взаимосвязь учебной мотивации студентов со склонностью к зависимости от психоактивных веществ (коэффициент корреляции Пирсона)

Аспекты учебной мотивации	Склонность к алкоголизму	Склонность к наркомании
Коммуникативный мотив	– 0,360**	– 0,276**
Мотив избегания	0,133	0,103
Мотив престижа	– 0,200*	– 0,096
Профессиональный мотив	– 0,366**	– 0,349**
Мотив творческой самореализации	– 0,237*	– 0,184*
Учебно-познавательный мотив	– 0,405**	– 0,325**
Социальный мотив	– 0,350**	– 0,291**

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); ** корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

Как видно из таблицы 1, чем выше склонность к алкоголизму и наркомании, тем менее значимыми становятся все аспекты учебной мотивации, кроме мотива избегания. То есть чем выше склонность к зависимости от психоактивных веществ, тем ниже у студентов мотивация к учебе в вузе, что, несомненно, отрицательно сказывается на их личностно-профессиональном становлении.

В ходе эмпирического исследования для выявления особенностей мотивационно-побудительных психических состояний аддиктивных личностей проанализированы мотивационно-побудительные психические состояния у студентов вузов с разной степенью склонности к аддикциям в эмоциональном аспекте как важном элементе мотивации и волевом аспекте как элементе побудительного состояния к деятельности.

В таблице 2 представлены результаты исследования по используемым методикам с использованием t-критерия Стьюдента для сравнения достоверности различия средних показателей у студентов, не склонных и склонных к аддикциям.

Как видно из таблицы 2, студентам, склонным к аддикциям, менее свойственен интерес к жизни как мотивационно-побудительное психическое состояние. У них гораздо меньше развиты многие аспекты эмоционального интеллекта, такие как эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия и управление эмоциями других людей, что, несомненно, отрицательно влияет на их возможность контролировать мотивационно-побудительные психические состояния, которые провоцируют их на аддиктивные действия (потребление психоактивных веществ или другие акты аддиктивного поведения, к которым они склонны).

Таблица 2 – Результаты исследования по примененным методикам с использованием t-критерия Стьюдента для сравнения достоверности различия средних показателей у студентов, не склонных и склонных к аддикциям

Методика		t-критерий для равенства средних	Значимость (двусторонняя)
Шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда	интерес	– 2,656	0,012*
	радость	– 0,809	0,424
	удивление	– 0,136	0,893
	горе	– 0,501	0,619
	гнев	– 1,677	0,102
	отвращение	– 1,071	0,292
	презрение	0,848	0,402
	страх	– 1,992	0,054
	стыд	– 1,225	0,229
	вина	0,068	0,946
Тест на эмоциональный интеллект (методика Н. Холла)	эмоциональная осведомленность	– 3,366	0,002*
	управление своими эмоциями	1,586	0,122
	самотивация	– 2,457	0,019*
	эмпатия	– 5,360	0,000*
	управление эмоциями других людей	– 4,133	0,000*
Опросник для диагностики волевых качеств личности (ВКЛ)	ответственность	– 2,111	0,042*
	инициативность	– 0,394	0,696
	решительность	0,576	0,568
	самостоятельность	– 1,536	0,134
	выдержка	– 0,160	0,874
	настойчивость	0,307	0,761
	энергичность	1,762	0,087
	внимательность	– 5,246	0,000*
	целеустремленность	2,428	0,020*
Методика «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана	настойчивость	– 0,065	0,949
	самообладание	1,403	0,170
	общая самооценка силы воли	0,697	0,490

* Различия средних достоверны на уровне $p \leq 0,05$.

У склонных к аддикциям студентов ниже показатели по шкалам «ответственность» и «внимательность», но выше показатели по шкале «активность», что может указывать на то, что им труднее сдерживать побудительные мотивы к аддиктивному поведению, но для достижения желаемого эффекта они проявляют значительную настойчивость и активность.

Выводы

По результатам проведенного эмпирического исследования, в котором были проанализированы мотивационно-побудительные психические состояния у студентов вузов с разной степенью склонности к аддикциям, можно сделать следующие выводы.

1. Чем выше склонность к аддикциям, тем менее значимыми становятся все аспекты учебной мотивации, кроме мотива избегания. То есть чем выше аддиктивность, тем ниже у студентов мотивация к учебе в вузе, что, несомненно, отрицательно сказывается на их личностно-профессиональном становлении.

2. Студентам, склонным к аддикциям, менее свойственен интерес к жизни как мотивационно-побудительное психическое состояние, и у них гораздо ниже развиты многие аспекты эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия и управление эмоциями других людей). Это отрицательно влияет на возможность контролировать мотивационно-побудительные психические состояния, которые провоцируют их на аддиктивные действия (потребление психоактивных веществ или другие акты аддиктивного поведения).

3. Низкие показатели по шкалам «ответственность» и «внимательность» и высокий показатель по шкале «активность» указывают на то, что склонным к аддикциям студентам труднее сдерживать побудительные мотивы к отклоняющемуся поведению, но для достижения желаемого эффекта они проявляют значительную настойчивость и активность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грязнов А. Н., Прыгин Г. С., Чеверикина Е. А., Гилемханова Э. Н. Научно-методическое обеспечение процесса личностно-профессионального становления студентов. – Казань : Данис : Изд-во ИПП ПО РАО, 2011. – 124 с.
2. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
3. Прохоров А. О. Практикум по психологии состояний. – СПб. : Речь, 2004. – 476 с.
4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
5. Хомич А. В. Психология девиантного поведения. – Ростов н/Д. : Изд-во Южно-Российского гуманитарного института, 2006. – 140 с.

Чеверикина Елена Александровна, канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» Российской академии образования: Россия, 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12.

Грязнов Алексей Николаевич, д-р психол. наук, вед. науч. сотрудник, ФГБНУ

«Институт педагогики, психологии и социальных проблем» Российской академии образования: Россия, 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12.

Тел.: (843) 555-66-54
E-mail: cheverikina@mail.ru

CONATIVE-MOTIVE STATES OF STUDENTS PRONE TO ADDICTIONS

Cheverikina Elena Aleksandrovna, *Cand. of Psych. Sci., senior researcher, Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education. Russia.*

Gryaznov Aleksey Nikolaevich, *Dr. of Psych. Sci., leading researcher, Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education. Russia.*

Keywords: *conative-motive mental states, emotional aspect, conative aspect, academic motivation, inclination to addictions, students.*

The article presents the results of empirical investigation of educing the features of conative-motive mental states of addictive personalities on the example of students of

higher education institutions. The authors analyze the conative-motive mental states of higher education institutions students with different degrees of inclination to addictions in the emotional aspect as a significant element of motive state, and the conative aspect as a significant element of conative state to activity. It has been stated that students prone to addictions have less characteristic interest to life as a conative-motive mental state. They have less developed aspects of emotional intelligence, sense of responsibility and alertness, which surely have adverse effect on their ability to control conative-motive mental states, which instigate them to take addictive actions. They have difficulties in suppressing the motive impulses for addictive behavior, but in order to reach the desired effect of them they demonstrate significant insistence and energy.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ И ЮРИДИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е. В. КАМНЕВА

*ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации»,
г. Москва*

Аннотация. В статье рассмотрены феномены индивидуальной социальной и субъективной юридической ответственности личности. Индивидуальная социальная ответственность личности определена как совокупность трех ее составляющих: ответственность по отношению к другому (конкретному человеку), ответственность по отношению к компании и ответственность по отношению к обществу. Субъективная правовая ответственность рассматривается как обобщенная ориентация личности на необходимость соотнесения с правовыми нормами своего поведения в области правового регулирования. Целью исследования являлось изучение влияния личностных качеств на уровень сформированности субъективной юридической ответственности. Автором для диагностики применялась собственная методика. Представлены описание и анализ результатов исследования связи личностных качеств, личной социальной и юридической ответственности на примере студенческой выборки. По результатам проведенного факторного анализа описаны три типа социально ответственного индивида: «ответственная личность», «сознательный экстраверт» и «недоверчивый консерватор».

Ключевые слова: индивидуальная социальная ответственность, уголовная ответственность, административная ответственность, дисциплинарная ответственность, личностные качества.

Эффективность развития экономики государства во многом определяется не только введением инноваций, но и уровнем корпоративной и индивидуальной социальной ответственности менеджеров и предпринимателей, повышение которого предполагает перестройку как индивидуального, так и общественного правосознания, формирование нового юридического мышления, создание социально-психологических условий правового поведения [2, 3, 5, 9, 10]. Необходимо отметить, что на психологических аспектах правового регулирования личной ответственности в психологии и в праве в настоящее время еще не сделан необходимый акцент [7].

Следует также отметить, что психологическое содержание понятия «ответственность» имеет значительное отличие от правового содержания данной категории [11].

Индивидуальная (личная) социальная ответственность понимается нами как готовность индивида к соблюдению в своем поведении существующих в современном обществе социальных норм, выполнению ролевых обязанностей и ответу за свои поступки, что позволяет рассматривать данную дефиницию в качестве элемента личности, связанного с осознанным процессом внутреннего контроля и реальным ответственным поведением [2, 3, 5, 10]. Индивидуальную социаль-

ную ответственность личности можно представить как совокупность трех ее составляющих: ответственность по отношению к другому (конкретному человеку), ответственность по отношению к компании и ответственность по отношению к обществу [1, 12].

В праве же ответственность рассматривается как реализация санкции нормы в отношении правонарушителя и классифицируется на несколько видов: конституционную, уголовную, гражданско-правовую, административно-правовую и дисциплинарную [6].

Правовую ответственность, по нашему мнению, нельзя рассматривать только как юридическую категорию, но необходимо изучать «как социально-психологический феномен, возникающий как результат оценки права и отдельных норм людьми, социальными группами или всем обществом, оценки, которая побуждает соответствующее действие или бездействие» [6]. Таким образом, необходимо исследование феномена, определяемого как субъективная правовая ответственность, являющаяся обобщенной ориентацией личности на необходимость соотношения с правовыми нормами своего поведения в области правового регулирования [7, 11].

Целью исследования стало выявление уровня сформированности индивидуальной социальной и юридической ответственности студентов и их личностных особенностей. Выборка исследования представлена 80 студентами 1–2-х курсов Финансового университета, возраст респондентов – 17–20 лет. Для проведения диагностики применялись авторская методика «Диагностика личной социальной и юридической

ответственности» [12] и опросник «Большая пятерка личностных качеств» А. Г. Грецова.

Согласно результатам исследования, полученным по методике диагностики личной социальной и юридической ответственности личности, выборка характеризуется преобладанием среднего уровня всех видов как личной, так и субъективной юридической ответственности, причем наиболее низкими показателями характеризуется индивидуальная (личная) социальная ответственность респондентов (55%), а высокими – уровни субъективной административной (65%) и уголовной (60%) ответственности, то есть тех видов ответственности, которыми предусматриваются конкретные, серьезные наказания. Полученные данные позволяют предположить, что для значительной части выборки (55% респондентов) регуляция ответственного поведения происходит во внешнем плане под влиянием санкций, закрепленных законодательством.

Проведение факторного анализа полученных в исследовании данных подгруппы (45% респондентов) с высокими показателями общей индивидуальной ответственности (шесть и более баллов) позволило выделить три фактора индивидуальной социальной ответственности, условно названных нами «ответственная личность», «сознательный экстраверт» и «недоверчивый консерватор».

В первый фактор не вошли показатели личностных черт, а лишь показатели административной и уголовной ответственности и индивидуальной ответственности перед другим и перед компанией. Условно говоря, данный фактор оказался «чистым» фактором

индивидуальной социальной и правовой ответственности. «Ответственная личность» характеризуется высокой ответственностью перед другой личностью, высокими уровнями субъективной административной и уголовной ответственности и низкой ответственностью перед компанией. То есть такой индивид скорее отдает приоритет правовой ответственности и ответственности перед конкретным человеком, чем ответственности перед компанией, для него приоритетом являются закон и человек.

Согласно данным второго фактора, названного как «сознательный экстраверт», индивид, отличающийся высоким уровнем общей индивидуальной ответственности, так как в него вошли показатели таких личностных черт, как экстраверсия и сознательность, – это человек общительный, оптимистичный, активный, характеризующийся как усердный, пунктуальный, целеустремленный, надежный, честолюбивый и настойчивый.

Третий фактор, условно названный «недоверчивый консерватор», включает такие личностные черты, как закрытость и враждебность.

Таким образом, социально ответственная личность характеризуется настороженностью, недоверчивостью, предпочтением стабильности, устойчивостью принципов и убеждений. Следует отметить, что в эти факторы не вошли показатели субъективной юридической ответственности, то есть индивидуальная социальная ответственность менее всего связана с необходимостью соблюдать законы, что вполне объясняется безразличным отношением к праву, уже ставшим фактом объективной российской реальности [7].

Согласно полученным данным можно сделать выводы о том, что индивидуальной социальной ответственностью определяется обобщенная ориентация индивидуума на необходимость соотнесения своего поведения в сфере правового регулирования с правовыми нормами, и это поведение скорее определяется личностными качествами человека, чем его субъективной правовой ответственностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненкова Н. В., Камнева Е. В., Буянова С. М. Личностные характеристики индивидуальной социальной ответственности // Акмеология. – 2012. – № S2(42). – С. 23.
2. Барановская Л. А. Концептуальное осмысление формирования социальной ответственности студента // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2012. – № 4. – С. 30–37.
3. Власенко Л. В. Корпоративная социальная ответственность и возможности ее формирования у студентов строительного вуза // Научное обозрение. – 2014. – № 9-2. – С. 555–558.
4. Даньшина В. В., Шуваев М. А. Социальная ответственность бизнеса: проблемы взаимодействия с государством и наукой // Научное обозрение. – 2015. – № 11. – С. 334–338.
5. Зиятдинов А. Р. Специфика формирования корпоративной социальной ответственности российского бизнеса // Научное обозрение. – 2014. – № 9-1. – С. 102–104.

6. Камнева Е. В., Анненкова Н. В. Личная социальная ответственность и ее правовое регулирование // Акмеология. – 2014. – № S1-2. – С. 95–96.
7. Камнева Е. В., Анненкова Н. В. Отношение к правовым институтам и готовность личности к коррупционному поведению // Акмеология. – 2013. – № S3. – С. 152.
8. Камнева Е. В., Ширванов А. А., Анненкова Н. В. Правовое регулирование личной социальной ответственности // Научный портал МВД России. – 2015. – № 1(29). – С. 61–65.
9. Караваева Е. В. Нормативное обеспечение системы социальной ответственности и безопасности // Научное обозрение. – 2012. – № 4. – С. 560–566.
10. Корпоративная социальная ответственность: управленческий аспект : монография / под общ. ред. И. Ю. Беляевой, М. А. Эскиндарова. – М. : КноРус, 2008. – 504 с.
11. Новик Ю. И. Психологические аспекты правового регулирования : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – Минск, 1990. – 45 с.
12. Психология социальной ответственности молодых российских менеджеров и предпринимателей в условиях инновационной экономики / Н. В. Анненкова, С. М. Буянова, М. А. Гагарина [и др.]. – М. : Спутник+, 2015. – 149 с.

Камнева Елена Владимировна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры управления персоналом и психологии, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»: Россия, 125993, г. Москва, Ленинградский просп., 49.

*Тел.: (499) 943-95-80
E-mail: ekamneva@yandex.ru*

PERSONAL AND LEGAL RESPONSIBILITY: THE PSYCHOLOGICAL ASPECT

Kamneva Elena Vladimirovna, Cand. of Psych. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Personnel Management and Psychology Department, Financial University under the Government of the Russian Federation. Russia.

Keywords: individual social responsibility, criminal responsibility, administrative responsibility, disciplinary responsibility, personal qualities.

The article discusses the phenomena of individual social and subjective legal responsibilities of a person. Individual social responsibility of a person is defined as the totality of its three components: responsibility towards another (a specific person), responsibility towards a company, and responsibility towards

society. Subjective responsibility is defined as a generalized orientation of the person towards the need to conform with the legal provisions of their behavior in the field of legal regulation. The aim of the study is to investigate the influence of personality traits on the level of formation of subjective legal responsibility. The author uses her own original technique for the diagnosis. The article presents the description and analysis of the results of the study into the connection between personal qualities and personal social and legal responsibility based on the case study of a sample group of students. Based on the results of the conducted factor analysis, three types of socially responsible individuals are described: “responsible person”, “conscious extrovert”, and “suspicious conservative”.

СТРУКТУРА ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РАССКАЗЕ В. МАКАНИНА «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННЫЙ»

Н. Н. ФЕДОРОВА

*ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»,
г. Сочи, Краснодарский край*

Аннотация. В статье проанализированы парцеллированные конструкции (ПК) в языке художественной прозы. Объектом данного исследования явились ПК в рассказе В. Маканина «Кавказский пленный», предметом исследования стали особенности ПК с точки зрения их структуры. Цель работы – охарактеризовать структуру ПК, используемых в художественном тексте одного автора. Материал исследования извлекался методом сплошной выборки. Выявлено около 60 примеров ПК. Использовались также методы структурно-семантического и статистического анализа. Проза В. Маканина является материалом, актуальным для анализа разнотипных ПК, которые широко представлены в его произведениях. Подобное исследование рассказа «Кавказский пленный» В. Маканина проведено впервые, что подтверждает его научную новизну.

Ключевые слова: парцеллированные конструкции, язык художественной прозы, структура парцеллированных конструкций, В. Маканин, рассказ «Кавказский пленный».

Мы придерживаемся традиционного определения парцелляции: это «стилистический прием (в иной интерпретации – стилистическая фигура), состоящий в таком расчленении единой синтаксической структуры предложения, при котором она воплощается не в одном, а в нескольких интонационно-смысловых речевых единицах, или фразах» [4, с. 279].

Изучение парцелляции в структурно-семантическом и лингвотекстологическом аспектах дает возможность рассмотреть структуру текста, суть и функциональную роль данного явления. Парцеллированные конструкции используются для создания расчлененного высказывания, выполняют структурно обусловленные функции.

В процессе построения высказывания слово или несколько слов мо-

гут быть оторваны от базового предложения, вследствие чего они начинают приобретать определенную самостоятельность. Автор таким образом акцентирует внимание на наиболее важных элементах своего сообщения. Эти элементы, находясь после паузы, выделяются семантически и интонационно. Мысль движется постепенно, подается порциями, что характерно для естественной живой речи. Каждый из последующих элементов речи будто «не умещается в одну смысловую плоскость» [2, с. 558]. На письме стыковка таких речевых отрезков передается чаще всего точками.

Лингвистами выделяются следующие случаи парцелляции: этому процессу могут быть подвергнуты члены предложения (как главные, так и второстепенные); целые предложения (сложносочиненные, сложно-

подчиненные, с бессоюзной связью); парцелляция может быть комбинированной; может производиться парцелляция элементов, которые не являются членами предложения.

Рассмотрим парцелляцию **простого предложения** в рассказе В. Макарина «Кавказский пленный». Если говорить о парцелляции членов предложения, то практически любой член предложения может оказаться парцеллированным. Главные члены предложения в парцеллированной конструкции (ПК) встречаются реже, чем второстепенные.

Нами зафиксировано употребление парцеллированных подлежащих: *...юноша вновь обрел более или менее ясные черты (и как **вспыхнуло!**).* **Лицо.** *Но не только **лицо** – стоял сам юноша.*

Парцелляция подлежащего представлена в исследуемом материале единичными случаями. В таких употреблениях происходит перенос смыслового акцента высказывания именно на подлежащее: *В ответ со скалы **выстрел.** Или целый **град** выстрелов, длинная **очередь.** И в придачу **смех** – га-га-га-га!.. <...> **Убили в упор.** **Молодые.** В последнем примере видим необычную конструкцию разделения главных членов на разные предложения.*

Парцеллятом может быть **сказуемое**: **Чай** – это верно. **Дорожает.** <...> *И вновь – на самом выходе из теснины – высокая **трава.** Ничуть не **пожухла.** Тихо **колышется.***

Парцелляция частей именного **составного сказуемого** отмечена нами в следующих примерах: **Место опасное.** *Но как раз и **защищенное...*** <...>

– **Теплые носки.** **Хорошие,** – похвалил он...

В рассказе частотной структурой является парцелляция односубъектных полипредикатных конструкций (сказуемое – сказуемое).

Наиболее часто подвергаются парцеллированию сказуемые с сочинительной связью, имеющей неоднородный характер. Это происходит потому, что данная структура приближается к полипредикативности: отделяемый от базовой части парцеллят начинает обладать собственной предикативностью, включая предикативный компонент – сказуемое: *Инстинкт велел **прислушаться.** И **ждать.*** <...> *Рубахин **расслышал,** конечно, **насмешку.** Но **сказал сдержанно...*** <...> *Вовка **понял.** И **мотнул головой в сторону пленного:** как он? <...> А Рубахин **все говорил.** Наконец **устал и смолк.*** <...> *Он **поладит и с этим временем,** он **соответствует.** Но... но, конечно, **толкует.*** Как видим, при парцелляции простого предложения может происходить отчленение элемента (чаще последнего) сочиненного ряда, из-за чего отчлененный компонент становится смысловым центром.

В рассказе наблюдаем парцелляцию однородных членов. Однородными сказуемыми мы считаем те, которые помимо традиционных признаков однородности (семантическая одноплановость, грамматическая общность) могут иметь общие распространители или выражены лексическим повтором в разных грамматических формах: *Обернувшись, **убегающий вскинул пистолет и выстрелил** – Рубахин **увидел,** что он **совсем молодой.** Еще **выстрелил.*** <...> *Рубахин **засмеялся** – вот, мол, мой **боевой товарищ.** **Беспрерывно спит.** Днем **спит,** ночью **спит!*** <...> *Однажды **не застал он райкомов-***

ца ни в кабинете, ни дома: тот уехал. Но зато застал его жену. <...> Гуров, разумеется, воевал. **Воевал** и не **стрелял**. (А только время от времени **разоружал** по приказу. Или, в конце концов, **стрелял** по другому приказу; *свыше*.) Причина частого употребления повторов объясняется семантико-синтаксически: они поддерживают смысловые связи в тексте, акцентируют уже введенную информацию. Лексический повтор – необязательное явление при парцелляции, но он облегчает парцелляцию трудноотчленяемых элементов. Если нет каких-либо распространителей, то смысловой акцент целого высказывания приходится именно на лексему, употребленную повторно. Фрагмент базовой части, который продублирован в отчленном сегменте, повышает свою актуализацию. Элемент базовой части предложения может повторяться в парцелляте в неизменном виде или же претерпевать изменения (словообразовательные, морфологические и грамматические). Лексико-синтаксический повтор происходит за счет повторно употребляемой в парцелляте лексики базовой части и распространяющих, поясняющих, уточняющих элементов. Смысловой акцент в таких парцеллированных конструкциях падает на распространитель: *Парень спит. Парень **просто** спит, подумал Рубахин, гоня наваждение.* <...> *Их много. Их **слишком** много...*

В простом предложении отношения подчинения демонстрирует парцелляция «сказуемое – распространитель»: *И сам же – как в ответ – стал прихрапывать. Да еще с таким звучным присвистом.*

Большее количество анализируемых примеров парцелляции второстепенных членов предложения в рассказе «Кавказский пленный» относится к **обстоятельствам**, в большинстве своем не имеющим сочинительной связи с элементами основного предложения. Это происходит из-за слабой спаянности этого члена предложения с элементом базовой части, а также по причине наличия большого количества семантических разновидностей обстоятельств. Следует отметить, что обстоятельства, имеющие различную семантику, обладают разной способностью к отчленению от базовой части предложения. Самую высокую частотность отделения проявляют обстоятельства **образа действия**: *Возможно, в этом смысле красота и спасает мир. Она нет-нет и появляется как знак. **Не давая человеку сойти с пути.** (Шагая от него **неподалеку.** Сприсмотром.) <...> Но зато застал его жену. (Поехав к ним **домой.**)* Не менее часто встречается парцелляция с обстоятельством **времени**: *Давно. Год, можно считать.* <...> – *Я думаю, он имел женщину. **Вчера.*** А также обстоятельством **места**: *Пьяненький дурак, он в лесу спать побоялся, **на полянку** вышел. **Еще и к бугру.*** Реже парцеллируются обстоятельства с другими значениями: *Вовка водрузил на кучу песка транзистор убитого ефрейтора, нашел поддерживающую дух ритмичную музыку. **Но негромко. Для своего же блага.** **Чтоб не помешать Гурову и Алибекову, разговаривающим на веранде.*** В данном примере видим комбинированную парцелляцию: отдельно обстоятельство **меры (степени)**, **цели** и парцеллировано придаточное предложение.

Дополнения также подвергаются парцелляции. Они проявляют способность к отделению преимущественно в сочинении с элементом базовой части; другие варианты встречаются реже, особенно при парцелляции прямого дополнения. Это объясняется сильной глагольной связью, которая с трудом поддается разрыву. Подобные употребления выделяются именно из-за грамматических ограничений, а при их интерпретации обычно происходит переосмысление глагольной связи к употреблению объекта: *...тебе подарок куплю. Косынку красивую. Или шаль тебе разыщу.* <...> *Вовка из тех бойких солдат, кто не выносит вялотекущей работы. (И всякой другой работы тоже.)* <...> *Двенадцать «калашей». И семь ящиков патронов.* Можно сказать, что дополнение, отделенное в таких предложениях, создает у читателя эффект «обманутого грамматического ожидания».

Определение как второстепенный член предложения в ПК у Маканина встречается реже, причем вне сочинения с элементом базовой части: *Из тех, что хотят поскорее убить первого, чтобы войти во вкус. Пусть даже сонного.*

Если говорить о парцеллировании слов, не являющихся членами предложения, то у В. Маканина широко представлено обращение, оформленное необычным финальным знаком – точкой: – *Стой-ка, Вов. Не спеши, – предупреждает негромко Рубахин.* <...> – *Ищи, ищи, Алибек. Я же ищу тебе патроны!* <...> – *Алибек. Я тут вспомнил.* Можно предположить, что автору требуется большая пауза при обращении, нежели та, которую дает традиционная за-

пятая, а постановка восклицательного знака добавляла бы другое интонационное значение. Также точкой автор отделяет междометие: – *Ха. Как мы с тобой...*

В рассказе В. Маканина «Кавказский пленный» парцеллирование затрагивает и структуру **сложного предложения**. Но частотность использования разных типов предложений в ПК неодинакова. Расчленение **сложносочиненных** предложений встречается значительно чаще, чем **сложноподчиненных**. Чаще всего парцелляции подвергаются **соединительные** и **противительные** сложносочиненные предложения; парцеллированные части **разделительных** сложносочиненных предложений в рассказе В. Маканина не обнаружены: *Вовка-стрелок слышит (и, конечно, понимает) звук стучащей ложки. Но ему не до еды.* <...> *Гуров знает, что Алибеков поумнее, похитрее его. Зато его, Гурова, немногие мысли прочны и за долгие годы продуманы до такой белой ясности, что это уже и не мысли, а части его собственного тела, как руки и ноги.*

По мнению ученых, парцеллированное сложносочиненное предложение функционально не отличается от стандартного, являясь «коммуникативным вариантом предложения непарцеллированного» [1, с. 134].

Парцеллированные сложносочиненные конструкции имеют смысловую общность частей, которая выражена в повторе в парцелляте лексемы из базовой части (в любой грамматической форме) или в отсылке к этой лексеме: *Старики говорят, что сразу у нас мир станет. И жизнь как жизнь станет.* <...> *Ему хочется порасспросить. Но ей хочется*

помолчать. <...> *Вовка на всякий случай смолк. Но и юноша молчал. <...> Я такой же человек, как ты. А ты такой же, как я. <...> Рубахин замер. И юноша – услышав или угадав его настороженность – тоже чутко замер.*

Следует отметить, что присутствие в парцелляте повторяемого элемента допарцеллированной части необязательно. Он отсутствует при условии, если может быть опущен без ущерба для основного смысла высказывания: *Беспечный Вовка тут же и заснул. И сам же – как в ответ – стал прихрапывать.* Но в некоторых ПК наличие повторяемого компонента необходимо (если повторяемый элемент дистанцирован или поясняется парцеллятом), поскольку в противном случае трудно установить смысловую связь между базовой частью и парцеллятом: *Особняком стояли над травой гордые южные деревья (он не знал их названий). Но более всего волновала равнинную душу эта высокая трава, дышавшая под несильным ветром.*

Парцелляты, имеющие лексико-синтаксический повтор, особенно если он расположен дистантно, могут утрачивать тесную связь с базовой частью высказывания, вследствие чего отделенный компонент получает определенную смысловую самостоятельность, проявляющуюся в способности его функционирования без основной части. Иными словами, данные структуры демонстрируют начальную стадию трансформации ПК в **номинативные предложения**: *...со скалы на всякий случай стреляют. Очередь. Еще очередь.*

В отделенных частях могут происходить морфологические измене-

ния, которые связаны с выносом в относительно независимую позицию: *Сдавил; красота не успела спасти. Несколько конвульсий... и только.* Это проявление синтаксической самостоятельности отделенной части, что препятствует ее объединению с базовой.

Непарцеллированными являются такие предложения, связь между которыми не имеет опоры на общие словоформы. Тип сочинительного союза не влияет на дифференциацию конструкций: *Он ругнулся: мол, глупость какая. А приемник меж тем звучал громко.* Такие конструкции относятся к сложному синтаксическому целому.

При парцеллировании **сложно-подчиненного** предложения происходит отрыв придаточного предложения от главного, вследствие чего смысловая емкость каждой из частей повышается: главное предложение получает характер более обобщенного высказывания, придаточное же становится вполне самостоятельным и, соответственно, по смыслу выделенным.

Среди парцеллированных сложноподчиненных предложений частотны **обстоятельственные**. Их употребление можно объяснить богатством семантики предложений с обстоятельственным значением, а также наличием слабой синтаксической связи между парцеллятом и базовой частью, вследствие чего данные структуры легко подвергаются расчленению. Как мы видим, отчленение может демонстрировать предложение со значением **причины**: *Но почему боевики не взяли транзистор? Потому что улика. Нет. А потому, что слишком он старенький и дребезжащий; цели: ...нашел поддерживающую дух ритмичную музыку... Для своего же блага. **Чтоб***

не помешать Гурову и Алибекову, разговаривающим на веранде.

Придаточное предложение при двойном союзе в стандартной конструкции всегда стоит впереди главного и содержит первую часть союза. При парцелировании предложения с двойным союзом базовая часть стоит после ПК: *А если не в райкоме, то в исполкоме. Гуров умел добиться.*

Как известно, средства связи в бессоюзном сложном предложении – содержание и интонация. Сказуемое в простых предложениях в составе сложного бессоюзного может выражаться глаголами одного и того же вида и в одном и том же времени. Это же находим в ПК: *Она окликнет человека в его памяти. Она напомнит.*

Частотные примеры ПК в художественном тексте В. Маканина дают возможность охарактеризовать текстообразующую функцию парцелляции. Так как данное исследование проводилось на материале текста одного автора, это позволило охарактеризовать структуру парцелляции в речевой деятельности одной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванников Ю. В. Существует ли при соединительная связь предложений? // Труды Университета дружбы народов. Литературоведение и языкознание. – 1965. – Т. 3, вып. 2. – С. 133–135.
2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.
3. Маканин В. С. Кавказский пленный. – М.: Эксмо, 2009. – 448 с.
4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта : Наука, 2011. – 696 с.

Федорова Наталья Николаевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и философских дисциплин, ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»: Россия, 354000, Краснодарский край, г. Сочи, ул. Советская, 26а.

Тел.: (862) 264-85-03

E-mail: natafe00@mail.ru

STRUCTURE OF PARCELLED PHRASES IN THE STORY BY V. MAKANIN “CAUCASIAN PRISONER”

Fedorova Natal'ya Nikolaevna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof. of Social, Humanitarian and Philosophical Disciplines Department, Sochi State University, Russia.

Keywords: *parcelled phrases, language of fictional prose, parcelled phrases structure, V. Makanin, story “Caucasian prisoner”.*

The article analyzes the parcelled phrases (PP) in the language of fictional prose, particularly in the story by Vladimir Makanin

“Caucasian Prisoner”. The object of this study are the parcelled phrases in the story by V. Makanin “Caucasian Prisoner”, the subject of the study are the features of parcelled phrases in the scope of their structure. The aim of this study is to describe the structure of parcelled phrases used in a literary text of a single author. The data for study has been withdrawn by a continuous sampling method from a story of V. Makanin “Caucasian Prisoner”; about 60 examples of parcelled phrases have been studied. Methods of structural semantic analysis

and statistical analysis have also been applied. V. Makanin's prose is a material of relevance for the analysis of diverse parcelled phrases, which are broadly presented in his works. The detailed

study of the story "Caucasian Prisoner" by V. Makanin have been the first to be conducted, which substantiates its academic novelty.

НОМИНАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА ПО СОЦИАЛЬНОМУ СТАТУСУ В РОМАНЕ «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬЕВ»

Т. П. ТИМОФЕЕВА

ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»,
г. Курган

Аннотация. Статья посвящена проблеме именованя человека по социальному статусу, общественному положению в тексте художественного произведения. Объектом изучения стал роман И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев». Анализ номинаций человека в данном произведении имеет большое значение для понимания художественной картины мира. Исследуемые единицы собраны в картотеку методом сплошной выборки из текста романа. В статье рассмотрено понятие «антропономинант»; предложена семантическая классификация антропономинантов; дается типологическое описание единиц, обозначающих человека по социальному статусу и общественному положению; характеризуется трансформация значений некоторых наименований, стилистическая окрашенность статусных обращений, использование авторами экзотизмов и окказионализмов. Используемые в романе наименования человека по статусу и общественному положению отражают иерархическую систему социальных отношений, сложившуюся в российском обществе в конце XIX – начале XX в.

Ключевые слова: «Двенадцать стульев», антропономинант, социальный статус, общественное положение, семантика, классификация.

Наименования лиц по социальному статусу, общественному положению характеризуют человека как члена общества, то есть как элемент социальной, культурной, политической, экономической систем государства. Данные единицы представляют собой неоднородную по составу группу, занимающую в языке значительное место. Анализ таких номинаций дает возможность оценить политическую ситуацию, классовое деление общества в конкретный период времени, степень развитости сословного деления в государстве.

Изучение номинаций человека по социальному статусу, общественному положению в художественном произведении позволяет увидеть пространственно-временную организацию текста, узнать социальное

положение героев, проследить изменения в социальной и политической жизни общества. В качестве объекта исследования данной статьи выбран роман И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» [5].

Композиция текста романа отличается большим количеством авторских отступлений, вводных эпизодов, поэтому включает множество главных и второстепенных персонажей. В связи с этим предметом статьи стали использованные в романе номинации человека, или антропономинанты, специфика использования которых составляет один из важнейших компонентов идиостиля писателей.

Под термином «антропономинант» мы, вслед за Е. Р. Ратушной, понимаем лексические и фразеологические единицы языка, называющие

человека по различным свойствам, качествам. Антропонимы имеют категориальное значение предметности, субкатегориальное значение одушевленности и лица [10, с. 317]. По данным собранной картотеки, в тексте романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» выявлено свыше 1300 таких единиц. Их групповое значение определяет отнесенность к одной из нескольких семантических групп. Самыми многочисленными среди них можно назвать наименования человека по:

1) внешним свойствам, признакам;

2) внутренним качествам, свойствам характера;

3) социальным признакам, среди которых большинство единиц относится к подгруппам:

– профессиональной принадлежности;

– социальным свойствам, состояниям.

В данной статье рассмотрены особенности использования антропонимов последней подгруппы – наименования человека по социальному статусу, общественному положению. Методом сплошной выборки в тексте романа нами было выявлено 99 единиц. Семантика данных номинаций разнообразна, поэтому в ходе исследования было выделено несколько семантических подгрупп, характеризующих специфические признаки лица и различающихся дифференциальными семемами, ставшими основой для следующей классификации [9, с. 118]:

– статусное обращение (24 единицы);

– официальное почетное именование лица, титул (20 единиц);

– сословие (13 единиц);

– политические взгляды (11 единиц);

– социальное происхождение, классовая принадлежность (9 единиц);

– принадлежность к социальной группе (9 единиц);

– номинация женщины по родственнику мужского пола (7 единиц);

– спортивное звание (6 единиц).

Рассмотрим подробнее специфику использования антропонимов каждой группы в тексте.

Самой распространенной группой из числа антропонимов со значением социального статуса, общественного положения является множество с семантикой «статусное обращение» (24 единицы, или 24,2%): *барин, барыня, барышня, ваше высокопревосходительство, господин, гражданин, гражданка, мадам, мадамочка, мадемуазель, месье, милостивый государь, месье, сеньор, сударыня, сударыня-барыня, товарищ*. Данные единицы выполняют апеллятивную функцию. Одновременно в романе встречаются наименования, которые в языке являются статусными обращениями, но в тексте выявлены только в номинативной функции: *госпожа, дама, дамочка, леди, мадмуазель, мисс, пан*.

В роли статусных обращений выступают единицы, обозначающие место человека в социальной структуре, с точки зрения говорящего. Изменения социально-политического строя России в 1917 г. спровоцировали смену системы статусных обращений: из употребления исчезли единицы, обозначающие иерархическое подчинение (*барыня, господин, ваше высокопревосходительство*), а в активный запас языка вошли социально

нейтральные обращения (*гражданин, гражданка, товарищ*). Как отмечает Н. Ю. Буравцова, данные лексемы демонстрировали радикальные перемены в организации общества, указывали на начало развития принципиально иной системы социального взаимодействия в отличие от жесткой иерархичности монархического строя [2, с. 17].

Анализ семантики данных антропонимов показал, что из 24 единиц 8 имеют лексикографическую помету «просторечное, разговорное» [1]: *барин* (просторечное, в дореволюционной России – обращение лиц из простонародья к дворянину, помещику, господину или к богато одетому, важному на вид мужчине); *барыня, барышня, дамочка* (просторечное ласковое или фамильярное, преимущественно мужское обращение к одетой по-городскому женщине, равной или младшей по возрасту); *мадамочка, сеньор* (в русскоязычной среде – разговорное шутовое или фамильярно-ироническое обращение к собеседнику, равному или младшему по возрасту, положению); *сударыня, товарищ*.

Большинство статусных обращений связано со значением вежливости, официальности, учтивости, почтительности, светскости [1]: *ваше превосходительство, господин* (в дореволюционной России форма вежливого или официального обращения к мужчине из привилегированного сословия); *госпожа, гражданин* (официальное обращение к незнакомому мужчине (вошло в широкое употребление после Февральской революции 1917 г. вместо отмененного *господин*)); *гражданка, дама, мадам* (в дореволюционной России учтливое обращение на европейский (французский) манер к замужней женщи-

не из привилегированного сословия или к незнакомой женщине, одетой по-городскому); *мадемуазель, месье, милостивый государь, мисс, пан, сударыня-барыня*.

Некоторые из представленных антропонимов являются заимствованными и выражают обращение к гражданам других государств, например: *леди, мисс* – обращение к англичанкам; *мадам, мадемуазель (мадмуазель), месье (мосье)* – обращение к французам; *сеньор* – обращение к испанцу; *пан* – обращение к поляку.

Также в «Словаре русского речевого этикета» А. Г. Балакая [1] у большого количества единиц данной группы есть указание на период использования – в дореволюционной России (11 единиц) и послереволюционной России (3 единицы). Пять номинаций, по данным словаря, употребляются с вы-формами: *мадам, мадемуазель, месье, сеньор, сударыня*.

– *Пardon, мадам, вы видите, что я занят!* [5, с. 261].

Часть антропонимов исследуемой группы образуют словообразовательные гнезда. Наиболее активным является суффиксальный способ образования лексем: *барин – барыня – барышня – сударыня-барыня, господин – госпожа, гражданин – гражданка, дама – дамочка, мадам – мадамочка*.

Вторая группа, объединяющая официальные почетные именованья лица, титулы, включает 20 единиц (20,2%): *барон-изгнанник, граф, графиня, граф-монах, губернский предводитель, император, императрица, княгиня, княжна, королева, король, лорд-хранитель печати, негус, почетный гражданин, предводитель,*

принц, рыцарь, уездный предводитель дворянства, царица, царь.

К категории «титул» мы, согласно «Новому словарю русского языка» Т. Ф. Ефремовой, относим:

1) почетное (наследованное или пожалованное) звание;

2) а) словесную формулу именованного лица в соответствии с его официальным почетным званием, высоким служебным или общественным положением;

б) звание лица по занимаемой должности, роду занятий [3].

Некоторые антропономинанты исследуемой группы объединены в словообразовательные гнезда: *граф – графиня – граф-монах, император – императрица, княгиня – княжна, королева – король, царица – царь.* Несколько единиц данной группы обладают уникальными дифференцирующими семантиками, указывающими на дополнительные признаки называемого лица, например *барон-изгнанник, граф-монах.*

Также в данной группе выявлены два экзотизма – не свойственных российской действительности почетных наименования лица, которые могут оказаться непонятными для читателя романа: *лорд-хранитель печати, негус.*

Лорд-хранитель печати – статус, предполагающий обладание определенными правами и выполнение ряда обязанностей, связанных с хранением и обеспечением безопасности Большой или Малой печатей Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. Так метафорически Остап называет Ипполита Матвеевича:

– *А вы еще кобенились, лорда-хранителя печати ломали!* [5, с. 348].

Негус: 1) титул абиссинского монарха; 2) лицо, имевшее такой титул [3]. Как явление действительности титул появился в средневековой Эфиопии, в середине XX в. вышел из официального употребления, но сохранился в народной речи. В тексте романа слово использовано в прямом значении:

Он помогал абиссинскому негусу Менелику в его войне с итальянцами [5, с. 133].

Следующая группа образована наименованиями человека со значением «принадлежность к сословию» (13 единиц, или 13,1%): *ареонаг, боярин, дама света, дворянин, казак (донской), крестьянин, купец, купечество, мещанин, помещик, слесарь-аристократ, старик-крестьянин, хозяин-купец.*

Антропономинанты объединены нами в группу согласно основному значению понятия «сословие», данному в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова: «Сложившаяся на основе феодальных отношений общественная группа со своими наследственными правами и обязанностями, закрепленными обычаями или законами» [8].

В данной группе представлено несколько единиц с дополнительными дифференцирующими семантиками, характеризующими сопутствующие качества называемого лица – например, возраст (*старик-крестьянин*), род деятельности (*слесарь-аристократ, хозяин-купец*). Расширение семантики сословной принадлежности достигается с помощью приложений (*старик, слесарь, хозяин*).

Также в исследуемой группе выявлен экзотизм *ареонаг*: 1) высший орган судебной и политической

власти (в Древних Афинах); 2) *перен.* группа авторитетных лиц, решающая какие-либо вопросы [3]. В тексте романа лексема используется с иронической коннотацией:

Елена Станиславовна, встревоженная исчезновением всего старгородского **ареонага**, метала карты с возмутительной небрежностью [5, с. 255].

Четвертая группа состоит из 11 единиц (11,2%) с семьей «политические взгляды»: *«центр», большевик, большевичок, кадет, кадетишка, кирилловец* (сторонник законности притязаний великого князя Кирилла Владимировича на русский престол [5, с. 451]), *коммунист, консерватор, левый, октябрист, социал-демократ.*

Антропоминанты данной группы характеризуют принадлежность героев к политическим движениям, распространенным в России первой трети XX в. Некоторые единицы при этом обладают дополнительным коннотативным значением, создаваемым с помощью уничижительных суффиксов: -ок- (*большевичок*), -ишк- (*кадетишка*).

Группа лексем со значением «социальное происхождение, классовая принадлежность» включает 9 единиц (9,1%). Отнесенность к определенному классу определяется по положению человека в конкретной системе общественного производства, по его зафиксированной законами взаимосвязи со средствами производства, по его функции в общественной организации труда [6, с. 15].

Традиционно в социологической науке к социальным классам принято относить буржуазию (высший класс); мелкую буржуазию (средний класс);

рабочую аристократию, пролетариат, люмпен-пролетариат (рабочий класс). В тексте романа встречаются представители всех классов: *беспризорный, буржуазия, второй класс, пролетарий, пролетарий умственного труда, рабочий.* Но помимо общеизвестных авторы выделяют собственный яркий и самобытный класс: *матрацевладелец, матрацевладелица, советский середняк.* В тексте романа писатели разрабатывают собственную теорию выявленного ими социального класса:

Молодожены и советские середняки – главные покупатели пружинных матрацев. <...> Уважайте пружинный матрац в голубых цветочках! <...> Каким уважением пользуется каждый матрацевладелец! [5, с. 176].

То есть к данному классу относится существенная часть населения России – семейные люди с небольшим достатком, но стремящиеся к комфортному существованию, формированию мещанского уюта и обретению счастья в традиционном понимании.

Еще одна исследуемая группа слов обладает семантикой «принадлежность к социальной группе» и включает 9 единиц (9,1%): *автомобилист, гипермодернист, коммунар, комсомолец, комсомолка, пионер, праправнучка-пионерка, прихожанин, фашист.* Данная группа содержит различные антропоминанты, объединенные общим значением «отнесенность к какой-либо социальной общности».

Следующей из выявленных семантических групп являются наименования женщины по родственнику мужского пола (7 единиц, или 7,1%): *агрономша, генеральша, красавица-прокурорша, матушка* (в значении

«жена священнослужителя»), *миллиардерша, попадья, прокурорша*.

Как показал анализ, среди антропонимантов широко распространено параллельное словообразование с дифференцирующей семей «половая принадлежность». Однако единицы, обозначающие женщину, оказываются более сложными с точки зрения семантики: могут приобретать дополнительное значение или трансформировать значение единицы, обозначающей человека мужского пола. То есть помимо информации о профессиональной деятельности родственника-мужчины (*агроном, батюшка, генерал, поп, прокурор*) или его материальном благосостоянии (*миллиардер*) единицы данной группы содержат информацию о семейном положении женщины – жена или дочь, например:

Все кончилось совершенно неожиданно: Ипполит Матвеевич увез прокуроршу в Париж, а прокурора перевели в Сызрань [5, с. 70].

И. А. Зайковская в своей статье подчеркивает, что общественный статус женщины напрямую связан с общественным статусом мужчины, близкого к ней на определенном этапе ее жизни, и зависит от изменения ее семейного положения. То есть в устоявшейся русской языковой картине мира женщина характеризуется через родственника-мужчину (отца или мужа), а ее собственное общественное положение не является доминирующей чертой [4].

В связи с наличием в романе особой «шахматной» темы была выявлена группа антропонимантов со значением «спортивное звание», содержащая 6 единиц (6,0%): *вельтмейстер, гроссмейстер, злодей-грос-*

смейстер, маэстро (звание «маэстро» с XIX в. обычно присваивалось шахматистам, добившимся успехов в международных турнирах и матчах [5, с. 485]), *чемпион, экс-чемпион*.

Таким образом, использованные в романе «Двенадцать стульев» наименования человека по социальному статусу, общественному положению отражают сложную иерархическую систему социальных отношений в российском обществе в конце XIX – начале XX в. Разнообразии значений исследованных антропонимантов проявляется в наличии восьми групп, каждая из которых обладает определенной семантической структурой с уникальными семами. Наиболее широко представлены статусные обращения и официальные почетные именованья лица, титулы. В тексте романа авторами также активно используются заимствованная лексика, экзотизмы. Особый интерес представляет семантика окказиональных единиц *матрацевладелец, советский середняк* и трансформация значения единиц, обозначающих женщину по родственнику мужского пола.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакай А. Г. Словарь русского речевого этикета. – М. : АСТ-Пресс, 2001.
2. Буравцова Н. Ю. Национально-культурные особенности статусных обращений в русском языке: история и современность : дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М. : Русский язык, 2000.

4. Зайковская И. А. Номинации лиц мужского пола в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля [Электронный ресурс] // *Rossica Petropolitana Juniora* : сб. науч. работ молодых ученых в области русистики. – СПб., 2007. – Режим доступа: http://mir.spbu.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=779:rj-15&Itemid=208#p2.
5. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. – М. : Вагриус, 1998.
6. Ленин В. И. Полное собр. соч. : в 55 т. – Т. 39. – М. : Изд-во политической литературы, 1970.
7. Некита А. Г. Вытеснение в «мас-су»: институциональные игры цивилизации с социальным индивидом // *Вестник развития науки и образования*. – 2013. – № 5. – С. 244–251.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М. : Азбуковник, 1999.
9. Ратушная Е. Р. Семантическая структура фразеологизмов в процессе ее формирования и функционирования. – Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000.
10. Ратушная Е. Р. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов-антропонимантов, обозначающих лицо по социальным признакам // *Вестник Челябинского гос. пед. ун-та*. – 2013. – Вып. 4. – С. 317–325.

Тимофеева Татьяна Павловна, аспирант, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»: Россия, 640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.

*Тел.: (352-2) 43-26-52
E-mail: entertainment@list.ru*

NAMING UNITS FOR PEOPLE BASED ON SOCIAL STATUS IN “THE TWELVE CHAIRS” NOVEL

Timofeeva Tat'yana Pavlovna, post-graduate student, Kurgan State University, Russia.

Keywords: “Twelve Chairs”, anthroponominant, social status, social position, semantics, classification.

The work is dedicated to the problem of naming a person based on social status or position in the literary text. The study focuses on the novel “The Twelve Chairs” by I. Il'f and E. Petrov. The analysis of people naming units in this work of literature is essential for understanding the world view of the authors. The studied units have been grouped into a card

index by means of solid sampling method. The article investigates the anthroponominant concept, suggests the semantic classification of anthroponominants, gives the typological description of the units which denote people based on their social status and position, describes the transformation in the meaning of some naming units, the stylistic coloring of status forms of address, the usage of exotic lexical units and occasionalisms by the authors. The naming units for people based on social status and position, which can be found in the text of the novel, represent the hierarchical system of social relations that had been formed in the Russian society by the end of the XIX – beginning of the XX century.

МЕТАФОРИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ПРОЯВЛЕНИЯ АЛЛОФРОНИИ

Ю. В. МАССАЛЬСКАЯ

*ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт Министерства внутренних
дел Российской Федерации»,
г. Уфа, Республика Башкортостан*

Аннотация. Статья посвящена исследованию метафоризации как способа проявления аллофронии. Термин «аллофрония», введенный в языкознание профессором Б. Т. Ганеевым, охватывает слой языковых и речевых явлений, в которых в той или иной степени присутствуют противоречия и алогизмы. В данной работе противоречие рассматривается как пара взаимоисключающих мыслей, суждений или высказываний. Аллофрония – это имплицитное, ментальное высказывание, стоящее за выраженной языковой единицей; нечто непоследовательное, противоречивое. Для аллофронии характерны следующие признаки: многозначность языковой единицы, наличие латентного и/или грамматического противоречия. В статье выдвигается гипотеза, что метафоризация является одним из способов проявления аллофронии в языке и речи, поскольку в процессе метафоризации происходит смещение денотата относительно традиционного денотата, соответствующего языковому знаку, что говорит о неоднозначной семантике лексической единицы. Автор поясняет, что метафоризацию скорее можно отнести к разноречию (неполному противоречию), что также входит в объем понятия аллофронии.

Ключевые слова: метафоризация, аллофрония, противоречие, алогизм, речь.

Данная статья рассматривает стилистическое средство метафоризацию как проявление аллофронии. Новизна исследования определена тем, что впервые процесс метафоризации рассматривается в рамках изучения теории аллофронии.

Наличие в логико-семантическом плане в любом естественном человеческом языке двух противостоящих друг другу видов языковых единиц, логичных и алогичных, можно считать универсалией, так как в естественных языках сосуществуют противоречивые и непротиворечивые языковые и речевые явления.

Аллофрония (с греч. «иное мышление») – термин, введенный в языкознание профессором Б. Т. Ганеевым [2]. Аллофрония – это

нечто непоследовательное, нелогичное, противоречивое. По нашему мнению, аллофрония непосредственно связана с двумя терминами: «противоречие» и «аномалия». При наличии противоречия выявляются алогизмы, которые существуют в разных формах (парадоксы, софизмы, оксюмороны, энантиосемия, катахрезы, метафоры, метонимия, синекдоха), и ряд других логико-семантических и лингвистических явлений, в основе которых лежат противоречия, создающие в ряде случаев алогизмы. При аномалии выявляется отклонение от нормы общей закономерности, неправильность.

Мы выделяем следующие признаки аллофронии: наличие эксплицитного противоречия в лексеме,

многозначность лексемы, наличие имплицитного противоречия, наличие грамматического противоречия. Термин «аллофрония» включает в объем своего понятия не только явные противоречия и строгие алогизмы, но и такие иные, не совсем логически правильные явления, как метафора, метонимия и другие, в которых происходит смещение денотата относительно традиционного или узуального денотата, соответствующего языковому знаку [6].

В основе метафоры лежит способность слова к своеобразному удвоению (умножению) в речи номинативной функции; метафорой называют также употребление слова во вторичном значении, связанном с первичным по принципу сходства.

Ч. Стивенсон говорит о том, что метафора легко узнаваема, поскольку ее нельзя понимать буквально, она «не согласуется» с другими частями текста. Занимаясь проблемой перевода метафор, он делает вывод о необходимости «определить интерпретацию как предложение, которое должно пониматься буквально и которое дескриптивно значит, что метафорическое предложение выражает ассоциативно (suggest)» [10].

Знаменитый лингвист-прозаик Г. Пауль следующим образом описал метафору: «Метафора – одно из важнейших средств обозначения комплексов представлений, не имеющих еще адекватных наименований... Метафора – это нечто такое, что с неизбежностью вытекает из природы человека и проявляется не только в языке поэзии, но также – и даже прежде всего – в обиходной речи народа, охотно прибегающей к образным выражениям и красочным эпитетам» [8].

По Паулю, метафора – спасительное средство при нехватке выразительных средств (Ausdrucksnot), средство ярко наглядной характеристики (drastische Charakterisierung):

“Mrs. Whympet gab mir *einen warmen Blick*, als hätte ich...” [12].

«Миссис Уимпер бросила на меня *теплый взгляд*, будто...» [9].

Так Э. М. Ремарк метафорическим сочетанием “*der warme Blick*” («теплый взгляд») наглядно и выразительно передает отношение героев друг к другу.

Теория метафоры подвергалась многостороннему исследованию. Так, английский ученый М. Блэк считает, что метафора скорее создает, чем выражает новое сходство [1]. Немало подобных примеров можно встретить в произведении Г. Грасса «Жестяной барабан»:

“Einmal in der Woche unterbricht ein Besuchstag meine zwischen weißen *Metallstäben geflochtene Stille*” [11].

«Один раз в неделю день посещений разрывает мою переплетенную белыми *металлическими прутьями тишину*» [3].

Детальному рассмотрению метафоры как способа мышления в рамках когнитивной лингвистики посвящена работа Э. Маккормака «Когнитивная теория метафоры», в которой он дает определение метафоре как некоему познавательному процессу. По Э. Маккормаку, причиной возникновения метафоры является сопоставление семантических концептов, в значительной степени несопоставимых, человеческим разумом путем определенных организованных операций. С одной стороны, метафора предполагает наличие сходства между свойствами ее семантических референтов,

поскольку она должна быть понята, а с другой стороны – несходства между ними, так как метафора призвана создать некий новый смысл. Постановка вопроса о концептуальной метафоре привело к тому, что под понятием «метафора» стали понимать прежде всего вербализованный прием мышления о мире [5].

Наиболее четкая концептуальная теория метафоры была сформулирована Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в работе «Метафоры, которыми мы живем». Авторы рассматривают онтологические и ориентационные метафоры. Исследуя группу онтологических метафор, авторы изучают их относительно времени и пространства. По их мнению, онтологические метафоры позволяют видеть события, действия, эмоции и идеи как некую субстанцию. Авторы приводят в качестве примера такое явление, как *повышение цен*, которое может быть метафорически осмыслено как некая самодовлеющая сущность (entity), предмет и обозначено существительным “inflation” («инфляция»). По мнению ученых, это дает нам возможность говорить о данном явлении нашего опыта: “We need to combat inflation” – «Нам нужно бороться с инфляцией». Ориентационные – это метафоры, не определяющие один концепт в терминах другого, но организующие всю систему концептов в отношении друг к другу. Ориентационные метафоры придают понятию пространственную ориентацию. Авторы приводят следующий пример: “happy is up” («счастье есть верх»). Тот факт, что понятие «счастье» («удача», «успех») ориентировано на «верх», демонстрируется таким английским выражением, как

“I am feeling *up* today” – «Я чувствую себя сегодня превосходно» («на подъеме») [4].

Р. З. Мурясов, А. С. Самигуллина в своей статье «От вещи к символу: категории, которыми мы мыслим», обосновывая положение о гносеологических потенциях метафорических и метонимических моделей, дают следующее определение понятию «метафора»: «Метафора есть проявление аналоговых возможностей человеческого мышления, это схема, в соответствии с которой индивид не только думает, но и действует» [7].

Придерживаясь концепции профессора Б. Т. Ганеева и опираясь на вышеизложенный материал, мы полагаем, что аллофронная сущность метафоры заключается в том, что она одновременно истинна, поскольку выполняет номинативную функцию, и ложна, так как говорит о другом объекте, нежели это предусматривает языковой знак. Тем самым метафора, выражая вторичную номинацию, является проявлением аллофронии.

“Als ich zu Bruno sagte: “Ach Bruno, würdest du mir fünfhundert Blatt *unschuldiges Papier* kaufen?” [11].

«Когда я сказал Бруно: “Ах, Бруно, не купишь ли ты мне пятьсот листов *невинной бумаги*?”» [3].

По нашему мнению, метафора представляет собой скорее разноречие, чем противоречие. Разноречие – это неполное противоречие. Тем не менее эти два термина согласно вышеизложенной теории входят в понятие аллофронии.

Можно отметить, что несколько иной точки зрения придерживается профессор Т. М. Гарипов. Он считает, что противоречие можно рассматривать и как разновидность разноречия,

объем которого шире объема противоречия. Таким образом, согласно его мнению, аллофрония приравнивается к разноречию.

В данной статье мы попытались показать, что метафоризация есть часть противоречия или, точнее, разноречия, что является проявлением аллофронии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блэк М. Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – 327 с.
2. Ганеев Б. Т. Парадокс. Противоречия в языке и речи : монография. – Уфа : Изд-во Башкирского гос. пед. ун-та, 2004. – 472 с.
3. Грасс Г. Жестяной барабан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: //www.lib.ru.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры. Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – 501 с.
6. Массальская Ю. В. Аллофрония в языке и речи (на материале немецкой литературы) : монография. – Уфа, 2014. – 106 с.
7. Мурысов Р. З., Самигуллина А. С. От вещи к символу: категории, которыми мы мыслим // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16, № 1. – С. 53–62.
8. Пауль Г. Принципы истории языка / под ред. А. А. Холодовича; вступит. ст. С. Д. Кацнельсона. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1960. – 500 с.
9. Ремарк Э. М. Ночь в Лиссабоне. Тени в раю. – М. : Правда, 1990. – 619 с.
10. Стивенсон Ч. Некоторые прагматические аспекты значения // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. 16. – 500 с.
11. Grass G. Die Bleichtrommel. – Göttingen : Steidl Verlag, 1993. – 783 S.
12. Remarque E. M. Schatten im Paradies. – Köln : Kiepenheuer & Witsch Verlag, 1998. – 514 S.

Массальская Юлия Владимировна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации»: Россия, 450103, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Муксинова, 2.

*Тел.: (347) 255-06-39
E-mail: julmas80@list.ru*

METAPHORIZATION AS A MEANS OF MANIFESTING ALLOPHRONIA

Massal'skaya Yuliya Vladimirovna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof. of Foreign and Russian Languages Department, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Russia.

Keywords: *metaphorization, allophronia, contradiction, alogism, speech.*

The article is dedicated to studying metaphorization as a means of manifesting allophronia. The term "allophronia", introduced to linguistics by professor Ganeev B. T., comprises a layer of linguistic and speech phenomena that to a varying degree possess contradictions and alogisms. This article considers alogisms as a pair of mutually exclusive thoughts, arguments or utterances. Allophronia is an implicit mental utterance standing for the overt linguistic

unit. Allophronia is something inconsequent, contradictory. Allophronia is characteristic of the following evidences: polysemy of a linguistic unit, presence of latent and/or grammatical contradictions. The authors make a hypothesis on the fact that metaphORIZATION is one of the means of manifesting allophronia in language and speech, due to the fact that in the course

of metaphORIZATION occurs a shift of denotation with respect to a traditional denotation corresponding to the linguistic sign, which indicates the ambivalent semantics of a lexical unit. The author explains that metaphORIZATION can be referred to heteroglossia (incomplete contradiction), which is also included to the extension of the concept of allophronia.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ: СОСТАВЛЕНИЕ ГЛОССАРИЯ АСПИРАНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А. Ю. ШИРОКИХ

*ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации»,
г. Москва*

Аннотация. В статье обсуждается проблема расширения лексико-терминологического запаса у аспирантов неязыковых специальностей в свете подготовки к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку. Анализируются стимулы к обучению, критерии отбора языковых единиц и подходы к организации учебного материала. Автор предлагает модель составления глоссария терминологических единиц на основе полевой, иерархической структуры концепта, что соответствует принятой в методике преподавания иностранных языков модели проблемного обучения с акцентом на разработку целей и задач, навыков анализа, синтеза и рефлексии. Различия в характеристиках общеупотребительных слов и терминов, возможные трудности в определении контекстно обусловленного значения термина, размытость границ между общеупотребительными словами и терминологическими единицами в результате естественных процессов словообразования рассматриваются как основные трудности в составлении глоссария.

Ключевые слова: лексический запас, проблемное обучение, термин, концепт, полевая структура, глоссарий.

Среди мотивирующих причин поступления в аспирантуру творческий характер научной деятельности занимает предпоследнее место (15,7% из 100) [2]. Некоторые исследователи психологической составляющей обучения в аспирантуре указывают, что «30% студентов находятся на репродуктивном уровне сформированности готовности к научно-исследовательской деятельности, около 65% – на адаптивном уровне и всего 5% – на эвристическом уровне» [5]. Такие данные не могут не разочаровывать тех, кто надеялся, что «новая» аспирантура как третья ступень высшего образования даст толчок к продвижению российской науки на мировой уровень.

Очевидно, что на этом этапе обучения в аспирантуре в приори-

тете навыки исследовательской деятельности, включающие способность к логическому переосмыслению действительности и целеполагающей познавательной рефлексии. Интересно размышление о том, что обучением в период взрослости (от 22 до 65 лет) занимается не педагогика, а андрагогика – специфическая ветвь наук об образовании, основным постулатом которой является ведущая роль обучающегося в процессе получения знаний: «взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым» [1]. Соответственно, основные умения, вырабатываемые на этапе аспирантуры, вне зависимости от изучаемого предмета, – это умения информационной

деятельности: целеполагающий поиск, анализ и синтез информации [7].

В контексте обучения иностранному языку мы ставим овладение лексическим материалом как первоочередную задачу. Лексический навык как способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти слово, соответствующее коммуникативной задаче [3], вырабатывается на протяжении всех этапов обучения. Но на этапе аспирантуры овладение лексическим материалом имеет свою специфику. Нельзя не согласиться, что отбор лексических единиц включает «критерий частотности, тематический критерий, критерий функциональности лексических единиц, интеграционный критерий, критерий межъязыковых связей, критерий учета профессиональной сферы общения» [4]. Однако любой научный текст включает общеупотребительную лексику (стилистически нейтральные слова, которые составляют основную группу любого живого языка; книжные слова, включающие также официальный, бюрократический жаргон) и узконаучную терминологию. Неспособность аспирантов с ограниченным запасом общеупотребительной лексики определить в тексте эти два лексических пласта ведет к путанице восприятия. Теоретически можно предположить, что слово может перейти из разряда стилистически нейтральных в терминологически обусловленные единицы речи в результате естественных процессов метафоризации языка. Но на данном временном срезе языка набор терминологических единиц строго ограничен – существуют узкопрофессиональные глоссарии. Одним из компонентов готовности аспирантов

к сдаче экзамена по иностранному языку является составление глоссария, терминологического словаря по теме своего исследования. На практике недостаточно осведомленные в вопросах языкознания аспиранты включают общеупотребительные слова в глоссарии по теме исследования. Соответственно, необходимо в самом начале курса обучения объяснить разницу между общеупотребительной лексикой и термином.

Лексические свойства терминологических систем включают монотемию, точность и однозначность номинации на семантическом уровне, эмоциональную нейтральность на стилистическом уровне, симплификацию на морфологическом уровне. Термин рассматривается как единица языка, номинирующая понятия профессиональных сфер знаний. Номинативная парадигма термина заключается также в том, что термины – это, как правило, существительные или словосочетания с существительными, что вполне соответствует назывному характеру терминологических систем. Несколько проблем возникает в толковании природы и функционирования терминов. Первая проблема связана с тем, что термин может терять свой терминологический статус, если начинает часто употребляться в общем, разговорном языке. Так, существует целый пласт слов, которые, будучи узкоспециализированными единицами речи в прошлом, сейчас понятны каждому. Мы не воспринимаем их как чужеродные единицы, когда говорим о повседневных вещах. Слова «балансовая стоимость», «диверсификация» или «купон» становятся известными, а со временем и осмысленными широкой публикой. Вторая и третья проблемы

связаны с полисемией и синонимией в терминологии. Термины, имеющие более одного толкования, или несколько слов, обозначающих одно и то же понятие профессиональной сферы знаний, ведут к двусмысленности. Чтобы исключить двусмысленность, необходим контекст. Только в контексте слова приобретают свое коммуникативное значение. В связи с этим требование включать контекст употребления слова в составляемый аспирантами глоссарий обоснованно.

Возвращаясь к критериям отбора слова для лексического минимума, следует отметить критерий функциональности. Деривационная способность термина и его коллокационная сочетаемость ограничены по сравнению с теми же характеристиками общеупотребительных слов. Однако при наличии имеющиеся словоформы терминов и терминологические словосочетания с этими единицами также должны найти отражение в составляемом глоссарии.

Критерий межязыковых связей важен тем, что представляет возможность интегрировать национальные исследования в выбранной области в более широкий интернациональный контекст. Стремление к унификации терминологии позволяет расширить диапазон исследований, привести их к единому знаменателю. Следовательно, уже на этапе сбора информации (первый год обучения в аспирантуре) необходимо провести параллель между русскоязычными и иноязычными терминами, а значит, каждый термин глоссария должен иметь перевод и дефиницию на английском языке с целью устранения возможных семантических несоответствий.

К вышеперечисленным критериям отбора терминологических единиц хотелось бы добавить еще один, условно назовем его критерием концептуальности. Анализ терминологической системы как способа концептуального осмысления определенной области знаний устраняет возможные погрешности в толковании смысла терминологических единиц. Концепт как «сложившаяся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия» [6, с. 159] организован по полевому принципу, то есть отрезок бытия имеет ядро, вокруг которого организуются более мелкие, зависимые от него элементы, включающие оттенки номинативного содержания и интерпретационное поле. Так, ядро концепта «страхование» – это образ языкового сознания, связанный с рисками, вызванными производственной, правовой, финансовой деятельностью, природными явлениями или личностными взаимоотношениями, и преодолением/предупреждением, компенсацией этих рисков. Анализ текстов и глоссариев показал, что иерархическая структура концепта «страхование» представляет собой не только дихотомию «риски» или их «преодоление», но и дальнейшую детализацию на основе фреймов «человек», «риски и их обстоятельства», «предметы», «правовые действия и понятия», «правовые документы», «финансовые понятия». Например, в содержании одного из фреймов концепта «страхование» “car insurance” («автомобильное страхование») можно выделить слоты, группирующие термины-обозначения: человека или группы людей (*insured* – страхователь); рисков и их обстоятельств (*injury* – вред,

ущерб, *accident* – несчастный случай); предметов (*anti-lock braking system* – система безопасности торможения); правовых действий и понятий (*salvage* – вознаграждение за спасение имущества); юридических документов (*application* – форма заявления, *blue book* – сборник отчетов о страховых компаниях, предоставляющих услуги в области страхования жизни, здоровья и от несчастных случаев); финансовых понятий (*benefit* – страховое пособие, *value* – стоимость) [8].

Вышеперечисленные компоненты фрейма “car insurance” («автомобильное страхование») взаимозависимы и контекстуально обусловлены, то есть они приобретают значения, соответствующие терминологическому полю «страхование» в контексте употребления: *When figuring each loss, allocate the total cost or basis, the fair market value before and after the casualty or theft loss, and the insurance or other reimbursement between the business and personal use of the vehicle* [9]. – При подсчете убытков необходимо разделить общую или базовую стоимость, рыночную стоимость до и после несчастного случая или кражи, а также страховые выплаты или другие виды компенсаций между производственным и личным использованием транспортного средства (*перевод автора*). В данном примере “loss” – убыток (не «утрата»); “basis” – базовая стоимость (не «основа»); “casualty” – несчастный случай (не «катастрофа»).

Знания о полевой структуре концепта «страхование» дают возможность систематизации текстового материала. Учебный материал должен быть организован в соответствии с информативной преемственностью и логикой развития, что позволит

структурировать знания и облегчит запоминание терминов. Модель проблемного обучения – это модель организации научно-исследовательской деятельности с постановкой задач, целей, выдвижением гипотезы, утверждением способов анализа собранного эмпирического материала и последующим синтезом полученных результатов. Очевидно, что постановка задачи при составлении глоссария – собрать, классифицировать терминологические единицы по степени соотнесенности со смысловым ядром определенного концепта, выделяя определенные семантические фреймы знаний, – соответствует задаче «овладения операционно-технологическими умениями: видение и формирование проблемы → выдвижение гипотезы → решение проблемной ситуации → анализ полученных результатов» [5]. Составление глоссария по полевому принципу позволяет раскрыть рефлексивные способности, навыки анализа и синтеза, на основе которых и происходит исследовательская деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змеев С. И. Андрагогические основы обучения в высшей школе // Вестник МГЛУ. – 2009. – Вып. 562. – С. 79–90.
2. Иванов А. Ю. Положительные и отрицательные аспекты обучения в аспирантуре // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 34. – С. 233–237.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. – М. : Московский Лицей, 1996. – 208 с.
4. Наумова О. В. Обучение иноязычной профессионально ориен-

- тированной лексике как средство формирования и развития коммуникативной компетенции аспирантов [Электронный ресурс] // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков / под ред. А. В. Дыбо. – 2015. – Т. 7. – Режим доступа: <http://istina.msu.ru/publications/article/11788284>.
5. Орлов А. Н., Калачев Г. А., Куликова Л. Г. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4(16). – С. 249–252.
 6. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. – М. : Флинта, 2009. – 176 с.
 7. Томилова В. М. Стратегия образовательной деятельности в курсе обучения аспирантов иностранному языку // Индустрия перевода : мат. VIII Междунар. науч. конференции. – Пермь, 2016. – С. 359–366.
 8. Широких А. Ю. Мотивация и оценка иноязычной рецептивной компетенции // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 7-8. – С. 50–52.
 9. Casualties, Disasters, and Thefts. Department of the Treasury. Internal revenue sources. Publication 547 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://campus.educadum.com/taxschool/file.php/1/2010_IRS_Forms_and_Pubs/2010_IRS_Publications/Pub%20547%20-%20Casualties%2C%20Disasters%2C%20and%20Thefts.pdf.
- Широких Анна Юрьевна, канд. филол. наук, доцент, доцент департамента языковой подготовки, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»: Россия, 125993, г. Москва, Ленинградский просп., 49.*
- Тел.: (499) 943-98-55
E-mail: ashirokih@mail.ru

DISCOVERY TEACHING: GLOSSOGRAPHY OF POSTGRADUATE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC MAJOR

Shirokikh Anna Yur'evna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Language Training Department, Financial University under the Government of the Russian Federation. Russia.

Keywords: *vocabulary, discovery teaching, term, concept, field structure, glossary.*

The article discusses the problem of extension of lexical and terminological vocabulary of postgraduate students of non-linguistic major in the framework of preparation for qualifying examination for the Candidate degree in English language. The article analyses

the stimuli for education, linguistic units selection criteria, and approaches to learning material organization. The author suggests the model of glossography of terminological units based on the field and hierarchy structure of the concept, which corresponds to the assumed model of the foreign languages teaching method with an emphasis on the elaboration of aims and tasks, analytical skills, synthesis and self analysis. The differenced in the characteristics of common words and terms, possible difficulties in determining the embedded meaning of the term, blurred lines between common words and terminological units as a result of natural processes is viewed as a main obstacle in glossography.

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМ КОМПЬЮТЕРНОГО ПЕРЕВОДА НА СМЫСЛОВУЮ СТРУКТУРУ ТЕКСТА

Р. Р. ФАХРУТДИНОВ, Г. М. ГАЛЕЕВА
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. Системы компьютерного перевода (СКП) и память перевода внесли ощутимый вклад в процесс работы переводчиков. Тем не менее не так много было написано о влиянии и ограничениях, которые несут в себе СКП. При осуществлении перевода с использованием инструментов СКП большое значение имеет момент принятия переводчиком решения относительно передачи мысли с одного иностранного языка на другой, тогда критерии производительности и эффективности инструментов СКП уходят на второй план. Эмпирической основой данного исследования является предположение о том, что автоматическое разделение исходного текста на отдельные предложения, что является правилом сегментации по умолчанию для любой системы компьютерного перевода, влияет на подход переводчика к переводу исходного целостного текста. Исходя из проведенных экспериментов, мы пришли к выводу, что инструменты СКП, несомненно, помогают переводчику в работе, но не могут заменить человека, так как компьютерная программа не всегда адекватно отображает в переводе особенности того или иного языка. А настройки функций и характеристик инструментов СКП в процессе редактирования не учитывают грамматические, синтаксические и пунктуационные модели языка. Так, на этапе сегментации мы предположили дальнейшие несоответствия в контексте переведенных текстов.

Ключевые слова: системы компьютерного перевода, инструменты СКП, память перевода, текстология, лингвистика, иностранный язык, перевод.

Системы компьютерного перевода (СКП) берут свое начало в 70-х гг. XX в., но широкое использование среди профессиональных переводчиков и обывателей получают после 90-х гг. СКП очень удобны, так как инструменты этих систем хорошо адаптированы к конкретным условиям перевода и потребностям языковой пары. Сейчас рынок компьютерных и интернет-технологий предлагает различные версии СКП: корпоративные, для фрилансеров, профессиональных переводчиков. СКП стали промышленным стандартом, а бюро переводов требуют от своих переводчиков использования этих программ.

СКП внесли ощутимый вклад в процесс работы переводчиков. Тем не менее не так много было написано о влиянии и ограничениях, которые несут в себе СКП. При осуществлении перевода с использованием СКП большое значение имеет момент принятия переводчиком решения относительно передачи мысли с одного иностранного языка на другой, тогда критерии производительности и эффективности СКП уходят на второй план. Исследований литературы и научных работ по СКП, связанных с переводоведением или языкознанием, очень мало, в то время как научные работы и эксперименты на темы про-

дуктивности, эффективности, окупаемости СКП, интеграции в процесс работы переводчика легкодоступны и популярны.

Эмпирической основой данного исследования является предположение о том, что автоматическое разделение исходного текста на отдельные предложения, что является правилом сегментации по умолчанию для любых СКП, влияет на подход переводчика к переводу исходного целостного текста. После загрузки отдельных предложений в СКП переводчик затрачивает много времени для правки грамматических, синтаксических и стилистических ошибок при создании полноценного перевода конечного варианта текста. Важную роль здесь играет контекст, так как программа не может с точностью распознать тематику перевода.

Так, А. Нойберт и Г. Шрев отмечают: «Исследования текстолингвистических моделей утверждают, что оригинальный текст и перевод различаются не только потому, что их предложения разные, но и потому, что существуют ограничения, действующие за пределами предложения» [5]. Таким образом, правила сегментации должны обязательно влиять на контекстуальный характер конечного перевода текста.

В настоящей статье предлагается предварительное исследование с целью изучения возможности использования сопоставительного подхода для выявления влияния СКП на контекст переводимого текста. А. Нойберт и Г. Шрев также указывают на то, что авторы часто преследуют определенные цели при осуществлении перевода, а именно: при переводе инструкции по эксплуатации их зада-

чей является донести правила и принципы использования оборудования; при переводе политических речей они призывают и убеждают, мотивируют или отговаривают. Учитывая количество переменных, участвующих в исследовании такого рода, эта работа сосредоточена в первую очередь на выявлении возможностей исследования, а затем предлагает разработку конкретной структуры для реализации этой методологии исследования в определенных видах текста.

Цель данной работы – анализ с целью выявления потенциальных контекстуальных разногласий из-за функции сегментации СКП.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: мы дали определение текстолингвистике, осуществили обзор литературы и ранее проведенных исследований на тему СКП, провели эксперименты с использованием инструментов СКП.

Говоря о текстолингвистике, стоит отметить, что лингвистический аспект изучения текстов (в отличие от текстологии, литературоведения, источниковедения, стилистики и т. д.) связан с установлением статуса, таксономии текстовых произведений, выявлением лингвистических единиц построения текстов, структуры их содержания и коммуникативного потенциала, и это играет важную роль в процессе работы переводчика. Решение основных проблем текстолингвистики сегодня касается всех аспектов семиозиса: грамматики, семантики и прагматики.

Изучив литературу и научные работы по инструментам СКП, мы установили, что целью применения инструментов СКП или памяти переводов (ПП) является позволить пере-

водчику повторно использовать ранее переведенные работы, поэтому типы текстов, более всего подходящие для работы с ПП, – это те, которые являются повторными или которые будут повторяться в дальнейшем. Вне зависимости от производителя программного обеспечения большинство инструментов СКП включают в себя следующие пять основных функций, которые активны на протяжении всего процесса перевода: до начала перевода – сегментация текста, а также статистика по управлению проектами и функция анализа; во время перевода текста – алгоритм поиска текста и функция управления терминологией; после завершения перевода – компонент выравнивания сегмента, который также используется в качестве поддерживающей функции для дополнения базы данных единиц перевода с существующими переводами.

Б. Эсселинк отмечает: «Естественно, что наиболее успешный результат перевода при использовании инструментов ПП можно получить, работая с текстами большого объема, которые содержат много повторяющихся слов, здесь работает функция взаимно однозначного отображения. Использование же инструментов ПП для перевода текстов с маркетинговой тематикой или рекламных текстов не дает хороших результатов, так как эти типы текстов часто требуют корректировки, доработки и других преобразований» [4].

Первый тест, который мы провели, был направлен на выявление естественной сегментации текстов: один английский текст (3081 слово) был обработан через СКП-инструмент (SDL Trados Studio), и после сегментации общее количество сегментов для пе-

ревода было 119. Текст был переведен на русский язык, а затем отредактирован в текстовом процессоре. Когда документ был закончен, текст, ранее переведенный на русский язык, был обработан в той же СКП для перевода на английский язык. После сегментации текста в русском языке было выявлено 133 сегмента. Мы обнаружили разницу в 12 сегментов от исходного текста.

Этот простой эксперимент показывает, что, несмотря на использование одного и того же исходного текста, мы получили разную сегментацию после редактирования. Причиной послужило то, что русская версия программы адаптирована к русскому стилю грамматики, синтаксиса и пунктуации.

Для второго эксперимента мы взяли оригиналы текстов, 40 пресс-релизов газеты “The Times” одинакового выпуска на английском и русском языках. В общей сложности получили 107 359 слов. Среднее количество предложений в образцах на английском языке было 41, в то время как в образцах на русском языке мы насчитали 58. Эти предварительные анализы показали, что в среднем количество предложений в жанре пресс-релизов на английском и русском языках подчиняются различным моделям пунктуации и длине предложений, поэтому мы получили результат с разницей в 17 предложений. Предполагаем, что перевод статей газеты был осуществлен профессиональным переводчиком без использования инструментов СКП. Имея эти результаты, мы видим ограниченность инструментов СКП. Это дает нам основание предположить, что при анализе контекста переведенных текстов мы выявим большое количество несоответствий.

В данной статье мы описали анализ с целью выявления потенциальных контекстуальных разногласий из-за функции сегментации СКП. Исходя из проведенных экспериментов, мы пришли к выводу, что инструменты СКП, несомненно, помогают переводчику в работе, но не могут заменить человека, так как компьютерная программа не всегда адекватно отображает в переводе особенности того или иного языка. А настройки функций и характеристик инструментов СКП в процессе редактирования не учитывают грамматические, синтаксические и пунктуационные модели языка. Так, на этапе сегментации мы предположили дальнейшие несоответствия в контексте переведенных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 328 с.
2. Ионова С. В. Формирование смысловой доминанты вторичного текста // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия 2 : Языкознание. – Волгоград. – 2002. – Вып. 2. – С. 68–77.

3. Bowker L. Productivity vs Quality? A pilot study on the impact of translation memory systems // Localisation Focus. – 2005. – No. 4(1) – Pp. 13–20.
4. Esselink B. Localisation and translation // Computers and translation / H. Somers. – Amsterdam : John Benjamins. – 2003. – Pp. 67–86.
5. Neubert A., Shreve G. Translation as Text. – Kent : Kent State University Press, 1992. – 169 p.
6. Somers H. Translation memory systems // Computers and translation / H. Somers. – Amsterdam : John Benjamins. – 2003. – Pp. 31–47.

Фахрутдинов Рифат Рифович, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры образовательных технологий и информационных систем в филологии Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»: Россия, 420008, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, 18.

Галева Гузель Мунавировна, ассистент кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов, Институт управления, экономики и финансов ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»: Россия, 420008, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, 18.

Тел.: (843) 233-71-09

E-mail: y626po@gmail.com

IMPACT OF COMPUTER TRANSLATION SYSTEMS ON THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE TEXT

Fakhrutdinov Rifat Rifovich, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Educational Technologies and Information Systems in Philology Department of the Higher School of Russian Language and Intercultural Communication, Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan (Volga region) Federal University. Russia.

Galeeva Guzel' Munavirovna, assistant lecturer of Foreign Languages in the Sphere of Economics, Business, and Finance Department, Institute of Management, Economics, and Finance, Kazan (Volga region) Federal University. Russia.

Keywords: *computer translation systems, CTS instruments, translation memory, text linguistics, foreign language, translation.*

Computer translation systems (CTS) or translation memory have made a significant contribution to the work of translators. Nevertheless, not much has been written about the impact and limitations associated with computer translation systems. The moment when the translator makes a decision regarding the translation of an idea from one foreign language into another is essential in using such an instrument as computer translation systems, whereas the criteria of the productivity and effectiveness of computer translation systems cease to be a priority. The empirical foundation of this study is the assumption that the automatic division of the source text into separate

sentences, which by default serves as the rule of segmentation for any computer translation system, has an influence on the translator's approach to translating the whole source text. Based on the experiments performed we have come to the conclusion that such an instrument as computer translation systems, while undoubtedly being of help to the translator, can not replace humans, since a computer program does not always consider the peculiarities of this or that language in the process of translation. The settings of the functions and characteristics of computer translation systems in the process of editing do not take into account the grammar, syntactic, punctuation models of the language. Thus, at the stage of segmentation we have presupposed further discrepancies in the context of translated texts.

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ, ИТАЛЬЯНСКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

И. А. ЛИХОДКИНА

ФГКВООУ ВО «Военный университет» Министерства обороны
Российской Федерации,
г. Москва

Аннотация. Статья посвящена отрицательным конструкциям французского языка и особенностям их передачи на итальянский, русский и английский языки. Автор рассматривает основные способы формирования простого отрицания во французском языке, а также нестандартные случаи его употребления в книжно-письменной речи в стилистических целях (литота, *ne explétif*) и в разговорной речи. Особое внимание уделено двойному или множественному отрицанию, и установлены возможность/невозможность, обязательность/необязательность его употребления в сравниваемых языках. Путем сопоставительного анализа многочисленных отрывков из современных французских романов выявлены особенности их переводов на русский, итальянский и английский языки, а также сходства и различия построения и употребления в них отрицательных конструкций. Статья завершается выводами о проведенном исследовании.

Ключевые слова: отрицание, двойное отрицание, литота, сравнительный анализ, французский, русский, итальянский и английский языки, перевод.

Общепринятым считается деление предложений на повествовательные, вопросительные и побудительные или восклицательные, которые, в свою очередь, могут быть как утвердительными, так и отрицательными. Понятие «отрицание» (фр. *négation*, ит. *negazione*, англ. *negation*) или «негация» происходит от латинского “*negare*” («отрицать») и обозначает действие, противоположное утверждению. Отрицание – выражение, предназначенное для того, чтобы либо констатировать, либо делать вид, что данная вещь не существует или не есть то, что о ней говорят [2, с. 197].

Цель данного исследования – рассмотреть основные способы формирования отрицания во француз-

ском языке в сравнении с русским, итальянским и английским языками, выявить отличия, а также проанализировать особенности передачи отрицания и отрицательных конструкций на материале современных французских романов и их переводов.

Отрицание может передаваться с помощью приставок с отрицательным значением. Во французском языке таковыми являются *a-*, *dé-* или *dés-*, *in-*, *im-*, *ir-*, *il-*, *non-* и другие, например: *amoral*, *désagréable*, *incorrect*, *impossible*, *irréel*, *illégal*, *non-aligné*.

В итальянском – *a-/an-*, *dis-*, *in-*, *im-*, *il-*, *ir-*: *asimmetrico*, *disabile*, *infedele*, *immateriale*, *illetterato*, *irrisolvibile*.

В английском – *de-*, *dis-*, *in-*, *il-*, *im-*, *ir-*, *mis-*, *non-*, *un-*: *decoded*, *disable*,

inevitable, illegible, impatient, irregular, mistaken, nonexistent, unhappy.

В русском все это множество префиксов в большинстве случаев передается с помощью *не-*, например: неправильный, невозможный, несчастливый, незаконный и т. п., также *без-/бес-*: безопасный, бесполезный, и очень редко с приставкой *а-*: аморальный.

Также отрицание может быть выражено:

– частицами: *ne... pas / не / non / not;*

– прилагательными: *aucun / никакой / alcuno / none;*

– наречиями: *personne, rien / никто, ничего / nessuno, niente / nobody, nothing;*

– предлогами: *sans, sauf / без, кроме / senza, eccetto / without, except;*

– союзами: *ni, sans que / не без того, чтобы / né, senza che / not, without* и др.

Анализируя отрицательные конструкции в сравниваемых языках, первое отличие, которое следует отметить во французском языке, – это наличие двух частиц *ne* и *pas* при формировании основного отрицания, тогда как остальные языки обходятся одной. В русском языке это частица «не», в итальянском – *non* и в английском – *not*, обычно употребляемая со вспомогательными глаголами. Например:

Elle ne veut pas aller au cinéma. / Она не хочет идти в кино. / Non vuole andare al cinema. / She does not (doesn't) want to go to the cinema.

Особым случаем отрицания является *двойное отрицание* (фр. *double négation*, ит. *doppia negazione*, англ. *double negative*), то есть употребле-

ние двух отрицательных маркеров в одном простом высказывании.

Стандартный английский язык не допускает употребления двух отрицаний в одном предложении, исключением может быть только применение двойного отрицания в стилистических целях для создания юмористического оттенка или для указания на неграмотность персонажа, в разговорной речи и в некоторых диалектах. Так, например, в словах песни “Another brick in the wall” известной британской группы “Pink Floyd” встречаются следующие конструкции:

We don't need no education. We don't need no thought control.

I don't need no walls around me. And I don't need no drugs to calm me.

(Нам не нужно образование. Нам не нужен контроль мыслей.)

Мне не нужны стены вокруг меня. И мне не нужны наркотики, чтобы успокоиться.)

Грамматически правильным было бы использование наречия *any* вместо *no*, которое отражает желание усилить отрицание и придать дополнительный вес словам.

В отличие от английского языка во французских, итальянских и русских предложениях может присутствовать двойное или даже множественное отрицание, а его отсутствие, напротив, часто оказывается ошибочным. Сравним:

Il ne voit personne. / Он никого не видит. / Non vede nessuno. Нельзя сказать – il ne voit quelqu'un. / Он никого видит. / Non vede qualcuno.

В ряде случаев двойное отрицание приводит к утверждению с несколько ослабленным значением, то есть литоте. Например, фраза – *Je ne suis pas désaccord. / Я не не согласен. /*

Non sono disaccordo. / I don't disagree – более эмоциональна, чем «Я согласен», и передает некий оттенок настроения говорящего, понятный по тону его голоса.

Во французском языке существует много видов отрицаний и способов построения отрицательных конструкций, которые могут по-разному передаваться на языке перевода.

Как уже было отмечено выше, *простое отрицание* строится с помощью двух наречий *ne* и *pas*. Для выражения других смыслов *pas* заменяется другими отрицательными словами: *ne... plus* (больше не), *ne... rien* (ничего не), *ne... jamais* (никогда не), *ne... personne* (никто не), *ne... nulle part* (нигде не), *ne... point* (не), *ne... guère* (совсем не) и прочими, причем первое ставится перед глаголом, а второе – после.

Personne n'était jamais revenu d'un voyage en "quatrième classe" [5, p. 84]. / *Никто* еще *никогда* не возвращался из путешествия «четвертым классом» [1, с. 98]. / *Nessuno* però era ritornato da un viaggio in "quarta classe" [7, p. 77]. / *No one* had ever returned from a voyage in "forth class" [6, p. 76]. Отрицательные наречия оригинала нашли соответствия в сравниваемых языках, а авторская метафора *un voyage en "quatrième classe"* была переведена буквально.

Elle n'a aucune dignité [9, p. 85]. / У нее *нет* *никакого* чувства собственного достоинства [3, с. 87]. / *Non ha nessuna dignità* [10, p. 55]. / *She has no dignity* [8, p. 60]. Можно заметить, что в русской и итальянской фразах присутствует двойное отрицание.

Tu ne vas pas me psychanalyser, parce que je n'en ai ni l'envie ni le besoin [5, p. 89]. / Не устраивай мне сеанса

психоанализа, у меня *нет ни* желания, *ни* потребности [1, с. 105]. / *Non riuscirai a psicanalizzarmi, perché non ne ho né voglia né bisogno* [7, p. 82]. / *I don't need or want a shrink* [6, p. 81]. В английском языке составному союзу «ни... ни» соответствует *neither... nor*, употребив который можно было бы сказать: *I neither need nor want a shrink*.

При формировании *отрицательного инфинитива* оба элемента употребляются перед ним.

Lauren démarra lentement pour ne pas réveiller le voisinage [5, p. 14]. / Лорен тронулась с места медленно, чтобы *не* разбудить соседей [1, с. 15]. / *Lauren avviò lentamente il motore per non svegliare tutto il vicinato* [7, p. 15]. / *Lauren eased the Triumph onto the street quietly. She didn't want to wake her neighbors* [6, p. 9]. Отметим, что в английском варианте нет отрицательного инфинитива, а дается как будто пояснение предыдущего действия героини: она не хотела разбудить соседей.

Слова с отрицательной коннотацией могут также выступать в предложении в роли подлежащего.

Personne ne t'entend, ne te voit, ne communique avec toi [5, p. 87]. / *Никто*, кроме меня, тебя *не* слышит, *никто* не видит, *никто* не может с тобой общаться [1, с. 102]. / *Nessuno ti sente o ti vede, nessuno può comunicare con te* [7, p. 80]. / *No one but me can hear you or see you or talk to you* [6, p. 79].

Конструкция ne... que, несмотря на частицу *ne*, не содержит отрицания и выполняет ограничительную функцию:

Elle lui fit remarquer qu'il n'était que dix heures du matin [5, p. 86]. / Она обратила его внимание, что *еще*

нет и десяти утра [1, с. 101]. / *Lei gli fece notare che erano solo le dieci del mattino* [7, p. 79]. / “It’s *only* ten in the morning”, Lauren pointed out [6, p. 78]. Обычно на русский язык оборот *ne... que* передается наречием «только», но в данном отрывке переводчик постарался выразить смысл, вложенный автором в уста героини: ранний час, при этом немного пожертвовав точностью семантики. В итальянском и английском языках подобного ограничительного оборота не существует, а для его передачи были правильно подобраны наречия *solo* и *only* («только»).

Во французском языке *отрицание* очень часто падает на глагол, тогда как в русском языке оно заключено в семантику прилагательного или наречия, например: *il n’est pas grand* – он небольшой, *vous ne parlez pas haut* – вы говорите негромко. *Les narines de cette dernière palpitaient: il n’était pas difficile d’en deviner la raison* [9, p. 111]. / Ноздри ее трепетали, и было нетрудно догадаться по какой причине [3, с. 114]. / *Le narici di quest’ultima palpitavano: non era difficile indovinarne la ragione* [10, p. 70]. / Her nostrils were palpitating. *It wasn’t difficult to guess why* [8, p. 79]. Можно заметить, что аналитическим конструкциям отдано предпочтение также в итальянском и английском переводах.

Отрицание также может передавать некую неуверенность, желание смягчить информацию:

Je ne pense pas être capable de remplir cette mission [9, p. 71]. / Мне кажется, я не смогу выполнить это задание [3, с. 72]. / *Non credo di essere capace di svolgere questo compito* [10, p. 46]. / *I don’t think I’m capable of carrying out this assignment* [8, p. 49].

Также встречаются эмоциональные утвердительные фразы, несущие противоположный смысл:

Tu as une passion pour les histories simples! [5, p. 121]. / *Hai proprio una passione per le storie semplici, eh?* [7, p. 111]. / *You really love to keep things simple, don’t you?* [6, p. 110]. В русском варианте перевод данной фразы отсутствует, хотя она не кажется сложной и может звучать, например, следующим образом: «А ты любитель простых историй!». В выражении ощущается сарказм и подразумевается, что история далеко не проста.

Существуют особые случаи отрицания второго отрицательного элемента. Так, в книжно-письменном французском языке глаголы *savoir*, *pouvoir*, *oser*, *cesser* иногда употребляются без *pas*, например:

On ne sait ce qu’est un excentrique si l’on n’a pas rencontré un excentrique nippon [9, p. 89]. / Если вам не доводилось встречаться с японскими чудаками, вы не знаете, что такое настоящие чудаки [3, с. 91]. / *Non si può avere idea di cosa sia un individuo eccentrico se non si è mai incontrato un eccentrico giapponese* [10, p. 57]. / *No one knows what “eccentric” truly means until they’ve met a Japanese eccentric* [8, p. 62–63]. Английское наречие *until* («до тех пор пока (не)») не требует отрицания перед глаголом, несмотря на то что этот оборот на другие языки часто переводится именно отрицанием.

Отрицательное эксплетивное наречие “*ne*” (*ne explétif*) употребляется в придаточных предложениях после таких глаголов и выражений, как *craindre*, *avoir peur*, *redouter*, *empêcher*, *éviter*, *ne pas douter*, *ne pas nier*, *avant*

que, a moins que, de crainte que, de peur que и некоторых других. Оно очень редко встречается в разговорной речи, не несет в себе отрицания и не влияет на семантику выражения:

Lauren était morte bien *avant que* le docteur Stern *ne* prononce l'heure de son décès [5, p. 25]. / Лорэн была мертва *зادолго до того, как* доктор Стерн объявил о ее кончине [1, с. 28]. / Lauren era morta *ben prima che* il medico *ne* pronunciasse il decesso [7, p. 24]. / Lauren had died *well before* Dr. Stern had announced the time of death” [6, p. 18].

Похожее явление, называемое “*non espletivo*” или “*non pleonastico*” («плеонастическое *ne*»), существует в итальянском языке, но употребляется крайне редко и факультативно. *Aspetto finché mia figlia non tornerà a casa.* – Я жду, пока моя дочь (*ne*) вернется домой.

В следующем отрывке во французском и русском языках употреблено множественное отрицание, в итальянском – одно, а в английском языке смысл отрицательного оборота *sans que personne n'y comprenne rien*, стоящего в сослагательном наклонении, передан наречием *inexplicably* («необъяснимо»):

On avait vu des comas de plus de six mois revenir à la vie, *sans que personne n'y comprenne rien* [5, p. 27]. / Известны случаи, когда люди возвращались к жизни после шести месяцев комы, хотя *никто ничего не понимал* [1, с. 32]. / Si sapeva di alcuni casi di coma ritornati alla vita dopo più di sei mesi, *senza che nessuno capisse come* [7, p. 27]. / There had been cases in which coma victims had come back to life *inexplicably*, after six months or more [6, p. 21].

Во французской разговорной речи очень часто *опускается первый отрицательный элемент “ne”*, так как смысловая нагрузка падает на второй элемент отрицательной конструкции. Разговорными фразами насыщены тексты современных французских песен. Сравним несколько отрывков со стандартным французским языком и приведем их перевод:

Y'a des détails qui trompent pas [4, с. 18]. / *Il y a des détails qui ne trompent pas.* / Существуют детали, которые *не* лгут.

Y'a un vrai rideau y'a plus de draps cloué sur la fenêtre! [4, с. 19] / *Il y a un vrai rideau, il n'y a plus de draps cloué sur la fenêtre!* / На окне висит настоящая занавеска, больше *нет* прибитых простыней!

Et j'ai jamais retrouvé d'boulot [4, с. 24]. / *Et je n'ai jamais retrouvé d'boulot.* / И я уже *не* нашел работу.

Moi j'ai pas choisi d'être à la rue [4, с. 25]. / *Moi, je n'ai pas choisi d'être à la rue.* / Это *не* было моим выбором оказаться на улице.

Во всех приведенных выше примерах в оригинале отсутствует отрицание *ne*.

Подводя итог проведенному сравнительному анализу французских отрицательных конструкций и их переводов на итальянский, русский и английский языки, можно сделать следующие выводы:

– двойное или множественное отрицание, запрещенное правилами английской грамматики, нередко встречается в разговорной речи, а его наличие в русских, французских и итальянских отрицательных предложениях допустимо и порой даже обязательно;

– французская ограничительная конструкция *ne... que* не имеет анало-

гов в сравниваемых языках и в большинстве случаев переводится наречием «только» (*solo, only*);

– во всех рассматриваемых языках широко применяется литота с целью смягчения информации;

– французское эксплетивное наречие *ne (ne explétif)*, используемое в книжно-письменной речи, имеет похожее соответствие только в итальянском языке – *non espletivo* или *non pleonastico*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леви М. Между небом и землей / пер. с фр. Р. Генкиной. – М. : Иностранка, 2015. – 288 с.
2. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / пер. с фр. Н. Д. Андреева. – М. : Издательство иностранной литературы, 1960. – 439 с.
3. Нотомб А. Страх и трепет / пер. с фр. Н. Поповой, И. Попова. – М., 2002. – 192 с.
4. Фролова Ю. Б. Французский язык с песней : учеб.-метод. пособие для

студентов гуманитарных специальностей. – Саратов, 2016. – 54 с.

5. Levy M. Et si c'était vrai. – P. : Robert Laffont, 2014. – 254 p.
6. Levy M. If only it were true / Transl. by J. Leggatt. – N. Y. : Atria Books, 2005. – 234 p.
7. Levy M. Se solo fosse vero / Trad. di B. Pagni Frette. – Bergamo : BUR, 2015. – 232 p.
8. Nothomb A. Fear and trembling / Transl. by A. Hunter. – N. Y. : St. Martin's Press, 2001. – 136 p.
9. Nothomb A. Stupeur et tremblements. – P. : Livre de Poche, 2012. – 186 p.
10. Nothomb A. Stupore e tremor / Trad. di Bruno V. Parma : Ugo Guanda Editore, 2014. – 128 p.

Лиходкина Ирина Александровна, канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры французского языка, ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации: Россия, 123001, г. Москва, ул. Большая Садовая, 14.

Тел.: (495) 684-95-36

E-mail: irina.lihodkina@gmail.com

NEGATIVE STRUCTURES IN FRENCH AND THE SPECIFICS OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN, ITALIAN, AND ENGLISH

Likhodkina Irina Aleksandrovna, Cand. of Philol. Sci., senior lecturer of French Language Department, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Russia.

Keywords: negation, double negation, litotes, comparative analysis, French, Russian, Italian, and English languages, translation.

The article deals with negative structures of the French language and the specifics of their translation into Italian, Russian and English. The author discusses the main methods of forming a simple negation in French, as well

as non-standard cases of its use in literary writing with stylistic purposes (litotes, ne explétif) and in colloquial speech. Particular attention is paid to the double or multiple negation, and the possibility/impossibility, mandatory/optional properties of its use of the compared languages are established. By means of comparative analysis of numerous excerpts from contemporary French novels, the specifics of their translations into Russian, Italian, and English are identified, as well as the similarities and differences in the composition and use of negative structures in them. The article concludes with the findings of the conducted study.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕРИВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СВЕТЕ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТАКСОНОМИЧЕСКОГО МЕТОДА

С. В. БАЛАКИН

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения»,
г. Екатеринбург*

Аннотация. Настоящая статья раскрывает теоретические основы исследования деривации в русле концептуально-таксономического метода. В данном случае под деривацией понимается развитие концепта и концептуальных систем в целом. Концептуально-таксономический метод предлагает рассматривать концепт в качестве иерархической структуры, имеющей вид таксономической категории и состоящей из трех основных уровней: суперординатного, базового и субординатного. Главный факт деривации концепта – это наследование концептуальной характеристики от высшего уровня более низшим. Такой подход оказывается эффективным, так как показывает не только взаимозависимость вышеперечисленных уровней, но и путь формирования концепта. Исследование концептуальной деривации базируется на таких дуалистических понятиях, как «абстрактность – конкретность», «прототипическая характеристика – дополнительная характеристика», «гештальность – расчлененность».

Ключевые слова: деривация, концепт, таксономия, уровни, категория, прототипическая характеристика.

Совокупность исследований по основам деривации, вторичности языковых единиц, а также экстраполяцию на когнитивный уровень можно определить через понятие «концептуальная дериватология». Данный термин целесообразно использовать для характеристики и описания мыслительных процессов, способствующих появлению новых структур языковых элементов на основе уже существующих концептуальных образований [2, 9, 16, 19].

В отечественной лингвистике разработаны методики анализа конкретных языковых деривационных явлений в языке и концептуальных структурах: развитие категории имени деятеля [9, 19], когнитивные осно-

вы вторичности английского глагола [2], деривация по типу конверсии [16], образование сложных имен существительных [20], вопросы по русской и английской глагольной префиксации [22], проблемы образования топонимов [1, 14], деривация языковых единиц от имен собственных в английском языке [6], когнитивные основы формирования фамилий в русском языке [26], деривационные возможности отдельных концептов [3] и т. д.

В качестве объекта настоящего исследования нами выбран концепт, так как, с одной стороны, он представляет собой наиболее обобщенный термин при описании концептуальных единиц, а с другой – в отличие, например, от такого термина, как «понятие»,

концепт подвержен не конструированию, но реконструированию [10].

Концепт – это единица ментального характера, образованная в результате познавательной деятельности человека, является сосредоточением обработанной информации, поступающей извне. Концептуальный уровень – собрание концептуальных единиц – традиционно связан с языковым и получает свое языковое оформление при помощи новых слов, словосочетаний, синтаксических конструкций или при помощи описания уже сформированных языковых единиц.

Взаимоотношение языкового и концептуального уровней является аксиоматичным, однако есть несколько оговорок:

– при исследовании описанию подвергается лишь та часть информации, которая имеет языковое выражение, также концепты репрезентируются языковыми единицами различных уровней;

– отсюда вытекает проблема соотношения слова и концепта.

Р. Джекендофф пишет, что значение слова равняется концепту [28], а с другой стороны, несмотря на тесную связь, никак нельзя свести всю концептуальную информацию к семантической наполняемости слова, хотя концепт однозначно влияет на семантику слова [8]. Этот факт подчеркивает Н. Н. Болдырев: «Именно концепт определяет семантику языковых единиц, используемых для его выражения» [5, с. 39]. Из этого следует, что, учитывая изменение семантики языковых единиц, можно говорить и об изменениях структуры концепта, а если появилась новая языковая единица, то концепт, стоящий за ней, также возник либо перестроил свою

структуру. Значит, если концепт может изменяться и входить в большую концептуальную структуру, то изменениям подвержены и концепт, и включающая его концептуальная структура.

Возникает вопрос: каким образом один концепт (одна концептуальная единица) влияет на структуру, в которую он входит, как она изменяется в результате того, что какой-то ее элемент и/или его совокупность с другими элементами подверглись вторичной репрезентации или деривации? Соответственно, при рассмотрении развития концепта необходимо учитывать весь фон концептуальной структуры, в которую он входит. Следует исследовать и изменения концептуальной структуры через ее элементы, так как признается факт синергии взаимных трансформаций между концептами, и надо учитывать, как они влияют друг на друга [11, с. 82]. Как видим, необходимо изучать не просто отдельный элемент, а их совокупность, как строится/перестраивается система одного концепта и всей системы.

Представляется, что концепт как результат процессов концептуализации и категоризации формируется за счет не только внешних раздражителей, но и своих внутренних резервов. Поэтому отправным этапом данного исследования служит реконструкция концептуальной системы. Необходимо исследовать, как объект представлен в концепте, какие его свойства и характерные признаки схвачены концептом.

Процедура рассмотрения способностей концептов к изменениям – это совокупность последовательных приемов и методов. В первую очередь необходимо раскрыть структуру кон-

цепта и его компонентов, это приводит нас к **концептуальному анализу**. По мнению Е. С. Кубряковой, концептуальный анализ представляет собой наивысшую степень лингвистических приемов, так как он фиксирует итоги операции «извлечения общего знаменателя в терминах концептов более высокого порядка, чем содержащиеся в словарных дефинициях единицы или в описании стоящей за ними структуры знания», то есть «концептуальный анализ завершает задачи описания семантики языковой формы на самых абстрактных уровнях ее бытия» [13, с. 16]. При концептуальном анализе, чтобы достичь цели, а именно исследовать способность концептов к развитию, мы будем рассматривать концепт двояко: во-первых, как концептуальную единицу, входящую в состав более крупной концептуальной области (например, концепт «детские игры» входит в концептуальную область «игра», а концепт «нож» – в «орудие труда»), во-вторых, мы будем рассматривать изучаемый концепт как область, в состав которой входят более мелкие (как правило, конкретизирующие) концепты (например, концепт «оружие» включает подобласти «огнестрельное оружие», «холодное оружие» и другие, которые, в свою очередь, включают более конкретные концепты – «наган», «пулемет», «автомат» и т. д.).

В настоящей работе предлагается рассмотреть процесс возникновения новых концептов в структуре макроконцептов, так как подобные ментальные образования благодаря своей разветвленной структуре обладают большим количеством деривационных узлов. Например, такие макроконцепты, как «оружие», «игра»,

«спорт», «война», «политика», «тело человека», «орудия труда», «технология» и другие, в рассматриваемых лингвокультурах имеют не только сложное строение, но и большую способность к внутрискруктурным изменениям и взаимодействию с другими концептами. Мощность деривационного потенциала каждого макроконцепта зависит от множества факторов: внешней среды, внутренней структуры и типа концептуальных характеристик. Выбор данных концептов обусловлен их важностью для исследуемых лингвокультур, а высокая частотность употребления разного рода языковых единиц, вербализующих данные концепты, подчеркивает эту важность.

Макроконцепты остаются во внимании не только лингвистов, но и социологов, культурологов и филологов. Например, философ Е. Е. Сапогова в строении концептосферы мировой культуры выделяет следующие типы и уровни концептов: уровень мегаконцептов (под мегаконцептами понимаются своеобразные концепты-универсалии); уровень макроконцептов (макроконцепт – это манифестации мегаконцептов в этносоциокультурных хронотопах); уровень микроконцептов (микроконцепты – образные и вербальные воплощения макроконцептов на уровне определенных социальных групп и субкультур (семейных, профессиональных, возрастных и т. д.); уровень мини-концептов (мини-концепты – ментальные единицы, отражающие «образ мира» конкретного субъекта с его единичным опытом взаимодействия с миром, индивидуальными ценностями и эмоциональными переживаниями) [21, с. 182].

Разрабатываемые таксономические модели различных концептов разных лингвокультур широко представлены в современной парадигме отечественной когнитивной лингвистики, например концепт «зрительное восприятие» [7]. Таксономия концепта зависит от целей исследования, а каждый автор ставит перед собой ту или иную цель. Все это отражает многогранность отдельно взятой концептуальной области, включающей в себя компоненты научных, психологических, авангардно-художественных, эмоциональных и бытовых ситуаций и явлений [23, с. 33]. Так, Е. Д. Макаренко исследует таксономию концепта «хирургия», образуемую за счет таких субконцептов, как «болезнь», «объект (орган)», «место», «размер», «процесс», «предмет (инструментарий)». Такая компоновка структуры исследуемого концепта является результатом профессионального мышления [15]. На факт давления профессионального мышления указывает и И. И. Фомина при исследовании концепта «политология» (здесь влияние субъективных и идеологических компонентов) [25].

Как показывают различные исследования лингвокультурологов, для древнего человека характерна безграничность ассоциативных связей, что не могло не сказаться на широкомасштабности связей одних концептов с другими. Скорее всего, концептуальная система древнего человека имела более крепкие ассоциативные связи между концептами, не обнаруживающимися в настоящий момент подобных связей. Исследование этимологии концепта «обман» показало, что понятия «обман» и «ложь» ассоциировались с пустотой, моральным и физическим

ущербом, повреждением [18, с. 10]. При анализе концепта «богатство» выделены следующие первичные признаки: достояние, состояние, доля, дающий, счастье, судьба, противопоставление бедности [24, с. 56]. Эволюция концепта «гнев» в английском языке: злоба, ярость, безумие (основа) – беспокорство, ярость, бешенство, сумасшествие, раздражение, возбужденность, бешенство, досада [17, с. 217]. Концепт «путешествие» развивается на основе двух константных признаков: «дом» и «опасность» [32].

Далее мы исходим из того, что структура концепта подчинена внутреннему строению его элементов в их взаимосвязи, их положению, месту на фоне всей концептуальной системы. Для настоящего исследования очень важно определение статуса элементов концепта, оппозиции «первичное – вторичное», а также связей, на основе которых возникает такое соотношение. В таком случае внутри концепта возникают иерархические, а самое главное – таксономические отношения в границах (хотя и не жестких) одной концептуальной структуры. Это сближает концепт с категорией [32]. В целом таксономия показывает не просто некую систему, но такую систему, которая включает категории в определенный класс и указывает на тип связи между ними. По определению таксономия – теория классификации сложноорганизованных областей человеческой и природной деятельности, имеющих иерархическое строение, однако Э. Рош уточнила термин «таксономия» в случае с языковыми классами и категориями, объяснив, что это система, с помощью которой категории связаны друг с другом [32].

Таксономия и включенные в нее категории влияют друг на друга пропорционально на основе принципа абстрактности: чем таксономическая структура больше, тем выше ее уровень абстрактности, и наоборот, чем меньше объем таксономии, тем более она конкретна. Степень абстрактности при рассмотрении деривации концептуальных структур будет считаться отправной точкой при нахождении основ и объектов деривации. Можно предположить: абстрактный уровень раскладывается на конкретные элементы, соответственно, можно построить иерархию «абстрактность ← конкретность». Путь к абстрактному уровню может быть коротким, а может быть и многоступенчатым. Сравните: мебель ← стул, стол, диван и т. д.; оружие ← холодное оружие, оружие массового поражения, огнестрельное оружие и т. д. ← пистолет, наган, бомба, кинжал и т. д. [32].

Из этого можно сделать вывод, что сформированные концептуальные области являются вторичными образованиями по отношению к абстрактному уровню. Соответственно, деривационные процессы необходимо исследовать с позиций не только концептуального, но и концептуально-таксономического метода: концептуального, так как возникновение новых концептов и их характеристик является результатом прежде всего концептуализации, которую мы реконструируем ретроспективно; таксономического, так как это результат категоризации при возникновении иерархичности.

В основу концептуально-таксономического метода положена концепция о категориях и прототипах Э. Рош и других американских психологов. Эта теория развита в трудах

отечественных ученых. Рассмотрим теорию о категориях подробнее.

Понятие «категория» имеет давнюю историю и встречается еще в работах Платона и Аристотеля. Последний разработал парадигму исследования категории на основе понимания фактов равноправия всех ее членов. Главное отличие классического понимания категории Аристотеля – наличие у каждой категории четких границ с гомогенными элементами внутри. Долгое время различные философские течения придерживались такой трактовки, пока в первой половине XX в. Л. Витгенштейн не указал на факт построения категорий по фамильному сходству без установления жестких границ между категориями.

В целом исследования категории нацелены прежде всего на раскрытие основных элементов и их признаков, что уравнивает все члены категории без учета особенностей индивидуального восприятия. Э. Рош после многочисленных исследований и опытов доказала, что категории строятся на основе прототипов. Автор приходит к выводу, что осознание человеком окружающего мира строится на установлении общих черт конкретных и абстрактных объектов [32]. Процесс познания осуществляется при выделении необходимых признаков наиболее характерных объектов, и такие признаки будут называться прототипами. В определении Н. Н. Болдырева прототип – это концепт, лежащий в основе формирования категории и определяющий ее содержание, концепт категории или элемента категории [4, с. 83].

Говоря о прототипах, Э. Рош высказывает несколько предположений. Во-первых, ученый утверждает, что

понятие полного прототипа невозможно, можно говорить лишь о степени прототипичности. Для естественных языковых категорий говорить о прототипе – это либо полное непонимание эмпирических данных, либо следует иметь в виду преобразование теории мысленного представления (a convert theory of mental representation). Во-вторых, прототипы не составляют никакой универсалии и не представляют теорию репрезентаций категории (a theory of representation of categories), однако далее автор оговаривается, что было бы разумно, если бы категории строились на основе более репрезентативных прототипов, а менее репрезентативные оставались за пределами категории. Прототипы могут только принуждать (constrain), но не устанавливать (determine) модели репрезентации. В-третьих, прототипичность в категориях может быть представлена с помощью подсчета атрибутивной частоты или набора образцов, с которыми позже сопоставляются входные данные [32]. Прототип может быть описан как с помощью перечня характеристик или структурных описаний, так и с помощью определенных шаблонов. Различные типы сопоставительных операций могут пониматься (постигаться) для сопоставления с данным прототипом любым из трех способов репрезентации прототипа. Другие когнитивные процессы осуществляются внутри таких категорий, как проверка членства (наличия) примеров в категории, поиск примеров категории для члена определенного атрибута или понимание значения параграфа, содержащего название категории. Тот факт, что прототипичность влияет на обработку понятий, – это данность (вынужденное

явление), модели процесса не должны быть несовместимыми с известными фактами о прототипах [32].

Главный постулат, вытекающий из теории прототипов, – это установление общих черт между объектами и объединение этих объектов на основе общего концепта. Соответственно, можно говорить, что языковые категории строятся на базе однотипных и прототипических концептов, поэтому категория может рассматриваться как многослойный концепт со взаимосвязями, сформированными на основе общих концептуальных характеристик.

Перейдем к рассмотрению понятия «категория» как основе концептуально-таксономического метода. По мнению Э. Рош, категория строится на основе дуалистического принципа: сохранение максимума информации при минимальной затрате энергии на процесс когниции [31].

Данное свойство достигается при строгой соотнесенности каждого элемента. По словам Э. Рош, категория представлена не кластером произвольных атрибутов (attribute) – вся информация в ней структурирована. При этом второй принцип – сохранение энергии – действует на основе высокой степени корреляции атрибутов, входящих в состав той или иной категории: «перья» и «крылья» встречаются чаще, нежели «перья» и «мех». То есть максимальное количество информации при минимальных когнитивных затратах достигается прямым взаимодействием с окружающей средой, зависит от физиологических особенностей человеческого тела, выступающего в качестве инструмента познания при взаимоотношении человека

с окружающим миром и социумом. Детализированность атрибутов также будет зависеть от вышеперечисленных факторов: обоняние собаки острее, чем человека, значит, атрибуты запаха у этого животного сильнее детализированы. В итоге под категорией понимается собрание эквивалентных объектов, обозначенных, как правило, именами с одним уровнем абстракции [32].

Построение категории анализируется по горизонтальным и вертикальным линиям, которые наглядно показывают ее основные свойства: подчинение, инклюзивность и иерархичность. Вертикальные связи формируются за счет включения атрибутов по размерности (*dimensions*), например: колли, собака, млекопитающее, животное, живое существо. Горизонтальная связь знаменуется равнозначными сегментами категорий на одном и том же уровне: собака, кошка, автомобиль, автобус, стул, диван и т. д.

При наложении вертикальных связей на горизонтальные возникают уровни, обозначенные Э. Рош как суперординатный (*superordinate*), базовый (*basic*) и субординатный (*subordinate*) [32, р. 27]. Разные исследователи предлагают разные наименования иерархий таксономий. Например, французский лингвист М. Дени предлагает именовать уровни во французском языке следующим образом: *niveau surordonné* (надординатный уровень), *niveau de base* (базовый уровень), *niveau inférieur* (нижний уровень) [27, р. 149]. Португальский лингвист Э. П. Рапозу оперирует терминами “*os níveis superiores*” (верхние уровни) и “*os níveis inferiores*” (нижние уровни) при построении

иерархии грамматических структур португальского языка [30, р. 21].

Наиболее интересные и важные уровни для рассмотрения деривационного потенциала концепта – базовый и субординатный. Прежде чем обосновать необходимость рассмотрения данных уровней с точки зрения концептуальной деривации, охарактеризуем каждый из них.

В лингвистике особое внимание уделяется исследованиям суперординатных концептов в различных лингвокультурах, которые с точки зрения деривационных процессов менее всего подвержены изменениям. Однако нельзя утверждать, что концепт суперординатного уровня не интересен для изучения его способности к различным изменениям. Впервые, исследователи отталкиваются именно от концепта суперординатного уровня, а уже потом спускаются на нижние.

Концептуально-таксономический анализ позволяет выделить точку отсчета, давшую стимул для последующего развития всего макроконцепта. На ней могли базироваться два или более концепта, что связано с особенностями древнего человека, сопоставлявшего различные действия над объектом с неким прототипом. Подобные действия становились источниками для множества ассоциаций, связывающих его с широким кругом манипуляций/явлений [18, с. 10].

Базовый уровень определяется Э. Рош как основной по статусу и психологизму. Как утверждает ученый, базовый уровень имеет наибольшую обобщенность, а его члены легко воспринимаются по каким-то общим признакам. Он играет определяющую роль в процессе категоризации [32].

Как показали исследования различных авторов, именно на базовом уровне фиксируются информация и характеристики моделей поведения, формируется ментальный образ, репрезентируется информация о соотношении «часть – целое» и закрепляются отношения между частями [12, с. 119].

По мнению когнитивистов и психологов, базовый уровень всеобъемлюще представляет обыденное знание и воспринимается в большинстве случаев в качестве гештальта. Именно по этим критериям и можно определить базовый уровень и вопрос о том, что считать таковым.

Н. Н. Болдырев, анализируя базовый уровень, говорит, что его члены легко и быстрее опознаются, для взаимодействия с ними применяется однородная система действия, для них используются естественные и общепринятые названия. Еще один критерий выделения базового уровня – легкоусвояемость. На этой базе строится основной словарный запас языка, употребляемый в нейтральных контекстах [4, с. 87].

Более обобщенные критерии базового уровня дает Дж. Лакофф. Концепты базового уровня могут быть распознаны по восприятию, когда форма принимается целостно, без дополнительных признаков и идентифицируется мгновенно; по функции, то есть моторная работа едина; по коммуникации, а именно короткие высокочастотные слова с нейтральной семантикой; количественно, так как наибольшее количество признаков содержится именно на этом уровне [29, р. 47].

Базовый уровень получает также еще одно важное свойство: объекты этого уровня начинают делиться на составляющие части, что отражается

в общем на знании об этих объектах, их свойствах. Именно по составным частям и их функциям можно определить, как он (объект) воспринимается собеседниками, что является основополагающим для концептуализации как отдельной категории, так и их совокупности и взаимосвязей. В результате знания об отдельных элементах одного объекта помогают человеку управлять объектом в целом (огнестрельное оружие стреляет, рука берет предметы, голова поворачивается, алкогольные напитки противопоставляются минеральной воде и т. д.). В результате на базовом уровне объект представлен гештально, но в совокупности всех своих свойств (рука берет, хватает, бьет, пишет; рука может быть длинной, короткой, сильной, слабой, красивой; язык помогает говорить; огнестрельное оружие может быть длинноствольным или короткоствольным). Здесь под процессом деривации мы понимаем конкретное формирование концептов в структуре категории на основе присутствующих основных характеристик, в том числе и прототипических. В данном случае под прототипической деривационной характеристикой мы понимаем, во-первых, наиболее частотный элемент, участвующий в деривационных процессах при возникновении концепта. Во-вторых, деривационная характеристика становится прототипической, если вокруг нее образуется подкласс или подуровень в общей структуре таксономии. Например, если рассматривать развитие макроконцепта «игра», то одной из прототипических характеристик его базового концепта «спортивные игры» будет «мяч», что ведет к формированию концептов –

подвидов спортивных игр: футбол, волейбол, гольф и т. д.

Итак, базовый уровень включает определенное количество центральных концептов, и каждый такой концепт имеет структуру, образованную элементами (микрконцептами) нижележащего (субординатного) уровня. Количество микрконцептов во много раз превышает число концептов базового уровня.

Микрконцепты являются производными концептуальными единицами от базового уровня, сохраняющими генетику последних. Генетическая зависимость сохраняется за счет установления крепких связей, сформированных наследуемыми концептуальными характеристиками. И именно концептуальные характеристики обладают структурообразующими мощностями, на базе чего и формируются различные деривационные узлы.

Анализ различных концептов показал, что с точки зрения развития и способности изменяться наиболее подвижными оказываются именно концепты субординатного уровня, или микрконцепты, за счет основного своего свойства – наибольшей степени конкретизации, а также их специализации.

Итак, при определении того факта, какому уровню соответствует тот или иной концепт, мы руководствуемся следующими критериями.

1. Абстрактность. Чем больше абстрактность, тем на более высоком уровне находится концепт, тем больше в нем содержится характеристик – гештальтов.

2. Базовый уровень представлен наибольшим числом прототипических характеристик, способных стать деривационными узлами в системе концепта.

3. Рассматриваемые концепты (оружие, орудие, игра, части тела, движение, речевая деятельность и т. д.) отражают материальный и духовный мир человека и нередко восходят к культурным универсалиям. Подобные концепты мы называем макроконцептами. Макроконцепт является одним из видов концепта и употребляется для обозначения концептов с усложненной, иерархической структурой, имеющих огромное влияние на мировую культуру и, по сути дела, ее и составляющих. Сама природа таких концептов разная, соответственно, необходимо говорить о невозможности сведения вышесказанных макроконцептов в единую схему. Это становится невозможным, так как количество подуровней в различных категориях может быть разным. Например: оружие – огнестрельное орудие / холодное оружие и т. д. В свою очередь, концепт «огнестрельное оружие» содержит более конкретные виды оружия: пистолет, револьвер, дробовик и т. д. Каждый из перечисленных видов огнестрельного оружия содержит подвиды оружия, так как при изобретении оружия авторы относили его за счет прототипичности именно к этому подвиду, а не к другому.

4. В соответствии с вышесказанным при построении деривационных моделей для нас самым главным фактором будет непосредственное наследование концептуальной характеристики низшим уровнем от вышестоящего уровня концептуальной структуры без учета того, как далеко исследуемые уровни находятся от суперординатного уровня. Поэтому концепт «огнестрельное оружие» является базовым для концептов «пи-

столет/гранатомет/пулемет», однако последние – базовые для концептов, отражающих различные подвиды оружия, так как имеют набор значимых элементов и прототипических характеристик. Таким образом, при построении деривационных моделей для большей наглядности мы рассматриваем лишь один небольшой участок всех категорий (макроконцепт), так как целью данного исследования служит раскрытие концептуальных характеристик и основных векторов концептуальной деривации.

5. Мы рассматриваем только такие концепты, которые перформативно/неперформативно нашли свое языковое воплощение, поскольку концептуально-таксономический анализ прежде всего опирается на языковые категории и не затрагивает довербальные структуры.

6. Под деривацией концепта мы понимаем процесс возникновения новых концептов и их характеристик внутри макроконцепта в результате процессов концептуализации, категоризации и (или) перекатегоризации. В итоге применение концептуально-таксономического метода в русле теории концептуальной деривации – это метод, при котором воссоздается иерархическая структура макроконцепта с указанием генетически связанных уровней, подуровней и составляющих их концептов с ретроспективным описанием концептуальных характеристик, легших в основу формирования нового концепта (концептов) и (или) его характеристик в структуре макроконцепта. Уровневый характер показывает направление деривации.

7. При анализе развития концептов с применением концептуаль-

но-таксономического метода с точки зрения деривации необходимо указывать вышестоящие концептуальные структуры, являющиеся донорами, и нижестоящие – реципиенты и рассматривать каждый отдельный уровень (подуровень) на общем фоне всего макроконцепта. Так как макроконцепты имеют сложную иерархическую разветвленную структуру с различными подструктурами, то целесообразно исследовать не всю структуру, а именно подструктуры, но в таких структурах меняется и статус концептуальных уровней. Так, если макроконцепт «оружие» может включать на базовом уровне собирательные кластеры оружия («холодное оружие», «огнестрельное оружие», «оружие массового поражения»), конкретные виды оружия будут находиться по иерархии на субординатном уровне.

По нашему мнению, концептуально-таксономический метод целесообразен для рассмотрения возникающих новых концептуальных образований, так как он не просто показывает, на основе какой (каких) концептуальной характеристики (характеристик) сформировался тот или иной концепт, но и отражает генетическую связь между старым и новым и демонстрирует зависимость нового концепта от старого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В. В. Концептуальные основы формирования английских топонимов : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. – 22 с.

2. Бабина Л. В. Вторичная репрезентация концептов в языке : дис. ... д-ра филол. наук. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003. – 431 с.
3. Балакин С. В. Деривационный потенциал концепта «игра» и его языковая реализация : дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – 210 с.
4. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – 123 с.
5. Болдырев Н. Н. Теоретические аспекты функциональной категоризации глагола // Теоретическое моделирование процессов функциональной категоризации глагола : коллективная монография. – Тамбов, 2000. – С. 5–46.
6. Бочкарева И. В. Когнитивные аспекты семантики производных от имен собственных в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2012. – 22 с.
7. Буданцева Н. А. Глагольная таксономическая модель концепта «зрительное восприятие» (на мат. англ. и фр. языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. – 18 с.
8. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М. : Русские словари, 1997. – 416 с.
9. Голованова Е. И. Категория профессионального деятеля в динамическом пространстве языка (лингвокогнитивный анализ) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 2004. – 50 с.
10. Демьянков В. З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла : сб. статей к 90-летию академика Н. Ю. Шведовой / отв. ред. М. В. Ляпон. – М. : Азбуковник, 2007. – С. 606–622.
11. Залевская А. А. Текст и его понимание. – М. : Российский гос. гуманитарный ун-т, 2001. – 177 с.
12. Кравченко С. Ю. Прототипический подход и процесс категоризации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Ч. 1, № 3(45). – 2015. – С. 117–119.
13. Кубрякова Е. С. Предисловие. Концептуальный анализ языка. Современные направления исследования : сб. науч. трудов. – 2007. – С. 7–18.
14. Куликов В. Г. Когнитивные основы диалектной вариативности : монография. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. – 203 с.
15. Макаренко Е. Д. Когнитивно-деривационный потенциал хирургической терминологии : дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2008. – 239 с.
16. Макарова И. Ю. Когнитивные основы формирования значений отсубстантивных глаголов в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. – 18 с.
17. Пак Е. В. Этимология концепта «гнев» в английском языке // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 96. – С. 215–218.
18. Панченко Н. Н. Средства объективации концепта «обман» (на

- мат. англ. и рус. языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград : Волгоградский гос. пед. ун-т, 1999. – 23 с.
19. Позднякова Е. М. Категория имени деятеля и пути ее синхронного развития в когнитивном и номинативном аспекте (на мат. англ. языка) : дис. ... д-ра. филол. наук. – М. : Московский ордена Дружбы народов гос. лингв. ун-т, 1999. – 318 с.
20. Саломасова Л. А. Деривация узусальных словосочетаний в современном немецком языке : дис. ... канд. филол. наук. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. – 242 с.
21. Сапогова Е. Е. Опыт психологической интерпретации мужской концептосферы // Известия ТулГУ. Серия: Психология. – 2005. – Ч. 1, вып. 5. – С. 178–200.
22. Серегина И. В. Когнитивные и языковые основы префиксального словообразования (на мат. глаголов рус. и англ. языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. – 18 с.
23. Степанов Ю. С. Концепты: тонкая пленка цивилизации. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 602 с.
24. Стешина Е. Г. Концепты «богатство» и «бедность» в молодежном языковом сознании русских и англичан : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов : Изд-во СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2008. – 267 с.
25. Фомина И. Н. Семантическая деривация в формировании английской политической терминологии : дис. ... канд. филол. наук. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006. – 189 с.
26. Щербак А. С. Когнитивные основы региональной ономастики : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – 46 с.
27. Denis M. Image et cognition. – P. : Presses Universitaires de France, 1989. – 288 p.
28. Jackendoff R. Semantics and Cognition. Cambridge : The MIT Press, 1995.
29. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about mind. – Chicago : The University of Chicago Press, 1990. – 601 p.
30. Raposo E. P. Introdução à gramática generativa: syntaxe do português. – Lisboa : Moraes Editores, 1979. – 228 p.
31. Rosch E. H. Natural Categories // Cognitive Psychology. – 1973. – № 3. – Vol. 104. – Pp. 328–350.
32. Rosch E. H. Principles of Categorization // Cognition and Categorization. Hillsdale. – N. J. : Lawrence Erlbaum, 1978. – Pp. 27–48.

Балакин Сергей Владимирович,
канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой
иностраных языков и межкультурных
коммуникаций, ФГБОУ ВО «Уральский госу-
дарственный университет путей сообще-
ния»: Россия, 620034, г. Екатеринбург,
ул. Колмогорова, 66.

Тел.: (343) 221-24-44
E-mail: sergiorusso2007@mail.ru

A STUDY OF DERIVATION PROCESSES IN LIGHT OF THE CONCEPTUAL-TAXONOMIC METHOD

Balakin Sergey Vladimirovich, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., head of Foreign Languages and Cross-cultural Communication Department, Ural State University of Railway Transport. Russia.

Keywords: derivation, concept, taxonomy, levels, category, prototypical feature.

The article reveals the theoretical basis of research on derivation in terms of the conceptual-taxonomic method. In this case, a derivation is defined as the development of a concept and conceptual systems in general.

The conceptual-taxonomic method proposes to consider a concept as a hierarchical structure in the form of a taxonomic category consisting of three main layers: superordinate, basic, and subordinate. The main fact of the derivation of a concept is the inheritance of the conceptual characteristics by a lower level from a higher one. This approach proves effective, as it shows not only the interdependence of said levels, but also the path of formation of the concept. The study of conceptual derivation is based on such dualistic notions as “abstract – concrete”, “prototypical feature – additional feature”, “gestality – breakdown”.

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В МЕДИАТЕКСТЕ

О. И. ИСМАИЛОВА

*Саратовский социально-экономический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова»,
г. Саратов*

Аннотация. В статье описаны некоторые особенности языка СМИ. Поставлена проблема определения четких стиливых границ медиатекста по причине смешения различных жанров и стилей в массмедиаальном дискурсе. Выдвинут вопрос о сложности восприятия медиатекстов реципиентом в случае недостаточных знаний той или иной культуры. Раскрываются способы суггестивного воздействия современных средств массовой информации на адресата. Описаны особенности понятия «когнитивная база». Произведен анализ примеров прецедентных феноменов, участвующих в создании языковой игры, относящихся к американской, австралийской и русской когнитивным базам. В исследовании используется описательно-сопоставительный метод с элементами когнитивной интерпретации. Примеры рассмотрены также с точки зрения влияния на мысли и сознание адресата.

Ключевые слова: прецедентный феномен, языковая игра, тропы, когнитивная база, медиатекст.

В настоящее время лингвокультурология как комплексная научная дисциплина о взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры вызывает наибольший интерес ученых. Это связано с рядом причин. Несомненно, такими являются стремительная глобализация, необходимость учитывать универсальные и специфические характеристики общения различных народов, а также вероятность возникновения межкультурного непонимания. Во-вторых, необходимо говорить о языке как о духе народа, учитывая его ценности, сознание, речевое поведение. В-третьих, мы должны рассматривать все богатство значений слов, фразеологических единиц, текстов, в которых сконцентрирован коллективный опыт поколений. Этот опыт находит выражение в рекламном

и политическом воздействии, а также в средствах массовой информации.

Большое внимание лингвистов к языку СМИ обусловлено тем, что именно они взяли на себя функции формирования общественного мнения, создания определенного идеологического фона, пропаганды той или иной системы ценностей, движения языковой нормы, состояния национальной культуры [5, с. 19].

Для языка СМИ характерна некая двойственность, то есть, с одной стороны, он обладает целостностью, устойчивой тематической структурой, а с другой стороны, этому языку присуще функционально-стилевое разнообразие [5, с. 34–35].

Такой точки зрения относительно стилового разнообразия языка СМИ придерживается ряд уче-

ных (С. И. Сметанина, Е. А. Беглова, В. А. Марьянчик, Н. Н. Федорова, О. В. Фокина). С. И. Сметанина пишет, что отличительной чертой современного состояния массмедиа являются иноязычные элементы, существенно расширяющие ряд лексических единиц, используемых в материалах прессы. В данном случае автор описывает переход медиатекста на язык другой культуры (молодежной, профессиональной или уголовной субкультуры и т. п.) [10, с. 142].

Недавние исследования омонимичных узуальных и жаргонных слов в языке газеты показали, что не все реципиенты в равной степени способны воспринимать и понимать заголовки и статьи такого содержания, в итоге они теряют интерес к тексту [2, с. 174].

В то же время в статье «О семиотике средств массовой коммуникации» говорится об опасности знакового восприятия действительности, так как оно отрицает существование реальности за пределами культурных конвенций [7].

Наиболее полную картину функционирования медиатекстов дает Т. Г. Добросклонская. Язык является важнейшим фактором культуры, и медиатексты существуют в определенном культурологическом контексте, определяемом как «структурированная по уровням совокупность всех содержащихся в тексте культурозначимых сведений» [5, с. 190–203]. Автор пишет, что информационная картина мира, создаваемая СМИ, накладывается на языковую картину мира, таким образом приумножая ее национальные и культуроспецифические особенности и обостряя идеологический компонент. К культурозначимым

уровням Т. Г. Добросклонская относит денотативный, коннотативный, ассоциативный и метафорический уровни.

Самым сложным при восприятии медиатекстов оказывается метафорический уровень, поскольку метафорика может адекватно восприниматься только при знании всей совокупности текстов, циркулирующих в той или иной культуре.

Все представители того или иного лингвокультурного сообщества обладают определенным образом структурированной совокупностью знаний и представлений, то есть когнитивной базой (КБ). При вхождении какого-либо предмета в КБ происходит минимизация его характеристик, то есть выделяется ограниченный набор признаков, а остальные отбрасываются как несущественные.

«Новый Гудвин Америки. Америка не знает, кто такой Жириновский, но вот нового волшебника Гудвина она, похоже, обрела. С легкостью необыкновенной Трамп обещает решать проблемы» («Новая газета», 23.07.16). В этом примере Д. Трампа, кандидата на пост президента США, сравнивают с художественным персонажем Гудвином, безуспешным мечтателем, работавшим в цирке и попавшим в волшебную страну. Гудвин в данном случае оказывается лишь волшебником. Хотя образ этого героя значительно сложнее представленного выше.

В следующем заголовке обыгрывается уже имя самого Д. Трампа. В интервью 12-летний В. Имер полностью его поддерживает. *Трамп* здесь означает только республиканца, остальные же характеристики редуцируются: “12-year-old “mini-Trump”. Meet Weston Imer, the 12-year-old republican

who absolutely does not trust Hillary Clinton with those Nuclear codes” (“Sydney Morning Herald”, 8.08.16).

Д. Б. Гудков описывает номинативные конфликты на страницах публицистических текстов как борьбу за фундаментальные групповые ценности. Вариантность номинации разворачивается вокруг прецедентных феноменов, определяемых как вербальные или вербализуемые феномены, относящиеся к национальному уровню прецедентности и проявляющиеся в виде прецедентного текста, прецедентного высказывания, прецедентного имени или прецедентной ситуации. Обращение авторов политического дискурса к прецедентным феноменам позволяет достичь значительного суггестивного эффекта и воздействовать на сознание читателя на подкорковом мифологическом уровне [4].

В следующем заголовке, например, автор использует метонимию “*sagebrush rebels*” («полынные протестующие»), говоря о протестующих из штата Невада. Б. Джопсон употребляет эпитет «полынные», так как американцы дали шутивное название штату Невада “*Sagebrush State*” благодаря «официальному» растению штата – полыни: “Republicans woo “*sagebrush rebels*” in Nevada (“Financial Times”, 22.02.16); Against the backdrop of a presidential election driven by anti-establishment rebellion, Mr. Stix exemplifies rural Nevada’s version of anger over the status quo”.

В австралийских СМИ часто встречаются прецедентные названия в заголовках статей: “*Wallabies the highest-priced outsiders in Bledisloe history*” (“Sydney Morning Herald”, 24.06.16).

Wallabies переводится как «кенгуру» или «австралиец» (шутивное название), но в данном случае – это название команды, описывая которую автор статьи также употребляет оксюморон “the highest-priced outsiders” («самые высоко оцененные аутсайдеры»). Таким образом автор хотел подчеркнуть, насколько люди, делающие ставки на эту команду, переоценивают способности игроков.

В следующем примере использована звукопись – название крупнейшей сети супермаркетов Австралии “*Coles*”, созвучное со словом *fall* («падение»), еще больше акцентирует внимание на падении цен и нелегком положении данной сети: “Food price *fall* squeezes *Coles*. The biggest year-on-year food prices decline since 2014 is pressuring the supermarket giant’s margins” (“The Australian”, 16.05.16).

Метафоризация сознания адресата, антропоцентризм языка способствуют оказанию влияния на мысли и действия адресата посредством применения тропов в массмедиа. М. Р. Желтухина под тропом понимает два несопоставимых значимых элемента, между которыми устанавливается отношение адекватности в рамках определенного контекста [6, с. 27].

Типологически к тропам тяготеют культуры, в основе картины мира которых лежит принцип антиномии и иррационального противоречия; к ним относятся русская, немецкая, английская, французская и итальянская культуры. При порождении или восприятии информации актуализируется принцип соположения, то есть обеспечивается множественность прочтения создаваемых фигур (и метафор, и метонимий) [8, с. 33].

В следующих примерах множественность прочтения создается за счет использования парцелляции прецедентных феноменов: «На границе тучи – ходят фуры» (НТВ, «Итоги дня», 2.03.16); «Прошла любовь. Ситуация вокруг Сирии отвернула США от Украины» («АиФ», 26.02.16).

В первом случае журналист делает ссылку на известную русскую патриотическую песню «Три танкиста», описывая ситуацию задержания российских фур на границе с Украиной.

Во втором примере автор использует часть разговорного выражения «прошла любовь, завяли помидоры», заостряя внимание на пропавшем интересе Соединенных Штатов к ситуации на Украине.

В то же время существует противоположное мнение о том, что «массовая информация находится за пределами культуры», «противостоит ей», в результате создается массовая культура, ценности которой ориентированы на примитивный уровень потребления [3].

В статье «Язык современных СМИ как система интерпретации в контексте русской культуры (попытка риторического осмысления)» уделяется внимание весьма суггестивному способу воздействия современных СМИ – порождению новых смыслов путем концентрированной цитации прецедентных текстов [1]: “*Gone with the wind*: study finds cows fed wine dregs emit less methane” (“Sydney Morning Herald”, 8.12.15); «Унесенные гелием. Совбез РФ предложил освоить Сибирь и Арктику с помощью дирижаблей» («Новая газета», 18.04.16).

В вышеуказанных примерах авторы используют прецедентное название книги М. Митчелл “*Gone with the*

wind” («Унесенные ветром»), только в русском заголовке автор заменяет одну лексему, создавая таким образом каламбур.

“*A girl like no other*”: Tributes flow for slain British backpacker” (“Sydney Morning Herald”, 5.08.16). В данной статье журналист также использует прецедентное высказывание “*a girl like no other*”, которое является цитатой из песни, прозвучавшей в фильме “The Jerk Theory” («Правила съема»), чтобы показать всю горечь утраты родных и друзей девушки.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что с помощью использования прецедентных феноменов создается новый тип действительности: реальность в тексте СМИ существует в метафорическом зеркале прошлых эпох. Тропы и фигуры речи, появляющиеся в СМИ, в свою очередь, также способствуют формированию сознания и массовой культуры народа. И напротив, для восприятия стилистических приемов, используемых в массмедиа, реципиенту необходимо обладать определенными фоновыми знаниями. Адресант (журналист), создавая статью или репортаж, ориентируется на когнитивную базу адресата (читателя, зрителя, слушателя), то есть на его знания, культуру и менталитет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненкова И. В. Язык современных СМИ как система интерпретации в контексте русской культуры: (попытка риторического осмысления) // Язык современной публицистики : сб. статей. – М., 2005. – С. 99–114.

2. Беглова Е. И. Омонимия узуальной и жаргонной лексики как проблема смысловой интерпретации текста: (на материале языка газет) // Слово в словаре и дискурсе : сб. ст. к 50-летию Х. Вальтера. – М., 2006. – С. 172–177.
3. Волков А. А. Филология и риторика массовой информации // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования : учеб. пособие. – М., 2003. – С. 50–65.
4. Гудков Д. Б. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования : учеб. пособие. – М., 2003. – С. 141–160.
5. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиаречи. – 2-е изд. – М., 2005. – 288 с.
6. Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность массмедиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ : монография. – М. : Ин-т языкознания РАН ; Волгоград : Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
7. Калинина Е. Ю. О семиотике средств массовой коммуникации (на основе концепции У. Эко) // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования : учеб. пособие. – М., 2004. – С. 84–96.
8. Лотман М. Ю. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 464 с.
9. Марьянчик В. А. Медиapolитический жаргон как аксиологический механизм // Слово в словаре и дискурсе : сб. ст. к 50-летию Х. Вальтера. – М., 2006. – С. 341–349.
10. Сметанина С. И. Медиатекст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX в.). – СПб., 2002. – 383 с.
11. Федорова Н. Н. Трансформированные пословицы в газетных заголовках // Слово в словаре и дискурсе : сб. ст. к 50-летию Х. Вальтера. – М., 2006. – С. 583–586.
12. Фокина О. В. Функционирование цитат из Ветхого Завета в современных публицистических текстах // Слово в словаре и дискурсе : сб. ст. к 50-летию Х. Вальтера. – М., 2006. – С. 586–593.

Исмаилова Ольга Исмаиловна, преподаватель, аспирант, Саратовский социально-экономический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова»: Россия, 410003, г. Саратов, ул. Радищева, 89.

*Тел.: (845-2) 21-17-88
E-mail: frezia@yandex.ru*

STYLISTIC USE OF CASE PHENOMENON IN MEDIA TEXT

Ismailova Ol'ga Ismailovna, teacher, postgraduate student, Saratov Socio-Economic Institute (branch of Plekhanov Russian University of Economics). Russia.

Keywords: case phenomenon, language game, tropes, cognitive base, media text.

The article describes a number of features typical for the language of mass media. The author states a problem of defining the clear stylistic boundaries of the media text because of the confusion of various genres and styles in the discourse of mass media. The article raises the question on the complexity of perception of the

media texts by a recipient in case of incomplete knowledge of any given culture. The means of suggestive influence on the recipient of modern means of mass media have been revealed. The features of the concept of “cognitive base” have been described. The author has conducted an analysis of examples of case phenomena

participating in the language game creation and belonging to American, Australian, and Russian cognitive bases. The research uses the descriptive-comparative method with elements of cognitive interpretation. The examples are also considered from the viewpoint of their impact on thoughts and conscience of the recipient.

ЭВОЛЮЦИЯ АВТОНОМНОГО СЛОВАРЯ ASIS® К ИНТЕРАКТИВНОМУ ОБЩЕДОСТУПНОМУ ВЕБ-СЛОВАРЮ

*Ю. В. КУЯНОВ, В. Н. ТРИШИН**

*Национальный исследовательский центр «Курчатовский институт»
ФГБУ «Государственный научный центр Российской Федерации –
Институт физики высоких энергий»,
г. Протвино, Московская обл.
*ООО «Оценка крупных предприятий»,
г. Москва*

Аннотация. В статье представлен «Большой русский словарь-справочник синонимов (близких по смыслу слов)», автор которого, В. Н. Тришин, напряженно работал над его созданием примерно с 1992 г. Оценки активов таких крупных предприятий, как «АвтоВАЗ», «Норильский никель», «Сургутнефтегаз», и других, которые В. Н. Тришин выполнял один с помощью своей системы ASIS® (частью которой и является словарь) и входных данных от нескольких ассистентов, вполне можно отнести к областям с интенсивным использованием данных. Впоследствии, когда задачи адекватной оценки активов крупных предприятий потеряли в значительной степени свою актуальность, дальнейшее развитие «Большого русского словаря-справочника синонимов» приобрело самостоятельное значение. В 2016 г. Ю. В. Куяновым реализована сетевая версия словаря – trishin.net, описание которой дано в данной совместной статье. В сетевой версии достигнута высочайшая скорость отклика на интерактивные запросы пользователей. Словарь-справочник является попыткой продолжения словаря В. И. Даля на современной живой бесцензурной языковой основе (кроме обцененной лексики) с внесением специализированных слов русского языка практически из всех отраслей знаний. Данный словарь-справочник является частично и толковым, так как в нем имеются практически все определения из толковых (и специализированных) словарей, и они связаны синонимическими связями. В словарь включены крылатые выражения, пословицы, поговорки и т. п.

Ключевые слова: Большой русский синонимический онлайн-словарь Виталия Тришина, компьютерная обработка текстов, интеллектуальный поиск информации.

Предыстория системы ASIS® и ее словаря

Система помощи оценщику и аудитору ASIS® (Appraiser Support Info System) предназначена для обработки больших массивов информации и позволяет решить разнообразные задачи в области анализа, оценки и аудита крупных имущественных комплексов, повышая производительность труда оценщика в десятки раз по сравнению с традиционными методами работы.

Система ASIS® написана на языке Visual FoxPro и включает в себя элементы искусственного интеллекта. В ней реализованы практически все существующие методики и базовые расчетные данные для оценки объектов как движимого, так и недвижимого имущества затратным подходом. Задачи, решаемые в рамках этой системы, описаны в 11 статьях, первая из которых была опубликована еще в 1995 г. [5], а наиболее

полно техническая реализация этих задач приведена в статье [4].

Система ASIS® защищена авторским правом (свидетельство о государственной регистрации № 960056, 1996 г., соавторы – В. Н. Тришин и М. В. Шатров). Работа над системой ASIS® была начата еще в 1990 г. в институте «Информэлектро» в рамках договора № 1 Минимущества с институтом «Информэлектро» (где В. Н. Тришин работал заведующим отделом «Экспертные системы») по созданию базы данных приватизированных предприятий России совместно с Госкомстатом РСФСР [7].

По программе приватизации (1991 г.) первого руководителя Минимущества М. Д. Малая (ранее – директора института «Информэлектро») приватизация предприятий должна была производиться аналогично приватизации в восточноевропейских странах с помощью именных приватизационных чеков и по справедливой, объективной стоимости. После прихода к руководству в Минимущество команды молодых реформаторов в ноябре 1991 г. государственное финансирование работ «Информэлектро» для Минимущества было прекращено, так как был выбран курс на ваучерную приватизацию.

В 1992 г. разработчики системы ASIS® В. Н. Тришин и М. В. Шатров перешли на работу в компанию «Эрнст и Янг», где занимались практической оценкой предприятий и доработкой программного комплекса. В рамках этих работ были созданы программа по автоматическому переводу инвентарных ведомостей основных средств (зданий, сооружений, машин и оборудования, транспорта и т. д.) с русского языка на английский

для иностранных оценщиков, а также синонимический словарь технических терминов для лучшей идентификации оцениваемых объектов (для этого использовались не только сами слова, но и их основы вместе с кодами 19 эталонных слов, по которым происходит спряжение глаголов, склонение существительных, прилагательных и прочих частей речи в русском языке, что позволяет использовать словарь и в других поисковых системах). В дальнейшем, в конце 1990-х гг., этот словарь был выделен в отдельный комплекс на базе Visual FoxPro, его словарная база была существенно расширена, и словарь был помещен в Интернет в незашифрованном виде начиная с 2000 г. Словарная база этого словаря примерно на 324 тыс. записей была «заимствована» вместе с опечатками многими анонимными авторами различных «самых полных» словарей, поэтому начиная с 2010 г. синонимические связи словаря в свободном доступе стали шифроваться. Словарь защищен авторским правом (правообладатель – В. Н. Тришин, свидетельство о государственной регистрации № 2013616013, 2013 г.). В настоящее время реализация словаря используется В. Н. Тришиным в качестве рабочего инструмента по пополнению словарной базы и синонимических связей, а электронная укороченная версия 7.0 на 526 тыс. слов и словосочетаний с 1949 тыс. зашифрованными синонимическими связями размещена на сайте trishin.ru в качестве демонстрационного варианта.

В полном варианте словаря-справочника на июль 2016 г. имеется уже более 586 тыс. слов и 2150 тыс. синонимических связей. Работа над

пополнением словаря продолжается и должна в основном завершиться в 2017 г. цифрой приблизительно в 610 тыс. записей.

В 2011–2013 гг. С. К. Ивановым была реализована и размещена на сайте trishin.ru электронная версия словаря на 480 тыс. слов с зашифрованными синонимическими связями в более современной программной оболочке (написана на C# в среде разработки Microsoft Visual Studio – 2008) и реализацией интерфейса и инструкций по использованию на четырех иностранных языках. Система позволяет выполнять практически любые запросы, в том числе искать ответы на вопросы из телешоу «Поле чудес». Эта версия программы могла бы стать электронным словарем русского языка для иностранцев, однако на письмо с описанием ее возможностей в Комиссию по русскому языку при Президенте РФ (а расширение влияния русского языка за рубежом – одна из задач Комиссии) ответ получен не был, поэтому работы по данной версии словаря были приостановлены.

Что такое синоним и синонимическая связь

Если тебе говорят: “У Вас написано с ошибкой!” – ответствуй: “Так всегда выглядит в моем написании” (Козьма Прутков).

Синонимы (от греч. *synonymos* – «одноименный») – слова, различные по звучанию, но тождественные или близкие по смыслу, а также синтаксические и грамматические конструкции, совпадающие по значению. Синонимы бывают полные (языкознание – языковедение) и частичные (дорога – путь).

Отметим, что степень близости по смыслу является качественной ка-

тегорией, поэтому мнения о том, являются ли конкретные слова (словосочетания) синонимами или нет, у разных людей могут не совпадать.

Учитывая в первую очередь прикладную нацеленность словаря-справочника В. Н. Тришина для компьютерной обработки текстов, мы используем более общее понятие «синонимическая связь», а именно: если в какой-либо фразе одно слово (словосочетание) заменить другим и при этом хотя бы один смысл фразы сохраняется, то мы говорим, что эти слова (словосочетания) синонимически связаны, поэтому, например, названия 5656 минералов (абелсонит, абернатит, абихит и т. д.) в словаре синонимически связаны с понятием «минерал». Это дает возможность поиска нужного слова в словаре по обобщенному понятию, особенно когда пользователь забыл это слово. Например, запрос (в полной версии 7.1) по слову «рыба» выдаст в алфавитном порядке список из 876 названий различных рыб, по слову «растение» – 4879, «песня» – 168, «певец» – 124, «бард» – 48, «музыкант» – 165, «поэт» – 88, «графоман» – 42, «девушка» – 138, «взрывчатка» – 234, «фермент» – 576 и т. д. То есть словарь является и справочником практически по всем отраслям знаний. Данный словарь-справочник является частично и толковым, так как в нем имеются практически все определения из толковых (и специализированных) словарей, и они связаны синонимическими связями с толкуемыми словами. Словосочетаний (толкований, фразеологизмов, пословиц, крылатых выражений и т. д.) в словаре порядка 19%.

Предлагаемый словарь имеет несколько особенностей.

1. *Отсутствие разделения омонимов.*

Отсутствие разделения омонимов приводит к тому, что в одной группе синонимов к слову, скажем, «стан» оказываются слова «лагерь», «блюминг» и «талия». Для образованного носителя языка это не представляет сложности, но для иностранца, желающего углубиться в недра русского языка, отсутствие разделения омонимов будет, конечно, представлять сложности. Это несколько ограничивает возможности применения текущей версии словаря в системах компьютерной (автоматической) обработки русских текстов. Для того же слова «стан» правильно было бы иметь несколько словарных статей, например:

Стан 1 → блюминг, трубопрокатник, листопркатник...

Стан 2 → становище, стойбище, станица, бивуак, лагерь...

Стан 3 → торс, талия, поясища...

В будущих версиях словаря, возможно, такое разделение будет предусмотрено, и словарь будет состоять из синонимических групп, связанных с некоторыми понятиями, для которых останется или дать определения из толковых словарей, или выбрать среди синонимов группы так называемую точку входа, то есть слово, наиболее точно (строго) обозначающее понятие, объединяющее данные синонимы.

2. *Отсутствие разделения синонимических и родо-видовых связей.*

Родо-видовые (цело-частные) отношения – это, вообще говоря, предмет тезаурусов. Синонимическое отношение – это отношение эквивалентности, которое разбивает все

слова на классы эквивалентности. А родо-видовое отношение – отношение частичного порядка. В идеале должна быть вкладка для синонимов, родительских и дочерних терминов. Такое разделение также планируется произвести в программе словаря после завершения работы над его пополнением.

Автономные инструменты

«Рабочим станком» по созданию словаря-справочника является версия словаря 7.1, написанная на языке Visual FoxPro. При пополнении словарной базы новым словом (словосочетанием) требуется выбрать часть речи и эталонное слово из предлагаемых системой 19 слов, согласно которым склоняется (спрягается) вводимое слово. Таким образом, появляется возможность встраивания словарной базы словаря-справочника в различные поисковые системы и анализаторы русских текстов. В системе ASIS® это позволило организовать полуавтоматический поиск близких по смыслу наименований оцениваемых инвентарных единиц крупных предприятий в базах аналогов машин и оборудования системы ASIS® с последующей автоматической оценкой этих единиц, а также присвоение инвентарным единицам кодов согласно Общероссийскому классификатору основных фондов (ОКОФ). На крупных предприятиях может быть несколько сот тысяч (и даже миллионов) оцениваемых инвентарных единиц, в базе аналогов системы ASIS® имеется порядка 200 тыс. аналогов, в классификаторе ОКОФ – свыше 11 тыс. групп машин и оборудования, транспорта и пр. Без синонимического словаря, кодиро-

вания смысла наименований инвентарных единиц, аналогов, названий групп в классификаторе ОКОФ оценка имущественного комплекса крупного предприятия представляла бы собой исключительно трудозатратную задачу. Система ASIS® «понимает», к примеру, что «битумоварка» из оцениваемого оборудования является, возможно, «котлом для варки битума» из базы аналогов.

Если для введенного в словарь-справочник нового слова (словосочетания) имелись слова (словосочетания), которые были признаны «синонимами» либо Тришиным, либо различными авторами синонимических (или специализированных) словарей, то между этими словами (словосочетаниями) устанавливалась синонимическая связь. В противном случае в словарь вводилось отсутствующее слово с последующей организацией синонимических связей. Все эти операции занимали считанные секунды практической работы автора словаря.

Кроме того, при создании словаря использовались несколько утилит:

- программа по назначению обратных ссылок для заведенных новых синонимических связей;
- программа поиска и удаления задвоенных синонимов в словарной базе (в определенных ситуациях программа словаря иногда пропускала «задвоенность»);
- программа шифрации синонимических связей;
- программа отбора слов в произвольном тексте (обычно из Интернета), отсутствующих в словаре. Найденное новое слово в выбранном тексте анализировалось на основе других источников, и по ним

Тришиным принималось решение, включать слово в словарь или нет. Как правило, слова-кандидаты из анализируемых текстов отвергались, так как они были опечатками уже известных слов из словаря.

Источники пополнения базы слов и синонимических связей

При составлении словаря использованы изданные словари: орфографические, синонимические, фразеологических синонимов, толковые (начиная со «Словаря русского языка XVIII в.» и «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля (полностью в версии словаря-справочника 7.1), то есть примерно за последние 300 лет), церковно-славянских слов, иностранных слов, неузальных слов, «Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х гг. XX в.», арг (кроме ненормативной лексики), а также специализированные словари практически по всем отраслям знаний. Кроме того, для пополнения словаря активно использовались газеты, журналы, Интернет, словари поисковиков Yandex и Google путем анализа выдачи их автоподсказчиков слов (с проверкой по другим источникам), так как даже в самых крупных печатных словарях отсутствуют десятки тысяч широко распространенных в быту и прессе современных слов, например: паранормальщина, элитарщина, аномальщина, слововыражение, покалечение, примаскированный, доследственный, спецлаборатория, промпроизводство, медсправка, педколледж, зоопарикмахер, внеофисный, предшкольный, межкорпоративный, штрафплощадка, видеопоиск, рассинхронизировать, трудносоединимый, Единая

Россия, ЕдРо, татароязычный, россияноговорящий и т. д.

Механизм перекрестных ссылок, реализованный в словаре, резко увеличивает число синонимов к словам. Поясним на примере. В словарях арго одним из синонимов к слову «оттянувшийся» обычно указывают слово «отдохнувший», но отдельной словарной статьи со словом «отдохнувший» в словарях арго нет. Более того, ни в одном синонимическом словаре среди синонимов к слову «отдохнувший» мы не нашли слова «оттянувшийся». Другие примеры: схлестнувшийся – повздоривший, сдавший – выдавший, сдвинутый – ненормальный, содравший – укравший, убойный – замечательный и т. д. У слов «ассистент», «помощник», «десница» в качестве синонима (толкования) в словарях приводится словосочетание «правая рука». Однако ни в одном словаре словосочетания «правая рука» нет. Электронный (онлайн) словарь-справочник устанавливает все возможные соответствия: синонимами в словаре могут быть не только слова и словосочетания современного общеупотребительного языка, но и устаревшие слова, просторечные, жаргонные, областные, слова профессиональной речи и т. п.

Англо-русские словари разных тематик (научно-технической, программистской, финансовой, медицинской, автомобильной, физической, химической, спортивной, юридической, строительной, биологической и т. д.) существенно использовались для пополнения синонимических связей, а именно: различные переводы английских слов из групп слов этих словарей считались, как правило, синонимически связанными.

Исторические параллели

В. И. Даль окончил петербургский Морской кадетский корпус и несколько лет прослужил офицером на флоте, затем окончил медицинский факультет Дерптского университета и проработал 10 лет армейским хирургом, потом крупным чиновником – действительным статским советником (генерал-майором по воинской табели о рангах), а этнография и лингвистика были для него многие годы любимым увлечением. Прожив 71 год, 53 года он посвятил собиранию русских слов, выражений, пословиц, поговорок, сказок, песен. Он предложил свои материалы Императорской Академии наук для напечатания, но Академия отказала ему в какой-либо поддержке. Пришлось ему самому, самоучке, заняться упорядочением собранного материала и издать «Толковый словарь живого великорусского языка» (1863–1866 гг.), теперь известный каждому образованному русскому человеку. А вот фамилии современников Даля, крупнейших ученых-лексикографов того времени – академиков В. А. Поленова, А. Х. Востокова, М. Е. Лобанова, Я. И. Бередникова, И. С. Кочетова, сейчас и не каждый современный филолог, к сожалению, сможет вспомнить, при всем уважении к трудам этих людей. В словаре Даля имеется около 200 тыс. слов, и этот словарь называют «Русской Библией», а в самой Библии имеется около 13 тыс. слов.

В. И. Даль писал об отрыве письменного языка от живого русского языка: «Живой народный язык, сберегший в жизненной свежести дух, который придает языку стойкость, силу, ясность, целость и красоту, должен послужить источником и сокро-

вишницей для развития образованной русской речи». В. И. Даль рассуждал и о сложности выбора порядка в словаре, алфавитного или корнесловного. При алфавитном способе, как он писал, «я не могу найти слова, которого у меня не хватает; не могу посмотреть сряду самые близкие (сродные) слова, чтобы освоиться с основным значением слов этого корня; не могу отыскать под общим, родовым понятием нужные мне выражения, оглянуть закон и порядок словопроизводства, чтобы осмыслить речь свою... все раскинуто врозь; одним словом, это не словарь... это список, сборник слов... без связи и смысла, для крайне ограниченного употребления...»; «второй способ, корнесловный, очень труден на деле, потому что знание корней образует уже по себе целую науку и требует изучения всех сродных языков, не исключая и отживших. К тому же этот способ основан на началах шатких, где без натяжки не обойдешься. Сверх того, при отыскании слов корнесловный порядок предполагает в создателе и читателе одинаковый взгляд и убеждения насчет отнесения слова к тому или иному корню... Поэтому требуется особый, объемистый указатель, и необходимо отыскивать каждое слово дважды, а это докучает и утомляет».

В. И. Даль собрал слова в родственные по смыслу семьи, или гнезда, а в азбучном порядке дал указания, где искать каждое необходимое слово.

В представленном онлайн-словаре, как и в его электронном виде, развитая система запросов позволяет, в отличие от книжных словарей, легко найти требуемое слово и даже помогает осуществлять различные филологические исследования.

Данный словарь-справочник является попыткой продолжения словаря В. И. Даля на современной живой бесцензурной языковой основе (кроме обценной лексики) с включением слов и словосочетаний из различных отраслей знаний – от астрономии до японской живописи. То есть это объединенный словарь русского языка, о необходимости создания которого писали А. С. Шишков и В. В. Виноградов [2].

Словарь-справочник не вызвал никакого отклика у представителей официальной лексикографической науки, в публикации статьи о словаре [2] было отказано в двух журналах РАН по абсурдным причинам. Это и неудивительно, так как российские «неестественные» науки часто являются существенно клановыми, и ценность научной работы определяется ее конкретной пользой для какого-либо научного клана. Если автор такой работы не принадлежит ни к одному из них, то и сама научная работа обычно замалчивается [3]. Электронные версии словаря описаны в статьях [1, 2, 6].

Идея онлайн-словаря

В марте 2015 г. авторы пришли к убеждению, что онлайн-словарь сделать необходимо. К этому времени в Интернете появились онлайн-словари, анонимные авторы которых с нарушением объявленного авторского права «позаимствовали» словарную базу доступного незашифрованного автономного словаря ASIS® версии 6.0 2010 г. Опасение, что словарная база в Интернете может оказаться еще более уязвимой в отношении несанкционированного копирования, еще долгое время оставалось.

Но потом стало понятно, что у автора словаря, ежедневно работающего над своим изделием и знающего, где и как искать отсутствовавшие в словаре-справочнике новые слова и словосочетания, несомненное преимущество. К тому же полную версию словаря можно и не размещать в Интернете, не убедившись в надежности ее защиты, ведь даже версия словаря-справочника десятилетней давности не имеет аналогов в Интернете по составу и количеству синонимических связей.

Предстояло выбрать адекватные технические средства и в полной мере воспользоваться ими. Важно было с самого начала предусмотреть достаточно быструю, удобную и надежную технологию обновления словарной базы на сервере, поскольку это может потребоваться в любой момент.

Основные принципы реализации

Первое, что требуется разработчику серверных программ, – это не ограниченный какими-либо надстройками провайдера доступ к файловой памяти сервера. Предоставление разработчику прав администратора – обычное решение. Настройка FTP для связи компьютера разработчика с выделенным ему серверным ресурсом – оптимальное решение, позволяющее разработчику большую часть дела выполнять в домашних условиях.

Второе, что необходимо, – это работающий на сервере PHP, желательно не подверженный частым обновлениям, что вынуждает иной раз вносить изменения в надежно работавшие серверные программы разработчика.

И третье – это согласованная с PHP на сервере реляционная СУБД,

в качестве которой в нашей реализации выбрана MySQL.

Принципиальный момент – это не вынуждать разработчика отказываться от хотя и сильно устаревших, но привычных ему по многолетней работе автономных инструментов. При каждой итерации словаря входными данными для разработчика серверных программ служат две большие электронные таблицы – два файла в формате DBF, являющиеся результатом заключительной работы автономных инструментов.

Существенным недостатком FoxPro, успешно исправленным в MySQL, является невозможность использования текстовых полей переменной длины, которая в процессе развития словаря привела к курьезам. Так, слово русского языка «тетрагидропиридинциклопентилтетрагидропиридиноуе» (англ. – tetrahydropyranilycyclopentiltetrahydropyridopyridinouue) потребовало для своей записи в таблице слов 55 букв, а не 50, как было предусмотрено в долго используемой версии автономного словаря.

Еще более усугубилась ситуация, когда словарную базу пополнили фразеологизмы, толкования, используемые в качестве синонимов. Их доля по результатам отдельного исследования не превышает 19,0%, но значительная их часть не длиннее 50 букв. С учетом этого на автономном словаре пришлось удлинить поле для слов до 200 букв. В СУБД MySQL это поле переменной длины, и его значение не нужно дополнять «хвостовыми» пробелами.

Таким образом, комплект из FTP клиентской программы на компьютере разработчика, PHP и MySQL на арендуемом сервере – вот все тре-

буемые инструментальные средства разработчика серверных программ. Разработчик комплекса программ воспользовался также своим знанием и профессиональным опытом в применении объектно-ориентированного языка высокого уровня JAVA и его обширной и хорошо описанной библиотекой объектов. Требовалось также знание HTML, CSS и JavaScript, поскольку интерпретатор PHP на сервере передает на клиентский компьютер коды именно на этих языках.

Важно, что на сервере реляционная база таблиц слов и синонимических связей должна находиться в строго упорядоченном виде, чтобы ускорить запросы SQL и получать множественные результаты уже в упорядоченном виде. Упорядочение по запросу любого обратившегося к словарю клиента приводило бы к существенному замедлению отклика на его интерактивные запросы.

Создание технологии преобразования из FoxPro в MySQL

Записи в базу, полное обновление таблиц производятся разработчиком только в редких сеансах обновления. Для обновления таблиц используется комплекс связанных по данным программ, стартующий с чтения и преобразования во внутреннюю текстовую форму таблиц, полученных в виде DBF. На этом же этапе происходит построение таблицы преобразования числовых идентификаторов слов в последовательные номера, начиная с нуля (без пропусков).

Следующий этап – сортировка таблицы слов в алфавитном порядке с использованием особого алгоритма упорядочения. Заглавные (прописные) буквы при упорядочении неотли-

чимы от строчных, буква «ё» при сортировке неотличима от «е». И только в случае равенства слов равной длины она оказывается на своем месте (сразу после буквы «е»). Символы «пробел», «дефис», а также латинские буквы и прочие знаки упорядочиваются после русских букв. Сортировка таблицы в полмиллиона записей выполняется небыстро, при использовании в компьютере «интеловского» микропроцессора i7 на ее выполнение требуется свыше двух с половиной часов.

Важным этапом является корректировка таблицы синонимических связей по ранее построенной вспомогательной таблице. При этом удаляются строки с несуществующими идентификаторами. Также удаляются при обнаружении строки типа «сам себе синоним». Недостающие обратные связи вставляются. Новые связываемые номера – это просто номера строк-слов, начиная с 0 и подряд с единичным шагом. На эту работу микропроцессору i7 требуется чуть менее двух часов.

Самый продолжительный этап – это сортировка таблицы бинарных синонимических связей (около пяти часов для микропроцессора i7): так длина таблицы почти вчетверо больше. Правда, алгоритм сортировки проще. Программа сортирует (упорядочивает) таблицу синонимических связей по возрастанию значений левого числового идентификатора. При равенстве сравниваемых значений выполняется упорядочение по возрастанию значений правого числового идентификатора. Перед сортировкой выполняется перекодировка всех числовых идентификаторов в соответствии с новым порядком, найденным при упорядочении таблицы слов.

Дальнейшие этапы выполняются быстро. В результате получаются программы на PHP, которые затем загружаются в рабочую директорию на сервере и последовательно выполняются в HTTP. Эти программы по частям последовательно загружают новые таблицы вместо удаленных старых.

Разбиение программ загрузки базы вызвано ограничениями по памяти и быстродействию старых серверов, из-за чего случались тупики при выполнении длинных программ загрузки.

Интерфейс пользователя trishin.net

Интерфейс любого посетителя сайта trishin.net с «Большим русским словарем-справочником синонимов (близких по смыслу слов)», по убеждению авторов, должен быть наиболее простым и понятным. Вместе с тем должна быть предусмотрена достаточно надежная защита от систематических попыток получить копию словаря в машиночитаемом виде.

Вот почему ответы на запросы к базе с целью усложнения деятельности «копирователей» выводятся на экран не в виде текстов, а в виде ниспадающих списков, которые невозможно скопировать с помощью техники «копипаст» (copy-paste). Остается лишь вручную вводить выбранное слово из списка в текстовое поле для новых запросов к базе.

Таким образом, при первом вызове веб-страницы trishin.net на экран выводится форма с краткими пояснениями, которая имеет пустое поле для заполнения его фрагментом слова для поиска его расширения после выбора мышью изображения кнопки «Найти». Кнопка «Найти» в дальнейшем инициирует выполнение поиска в базе по любому заданному запросу.

Запросы могут отличаться в зависимости от выбора одной из четырех альтернатив, изображенных небольшими кружками, которые можно отмечать щелчком левой кнопки мыши при наведении курсора внутрь кружка. После щелчка состояние селектора альтернатив соответственно изменяется и сохраняется при всех последующих запросах к словарю вплоть до следующего переключения.

Каждый поиск (кнопка «Найти») начинается с расширения шаблона, находящегося в текстовом поле формы, в зависимости от состояния селектора альтернатив. По окончании выполнения запроса к базе, который обрабатывается сервером менее секунды, происходит обновление экрана с сохраненными состояниями текстового поля и селектора альтернатив, но выводом ниспадающего списка найденных слов. По умолчанию выбранным в списке считается первое слово. В дальнейшем в списке можно отметить курсором (выбрать) другое слово. В форме сообщается число слов в списке, например «Найдено 250 слов». При этом в ниспадающем списке представлены все 250 слов.

Для выбранного слова указано число найденных синонимов, которые находятся в правом ниспадающем списке. В качестве выделенного синонима, так же как и в левом списке, по умолчанию выбирается первое слово из списка, но этот выбор перед повторным поиском можно изменить с помощью мыши. Справа от выбранного синонима указано число синонимов к нему. Получить список синонимов синонима можно, введя этот синоним синонима в текстовое поле и повторив поиск.

Если сообщается, что у этого слова нет синонимов, не удивляйтесь. Значит, так оно и есть.

Так вкратце устроен интерфейс посетителя сайта trishin.net с «Большим русским словарем-справочником синонимов (близких по смыслу слов)».

Заключительные замечания

Данный словарь-справочник практически показывает, что по количеству слов русский язык относится к наиболее развитым языкам мира, а по масштабу и плотности пространства синонимов (а также рифм, интонаций) ему, по мнению авторов, нет равных. Встраивание словаря-справочника в поисковые системы может существенно повысить качество поиска информации.

Возможные варианты коммерческой реализации словаря-справочника:

1. Переписывание имеющихся электронных версий словаря-справочника в более современные зашифрованные (как для слов, так и для синонимических связей) версии под Windows с улучшенным дизайном, быстрой и легкой установкой словаря, документацией для их коммерческого распространения как в интернет-магазинах, так и на дисках.

2. Создание полного аналога словаря для платформы Mac OS.

3. Создание интернет-версии словаря со всеми поисковыми возможностями версии на FoxPro. Этот вариант словаря можно будет предложить для использования в интернет-поисковике, для рекламы самого поисковика, улучшения качества поиска информации, а также в виде подсказчика слов. Эта онлайн-программа

также может заинтересовать любую другую компанию с большим числом клиентов («Евросеть», «Связной» и т. п.) в качестве рекламы на их сайте.

4. Создание версий словаря под мобильные устройства для iOS и Android (в первую очередь для планшетов) и их коммерческое распространение.

5. Указом Президента РФ В. В. Путина от 9.06.2014 г. № 409 создан президентский Совет по русскому языку. Новый орган, в состав которого вошли как ученые, так и руководители СМИ, должен защищать язык и продвигать его за рубежом. Как говорится в документе, Совет является консультативным органом при президенте России. Его задачи – совершенствование госполитики в области развития, защиты и поддержки русского языка, а также координация работы госорганов, научных и культурных организаций. Кроме того, Совет должен заниматься «укреплением позиций русского языка в мире, расширением географии и сфер его применения, поддержкой русскоязычных сообществ за рубежом». Работа по словарю как раз и соответствует этому указу.

6. В следующей версии электронного словаря версии 8.4 на C# для облегчения изучения работы программы пользователями-иностранцами, осваивающими русский язык, планируется дополнительно переписать интерфейс программы и встроенное руководство пользователя на 7–9 иностранных языках (английском, французском, немецком, испанском и др.), для того чтобы в зависимости от установленного языка при загрузке компьютера этот же язык выбирался для интерфейса и встроенного руководства словаря-справочника.

7. Словарь-справочник удобен и необходим при реализации интеллектуального поиска информации в различных корпоративных системах. Структура его словарной базы на языке FoxPro, в которой, кроме слов, имеются их основы и коды одного из 19 эталонных слов для указания всех склонений или спряжений слова, проектировалась именно для таких задач.

8. Программа словаря-справочника может послужить хорошим массовым рекламным продуктом для фирмы-изготовителя коммерческих версий словаря путем помещения в программу словаря рекламы других своих наукоемких программных продуктов.

9. Словарь в полностью зашифрованном виде можно разместить в Интернете на отдельном сервере или с использованием надежного облачного сервиса с защитой от «выкачки» всего его содержимого. Доступ к словарю мог бы осуществляться через интерфейс прикладного программирования (Application Programming Interface – API) с регистрацией пользователей и продажей ключей доступа на основе той или иной ценовой модели: подписки, квоты на количество запросов или чего-то еще. Это откроет возможности использования словаря программами-роботами, которые могут создаваться подписчиками сервиса для различных целей. Одним из вариантов использования может быть интеграция с системой «Антиплагиат», используемой Российской национальной библиотекой для проверки оригинальности текстов диссертаций, или подобными ей (для профессиональных журналов, СМИ и др.). Другой вариант использования – встраивание в национальные поисковые системы различных стран (России, Китая, Индии, Бразилии,

США, и др.), в которых обработка запросов пользователей должна осуществляться не только на национальном языке, но и на других языках. Третий вариант использования – системы автоматического перевода с учетом синонимии (интегрированные с поисковыми системами, как Google Translate, либо с иными информационными продуктами и сервисами). Четвертый вариант использования – поддержка различных приложений для мобильных устройств с сетевыми запросами к словарю по мере необходимости. Доступ к словарю через API – это современный и наиболее гибкий способ публикации со множеством различных вариантов использования в соответствии с потребностями конкретного пользователя. Гибкость в выборе ценовой модели в зависимости от категории и потребностей пользователя также является привлекательной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куянов Ю. В., Тришин В. Н. Количественный анализ Большого словаря-справочника синонимов русского языка // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 9. – С. 105–111.
2. Тришин В. Н. Мощь русского языка по данным синонимического словаря-справочника системы ASIS® // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2013. – № 6. – С. 7–13.
3. Тришин В. Н. Наука и квазинаука // Вопросы оценки. – 2010. – № 2. – С. 10–28.
4. Тришин В. Н., Шатров М. В. Основные задачи и технические решения, реализованные в компьютерной системе помощи оценщику

и аудитору ASIS® [Электронный ресурс] // Имущественные отношения в Российской Федерации – 2004. – № 11. – Режим доступа: <http://www.trishin.ru/left/publishes/main-task/>.

5. Тришин В. Н., Шатров М. В. Система информационной поддержки оценщика ASIS® (Appraiser Support Info System) // Инвестиции в России. – 1995. – № 5. – С. 35–37.
6. Тришин В. Н. Электронный словарь-справочник синонимов русского языка системы ASIS® // Владимир Даль в счастливом доме на Пресне. – М.: Academia, 2010. – С. 158–165.
7. Тришин В. Н. Это было совсем недавно // Остров «Информэлектро»:

к 60-летию института / Ин-т пром. развития «Информэлектро» / редкол.: И. А. Бранделис [и др.] ; идея издания Н. А. Мироновой. – М., 2003. – С. 79–80.

Куянов Юрий Владимирович, ст. науч. сотрудник, Национальный исследовательский центр «Курчатовский институт» ФГБУ «Государственный научный центр Российской Федерации – Институт физики высоких энергий»: Россия, 142281, Московская обл., г. Протвино, пл. Науки, 1.

Тришин Виталий Николаевич, канд. физ.-мат. наук, председатель совета директоров, ООО «Оценка крупных предприятий», г. Москва.

Тел.: 222-22-58

E-mail: mail@trishin.ru

EVOLUTION OF ASIS® AUTONOMOUS DICTIONARY TOWARDS AN INTERACTIVE PUBLIC WEB-DICTIONARY

Kuyanov Yury Vladimirovich, senior researcher, State Research Center of Russian Federation – Institute for High Energy Physics, “Kurchatov Institute”. Russia.

Trishin Vitaly Nikolaevich, Cand. of Phys.-Math. Sci., Chairman of the Board of “Otsenka krupnykh predpriyatiy” Ltd. Russia.

Keywords: *Unabridged Russian Online Synonymic Dictionary by Vitaly Trishin, computer processing of texts, intellectual search for information.*

The article presents the “Unabridged Russian Reference Dictionary of Synonyms (words similar in meaning)”, the author of which – V. N. Trishin – has been working hard on its creation since about 1992. The assessment of the assets of such large companies as “AvtoVAZ”, “Norilsky Nikel”, “Surgutneftegaz”, etc., which was performed by Trishin independently with the help of his ASIS® system (the dictionary being a part of it), and the input data from several assistants, can undoubtedly be viewed as a

sphere of intensive data usage. Afterwards, when the objectives of appropriate assessment of the assets of major entities have lost the major part of their relevance, the further development of the “Unabridged Russian Reference Dictionary of Synonyms” acquired its own independent value. In 2016 Y. V. Kuyanov released an online version of the dictionary – trishin.net – the description of which is given in this jointly written article. The developers of the online version have managed to achieve the highest speed of response to the interactive queries of users. The creation of the reference dictionary was an attempt at the continuation of the dictionary by V. I. Dal’ on a modern, live, uncensored linguistic basis (“obscene language” excepted) with the inclusion into the dictionary of specialized Russian words from almost all spheres of knowledge. The reference dictionary is partly an explanatory one, since almost all definitions from explanatory (and specialized) dictionaries are present in it and are connected by synonymic links to the words defined. The dictionary includes popular sayings, proverbs, bywords, etc.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Автор подготавливает текст статьи в электронном виде в соответствии с правилами оформления и сдает непосредственно в редакцию либо присылает по почте. Поступившие в редакцию материалы проходят экспертную оценку ведущими учеными России и зарубежных стран. О решении редакционной коллегии о возможности опубликования статьи и сроках ее публикации редакция уведомляет автора в течение пяти рабочих дней с момента принятия решения. Редакция оставляет за собой право при необходимости сокращать принятые материалы, подвергать их редакционной правке и отправлять авторам на доработку. Статьи, направленные авторам для исправления, должны быть возвращены в редакцию с внесенными исправлениями не позднее чем через месяц после получения.

Ставя свою подпись под статьей с фразой «статья публикуется впервые», автор тем самым передает права на издание и гарантирует, что она является оригинальной и не была опубликована полностью или частично в других изданиях.

Объем рукописи не должен превышать 30 тыс. знаков, а заголовок статьи – 70 знаков. На первой странице рукописи статьи указываются УДК, название статьи прописными буквами жирным шрифтом. Следующая строка, набранная курсивом, – фамилия и инициалы автора (авторов). Далее строка о местонахождении: полное название организации и города, если они расположены в России и странах СНГ; при местонахождении в дальнем зарубежье указываются организация, город и страна. В начале статьи помещаются аннотация и 5–7 ключевых слов. К статье прилагаются следующие сведения каждого автора: фамилия, имя, отчество, место работы, должность, ученая степень, почетное и ученое звание, контактный телефон, почтовый и электронный адреса.

Статьи, присылаемые для публикации, должны соответствовать следующим

требованиям: шрифт – Times New Roman; размер шрифта – 14 пт; междустрочный интервал – 1,5; формат – А4 книжный (297x210); формат файла – статья должна быть сохранена в формате doc. (MS Word 1997–2003).

Представление формул в виде картинок недопустимо! Простые формулы допускается набирать обычным текстом. Специальные символы, такие как греческие буквы, знаки умножения, \leq , \geq , \approx , \neq , \equiv , ∞ , \cap , \sum , можно вставить, используя команду «Вставка» → «Символ». Более сложные формулы должны быть набраны в редакторе формул MathType 5.x или Microsoft Equation 3.0 (входит в состав MS Word).

Используемые в статье рисунки должны быть присланы в виде отдельных графических файлов. Пожалуйста, не внедряйте рисунки в текст документа, от этого их качество ухудшается. Рисунки должны быть пронумерованы согласно их положению в статье. Допустимые форматы: растровые – JPG, BMP, TIFF, PNG, GIF; векторные – EPS, CDR, CDX, WMF, EMF. Разрешение растровых иллюстраций должно быть не менее 300 dpi.

Таблица должна быть набрана тем же шрифтом, что и текст. В столбцах необходимо выровнять содержание. Столбец «№ п/п» со всеми строками выравнивается по центру, остальные столбцы – по центру или левому краю (в зависимости от содержания).

Диаграммы Microsoft Excel, внедренные в статью, должны быть редактируемыми.

Пристатейный список литературы должен оформляться в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. В тексте ссылки на литературу оформляются в виде номера в квадратных скобках на каждый источник (в том числе с указанием страничного интервала).

Аспиранты освобождаются от платы за опубликование рукописей.

Перепечатка материалов журнала «Научное обозрение: гуманитарные исследования»
и использование их в любой форме, в том числе электронной,
без предварительного письменного разрешения не допускаются.

Сдано в набор 17.10.2016. Подписано в печать 31.10.2016.
Формат 70x108 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Офсетная печать. Усл. печ. л. 21,0.
Заказ 16.104/10. Тираж 750 экз. Цена свободная.

Оригинал-макет подготовлен в компьютерном
центре издательства.

Отпечатано в ООО «Амрит»
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 88.
