

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА.
ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

Научный журнал

Том 6, № 1

2020

**СЕВАСТОПОЛЬ
2020**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, языкознания. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике, теории и методике обучения и воспитания, языкознанию, теоретическому и практическому аспектам перевода.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015г. С 31.01.2018 научный журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» включён в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени доктора наук. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, канд. психол. Доцент (Севастополь) – главный редактор; МОРЯ Лилия Анатольевна, канд. филол. н., доцент – зам. главного редактора, редактор рубрики по языковедению (Севастополь); САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, д-р пед. н., доцент – зам. главного редактора (Севастополь); АДОНИНА Лариса Валерьевна, канд. филол. н., доцент – отв. секретарь, (Севастополь); АНДРЕЕВ Александр Сергеевич, д-р психол. н., профессор (Симферополь); БУЛГАКОВ Александр Владимирович, д-р психол. рубрики; ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, канд. психол. н., доцент – редактор психол. рубрики (Севастополь); ГОВОРУХИНА Юлия Анатольевна, д-р филол. н., профессор (Красноярск); ГОЛОВКО Ольга Николаевна, д-р пед. н., доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ГОРБУНОВА Наталья Владимировна, д-р пед. н., профессор (Ялта); МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, канд. пед. н., доцент (Севастополь); НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, д-р филол. н., профессор (Воронеж); ПЕТРОВ Александр Владимирович, д-р филол. н., доцент (Симферополь); ПЕТРОВА Луиза Александровна, д-р филол. н., профессор (Симферополь); САРАЕВА Надежда Михайловна, д-р психол. н., профессор (Чита); СОРОКОУМОВА Елена Александровна, д-р психол. н. (Москва); ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, канд. пед. н., доцент – редактор рубрики по языковедению (Севастополь); ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, канд. пед. н., доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ШТЕЦ Александр Александрович, д-р пед. н., доцент (Севастополь).

EDITORIALBOARD

AVDEEVA I.N., PhD (Psychol.), Associate Professor – Chief Editor (Sevastopol); MORYA L.A., PhD (Philol.), Associate Professor – Deputy Chief Editor, Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); SAMOILENKO N.B., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor – Deputy Chief Editor, (Sevastopol); ADONINA L.V. – Executive Secretary (Sevastopol); ANDREYEV Alexander S., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Simferopol); BULGAKOV A.V., Doctor of Science (Psychology), Professor – Editor of the Section of Psychology (Moscow); VASILENKO I.Yu., PhD (Psychol.), Associate Professor – Editor of the Section of Psychology (Sevastopol); GOVORUKHINA Yu. A., Doctor of Science (Philol.), Professor (Krasnoyarsk); GOLOVKO O.N., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); GORBUNOVA N.V., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Yalta); MUROVANAYA N.N., PhD (Ped.), Associate Professor (Sevastopol); NOVICHIKHINA M.E., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Voronezh); PETROV A.V., Doctor of Science (Philology), Associate Professor (Simferopol); PETROVA L. A., Doctor of Science (Philol.), Professor (Simferopol); SARAeva N.M., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Chita); SOROKOUMOVA Elena A., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Moscow); TYALLEVA I.A., PhD (Philol.), Associate Professor – Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); KHRABROVA V.E., PhD (Ped.), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); SHTETS A.A., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Sevastopol).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60х84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 20

Тираж – 60 экз. Бесплатно. Подписано в печать 01.03.2020 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

Содержание

Языкознание

Адолина Л.В., Макаренко Л.В., Моря Л.А. Фигура автора в английском литературоведении XXв.....	5
Макеева Л.Н. Механизм образования фразеологических комплексов в специальных текстах (на материале английского языка).....	12
Небеснюк У.А. Композиционно-смысловые функции риторических фигур противопоставления в тексте «календарной истории» (нем. «Kalendergeschichte»).....	18
Слепнева М.А. Роль причастия в грамматической структуре научных и технических текстов.....	24

Педагогика

Адолина Л.В., Вишнякова А.В., Зубкова М.А., Кузёма Т.Б. Возможности фасилитации при групповой работе	30
Адолина Л.В., Вишнякова А.В., Кузёма Т.Б., О.А. Шутова Роль педагога-фасилитатора в реализации информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.....	35
Аркадьева Т.Г., Васильева М.И., Владимирова С.С., Федотова Н.С., Шарри Т. Г. Лекция-дискуссия в преподавании теоретических дисциплин иностранным студентам	40
Васильева О.А., Карпушова О.А., Мигненко М.А. Учебный терминологический словарь как средство оптимизации обучения русскому языку иностранных военнослужащих	48
Данько Ю.В. Информационно-образовательная среда как составляющая профессиональной подготовки и обучения иностранному языку	54
Медведева О.А. Модель развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности	58
Папков С.О., Папкина Ю.И., Ольшанская И.В. Математические задачи как средство развития творческого мышления студентов	68
Попова И.И., Банцер Д.И. Формирование интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических рассказов о писателях.....	74
Хоменко Е.В., Адонин Р.Ф. Психолого-педагогические основы воспитания толерантности у детей среднего школьного возраста	82

Психология

Бессонова Т.И., Пароньянц И.В. Особенности восприятия профессии молодыми и пожилыми преподавателями вуза	87
Кажарская О.Н. Формирование эмоциональной компетентности у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения	94
Медведева С.А., Кондрашихина О.А. Психологические особенности профессионального становления личности студентов-психологов разных курсов обучения	99
Смирнова Я.К. Специфика модели психического при разном уровне когнитивного дошкольников	107
Султанова И.В., Сафонова С.В. Особенности личных границ у женщин, находящихся в созависимых отношениях	118
Адолина Л.В., Кокодей Т.А., Лямина Н.В. Медиация конфликтных ситуаций в образовательных организациях с использованием ситуационного центра в СДО moodle	125
Михайлова А.М., Кокодей Т.А., Строкина С.П. Изучение иностранного языка в контексте инклюзивного образования	130

Contents

Linguistics

Adonina L.V., Makarenko L.V., Morya L.A. The figure of the author in twentieth century English literary criticism	5
Makeeva L.N. The mechanism of the formation of phraseological complexes in special texts (based on the material of the English language)	12
Nebesnyuk U.A. Compositional and semantic functions of rhetorical figures of opposition in the text of "calendar history" (German: "Kalendergeschichte")	18
Slepneva M.A. The role of the participle in the grammatical structure of scientific and technical texts	24

Pedagogy

Adonina L.V., Vishniakova A.V., Zubkova M.A., Kuzyoma T.B. The facilitation methods effectiveness of in teaching process	30
Адонина Л.В., Вишнякова А.В., Кузёма Т.Б., О.А. Шүтова The facilitator teacher role in the implementation of information and communication technologies in professional activities	35
Arkad'eva T.G., Vasil'eva M. I., Vladimirova S. S., Fedotova N. S., Sharri T. G. Lecture-discussion in teaching theoretical disciplines to foreign students	40
Vasilieva O.A., Karpushova O.A., Mignenko M.A. Academic glossary as a mean of optimizing teaching of russian language to foreign military personnel	48
Danko Y.V. Information and educational education environment as a component of university and teacher training	54
Medvedeva O.A. The model of the development of the cognitive interest of students in the subject area "Informatics" in the process of extracurricular activities	58
Papkov S.O., Papkova Y.I., Olshanskaya I.V. Mathematical problems as a developing tool students' creative thinking	68
Popova I.I., Banzer D.I. Formation of interest in a book of children of senior preschool age through didactic stories about writers	74
Homenko E.V., Adonin R.F. Psychological and pedagogical foundations of tolerance education in children of secondary school age	82

Psychology

Bessonova T.I., Paronyants I.V. Features of the perception of the profession by young and elderly university teachers	87
Kazharskaya O.N. Formation of emotional competence in children in preschool educational institutions	94
Medvedeva S.A., Kondrashikhina O.A. Psychological features of professional personality formation of psychologist students of different training courses	99
Smirnova Y.K. The specifics of the mental model with different levels of cognitive development of preschool children	107
Sultanova I.V., Safonova S.V. Peculiarities of personal boundaries in women in related relationship	118
Adonina L.V., Kokodey T.A., Lyamina N.V. Mediation of conflict situations in educational organizations using the situation center in LMS moodle	125
Mikhaylova A.G., Kokodey T.A., S.P. Strokina The process of foreign language learning in the context of Inclusive education	130

УДК 821.111

Фигура автора в английском литературоведении XX в.Лариса Валерьевна Адонина¹Лариса Викторовна Макаренко¹Лилия Анатольевна Моря¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье раскрываются особенности подходов «новых критиков» Г. Рида, Т.С. Элиота, А. Ричардса к проблеме автора и показана ценность каждой концепции, связь воззрений по данному вопросу с теми направлениями в литературоведении и критике, которые были намечены «новыми критиками». Отмечено, что в «новой критике» автор утрачивает окончательную связь с текстом, предельно дистанцируясь от своего творения, а произведение искусства воспринимается как целостная статическая категория, независимая от личности художника.

Ключевые слова: образ автора, «новая критика», Г. Рид, Т.С. Элиот, А. Ричардс, английское литературоведение XX века.

Для цитирования: Адонина, Л. В. Фигура автора в английском литературоведении XX в. / Л. В. Адонина, Л. В. Макаренко, Л. А. Моря // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т6 – № 1. – С.5-11

Об авторах: Адонина Лариса Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебно-научной работе Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», проспект Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: LVAdonina@sevsu.ru.

Макаренко Лариса Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Русский язык и русская литература» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», проспект Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: larisa-sevast@ya.ru.

Моря Лилия Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык и русская литература» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», проспект Гагарина 13, г. Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: l.a.morja@sevsu.ru.

Постановка проблемы. Важнейшей особенностью литературного процесса XX века является тесная взаимосвязь индивидуально-авторского творчества и критического осмысления художественных явлений художником-творцом, обусловленная потребностью самоидентификации, что представляет собой, по словам Т.Н. Красавченко, автора книги «Английская литературная критика XX века», «уникальное социально-художественное явление» [2, с. 34]. Период первой трети XX столетия (1910–1930 гг.) исследователи называют «золотым веком» английской науки о литературе. На это время приходится расцвет творчества корифеев английского литературоведения – А. Ричардса, Т.С. Элиота, Г. Рида, разработавших общие концепции литературного творчества, среди которых выделим исследования по проблеме авторства. Это известные работы – «Традиция и индивидуальный талант» (1919) Т.С. Элиота, «Разум и романтизм» (1926) Г. Рида и «Наука и поэзия» (1926) А. Ричардса.

Актуальность данного исследования связана не только с интересом к проблеме автора в литературоведении в целом, но и с усилившимся интересом к литературной критике как объекту исследования различных дисциплин, с необходимостью исследовать специфику взглядов крупнейших представителей английского литературоведения XX века на эту проблему. Интерес к изучению фигуры автора в английской литературной критике XX века обусловлен тем, что именно благодаря англо-американской новой критике и было осуществлено обновление литературоведческих стратегий, возрождение поэтики как критической парадигмы, в рамках которой произведение рассматривается в качестве самостоятельного эстетического объекта.

Каждая из концепций, отражающая специфику подхода отдельного исследователя к проблеме автора, имела особую ценность для литературоведения и развития критики в целом. А. Ричардс, Т.С. Элиот, Г. Рид, являясь представителями школы «новой критики», внесли весомый вклад в

разработку данного вопроса, хоть и находились на различных методологических позициях, соответственно, использовали различные подходы в изучении художественных произведений.

Цель данной работы – выявить специфику взглядов на фигуру автора в работах английских литературоведов XX века Г. Рида, Т.С. Элиота, А. Ричардса.

Герберт Рид (1896–1968 гг.) в своём творчестве сумел объединить европейскую романтическую традицию с идеями анархизма, отстаивал раскрепощающую роль художественного творчества как способ стабилизации социального сознания. Рид исследовал культуру в целом и творческий процесс в частности с точки зрения психологии, особое внимание уделив процессу создания произведения и образу автора (см. цикл эссе в сборнике «To Hell with Culture»: The Collective Patron, The Philosophy of Modern Art, The Secret of Success, The Freedom of the Artist).

Г. Рид выступил против общепринятого понимания искусства как способа самовыражения его создателя, предположив, что творчество по своей сути имеет бессознательный характер, а творец «выражает нечто гораздо большее, нежели собственное Я» [8, с. 4]. Для обозначения сути этого явления Рид ввёл понятие «выражение жизни». По мнению Г. Рида, художник имеет доступ к коллективному бессознательному, коллективным инстинктам, лежащим в основе «колючей поверхности» традиционных установок и норм, следовательно, занимает особое место в обществе.

Одной из наиболее основательных в этой области считается работа «Искусство и бессознательное» (Art and the Unconscious), опубликованная в сборнике «Искусство и общество» (Art and Society) в 1968 году. Цель автора – показать значимость искусства при любом психологическом подходе к проблемам общества. Рид утверждает, что, имея дело с предметом искусства, мы сталкиваемся с двумя психологиями – психологией автора, творящего исходя из своих желаний, воли, воображения, и психологией общества в целом, воспринимающего предмет искусства в определённом контексте времени, культуры, экономики и с позиций стиля, манеры, а также содержания [9]. Рид убежден, что инструменты мысли и науки передают «рациональную суперструктуру сознания», а только мистикам и художникам доступны «более глубокие интуитивные импульсы сознания, не рациональные и не практические» [8, с. 35].

По Г. Риду процесс художественного творчества подвержен субъективизации и индивидуализации, следовательно, искусство не может быть средством коммуникации между людьми и оказывать массовое влияние. При таком подходе возрастает роль литературной критики, которую Рид рассматривал как разновидность искусства и философской деятельности, определяемую отношением исследователя к жизни, его философией бытия. Объективность в литературной критике Рид называл иллюзией и утверждал, что рационалистическая критика привела к возникновению цивилизации без нравственных опор.

Г. Рид предлагал воссоединить реалистическое и иррациональное начала в искусстве, позволить психологическому опыту занять более значимое место в литературе: «Реальность является фактической субъективностью, и это означает, что индивид не имеет иного выбора, как конструировать свою собственную реальность, как бы это ни казалось произвольным и даже абсурдным» [5, с. 213].

Во взглядах Г. Рида обобщены идеи философии «классического модернизма» (так в западной художественно-критической мысли обозначаются авангардистские течения допостмодернистского периода). И хотя в работах Г. Рида позднего периода звучат раздумья о грядущей «гибели искусства» на фоне исторического пессимизма, но при этом продолжает утверждаться высокая гуманитарная миссия художественного творчества как оптимального средства самоопределения и самоупрочения культуры. Однако с распространением постмодернистской «новой критики» сочетание гуманитарности и антииниализма перестаёт считаться нормой, а воспринимается скорее как монументальный парадокс, нежели как всеобъемлющее здание.

Подводя итог, следует назвать универсальные составляющие искусства в культуре модернизма по Г. Риду: это психологическая свобода творца, аполитичность, признание реальности бессознательного, идея сопротивления традиционному, принцип «суперреализма» с главенствующей ролью психологии.

Томас Стернз Элиот – поэт, литературный критик, драматург, культуролог – оказал значительное влияние как на мировую культуру в целом, так и на литературный процесс XX века. В связи с этим в английском литературоведении и культуроведении период 1910–1930 гг. (иногда 1910–1964 гг.) получил название «век Элиота», а сам Элиот в 1948 г. получил Нобелевскую премию «За приоритетное новаторство в становлении современной поэзии». Поэтическое и литературно-критическое наследие Т.С. Элиота достаточно серьёзно изучено, среди наиболее значимых работ следует назвать исследования А.А. Аствацатурова, Н.Я. Дьяконова, А.М. Зверева, Д.А. Иванова, Г.Э. Ионкиса, Т.Н. Красавченко и др.

Т.С. Элиот вошёл в историю литературы и культуры как реформатор англоязычной поэзии и литературной критики, законодатель литературных вкусов, создатель новых форм поэтического выражения, адекватных мироощущению «городского человека» XX века, утратившего романтические иллюзии прошлого, пережившего трагедию войны. По мнению Т.Н. Красавченко, Т.С. Элиот «выступил как поэт-критик: с реформой в поэзии, выразив современное, «неромантическое», урбанистическое мировосприятие самыми современными способами поэтического выражения, и параллельно – с пересмотром теории поэзии, её природы и назначения на новом историко-литературном этапе её развития» [2, с. 107].

Т.С. Элиот выдвинул ряд принципиальных идей: концепцию литературной традиции; внеличностной, или «имперсональной», поэзии; теорию «объективного коррелята», которые так или иначе отражали его взгляды на роль автора в литературном произведении. Рассмотрим подробно каждую из них.

Традиция как категория модернистской эстетики была осмыслена в критических работах Т.С. Элиота, а также нашла практическое воплощение в художественной практике писателя, демонстрируя органичное включение в европейскую культурную традицию с момента её зарождения и формирования. Концепция единой европейской культуры Т.С. Элиота основана на выявлении генетического единства различных национальных традиций, общих универсальных культурных ценностей, создании предпосылок для продуктивного культурного диалога, а также утверждении сверхнациональной сущности поэзии. Для критических работ Т.С. Элиота характерно понимание истории литературы в «разрезе одного мгновения», что позволяет писателю одномоментно существовать в «малом историческом» и «большом времени» и, соответственно, быть одинаково традиционным и современным.

Концепт «европейское сознание» (mind of Europe) по Т.С. Элиоту – это феномен, аккумулирующий культурный и духовный опыт европейской цивилизации, способный к развитию и изменению, основанный на генетическом родстве различных западных национальных традиций и имеющий в истоках античность и христианство. К «великим европейцам» Элиот причислял Вергилия, Данте, Шекспира, Гёте и утверждал, что пространство европейского сознания не определяется географическими границами, так как его корни уходят в глубины, лежащие за пределами сложившихся в современном мире европейских национальных традиций.

Вслед за О. Шпенглером Элиот противопоставляет хаосу цивилизации идею культуры, утверждая интеллектуальную независимость поэта от скомпрометировавшей себя политической и государственной власти (книга «Заметки по поводу определения культуры», 1948).

Теория поэзии Элиота смещает акценты с субъекта поэтического творчества на его объект, с поэта – на стихотворение. Теория «имперсональной поэзии» пересматривает роль личности и значение традиции в творческом процессе. Элиот убежден, что художник должен быть безличным в своём творчестве, но при этом нести ответственность перед родным языком, развивая и обогащая его, а также осмысливать и оценивать реальность, выражать «чувства своей эпохи», проявляя себя в качестве субъекта художественной деятельности. Свою позицию исследователь аргументирует, ссылаясь на творчество Данте, Шекспира, Вийона, Стендаля, Флобера, Бодлера, Джойса и др., поскольку великие поэты даже когда пишут о себе, то неизменно пишут и о своей эпохе.

Теория культуры Т.С. Элиота по сути элитарна. В собственном творчестве поэт использует усложнённую поэтическую форму и ориентируется на узкий круг наиболее подготовленных читателей, способных постичь его замысел. А уже под влиянием этой интеллектуальной элиты должен развиваться литературный вкус самого широкого круга читателей. Благодаря Т.С. Элиоту в английской литературе начала XX века начинается процесс реабилитации и возрождения «интеллектуальной» (классической) поэзии в противопоставление романтической традиции, характерной для XIX века. Элиот выступает в роли поэта-реформатора, вынужденного «своей критикой расчищать себе дорогу, подготавливая почву для новой поэзии» (цит. по: [2]).

В своих теоретических работах Т.С. Элиот вступает в полемику с романтической концепцией автора, которую отстаивал Дж. Миддлтон Марри – один из авторитетнейших британских критиков начала века. Элиот категорически отвергал его установку на уникальность и индивидуальность творца, считая их уделом «второразрядного художника», стремящегося в мелочах выделиться среди других [6, с. 172], но в то же время теряющего связь с миром. В результате творческий взгляд на мир исчезает, вместо него приходит обыденность, стремление навязать художественному миру частные представления, эмоции и желания. Т.С. Элиот объясняет понятие субъективной эмоции как примитивную и стереотипную реакцию человека в его повседневности на окружающий мир,

лишённую индивидуальности вследствие отсутствия посредства рассудка. Элиот приравнивает субъективную эмоцию к эмоции толпы.

В работах Т.С. Элиота получила дальнейшее развитие теория интуиции А. Бергсона: Элиот выделяет в сознании поэта два начала – личностно-субъективное и внеличностное (*impersonal*). Именно второе не выражает личных интересов художника и поэтому является подлинно творческим: «Движение художника – это постепенное и непрерывное самопожертвование, постепенное и непрерывное исчезновение его индивидуальности» [6, с. 161]. Элиот требует от художника объективности, которую считает важнейшим критерием художественности, позволяющей искусству приблизиться к науке.

Также Элиот был убежден, что форма и содержание поэзии – это единый комплекс мысли и чувства. В статье «Метафизические поэты» (1921) он приходит к выводу, что, в отличие от авторов начала XVII века, способных найти «словесный эквивалент» для выражения ума и чувств, в сознании английских поэтов последующих поколений происходит своеобразный распад цельности восприятия, связанный с нарушением единства между мыслью, чувством, словом и образом. Элиот ссылается на творчество Шекспира: «Сонет Шекспира не просто такая-то и такая-то форма, но ещё и точный способ мыслить и чувствовать» [7, с. 63].

Элиот отдаёт предпочтение тем поэтам, «кто использует идеи, которых более или менее осознанно придерживается, как материал для поэзии» [7, с. 103]. В статье «Шелли и Китс» он доказывает, что только последние сохраняют верность поэтической форме, а следовательно – истине, не позволяя своим частным взглядам и личным интересам проникнуть в текст. В творчестве современных поэтов, по мнению Элиота, происходит восстановление цельности мировосприятия через возрождение гармонии внеперсонального переживания и поэтической формы.

Концепция «объективного коррелята» (*objective correlative*) – ещё одна принципиальная идея, высказанная Элиотом в эссе «Гамлет и его проблемы», – установление равновесия между биографическим и художественным, эмоцией и чувством: «Единственный способ выразить чувство художественным образом – это найти ему «объективный коррелят»; иначе говоря, ряд предметов, ситуация, цепочка событий должны стать формулой конкретного чувства, переданной так, что стоит лишь дать её внешние приметы... как это чувство незамедлительно напомнит о себе» (цит. по: [1, с. 5]). По мнению А.А. Аствацатурова, эта концепция составляет «ядро» критических взглядов Т.С. Элиота. В ряде работ Т.С. Элиот рассуждает об эмоциях как объектах, но только в статье «Гамлет» (1919) чётко формулирует концепцию, провозглашая важнейшим критерием эстетической ценности произведения степень объективизации эмоции в поэзии.

Следовательно, можно утверждать, что Т.С. Элиот вошел в историю английской критики XX века как автор оригинальных теорий поэзии, тесно переплетающихся между собой (имперсональная теория поэзии, принцип «объективного коррелята» и «теория традиции»), как один из наиболее значительных моралистов.

Т.С. Элиот опроверг литературно-критические постулаты романтизма, сместил акценты с субъекта творчества на объект – художественное произведение, выдвинув «имперсональную теорию поэзии», исследовал сущность творческого процесса, произвёл переоценку роли личности в поэзии, подчёркивал значимость языка как «транспорта традиции», утверждал, что поэты сохраняют язык, расширяют его возможности, тем самым влияют на мироощущение людей.

Среди выдающихся лингвистов и литературоведов XX века следует также назвать Айвора Армстронга Ричардса, которого Л.С. Легова считает тонким знатоком и ценителем искусства, прежде всего поэзии, педагогом-новатором и экспериментатором в области обучения пониманию поэзии [3]. Ричардс стремился сделать литературоведение строгой, объективной наукой и стал основоположником так называемой «новой критики».

Уже в своих ранних работах: «Принципы литературной критики» (1924), «Наука и поэзия» (1926), «Практическая критика: исследование литературного суждения» (1929) – А. Ричардс уравнивал по важности науку и художественное творчество, рассматривал поэзию как «вид знания»: «Эстетическим удовольствием следует считать не случайные чувства, вызываемые произведением искусства, а тот вид знания, которое мы через него получаем» [4, с. 314]. А. Ричардс переосмыслил и предмет литературной критики, подразумевая под ним текстовое целое, неразрывно связанное с образующими его частями. При этом, однако, А. Ричардс подчёркивает и «автономность», замкнутость произведения искусства и литературы, его значительную «самодостаточность». Эти два фундаментальных положения – о литературе как «виде знания» и «замкнутости» художественного произведения станут позже основой

для развития «новой критики», одной из самых самобытных и влиятельных литературоведческих школ XX века.

По мнению А. Ричардса, для «нового критика» не важна биография и психология автора или реакция читателя. Ричардс понимает, что литературное произведение создаётся конкретной личностью в своих интересах (деньги, желание выразить себя и т.д.) и что оно не более чем потенциально, пока его не прочтёт конкретный читатель, также обладающий определёнными интересами, мыслями, предрассудками и т.д. Но в центре его внимания находится само художественное произведение, его структура. Для их описания Ричардс использует два допущения: соотносит авторскую интенцию не с тем, что автор намеревался сказать, а с тем, что он сказал, т.е. с тем, что есть в тексте, и обращается не к широкому спектру реальных читателей, а к идеальному читателю. Обращение к идеальному читателю при изучении структуры произведения позволяет критику игнорировать собственные эмоциональные отклики на произведение (a defensible strategy), ведь читателю «интересны не эти отклики, а произведение и то, как оно устроено» [4, с. 315].

С точки зрения А. Ричардса, целью интерпретации художественного произведения есть отражение взаимодействия частей целого в создании тематического единства (thematic unity) произведения, потому произведение исследуется как автономный артефакт – внутри себя и ради себя (in and for itself), любые контексты – биографические, исторические, психоаналитические, социологические – не принимаются во внимание. Ричардс отказывался использовать при анализе текста информацию об истории его создания (genetic fallacy) и биографические сведения (biographical fallacy): «Оригинальная критическая оценка поэзии, использующая биографические подробности из жизни поэта, – не смущают ли вас такие выражения?» [4, с. 317]. Следовательно, художественное произведение рассматривается как объект, существующий отдельно от художника, в противовес классическому пониманию произведения как сообщения.

С точки зрения А. Ричардса, поэзия прежде всего даёт возможность вызывать и организовывать в человеке сложные психологические импульсы. Значимость произведения искусства зависит от количества психологических импульсов, вызываемых им, а ключом, позволяющим автору вызвать желаемую комбинацию импульсов, является правильно найденное слово. Осмысление каждого отдельного слова в художественном произведении возможно через его функционирование в общем контексте произведения; в свою очередь, взаимодействие контекстов – основа семантического подхода Ричардса к произведению искусства. Сущность данного взаимодействия состоит в том, что, с одной стороны, каждый читатель привносит в произведение свой комплекс контекстов, не контролируемых автором, а с другой стороны, в словах литературного произведения содержатся контексты, которые автором контролируются. В результате взаимодействия комплекса контекстов каждый читатель воспринимает произведение неповторимо, иначе, чем автор, чем любой другой читатель.

Следовательно, по А. Ричардсу, подлинное представление о произведении даёт лишь тщательный анализ денотативных и коннотативных значений слов, которые его составляют, а также их соотношений. Вне этих слов ни автор, ни читатель ничего о произведении не знают. Интерпретатор обязан принимать во внимание мельчайшие подробности взаимодействия слова с другими словами. «Мои идеи, – пишет А. Ричардс в работе «Поэтическое творчество и поэтический анализ», – в широком понимании заложены в моём языке: во взаимоотношении слов, которое направляет мой выбор использования этих слов» [4, с. 317].

А. Ричардс убеждён, что «стихи создают слова, а не поэты», следовательно, выбирая слова, поэт позволяет им управлять его выбором так, как он надеется, и читатель позволяет управлять его выбором. Читатель в понимании, анализе и оценке произведения может «в точности следовать за поэтом», однако самым важным является то, что оба они контролируются языком и ограничены его пониманием. Соответственно, главные недостатки интерпретации – произвольность и бездоказательность.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: А. Ричардс как один из крупнейших литературных мыслителей Англии XX века стремился разрешить наиболее сложные эстетические проблемы. Особое место в его критической концепции занимал вопрос автора и авторства. Основной идеей А. Ричардса являлась идея о полной автономности произведения от его автора. Уравнивая по важности науку и художественное творчество, критик рассматривал поэзию как «вид знания», чисто эстетическое явление, средство и цель эстетического эксперимента. Следовательно, предметом литературной критики объявлялся текст как самодостаточная реальность, не нуждающаяся в исследовании исторических или психологических факторов, повлиявших на его автора.

Многие английские писатели первой половины XX века не обошли своим вниманием проблему авторства, в своих теоретических трудах разрабатывали новую систему художественных координат, в рамках которой пытались проанализировать взаимоотношения автора и читателя, автора и его

произведения. Научная рефлексия оформлялась в достаточно стройные теоретические формулы и положения. Литературные критики XX в. Г. Рид, Т.С. Элиот и А. Ричардс создают наиболее глубокие научные труды по проблеме авторства. Именно благодаря им разгорелась полемика по поводу самой природы и цели изучения литературы, был поставлен под сомнение поиск содержания литературного текста в качестве законной цели критики.

Г. Рид, Т.С. Элиот и А. Ричардс дискутировали исключительно по частным вопросам. Их полемика по различным проблемам литературоведения являлась объектом пристального внимания современников, но, несмотря на субъективность, тенденциозность и противоречивость некоторых оценок критиков, их творчество стало воплощением тенденций кардинального обновления английской литературы.

Выводы. Выработанные «новыми критиками» концепции образа автора и анализа литературного произведения объединяет общее понимание художественного творения как совершенно независимого эстетического объекта, вне-субъектной системы, где автор низведён до «скриптора», его интенция растворена в структурах языка и мышления, поэтому при анализе текста авторские намерения не признаются критиками основой при выяснении смысла, а читатель возведён в ранг соавтора. «Новые критики» в центр внимания ставят индивидуальный текст, подчёркивая его неповторимость, одновременно устанавливая и общие, универсальные формы и средства художественного творчества.

Идеи Г. Рида, Т.С. Элиота и А. Ричардса оказались достаточно плодотворными, дали творческий толчок литературной критике XX века, а английская критика благодаря им обрела мировое признание.

Список литературы

1. Зверев, А. М. О литературно-критическом наследии Т.С. Элиота / А. М. Зверев // Томас Стернс. Элиот. Назначение поэзии. – Киев : AirLand; М. : Совершенство, 1996.
2. Красавченко, Т. Н. Английская литературная критика 20-го века / Т. Н. Красавченко. – М.: ИНИОН РАН, 1994. – 282 с.
3. Легова, Е. С. Критика эстетических взглядов Айвора Армстронга Ричардса: автореф. дис. канд. филол. наук / Е. С. Легова. – Ярославль, 1984. – 22 с.
4. Ричардс, А. А. Поэтическое творчество и литературный анализ / А. А. Ричардс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. IX. – М., 1980. – С. 313–333.
5. Рогачевская, М. С. «To hell with culture!» («К чертям культуру!»): Культурные альтернативы Герберта Рида [Электронный ресурс] / М. С. Рогачевская. – Режим доступа: elib.bsu.by/bitstream/123456789/243...
6. Элиот, Т. С. Назначение поэзии. Статьи о литературе / Т. С. Элиот. – Киев : AirLand; М. : Совершенство, 1997. – 350 с.
7. Элиот, Т. С. Поэты-метафизики / Т. С. Элиот // Литературное обозрение. – 1997. – № 5. – С. 42–46.
8. Read, H. Collected Essays in Literary Criticism / H. Read. – L., 1954. – P. 44.
9. Read, H. Art and Society / H. Read. – N.Y., 1958.
10. Richards J. Principles of Literary Criticism / J. Richards. — L., N.Y., 1938.

The figure of the author in twentieth century English literary criticism.

Larisa Valerievna Adonina¹

Larisa V. Makarenko¹

Lilia Anatolyevna Morya¹

¹FGAOU VO "Sevastopol State University"

st. Universitetskaya 33, Sevastopol, 299053, Russian Federation

Annotation. The article reveals the features of the approaches of the "new critics" G. Reed, T.S. Eliot, A. Problems of the author and methods of each concept, which were outlined by the "new critics", were outlined on this issue with those directions in literary criticism and criticism. It is noted that in the "new criticism" the author loses the final connection with the text, distancing himself to the limit from his work, perceives the work of art as an integral static category, independent of the artist's personality.

Key words: the image of the author, "new criticism", G. Read, T.S. Eliot, A. Richards, Twentieth Century English Literary Studies.

For citation: Adonina, L. V. The figure of the author in 20th century English literary criticism. / L. V. Adonina, L. V. Makarenko, L. A. Morya // Humanitarian and pedagogical education. – 2020. T.6. – No. 1 – pp.5-11

About author: Adonina Larisa Valerievna, candidate of philological sciences, associate professor, deputy director for educational and scientific work of the Humanitarian and Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education author "Sevastopol State University", 13 Gagarina Avenue, Sevastopol, 299028, Russian Federation, e- mail: LVAdonina@sevsu.ru.

Makarenko Larisa Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language and Russian Literature of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Avenue, Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: larisa-sevast @ ya.ru.

Morya Lilia Anatolyevna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and Russian Literature of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Avenue, Moscow, st. Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: l.a.morja@sevsu.ru.

УДК 821.111

Механизм образования фразеологических комплексов в специальных текстах (на материале английского языка)

Макеева Л. Н.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет»*

Аннотация: целью данного исследования является выяснение условий функционирования английской глагольной лексики на уровне словосочетаний в различных контекстах и влияние этих условий на модификацию структуры значения глагольных единиц. Поскольку контекст является материальным условием реализации значения в речи, данная проблема неразрывно связана с проблемой разграничения лексического и контекстуального значений – противопоставления слова-лексемы как единицы системы реализованному слову – словоупотреблению. Мы считаем контекстуальным значение не реализуемое, а возникающее в определённом контексте.

Анализ материала показал зависимость модификаций в структуре значения лексических единиц от типа контекста, а также дал возможность дифференцировать различные типы словосочетаний в соответствии с семантической целостностью и структурной разложимостью.

Ключевые слова: глагол, лексическое и контекстуальное значение слова, семантическая целостность, фразеологические комплексы.

Для цитирования: Макеева, Л. Н. Механизм образования фразеологических комплексов в специальных текстах (на материале английского языка) / Л. Н. Макеева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т.6 – № 1– С.12-17

Об авторе: Макеева Л. Н., кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», Российская Федерация.

Постановка проблемы. Одной из наиболее актуальных и одновременно сложных проблем, требующих тщательного исследования обширного материала, является проблема лексико-фразеологического варьирования в специальной литературе.

Поиски критериев для описания значения слов приводят лингвистов к анализу сочетаемости исследуемых языковых единиц. Изучение лексико-семантического варьирования слова, начатое В.В. Виноградовым, основывается на противопоставлении слова-лексемы как единицы системы реализованному слову – словоупотреблению и исходит из разграничения языка как системы средств и речи как реальной коммуникативной деятельности.

Целью данного исследования является выяснение условий функционирования английской глагольной лексики на уровне словосочетаний в различных контекстах и влияние этих условий на модификацию структуры значения глагольных единиц.

Материальным условием реализации значения в речи является контекст, который определяется языковедами по-разному. Поскольку границы контекста и его специфика определяются задачей и целью исследования, в нашей работе контекст понимается как ближайшее и необходимое окружение слова, позволяющее выявить его сочетательные потенции, реализуемые в синтагматических моделях. С проблемой контекста неразрывно связана проблема различения словарного и контекстуального значения слов.

Мы присоединяемся в данном вопросе к точке зрения на указанную проблему Л.С. Бархударова [3, с. 5], подразумевающего под контекстуальным значением не реализующееся в контексте одно из словарных, т.е. регулярно закреплённых в системе языка за данной многозначной лексической единицей значений, но возникающее лишь в определённом контексте и обусловленное им. Критерием разграничения словарных и контекстуальных значений является факт вхождения данного значения полисемантического слова в толковый или двуязычный словарь.

Таким образом, жёсткая контекстуальная обусловленность предопределяет связанность значения, однако любое из словарных значений, реализуемых в тексте, также требует определённого контекста, конкретных условий для своей реализации, и граница между ними лежит в степени устойчивости контекста, взаимной связи между значением и сочетающимся со словом указательным минимумом, т.е. с обязательным окружением.

Следует отметить условность употребления понятия *свободное значение*, поскольку, как известно, «любое сочетание слов даёт не сумму смыслов, а новые смыслы» [9, с. 81]. Оно употреблено, чтобы

дифференцировать степень «смыслового приращения к целому, возникающего за счёт взаимодействия значений, актуализированных применительно к обозначаемым в конструкции реалиям и их связям» [8, с. 253].

Идеи А.М. Пешковского [6, с. 16] о том, что форма существительного обозначает предмет, форма прилагательного и глагола – признак, связаны с представлением о том, что «значение всего словосочетания может быть определено так: такой-то предмет производит такой-то признак» [6, с. 2–3]. Эти положения соотносятся с представлением о семантике слова как о сложном комплексе смысловых компонентов, которые затем реализуются в синтаксическом плане языка через сочетаемость. Зависимый элемент словосочетания можно рассматривать как реализацию семантического компонента определяемого слова.

Рассмотрев совокупность текстового материала, в котором употребляются выбранные для исследования слова, и проанализировав их дистрибуцию, мы сможем выявить значимый для рассматриваемого слова аспект смыслового содержания. Взаимодействие компонентов значений друг с другом и со значением всего словосочетания предполагает учёт соотносённости слова и словосочетания, т.е. степени их семантической спаянности, взаимозависимости, выявление которой предполагает, в свою очередь, синтез двух уровней семантического анализа – лингвистического и экстралингвистического [5].

Л.Р. Вайнер [4, с. 6–7] выдвигает три критерия семантической спаянности компонентов словосочетания, связанные с тремя её разновидностями:

- а) критерий структурно-семантической обусловленности компонентов словосочетания, проявляющийся в определённой контекстуальной обусловленности значений компонентов;
- б) критерий структурной разложимости, связанный с ограниченной возможностью узальных структурных преобразований;
- в) критерий референтной мотивированности, проявляющийся в характере соотношения словосочетания с действительностью.

Применяя данные положения к рассматриваемому материалу – глагольным сочетаниям, анализируемые словосочетания можно отнести к семантически спаянным, поскольку они служат минимальным контекстом, в пределах которого реализуется значение одного из компонентов [1, с. 32].

Значения не обусловлены в пределах словосочетания, т.к. они однозначны в пределах данного подязыка, поэтому сочетания «Auxin was applied in fruit thinning» или «...was applied in growing shoot» обладают нулевой семантической спаянностью с точки зрения обусловленности именного компонента и в то время проявляют семантическую спаянность с точки зрения глагольного компонента, т.к. сочетаемость единицы *apply* в модели N+V и V+N с существительными-терминами обуславливает реализацию его значения «применять» в первом случае и значение «наносить» во втором (все остальные значения элиминируются в этих сочетаниях). Итак, глагол *apply* по своим дистрибутивным свойствам относится к глаголам направленного действия [7, с. 68] и, следовательно, характеризуется сочетаемостью с синтаксическими элементами, находящимися в зависимой от него позиции. В анализируемых моделях роль обязательного окружения выполняют специальные слова, вступая в контакт с которыми глагол образует несвободные словосочетания, обладающие следующими характеристиками:

- а) нарушением правил формальной грамматической сочетаемости: вектор синтаксической зависимости направлен в противоположную сторону – от существительного к глаголу, т.е. налицо комплетивная зависимость;
- б) связью семантической контекстуальной детерминации со специализированным окружением;
- в) нулевой семантической спаянностью с точки зрения именного компонента;
- г) семантической спаянностью с точки зрения глагольного компонента.

Таким образом, жёсткая контекстуальная обусловленность предопределяет связанность значения.

Любое из словарных значений, реализуемых в тексте, требует определённого контекста, конкретных условий для своей реализации. Для определения степени фразеологичности существует ряд внутриязыковых показателей, хотя, на наш взгляд, не меньший интерес представляют условия функционирования, порождающие тот или иной тип сочетаний, как свободных, так и связанных.

Довольно интересна точка зрения Я. Балажа, полагающего, что различия между сигнификативной ценностью свободных и устойчивых словосочетаний вызваны тенденцией лексикализации, которую следует чётко отграничивать от синтагматизации, под которой автор понимает взаимное дополнение функций группы языковых знаков [2, с. 45, 46]. При синтагматизации компоненты сохраняют относительную самостоятельность, и поэтому каждый из них способен, не меняя своей коммуникативной ценности, указывать на тот же ситуат и самостоятельно, т.е. они в отдельности

относимы к своему ситуату: в данном случае мы имеем дело со свободным словосочетанием. При лексикализации два языковых знака («а» и «в») в своей коммуникативной ценности совместно указывают на какой-либо ситуат (объект, определяемый данной ситуацией).

Несмотря на правомерность положений данной теории, анализирующей явления свободных и связанных сочетаний через призму знаковой теории, для нашего исследования, выполненного в русле лексической семантики, она не является ориентиром, т.к. не отвечает на вопрос, какие именно компоненты и почему в одних случаях сохраняют самостоятельность, а в других – утрачивают ее. С другой стороны, понятие «свободы» противопоставляется понятию связанности, фиксированности, идиоматичности сложных образований. Все эти параметры присущи фразеологической единице, т.е. сочетанию, в котором семантическая монолитность (цельность) номинации преобладает, господствует над структурной раздельностью составляющих его элементов.

Однако в реальном языке между свободными словосочетаниями и фразеологизмами нет резкой границы, вследствие чего при анализе семантической структурной единицы на передний план выдвигается изучение на компетентном уровне степени семантической монолитности, которая связана со степенью переосмысления семантического результата сочетаемости, каким является сочетание. Поэтому в работе принята точка зрения В.Н. Телия, трактующей «связанное значение как особую категорию, особый структурно-семантический тип лексического значения», при этом «различия между ними и свободными значениями слов коренятся не столько в том, что они обозначают... и как приспособлен тип их семантики к обозначению элементов внешнего и внутреннего мира человека, сколько в самой языковой технике обозначения, которая характерна для косвенной номинации» [8, с. 254].

Так как при анализе семантической структуры единицы на передний план выдвигается изучение на компонентном уровне степени семантической монолитности, которая, в свою очередь, связана со степенью переосмысленности семантического результата сочетаемости, каким является словосочетание, степень монолитности фиксируется нами семным анализом структуры интенционала и импликационала, переаранжировкой сем в этих частях структуры сигнификативного значения. Спаянность словосочетания или его свобода обуславливается степенью того, насколько подвергается перестройке семантическая структура сочетающихся единиц в процессе комбинаторики смыслов.

Свободные словосочетания демонстрируют слабую спаянность. Они ничего не приобретают из зоны импликационала в процессе сложения смыслов. Интенционал формируется по способу отбора в него наиболее сущностных понятийных признаков из значений сочетающихся исходных единиц: «...cash flows depend on how well the final product was received...». Если семантическая структура подвергается коренной перестройке, т.е. в структуре интенционала значения, полученной в результате сочетаемости, фиксируются семы, ранее не входившие в интенционалы исходных единиц, – такие семы являются как бы приобретёнными номинативной единицей на стадии сложения смыслов, и такое сочетание будет спаянным, устойчивым, на лексическом уровне структурный тип его – фразеологический. Если же интенционал значения – семантического результата – формируется лишь по способу переаранжировки, но не замены, то такое словосочетание должно быть отнесено к тем, степень спаянности которых меньше, оно прозрачно мотивированно, значение семантического результата сочетаемости легче выводимо из значений его компонентов. Такое сочетание отнесём к полустойчивым словосочетаниям.

Так, при анализе глагола *reduce* в биологических, химических, географических, математических и экономических текстах мы руководствовались данными по семе ‘изменение с оттенком минимализации’, предполагающей количественные изменения: «*chlormequat application reduced APS*» (биол.). Если проанализировать смысловую структуру глагола и особенности, характерные для каждого из его значений, можно увидеть, что в лексико-семантическом варианте «восстанавливать» объект, включённый в смысловую структуру глагола, обладает признаком, указывающим на его лексико-семантический разряд и семантический тип: «*to correct by bringing displaced or broken parts into (initial) state*» – компонент *parts* указывает на лексико-грамматический разряд объекта – неодушевлённое существительное конкретной семантики – нечто, обладающее структурой, которую возможно расчленишь, а потом вернуть в исходное состояние. В специальном лексико-семантическом варианте появляется признак ‘возвращение в исходное состояние’, отсутствующий в общем значении, при сохранении признака неодушевлённости, что свойственно, например, химическим веществам, обладающим помимо признака членимости, специфическими свойствами – вступать в реакцию: «*Oxygen was reduced by this procedure*» (хим., геогр.). Таким образом, интенционал расширяется за счёт

нового признака 'взаимодействие с реагентами', а признак 'количественные изменения' полностью вытесняются из него. То есть если в первом примере мы можем назвать словосочетание свободным, то во втором, где в интенционале значения сохраняется только признак 'изменение', а сема 'минимализация количества' заменяется семой 'качественные изменения', тип словосочетания термируется нами как полуустойчивый. По характеру появления в языке такого рода словосочетания трактуются как первоначально свободные номинирующие комплексы, подвергающиеся отборочному и закрепляющему действию узуса и представляющие собой цельные номинации развёрнутого типа с постоянным составом компонентов.

В математических и экономических текстах сема качественных изменений, присутствующая в специальном значении, образованном от исходного, дополняется оттенком каузативности: «Equation (4.1) reduces to (4.5) again»; «We reduce this problem to the condition of regularity», а также признаком целенаправленности и осознанности (bring to a systematic form or character).

Возвращаясь к примеру с глаголом *apply*, мы можем отнести словосочетание *to apply auxin* к несвободным словосочетаниям, т.к. признак 'наносить' не входил в интенционал значения глагола, а появился в нём только при сочетании с существительным, обозначающим жидкое вещество.

Итак, формирование типов словосочетаний идёт от свободного через узуальное, традиционное к фразеологическому. Эти типы отличаются степенью спаянности. Спаянность на семантическом уровне может быть косвенно установлена методом компонентного анализа семантической структуры, т.е. анализом лексического значения.

При свободном словосочетании интенционал значения формируется выдвижением в общий интенционал нужных понятийных признаков. Этот способ сложения смыслов сопровождается переаранжировкой понятийных признаков в семантической структуре: *Atat holds the bonds until they mature. The evolutionary changes have increased the importance of financial management.*

При формировании же неустойчивых словосочетаний возможен некоторый, очень незначительный переход определённых понятийных признаков из интенционала в импликационал или наоборот; но, в общем, целостность сочетающихся смыслов полнозначных единиц остаётся неизменной, что всегда отмечалось при анализе таких формирований: значение семантического результата сочетаемости может быть легко выведено из значений его сочетающихся компонентов: *Chlormequat application reduced APS. Alkaline hydrolysis released some -C-ABA.*

При интеграции смыслов в условиях фразеологического словосочетания интенционал значения семантического результата – сложной номинативной единицы – незначительно совпадает по составу с интенционалами значения исходных сочетающихся единиц, кроме того, в него входят такие понятийные признаки, которые не входили в интенционал значения единиц ранее, т.е. признаки, которые являются приобретёнными в процессе интеграции смыслов в новое качество. Эти понятийные признаки вытесняют из интенционала в импликационал ранее входившие в интенционал признаки (семы), таким образом формируя качественно новый интенционал значения: *Oxygen was reduced by this procedure. The long-term debt bears interest at a rate of 9 percent... The solution (4/1/) reaches both asymptotes in a finite value.*

Так, в глаголе *reduce* вытесняется признак, содержащийся в его основном лексико-семантическом варианте – 'изменение с оттенком минимализации', и появляется признак 'возвращение в исходное состояние, восстановление'. Таким образом, интенционал расширяется за счёт нового признака.

Из интенционала глагола *reach* вытесняется признак количественных изменений, который переходит в импликационал, и заменяется признаком интеллектуального действия – соответствия между математическими величинами.

Что касается глагола *bear*, то в сочетании *bear interest* («приносить прибыль») мы можем говорить об изменении функции данного глагола, который обычно ассоциировался с другим процессом. Употребление его в сочетании с данным существительным, имеющим специальное значение в подязыке экономики, привело фактически к нарушению его обычной мотивировки, и он приобрёл значение, семантически дифференцируемое в данном контексте и являющееся результатом расширения семантических границ слова за счёт развития его внутренних смысловых возможностей.

Выводы. Как показывает исследованный материал, косвенно-производный способ семантической структуризации глагольных единиц в условиях связанного значения обуславливает и закономерности его употребления – выбор и комбинацию с теми словами, которые выступают как опорные наименования и через посредство которых, т.е. косвенно, та или иная лексическая единица соотносится с внешним миром.

Гарантией правильного восприятия связанного значения является его соединение с «несочетаемым» по своему значению семантически ключевым словом. Этот логический диссонанс как

бы сигнализирует о том, что один из компонентов сочетания употребляется во вторичной для него функции, т.е., именно через синтагматические связи слов проявляется возможность выявления новых семантических значимостей в линейном ряду, не предусмотренных узальным контекстом слов.

Новый смысл присущ обоим членам словосочетания. Данное явление отмечено определённой закономерностью, а именно: степень семантической спаянности словосочетания зависит от ассоциативных связей между смыслами сочетающихся членов. Чем отдалённее ассоциативные связи до сочетания в парадигматике, тем больше семантическая спаянность словосочетания.

Происходит миграция из ряда свободных лексических сочетаний в связанные, характеризующиеся высокой степенью семантической спаянности и расчленённой номинацией. Рассмотренное явление указывает на статус связанного значения в лексико-семантической системе языка и обуславливает его необходимость для языка – восполнение недостающих в языке средств наименования. Одним из его аспектов является создание языком особого пласта лексики, участвующего в номинации предметной и непредметной (признаковой) действительности, связанной с профессиональным освоением мира человеком – терминологической лексики.

Список литературы

1. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова ; Ленингр. ун-т им. А. А. Жданова. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1963. – 208 с.
2. Балаж, Я. Синтагматизация и лексикализация. Лексикология и лексикография / Я. Балаж. – М., 1972. – С. 45–46.
3. Бархударов, Л. С. Контекстуальное значение слова и перевод / Л. С. Бархударов // Сб. науч. тр. ; Моск. пед. ин-т иностр. языков. – М., 2004. – 238 с.
4. Вайнер, Л. Р. Опыт исследования семантической спаянности словосочетания: автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / Л. Р. Вайнер. – Минск: Высшая школа, 1972. – 16 с.
5. Гинзбург, Р. О. О двух уровнях семантического анализа / Р. О. Гинзбург // Actes du Xe Congrès International des Linguistes. – Bucarest, 1970. – Vol. II. – С. 427–432.
6. Пешковский, А. М. Школьная и научная грамматика : Опыт применения научно-грамматич. принципов к школьной программе / А. М. Пешковский. – Берлин: Лит.-изд. отд. Нар. ком. по прос., 1922. – 122 с.
7. Почепцов Г. Г. О принципах синтагматической классификации глаголов (на материале глагольной системы современного английского языка) // НДВШ. Филологические науки. – 1969. – № 3. – С. 66–67.
8. Телия, В. Н. Семантика связанных значений слов и их сочетаемости / В. Н. Телия // Аспекты семантических исследований. – М.: Наука, 1980.
9. Щерба, Л. В. О тройном аспекте явлений и об эксперименте в языкознании / Л. В. Щерба. – М., 1931.

Источники иллюстративного материала

10. Louis de Branges, L.: Some Hilbert spaces of analytic functions II, J. Math. Anal. Appl. 11 (1965) 144–72, and 12 (1965), 149–186.
11. Blows T.R. and Lloyd N.G. The number of small-amplitude limit cycles of Lienard equations. Math. Proc. Cambridge Philos. Soc. 95 (1984), 359–366.
12. Eugene F. Brigham and Michael C. Ehrhardt. Financial Management Theory and Practice. – 13th Edition. – Chicago, New York, San-Francisco: Univ. of Florida.

The mechanism of the formation of phraseological complexes in special texts (based on the material of the English language)

L.N. Makeeva

State budgetary educational institution of higher education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University"

Abstract. of our investigation is to examine and analyze the functioning of the English verbs at the level of the word-combinations in different contexts. So, as the material condition of the realization of a word meaning in speech is the context, its problem is inseparably connected with the problem of differentiation of the lexical and contextual meaning of a word. We consider the contextual meaning that one, which is not realized, but originating in the certain context. The analysis of the material made it possible to differentiate several types of the verb-noun combinations according to their semantic integrity.

Keywords: verb, lexical and contextual meaning of a word, semantic integrity, phraseological complexes.

For citation: Makeeva L. N. The mechanism of formation of phraseological complexes in special texts (based on the English language) / L. N. Makeeva // Humanitarian and pedagogical education. - 2020, vol. 6, no. 1, pp. 12-17 (in Russ.).

About the author: Makeeva L.N., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Philology, Crimean Engineering and Pedagogical University, Russian Federation, e-mail:

УДК 811.112.2

Композиционно-смысловые функции риторических фигур противопоставления в тексте «календарной истории» (нем. «Kalendergeschichte»)

Ульяна Александровна Небеснюк

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
набережная реки Мойки, д. 48, Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация*

Аннотация. Для отечественных лингвистов-нарратологов этнокультурные немецкие календарные истории (нем. Kalendergeschichten) представляют собой малоизученный с лингвистических позиций литературно-повествовательный тип текста. Образность и экспрессивность художественной речи в исследуемом типе текста достигается в том числе за счёт использования литератором ряда изобразительно-выразительных средств, наибольший интерес из которых представляют стилистические фигуры противопоставления. С целью выявления особенностей функционирования данного стилистического явления в композиционно-сюжетном построении календарных историй автором анализируются произведения И.П. Хебеля из сборника «Сокровищница рейнского друга дома» (нем. «Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes»). В результате проведённого сквозного анализа сентенциональных историй И.П. Хебеля автором выявлены следующие особенности композиционно-смыслового функционирования риторических фигур противопоставления в типе текста календарная история (нем. «Kalendergeschichte»): 1) доминирование архитектурных и композиционных антитез на содержательном и выразительном уровнях текстового целого; 2) семантика противопоставления обнаруживается в контрадикторной тематико-смысловой композиции и системе контрастирующих образов действующих лиц; 3) контрадикторные семантические компоненты образуют контекстуальные оппозиции в композиционном строении текста: лексико-семантические противопоставления в позиции заголовка, рамочную композиционную оппозицию «начало – концовка» произведения, противопоставления повествовательных событий в основной части произведения в рамках двух и более эпизодов, в структуре отдельных предложений. В целом риторические фигуры противопоставления обуславливают «фигуральную оригинальность» типа текста календарная история и позволяют писателю максимально эффективно выразить авторскую интенцию, заключающуюся в придании исследуемому типу текста просветительской значимости и литературно-художественной ценности.

Ключевые слова: календарная история, Kalendergeschichte, И.П. Хебель, риторические фигуры противопоставления, антитеза, композиционно-смысловые функции.

Для цитирования: Небеснюк, У.А. Композиционно-смысловые функции риторических фигур противопоставления в тексте «календарной истории» (нем. «Kalendergeschichte») / У.А. Небеснюк // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, №1. – С. 18 – 23.

Об авторе: У.А. Небеснюк, аспирант кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», набережная реки Мойки, д. 48, Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация, e-mail: uljanasgutikd@yandex.ru

Постановка проблемы. Для лингвистов, занимающихся вопросами нарратологии, особый интерес представляют малоизученные художественные повествовательные произведения с прототипическими чертами автономного типа текста. К таким литературным произведениям можно отнести календарные истории, известные как микротекст в составе кумулятивного макротекста народного календаря, одного из важнейших средств массовой информации в этнокультуре Германии. Объединение в начале XIX века лучших историй из календаря «Рейнский друг дома» (нем. «Rheinländischer Hausfreund») в сборнике «Сокровищница рейнского друга дома» (нем. «Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes») под руководством главного редактора календаря и автора сборника Иоганна Петера Хебеля ознаменовало рождение нового типа текста – календарной истории (нем. «Kalendergeschichte») [6].

Лаконичные сентенциональные истории фикционального характера обладали сложной нарративной структурой и выполняли наряду с первостепенными дидактическими функциями художественного произведения также функцию эстетическую, то есть имели «установку на эстетическое восприятие или воспринимались как эстетические объекты» [1, с. 91]. Эстетическая

функция непосредственно влияла на характер повествования и целостное эстетическое восприятие текста, для формирования которого от читателя требовалось напряжение познавательных и чувственных сил, а также «сопереживание», а от автора – создание сложного эстетического содержания текста путём взаимодействия его тематических и формальных элементов [8, с. 27].

Образность и экспрессивность художественной речи в структурно-семантической организации текстов календарных историй (в первую очередь, И.П. Хебеля) достигалась в том числе за счёт активного использования литератором арсенала выразительно-изобразительных средств, среди которых особой благосклонностью автора пользовалось риторическое противопоставление. В связи с этим **целью данного исследования** является комплексный анализ стилистических фигур противопоставления в текстах календарных историй (на примере сочинений И.П. Хебеля из сборника «Сокровищница рейнского друга дома»; нем. «Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes»), позволяющий выявить особенности функционирования данного стилистического явления в композиционно-сюжетном построении исследуемого типа текста.

Основная часть. Предпочтение, отдаваемое И.П. Хебелем стилистическим фигурам противопоставления среди множества «фигур совмещения» [2, с. 375], во многом объясняется религиозными взглядами писателя. По мнению истинного христианина И.П. Хебеля, именно риторические фигуры контраста в наибольшей степени соответствуют противоречивости нашего мира, гармонично созданного творцом из света и тьмы, добра и зла. Изображая понятия и явления с точки зрения их полярных акцентов, писатель стремился привести их «к общему знаменателю» – человеку, занимающему место между «Богом и миром, мифами и повседневностью, жизнью и смертью» [9, с. 51], и сделать в принципе антиномический «мир литературного произведения» [7, с. 201] понятным для «благосклонного читателя» (нем. «Der geneigte Leser»).

Композиционно-смысловая прозрачность календарных историй достигается И.П. Хебелем в результате комплексного использования риторического противопоставления в «линейных и вертикальных структурах» художественного текста, первые из которых составляют словосочетания и предложения, а также их близкосоветная совокупность; вторые – тема, сюжет, архитектура текста и персонажи [3, с. 132].

Одним из центральных композиционно-смысловых направлений в календарных историях И.П. Хебеля можно считать композиционные антитезы, обнаруживаемые в идейно-образном содержании произведений. Чаще всего к столкновению противоположных взглядов действующих лиц приводит недопонимание людьми друг друга в ходе межкультурного общения, обуславливающее коммуникативные неудачи персонажей. В большинстве случаев недопонимание вызвано незнанием участниками особенностей коммуникации на другом языке, в отдельных случаях – фактических обстоятельств дела. Так, например, неосведомлённость пассажиров почтового корабля о положении дел в мире (в частности, о проливном дожде над морем) позволила им принять гасконца, опоздавшего на корабль и догнавшего судно на маленькой лодке, за почтальона, в плывь доставлявшего почту своим адресатам [11]; невладение ремесленником из Тутлингена нидерландским языком послужило причиной неправильного толкования ответов на его вопросы и, как результат, формирования у него ложного представления о действительности, в частности о материальном положении господина «Каннитферштан» [10, с. 152–155]; ошибочное принятие простодушным швабом грубого обращения французского часового «Filu! Filu!» (нем. «Gauner», рус. «мошенник, плут») за вопрос-обращение о времени привело к неожиданному перлокутивному эффекту – добродушному ответу «Полчетвёртого» [10, с. 105–106], а неизменное употребление немецким проводником комбинации из двух французских слов «Oui, Bourge» (нем. «Ja, Schuft», рус. «Да, подлец») в качестве ответа на любой вопрос французских солдат (без понимания коммуникативной ситуации) чуть было не стоило ему жизни: французский солдат воспринял ответы немца как личное оскорбление и был готов зарубить его на месте, но – к счастью для последнего – ограничился сменой проводника [10, с. 136–137].

Реализовать антитезисное идейно-тематическое содержание календарных историй автору помогает система контрастирующих образов действующих лиц, вскрывающая социальные, религиозные, национальные и культурные противоречия в социальном устройстве общества. В частности, в произведениях И.П. Хебеля в одной пространственно-временной плоскости действуют представители разного материального достатка: бедный и богатый [10, с. 20–21]; социального статуса: император Наполеон и продавщица фруктов [10, с. 180–183]; социальной роли: муж и жена [10, с. 226–228]; конфессии: лютеранин и протестант [10, с. 265–267]; национальности и культуры: француз и пруссак [10, с. 167–169], швейцарец и испанка [10, с. 253–254].

Контрастные отношения в идейно-образном содержании календарных историй усиливаются за счёт использования И.П. Хебелем контекстуальных смысловых оппозиций в композиционном

строении текстов. В композиционной структуре календарных историй широкое использование риторического противопоставления начинается с позиции заголовка «как организующего элемента текста» [5, с. 106] и квинтэссенции описываемого далее нарративного события. Антитезисный характер произведений эксплицитно выражается в заголовках, содержащих лексические антонимы, например, узуальные контрарные корреляты «большой – маленький», «жадность – расточительство» («Klein und groß», «Geiz und Verschwendung»), контрадикторные понятия «плохой – хороший» и контекстуальные антонимы «слово – дело» («Gutes Wort, böse Tat»). Подобные названия уже на предварительном этапе повествования способствуют созданию у читателя на ментальном уровне определённой дистанции между двумя понятиями, освобождая тем самым место для развития действия.

Наряду с лексическими антонимами на наличие внутренних противоречий в развитии событийной канвы повествования в произведениях И.П. Хебеля могут указывать различные части речи, в основном лексическом значении которых уже содержится сема ‘несоответствие, противоположность действительности’. Так, например, имя существительное «Mißverstand», дважды использованное автором в заголовках календарных историй, имеет семантическое значение «ошибочное понимание, недоразумение», а атрибуты «sonderbar», «merkwürdig», «seltsam» в комбинации с неодушевлёнными существительными в заглавиях историй свидетельствуют о необычности, противоестественности описываемых в них событий: «Mißverstand» (рус. «Нedorазумение»), «Eine sonderbare Wirtszeche» (рус. «Странный счёт»), «Eine merkwürdige Abbitte» (рус. «Странное извинение»), «Seltsame Ehescheidung» (рус. «Странный развод»).

Однако, несмотря на присутствие в названиях календарных историй эксплицитных лексических признаков противоположности, наиболее частым случаем для произведений И.П. Хебеля можно считать содержание в заголовках скрытого противоречия, определяемого читателем на подсознательном уровне. В частности, сюжетное и эмоциональное напряжение истории возрастает благодаря таким словосочетаниям, вынесенным автором в позицию заглавия истории, как «Дешёвый обед», («Das wohlfeile Mittagessen»), «Хорошо оплачиваемый призрак» («Das wohlbezahlte Gespenst»), «Самая лёгкая смертная казнь» («Die leichteste Todesstrafe») и «Неожиданное свидание» («Unverhofftes Wiedersehen»), в каждом из которых читатель сразу же сталкивается с мотивом неожиданности происходящего.

О композиционно-смысловой значимости социальной дистанции между главными героями читатель догадывается по названию «Император Наполеон и продавщица фруктов в Бриенне» (нем. «Kaiser Napoleon und die Obstfrau in Brienne»). «Сильными» в аксиологическом плане становятся для читателя оксюморонные заглавия календарных историй «Плохая награда» (нем. «Schlechter Lohn») и «Фальшивый драгоценный камень» (нем. «Der falsche Edelstein»), маркирующие точку зрения нарратора уже в начальной позиции текста нравоучительной календарной истории. Скрытая тонкая насмешка содержится в заглавии «Приятная поездка на корабле, если её можно назвать приятной» (нем. «Bequeme Schifffahrt, wer's dafür halten will») благодаря включению в него субъективной оценки нарратора, опережающей сюжетное развёртывание текста.

За явными и имплицитными фигурами противоположности в заголовках календарных историй следуют противопоставления в рамках отдельных предложений и целых календарных историй (архитектоническая и композиционная антитеза). В частности, в отношениях оппозиции могут состоять начало и концовка произведения: Früh, als ihn die Morgenluft und der Wachtelschlag weckte, hatte er gut geschlafen, aber das Rösslein war fort (начало текста) – Des andern Morgens, als ihn die Morgenluft und der Wachtelschlag weckte, hatte er auch gut geschlafen, denn das Rösslein stand... wieder... neben ihm... (конец текста) [10, с. 256–257]. Лексико-грамматический повтор в данном случае усиливает противопоставление сильных позиций текста и обеспечивает логическую завершённость произведения.

В основной части календарных историй смысловое противопоставление может охватывать два и более эпизода. Так, например, в предисловии к истории И.П. Хебеля «Детская благодарность и неблагодарность» (нем. «Kindesdank und Undank»), заголовок которой также представляет собой лексико-грамматическую антитезу, автором анонсируются «два рассказа», первый из которых достоин подражания, а второй – внимания, которое позволит избежать повторения подобной ошибки: «Man hat darüber unter andern zwei Erzählungen, von denen die erste Nachahmung und die zweite große Beherzigung verdient» [10, с. 47]. Композиционно-смысловая проекция антитезы в заголовке на эту дидактическую экспозицию превращает слова «Nachahmung» и «Beherzigung» в контекстуальные антонимы, также образующие риторическую фигуру противоположности.

Вслед за чувством благодарности, эксплицированным в вышеназванном сочинении И.П. Хебеля двумя показательными эпизодами, более сложное контroversивное понятие *счастье* раскрывается автором на примере пяти противоположных событий, каждое из которых последовательно относится повествующей инстанцией к «счастью» или «несчастью»:

- 1) ... und das war ein Glück;
- 2) ... und das war kein Glück;
- 3) ... und das war ein großes Glück;
- 4) ... und das war wieder ein großes Unglück;
- 5) ... und das war nach allem, was vorhergegangen war, nicht das Schlimmste [10, с. 140].

Классическими примерами композиционно значимого противопоставления отдельных частей предложения могут служить выдержки из календарных историй «Странный развод» (нем. «Seltsame Ehescheidung») (1), «Юный цирюльник из Зегрингена» (нем. «Der Barbierjunge von Segringen») (2) и «Каннитферштан» (нем. «Kannitverstan») (3). В первом случае семантически контрастируют языковые контрадикторные корреляты Frau – Mann и окказиональные антонимы Herr – Magd, первый из которых дополнен возрастающим по значению определением «ein guter Freund». Во втором примере антитеза представлена окказиональными антонимами «Gott – Menschen», противопоставление которых усиливается за счёт эллипсиса главных членов предложения во второй части высказывания; в третьем – большой эмоционально-смысловой эффект достигается благодаря резкому нарушению логических связей между понятиями, расположенными в порядке возрастания их значимости:

1) Denn in den spanischen Haushaltungen ist die Frau der Herr, ein guter Freund der Mann, und der Mann ist die Magd [10, с. 253].

2) Man muß Gott nicht versuchen, aber auch die Menschen nicht [10, с. 159].

3) ... so dachte er nur an den Herrn Kannitverstan in Amsterdam, an sein grosses Haus, an sein reiches Schiff und an sein enges Grab [10, с. 155].

Наибольший интерес для изучения тексто- и смыслообразующей роли фигур контраста в семантико-синтаксической организации календарной истории представляет притчеобразная история И.П. Хебеля «Жадность и расточительство» (нем. «Geiz und Verschwendung»).

«Geiz und Verschwendung»

(1) Der Geizige rafft Geld und Gut zwecklos zusammen; der Verschwender bringt es zwecklos durch.

(2) Der Geizige hat keinen, der Verschwender hat einen unnützen Genuß von dem Seinigen.

(3) Der Geizige kann auf die goldene Mittelstraße zurückkehren, sobald er will; dem Verschwender wird es immer schwerer, je weiter er sich davon entfernt.

(4) Der Geizige kann, aber er will es selten; der Verschwender möchte oft, aber er kann nicht mehr.

(5) Der eine macht sich Feinde; der andere erwirbt Freunde, die schlimmer sind als ein Feind.

(6) Jenen peinigt der Wunsch, immer weiter zu kommen; diesen die Reue, daß er schon so weit gekommen ist.

(7) Geiz ist die Wurzel alles Übels; Verschwendung ist ein Baum voll bitterer Früchte.

(8) Den Geizigen verzehrt die Sorge; den Verschwender die Ausschweifung. Jenen lohnt am Ende die Furcht; diesen der Kummer.

(9) Nicht selten wird der jugendliche Verschwender noch ein geiziger Greis.

(10) Sehr oft kommt das Vermögen geiziger Sammler an verschwenderische und im eigentlichen Sinne, lachende Erben» (пронумеровано нами – V.H.) [10, с. 46].

Уже в самом названии календарной истории автором заложена смысловая оппозиция «жадность – расточительство», отражающая основную тему произведения и пронизывающая (без преувеличения) каждое последующее предложение текста.

На лексическом уровне эффект контраста традиционно создают антонимические слова: контекстуальные векторные корреляты: Geld zusammenraffen – durchbringen, auf die goldene Mittelstraße zurückkehren – sich davon entfernen; языковые контрастные корреляты со сложной оппозицией во второй части противопоставления: Feinde – Freunde, die schlimmer sind als ein Feind; сложные противоположности, первая часть которых образована контрастными антонимами, вторая – контекстуальными: geizige Sammler – verschwenderische Erben; перекрёстные контрастные словосочетания с полярной противоположностью и оппозицией определённого или неопределённого артикля: der jugendliche Verschwender – ein geiziger Greis; окказиональные антонимы: Sorge – Ausschweifung, Furcht – Kummer; контрастные аллегорические образы: Wurzel – Baum voll bitterer Früchte.

Двойная оппозиция модальных глаголов строится на их лексическом значении (1) и на перекрёстном противопоставлении желаний и возможностей действующих лиц (2) с использованием

отрицательной частицы *nicht* в совокупности с наречием *viel* в сравнительной степени и соответствующих языковых контрастных наречий *selten – oft* в положительной степени: 1) *kann – will selten, möchte oft – kann nicht mehr*, 2) *kann – kann nicht mehr, will selten – möchte oft*.

Грамматическая антитеза обнаруживается в предложении с неопределённым местоимением *kein* и эллипсисом объекта сравнения в первой части высказывания: «*Der Geizige hat keinen, der Verschwender hat einen unnützen Genuß von dem Seinigen*» [10, с. 46].

При реализации просветительского смысла текстового целого автором используются классические антагонистические образы скряги и расточителя (нем. *der Geizige* и *der Verschwender*), эксплицитно присутствующие в девяти из десяти сходных по строению предложений художественного текста: в первых четырёх анафорически построенных предложениях субъектами нарративных действий являются *der Geizige* и *der Verschwender*, в пятом они представлены контекстуальными синонимами *der eine* и *der andere*, в шестом их синонимичными дейктическими местоимениями *jener* и *dieser*, в седьмом место грамматических субъектов, закреплённое ранее за признаковыми номинациями главных героев, занимают однокоренные абстрактные существительные *Geiz* и *Verschwendung* (как обозначение людских пороков), в восьмом и девятом автор возвращается к первоначальным персонажам *der Geizige* и *der Verschwender*, в десятом взаимодействуют узואльно-контекстуальные контрастные пары *geizige Sammler* и *verschwenderische Erben* (обобщённые номинации людей – носителей названных пороков). Характеристика образов действующих лиц осуществляется путём антитетически построенного сравнительного сопоставления, в котором первое место прочно закреплено за скрягой, а второе отдано расточителю (исключение – девятое предложение). Благодаря композиционному развёртыванию в рамках целостного текста антитеза отличается высокой степенью убедительности и семантической яркости, особенно ценных для календарных историй как произведений, создаваемых с морально-дидактической интенцией.

В целом календарная история И.П. Хебеля «Жадность и расточительство» (нем. «*Geiz und Verschwendung*») может служить наглядным примером того, как стилистические фигуры контраста обеспечивают повествовательно-смысловое соотношение между отдельными тематическими единицами текста, «высвобождая в этих единицах семантические потенциалы, надстраивая на них новые сцепления в сложном семантическом рисунке произведения» [8, с. 27]. Семантика противоположности придает значимость выражающим ее формальным элементам, которые в единстве с тематическими структурами текста определяют стилевое единство повествования, а также образуют его целостный синтаксический и эстетический смысл.

Выводы. Сквозной анализ текстов календарных историй И. П. Хебеля из сборника «Сокровищница рейнского друга дома» (нем. «*Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes*») позволяет сделать вывод о том, что стилистические фигуры контраста мастерски реализуются автором на содержательном и выразительном уровнях текстового целого. В структуре календарных историй семантика противопоставления обнаруживается в тематико-смысловой композиции и системе образов действующих лиц, созданной на основе социальных, религиозных, национальных и культурных различий между главными персонажами. Контрадикторные семантические компоненты образуют контекстуальные оппозиции в композиционном строении текста: лексико-семантические противопоставления в позиции заголовка, рамочную композиционную оппозицию «начало – концовка произведения», противопоставления повествовательных событий в основной части произведения в рамках двух и более эпизодов, в структуре отдельных предложений. В целом риторические фигуры противоположности обуславливают «фигуральную оригинальность» [4, с. 275] исследуемого типа текста и позволяют И. П. Хебелю посредством точных лексико-синтаксических и контекстуально-смысловых противопоставлений максимально эффективно выразить авторскую интенцию, состоящую в придании тексту календарной истории просветительской значимости и литературно-художественной ценности.

Список литературы

1. Андреева, В. А. Литературный нарратив: зона формирования смыслов / В. А. Андреева. – Казань: Бук, 2019. – 320 с.
2. Брандес, М. П. Стилистика текста / М. П. Брандес. М.: Прогресс-Традиция, ИНФРА-М, 2019. – 415 с.
3. Гроева, Л. Н. Антитеза и ее роль в линейных и вертикальных структурах художественного текста / Л. Н. Гроева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2008. – Т. 14, № 3. – С. 131–134.
4. Гончарова, Е. А. Теория и практика стилистического анализа / Е. А. Гончарова. – М.: ИЦ «Академия», 2010. – 352 с.

5. Гончарова, Е. А. Интерпретация текста. Немецкий язык / Е. А. Гончарова, И. П. Шишкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 365 с.
6. Небеснюк, У. А. История развития календаря как кумулятивного текста массовой информации в этнокультуре Германии / У. А. Небеснюк // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2019. – Т. 29. Вып. 6. С. 976-981.
7. Щирова, И. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация / И. А. Щирова, Е. А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 440 с.
8. Шмид, В. Нарратология / В. Шмид. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.
9. Bräutigam K. Die Antithese als Stilmittel in J. P. Hebel's Erzählungen // Zu Johann Peter Hebel. – Stuttgart: Klett, 1981. – S. 51-64.
10. Hebel J. P. Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes / W. Theiss. – Stuttgart: Reclam, 2010. – 458 S.
11. Hebel J. P. Der grosse Schwimmer [Электронный ресурс] // Projekt Gutenberg-DE. – Режим доступа: <https://www.projekt-gutenberg.org/hebel/hausfreu/chap145.html> (дата обращения: 19.11.2020).

Compositional and semantic functions of rhetorical figures of opposition in the text type «calendar story» (ger. «Kalendergeschichte»)

U.A. Nebesnyuk

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
48, Embankment of the Moika River, Saint Petersburg, 191186, Russian Federation*

Abstract. Ethnocultural German «calendar stories» (ger. «Kalendergeschichten») represent a literary and narrative text type poorly studied by Russian linguists-narratologists. Figurativeness and expressiveness of the artistic speech in the studied text type is achieved through the use of a number of visual and expressive means by the writer. The most interesting of these are stylistic figures of opposition. In order to identify functional features of the stylistic phenomenon in the compositional and semantic construction of calendar stories the author analyzes J. P. Hebel's works from the collection «Treasure house of the Rhenish friend of the house» (ger. «Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes»). As a result of the cross-cutting analysis of J. P. Hebel's sententious stories the author has revealed the following compositional and semantic functions of rhetorical figures of opposition in the text type «calendar story» (ger. «Kalendergeschichte»): 1) dominance of architectonic and compositional antitheses at the informative and the expressive levels of the text as a whole; 2) semantic oppositions are found in the contradictory thematic and semantic composition of a story and the system of contrasting images of characters; 3) the contradictory semantic components form the following contextual oppositions in the compositional structure of calendar stories: the lexical-semantic opposition in the title of a story, the compositional framework opposition «beginning – ending» of a story, the opposition of narrative events in the main part of a story within two or more episodes, the structure of individual sentences. In general, rhetorical figures of opposition determine the «figurative originality» of the text type «calendar story» and allow the writer to express the author's intention, which consists in giving educational significance and literary and artistic value to the studied text type.

Keywords: calendar story, Kalendergeschichte, J. P. Hebel, rhetorical figures of opposition, antithesis, compositional and semantic functions.

For citation: Nebesnyuk U.A. Compositional and semantic functions of rhetorical figures of opposition in the text type «calendar story» (ger. «Kalendergeschichte»). Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, 2020, vol. 6, no. 1, pp. – (in Russ.).

About author: U.A. Nebesnyuk, postgraduate student, Department of German Philology, Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail: uljanasgutikd@yandex.ru

УДК 811.111

Роль причастия в грамматической структуре научных и технических текстов

Марина Анатольевна Слепнева

*НИУ «Московский энергетический институт»
Красноказарменная, 14, Москва, Россия, 11250*

Аннотация. Грамотный перевод научно-технического текста требует не только владения языком источника информации, но и знаний в соответствующей области техники. Одним из наиболее сложных переводов является патентный, т.к. помимо технической составляющей несёт в себе и юридическую. Кроме того, текст патента обладает определёнными стилистическими чертами. В данной статье проводится анализ употребления личных и неличных форм глагола, уделяется внимание тонкостям употребления и перевода неличных форм глагола, даётся краткая характеристика инфинитива и герундия. С точки зрения современной грамматики сравниваются причастие и герундий. Рассмотрены признаки, которыми обладает причастие, разбираются функции причастия I и причастия II, а также конструкций с ними. Приводятся примеры из новейших источников патентной информации, и на их основе проводится анализ грамматических особенностей использования причастия в качестве различных членов предложения. Разбираются варианты перевода причастия в зависимости от его функций в предложении, анализируются потенциальные трудности при переводе форм причастия и конструкций с ними.

Ключевые слова: научно-техническая информация; патенты; грамматическая структура; особенности перевода; неличные формы глагола; причастие; герундий.

Для цитирования: Слепнева, М. А. Роль причастия в грамматической структуре научных и технических текстов / М. А. Слепнева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, № 1. – С. 24-29

Об авторе: Слепнева Марина Анатольевна, кандидат технических наук, доцент кафедры иностранных языков НИУ «Московский энергетический институт», slepnevama@mpei.ru

Постановка проблемы. Все источники научно-технической информации условно можно подразделить на две основных категории. Это, прежде всего, периодические издания, к которым относятся научные журналы по всем направлениям науки и техники, доклады научных конференций, статьи и бюллетени, а так же монографии, что является основным источником научной информации. Ко второй же категории относятся инструкции, описания и патентная информация, состоящая из описаний изобретений к патентам и рефератов, предоставляющих научному сообществу актуальную техническую информацию согласно последним достижениям науки. Патенты в научном мире являются базовой формой обмена научно-технической информацией. Характер изложения такого рода литературы в целом схож, несмотря на небольшие отличия в том, что язык статей и монографий несколько богаче, чем у технических источников информации. В целом материал излагается лаконично, точно, логично, хотя и полно и доказательно. С этой целью используется определённая лексика и грамматика [3]. С грамматической точки зрения, помимо широкого употребления глаголов-сказуемых в страдательном залоге, в текстах такого рода следует отметить преобладание неличных форм глагола и оборотов с ними. Неверный перевод конструкций может привести к ошибочному толкованию смысла всего текста в целом. Безусловно, для качественного перевода необходимы уверенные знания отрасли науки и техники, к которой относится переводимый текст. Но и недостаточное владение принципами построения английских предложений и их грамматическими особенностями не обеспечит удовлетворительных результатов. Именно грамматика является одним из средств, которое даёт возможность правильно понять, а следовательно, и перевести текст.

Цель статьи. В данной статье будет уделено внимание особенностям перевода грамматических структур английской научно-технической литературы. Автор рассмотрит на приметах из патентных текстов грамматические особенности использования такой неличной формы глагола, как причастие, выступающее в качестве различных членов предложения. Также необходимо разобрать варианты перевода причастия в зависимости от его функций в предложении и проанализировать возможные трудности при переводе форм причастия и конструкций с ними.

Анализ проблемы. Известный лингвист М.Я. Блох в своих работах [1, с. 166; 2, с. 85] утверждает, что с грамматической точки зрения глагол – самая сложная часть речи. Это связано с его центральной ролью в выражении предикативных функций предложения, то есть функций установления связи между ситуацией, обозначенной в предложении, и реальностью. Видо-временные формы, действительный и страдательный залоги, различные виды наклонения – всё образует сложную развитую систему английского глагола. Сложность глагола определяется не только разнообразной структурой его

грамматических категорий, но также и его делением на различные подклассы, и разделением на два вида форм, отличающихся друг от друга: личные формы и неличные формы.

В английском предложении личные и неличные формы будут выполнять различные функции. Личная форма глагола – функцию глагола-сказуемого, выражая процессуальные категориальные признаки предикации. С точки зрения своей внешней структуры глаголы характеризуются специфическими формами словообразования, а также формальными признаками, выражающими соответствующие грамматические категории [1]. Неличные же формы глагола выступают либо в качестве части составного сказуемого либо как подлежащее, дополнение, обстоятельство, определение. Они имеют простые и перфектные формы в обоих залогах [10].

Неличные формы глагола. Согласно утверждению В.Н. Ярцевой, «во всех германских языках имеются группы слов отглагольного образования, находящиеся в различных соотношениях с глаголом как частью речи... Среди вышеуказанных отглагольных образований выделяется группа имён (в широком смысле слова), непосредственно примыкающих к глагольной парадигме, а по мнению многих грамматистов, вообще полностью включённых в эту последнюю. Признаком, выделяющим эти отглагольные имена (и, следовательно, объединяющим их между собой), служит отсутствие в их формах выражения отнесённости действия к лицу – конкретному производителю данного действия. Поэтому термин «неличные формы глагола» приложим к столь различным категориям, как инфинитив (близкий отглагольному существительному) и причастия I и II, являющиеся отглагольными прилагательными» [5].

В английской грамматике к неличным формам глагола относят инфинитив, герундий и две формы причастия, которые, с одной стороны, имеют общие глагольные свойства, с другой – выполняют различные синтаксические функции в предложении, так как обладают свойствами разных частей речи. Многие лингвисты часто сравнивают причастие I и герундий, отмечая омонимичность их морфологических форм, в связи с чем некоторые относят их к единой форме глагола, отличающейся своими функциями, другие же проводят чёткое различие между ними, в частности, когда они выступают в предложении в функции определения, занимающего место перед определяемым существительным [4].

Пример [7]: *In accordance with a second aspect of the present invention, there is provided a tungsten film forming method for forming a tungsten film on a surface of a substrate... В соответствии со вторым аспектом данного изобретения предоставляется к защите метод формирования плёнки вольфрама для нанесения плёнки вольфрама на поверхность подложки...*

Неличные формы глагола вообще достаточно часто рассматриваются именно как формы глагола, так как они обладают схожими свойствами с личными формами глагола [12]. Они имеют промежуточные особенности между глаголом и частями речи, не относящимися к описанию действия. Они не изменяются по лицам и не обладают признаками сказуемого. Их смешанные особенности проявляются в их семантике, морфемной структуре, сочетаемости и синтаксических функциях. Неличные формы глагола не обозначают процесс; они не выражают такие категории личных форм глаголов, как категории времени и наклонения [1].

Более подробно остановимся на формах причастия. Причастие, являясь неличной формой глагола, обладает признаками глагола, прилагательного и наречия. Последние признаки проявляются в таких синтаксических функциях, как определение или наречие. Глагольными признаками причастия являются его способность иметь прямое дополнение, определяться наречием и способность иметь формы времени и залога. Но время, выраженное причастием, носит относительный характер, т.е. соотносится с действием глагола-сказуемого предложения и выражает либо одновременность, либо предшествование этому действию.

В современном английском языке две формы причастия, традиционно называемые причастие настоящего времени и причастие прошедшего времени либо причастие I и причастие II, в учебниках грамматики обозначаются как «-ing причастие» и «-ed причастие» [6; 12].

Перевод причастия и причастных оборотов в научно-технических текстах. Причастие I близко по значению к прилагательному и наречию. Оно передаёт признак предмета или действия, возникающий в силу производимого или произведённого действия. Для первого причастия определены две синтаксические позиции – в качестве определения или обстоятельства; вторая близка к позиции в предложении русского деепричастия.

Выступая в предложении в качестве определения, причастие I может занимать место перед определяемым существительным в случае отсутствия группы зависимых слов. Совмещая в себе глагольные и адъективные признаки, оно может, находясь перед существительным, приближаться к прилагательному.

Примеры [7]: *At this time, atomic layer deposition (ALD) method, in which a source gas and a reducing gas, e.g., SiH₄ gas or B₂H₆ gas having a reducing power greater than that of H₂ gas, are sequentially supplied with purging interposed therebetween, is employed to form a dense film.* В данном случае для формирования плотной плёнки используется метод нанесения атомарного слоя, в котором с попеременной продувкой последовательно подаются рабочий газ и восстановительный газ, например, SiH₄ или B₂H₆, имеющие восстановительную способность больше, чем у H₂.

In view of the above, the present invention provides a tungsten film forming method capable of forming a tungsten film having low resistance. С учётом вышесказанного данное изобретение обеспечивает способ нанесения плёнки вольфрама для получения плёнки вольфрама, обладающей низким сопротивлением.

Хотя в подобных случаях семантически проявляются адъективные черты причастия, но перехода в прилагательное не происходит, т.к. семантический признак не является преобладающим. В приведённых примерах формы причастия (*reducing* и *forming*) имеют однокорневые глаголы *to reduce* и *to form*. К прилагательным же относят формы, имеющие морфологическую форму, схожую с причастием I, но образованное не от глагола [11].

При наличии зависимой группы причастная конструкция всегда стоит после существительного.

Пример [8]: *... Which can be deposited with good electrical, chemical and mechanical properties suitable for applications having stringent performance requirements.* ...Который может быть получен с хорошими электрическими, химическими и механическими свойствами, используемыми в устройствах с жёсткими требованиями к рабочим показателям.

В научно-технической литературе встречаются сложные перфектные и пассивные формы причастия, стоящие после существительного и выполняющие атрибутивные функции.

Пример [7]: *Further, the present invention can also be applied to a glass substrate used for FPD (Flat Panel Display) such as a liquid crystal display or the like, a ceramic substrate, or the like without being limited to a semiconductor wafer.* Кроме того, представленное изобретение также может использоваться на стеклянной подложке, предназначенной для плоского дисплея, такого как жидкокристаллический дисплей или подобные, на керамической подложке и т.п., не ограничиваясь полупроводниковой подложкой.

Причастие I может в предложении выступать в роли обстоятельства. В данной функции можно встретить все формы причастия, причём оно характеризует одновременность обозначаемого им действия с действием, выраженным глаголом-сказуемым.

Пример [8]: *...On a substrate includes positioning the substrate within a plasma enhanced chemical vapour deposition (PECVD) chamber, providing a boron carbide precursor and introducing the boron carbide precursor and a carrier gas to form...* ...На подложке включает в себя размещение подложки в камере для плазмо-химического напыления, подачу исходного вещества – карбида бора и газа-носителя для формирования...

Причастие I перфектное, соответствующее русскому деепричастию совершенного вида, в предложении выполняет функцию обстоятельства и показывает, что выраженное им действие произошло до действия, определённого сказуемым предложения.

Пример: *Having been made of copper, the filament acquired many good properties.* Выполненная из меди, нить накала намного улучшила свои характеристики.

При переводе причастия I на русский язык могут возникнуть следующие трудности [11, с. 118–119; 7, с. 111–114]:

1. Бывают случаи, когда сочетание английского существительного с причастием не соответствует нормам сочетаемости в русском языке, соответственно, необходимо использовать иные лексико-грамматические средства. Например, дословный перевод выражения «*the question asking*» на русский язык невозможен из-за несочетаемости слов.

2. Перевод причастия I, которое является вводной конструкцией в предложении, может проводиться по-разному.

Пример: *Referring to FIG. 1, a wafer level package device 100 is described.* Обращаясь к...; Если обратиться к...; Обратимся к...

В научно-технических статьях часто можно встретить вторую форму причастия – причастие II, либо входящее в состав именного составного сказуемого, либо выполняющее роль определения при существительном.

Примеры: [8] *It is noted that the achievement of a low dielectric constant alone is not sufficient for modern interconnected dielectric applications, and must be accompanied by adequate chemical, electrical, and mechanical stability for a low-k material to be considered for integration in modern interconnected*

dielectric applications. Отмечается, что получения только низкой диэлектрической постоянной недостаточно для создания современной многокомпонентной аппаратуры с диэлектрической изоляцией, и этот процесс должен сопровождаться соответствующей химической, электрической и механической стабильностью материала с низким значением k , чтобы можно было рассматривать возможность его интеграции в современную многокомпонентную аппаратуру с диэлектрической изоляцией.

[9] Self-Aligned Double Patterning (SADP) can be adopted to form small pitch patterns. Может быть использована технология двойного самосовмещения для проектирования шаблонов с малыми размерами.

Причастие II сочетает в себе свойства глагола со свойствами прилагательного. Категориальное значение прошедшего времени причастия является уточняющим: оно даёт какую-то квалификацию обозначенному процессу [1].

При переводе причастия II на русский язык могут возникнуть следующие трудности [11, с. 118–119; 13, с. 111–114]:

1. Прежде всего, это полное совпадение форм причастия II и личной формы правильных глаголов.

2. Употребление причастия после существительного, когда оно выполняет роль определения.

Пример [8]: *Applicants have shown that films formed utilizing the above approaches may be tuned to achieve a number of desired specifications tailored to the targeted application.* Заявители показали, что плёнки, полученные вышеприведёнными способами, могут быть изменены для достижения ряда необходимых параметров, предназначенных для конечного применения.

3. Перевод безличным предложением причастия, стоящего в функции обстоятельства.

4. Причастия с предлогами не совпадают с русскими аналогами.

5. Причастия, входящие в сказуемое, но занимающие первое место в предложении с инверсией, следует переводить начиная с обстоятельства или дополнения, стоящего после причастия. Далее переводится сказуемое и в конце – подлежащее.

Пример [7]: *Provided herein is a method for forming a tungsten film in which a tungsten film is formed on the surface of a substrate, the method including...* Здесь представлен метод формирования плёнки олова, в котором плёнка олова образуется на поверхности подложки, причём метод включает...

Объектные и субъектные конструкции, сочетающие в себе существительное (местоимение) с причастием, выполняют роль сложного дополнения и переводятся на русский либо дополнительным придаточным предложением, вводимым союзом, либо выступают как единый член предложения (один компонент – подлежащее, другой – часть составного глагольного сказуемого) соответственно.

В технической литературе часто можно встретить так называемый независимый причастный оборот, который образуется посредством сочетания существительного или местоимения с причастием, причём данный субъект действия не совпадает с подлежащим всего предложения. Порой встречается конструкция со словом *there*. В случае если данный оборот стоит в начале предложения, то он выполняет функцию обстоятельства времени и причины и причастие переводится сказуемым придаточного предложения, таким образом, реализуя свои глагольные черты, а придаточное предложение, в свою очередь, вводится союзами *когда*, *так как*, *если*.

Если причастный оборот встречается в конце предложения, то он выполняет функцию обстоятельства со значением сопутствующих условий и причастие также переводится сказуемым, а перевод придаточного предложения начинается со слов *причём*, *при этом*, *но*, *а*.

Пример [9]: *The semiconductor memory device can further include: a third transistor formed on a periphery region of the semiconductor substrate, the third transistor having a CD larger than the second cell pitch.* Полупроводниковое устройство памяти в дальнейшем может включать: третий транзистор, сформированный на периферийной области полупроводниковой подложки, причём третий транзистор имеет проводимость выше, чем второй.

Введение союзов при переводе независимого причастного оборота обусловлено соответствием в русском языке отдельному обстоятельству предложению, а в английском языке обстоятельственная связь выражается посредством грамматики [10]. Независимый причастный оборот характеризуется обязательным присутствием в нём запятой, разделяющей предложение.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, мы должны отметить наличие явных отличительных черт в стиле научных и технических текстов, характеризующихся с грамматической точки зрения использованием определённых норм. Предложения представляют собой сложноподчинённые и сложносочинённые конструкции с частым использованием неличных форм глагола в качестве различных частей предложения. Причём если такая форма, как герундий, является

общеупотребительной и в разговорной речи, то причастие присуще в большей степени стилистике научных и технических текстов. Особенно часто применяются конструкции с причастием в тексте патентов, имеющих свои собственные нормы и правила написания. При переводе необходимо принимать во внимание как стилистические, так и лексико-грамматические особенности текста, присущие той или иной области. Правильная интерпретация грамматических структур обеспечит не только грамотный перевод текста, но и верную передачу его смысла с сохранением стилистики переводимого текста.

Список литературы:

1. Блох, М. Я. Практикум по теоретической грамматике английского языка: учеб. пособие / М. Я. Блох, Т. Н. Семенова, С. В. Тимофеева. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2007. – 471 с.
2. Блох, М. Я. Теоретическая грамматика английского языка: Учебник. Для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов / М. Я. Блох – М.: Высш. школа, 1983. – 383 с.
3. Докштейн, С. Я. Практический курс перевода научно-технической литературы (английский язык). / С. Я. Докштейн, Е. А. Макарова, С. С. Радоминова. – 3-е изд., исправл. – М.: Военное издательство, 1973. – 448 с.
4. Иванова, И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка: учебник / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов – М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
5. Историко-типологическая морфология германских языков (Именные формы глагола, категория наречия, монофлексия). – М.: Наука, 1978. – Т. 3. – 175 с.
6. Каушанская, В. Л. Грамматика английского языка. Пособие для студентов педагогических институтов / В. Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевникова, Е. В. Прокофьева и др. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 384 с.
7. Патент US 2019/0161853 A1, May 30, 2019
8. Патент US 10,301,719 B1, May 28, 2019
9. Патент US 10,301,680 B1, May 28, 2019
10. Пумпянский, А. Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы. Лексика, грамматика, фонетика. / А. Л. Пумпянский. – 2-е изд., переработанное. – М., Наука, 1964. – 382 с.
11. Слепович, В. С. Курс перевода (английский-русский) = Translation course (English-Russian): учеб. для студентов высш. учеб. заведений по специальности «Мировая экономика» / В. С. Слепович – 9-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 320 с.
12. Употребление неличных форм глагола в современном английском языке: практическое пособие / И. П. Крылова, Е. М. Гордон. – 2-е изд. – М.: Лист Нью, 2002. – 224 с. – На англ. яз.
13. Хоменко, С. А. Основы практики перевода научно-технического текста с английского языка на русский: учеб. пособие / С. А. Хоменко, Е. Е. Цветкова, М. Н. Басовец – Минск: БНТУ, 2004 – 204с.

The Participle Role in the Grammar Structure of Scientific and Technical Texts

M.A. Slepneva

*NRU Moscow Power Engineering Institute
Krasnokazarmennaya, 14, Moscow, Russia, 111250*

Abstract. Correct translation of scientific and technical information requires not only the language knowledge of the information source, but also knowledge in the relevant field of technology. One of the most difficult translations is the patent one, since it includes both technical and legal components. In addition, patent information has certain stylistic features. This article analyzes the use of finite and non-finite forms of the verb, focuses on the correctness of non-finite forms translation, gives a brief description of the infinitive and gerund. The participle and gerund are compared from the modern grammar point of view. Also attention is paid to the participle. All the features possessed by the participle are considered. Separately, the functions of participle I and participle II, as well as constructions with them, are analyzed. Examples from the latest sources of patent information are given, and on the basis of them an analysis of the grammatical features of using participles as various members of a sentence is made. The examples of translating the participle depending on its functions in the sentence are given, the potential difficulties in translating of the participle forms and structures are analyzed. A review of the literature sources of leading linguists on the topic has been made.

Key words: scientific and technical information; patents, grammar structure; translation features; finite, non-finite verbs; participle.

For citation: Slepneva M.A., The Participle Role in the Grammar Structure of Scientific and Technical Texts. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 1, pp. 24-29 (in Russ.)

About author: M.A. Slepneva, PhD (Physics), Associate Professor of the Department of Foreign Languages at NRU Moscow Power Engineering Institute, slepnevama@mpei.ru.

Список литературы

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий [Электронный ресурс] / И. С. Брилева, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко и др.; отв. ред. В. Н. Телия. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – Режим доступа : https://phrase_dictionary.academic.ru (дата обращения: 26.12.2018).
2. Ганапольская, Е. В. Неология во фразеологии / Е. В. Ганапольская // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2010. – № 2. – С. 183–189.
3. Гаврин, С. Г. Заметки по теории фразеологии / С. Г. Гаврин // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц. – Тула, 1972. – С. 127–142.
4. Дубровина, К. Н. УМК «Современный русский язык. Фразеология» [Электронный ресурс] / К.Н. Дубровина – Режим доступа : <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=594&p=24557> (дата обращения: 26.12.2018).
5. Жуков, А. В. Лексико-фразеологический словарь русского языка : ок. 1600 фразеологических единиц / А. В. Жуков. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Астрель : АСТ, 2010. – 703, [1] с.
6. Жуков, А. В. О потенциальности фразеологических единиц / А. В. Жуков // Пушкинские чтения – 2018. Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст: Материалы XXIII международной научной конференции; отв. редактор Т. В. Мальцева. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина. – 2018. – С. 371–380.
7. Жуков, А. В. Фразеологизмы и смежные с ними образования / А. В. Жуков, К. А. Жуков // Вестник Новгородского государственного университета. – 2013. – № 72. – С. 89–92.
8. Жуков, А. В. Фразеологические фантомы в русском языке / А. В. Жуков // Вестник Новгородского государственного университета. – 2009. – № 51. – С. 57–60.
9. Жуков, В. П. Русская фразеология : учеб. пособие – 2-е изд., испр. и доп. / В. П. Жуков, А. В. Жуков. – М. : Высшая школа, 2006. – 408 с.
10. Костомаров, В. Г. Русский язык на газетной полосе / В. Г. Костомаров. – М. : Просвещение, 2001. – 268 с.
11. Котелова, Н. З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов // Избранные работы / Российская академия наук; Институт лингвистических исследований / Н. З. Котелова – СПб. : Нестор-История, 2015. – 276 с.
12. Куклина, И. Н. Явления фразеологизации и дефразеологизации в языке современной прессы : дис. канд. филолог. наук : 10.02.01 / И. Н. Куклина. – М., 2006. – 251 с.
13. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. языков / А. В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк.; Дубна : Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с.
14. Энциклопедический словарь по металлургии [Электронный ресурс] / глав. редактор Н. П. Лекишев. – М. : Интернет Инжиниринг, 2000. – Режим доступа : <https://metallurgicheskiiy.academic.ru> (дата обращения: 22.01.2019).
15. Пономарева, Т. В. Фразеологические единицы в когнитивном аспекте : дис. канд. филолог. наук : 10.02.19 / Т. В. Пономарева. – М., 2002. – 276 с.
16. Словарь русского языка : В 4-х т./АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. В. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1985 – 1988.
Т. 1. А – Й. 1985. 696 с.
Т. 4. С – Я. 1988. 800 с.
17. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
18. Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка : ок. 13 000 фразеологических единиц / А. И. Фёдоров. – 3-е изд., испр. – М. : Астрель : АСТ, 2008. – 878, [2] с.
19. Фомина, М. И. Современный русский язык. Лексикология : учебник / М. И. Фомина. – 4-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 2001. – 415 с.
20. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Н. М. Шанский – 4-е, изд., испр. и доп. – СПб : Специальная Литература, 1996. – 192 с.

УДК 378.147 (09)

The facilitation methods effectiveness of in teaching process

L.V.Adonina¹M.A.Zubkova¹T.B. Kuzyoma¹A.V. Vishniakova¹¹Sevastopol State University

33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article deals with the possibilities of facilitation in group work of students. The essence of the concept of “facilitation” is described. The types of facilitation methods are identified and the effectiveness of their implementation in the learning process is considered. The main psychological and personal qualities of a facilitator teacher necessary for the effective implementation of the facilitation process in the group are presented. There are also various ways to improve communication skills among group members, to develop communication skills. The author presents the pedagogical skills of the facilitator teacher. The principles of facilitation are analyzed.

Keywords: facilitator, group work, types and characteristics of group work, group work planning, communication skills, interpersonal interaction.

For citation: Adonina L.V. The facilitation methods effectiveness in teaching process / L.V. Adonina, M.A.Zubkova, A.V. Vishniakova, T.B. Kuzyoma, // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, 2020, vol. 6, no 1, pp. 30–34 (in Russ.).

About authors:

L.V.Adonina, associate professor of Russian language and communication department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: lar_sad@list.ru

M.A. Zubkova, senior lecturer of Foreign languages department, Institute of Social Sciences and International Relations of Sevastopol State University, 33 Universitetskaya Str., e-mail: m.a.zubkova@gmail.com

T.B. Kuzyoma, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

A.V.Vishniakova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: azure.07@mail.ru

Problem statement. In the modern educational paradigm, a significant socio-pedagogical phenomenon with a large functional potential is facilitation, whose supporters are well-known domestic (A. F. Amend, T. E. Barusova, F. G. Mukhametzyanova, I. A. Noskov, K. M. Ushakov, R. R. Khairutdinov, E. A. Khrutsky, T. I. Shamovaya) and foreign (J. Raven, K. Rogers, M. Smith, V. Frankl, E. Fromm) psychologists and teachers. The wide use of facilitation in various fields, both in teaching activities and for building a professional working dialogue in the team is justified by its great capabilities.

Aim. The debatable nature of a number of questions about facilitation and the close interest of the advanced pedagogical community in it led to the choice of the topic of this article and the relevance of the study. Thus, the purpose of facilitation is to consider the effectiveness of facilitation methods in teaching.

The word facilitation itself is a loan from the English language, its literal translation is interpreted as favorable conditions. It is with them that an experienced facilitator teacher should provide his students in order for the learning process to take place in the most comfortable atmosphere and be effective and productive.

In the educational spectrum, facilitation is understood as an increase in the effectiveness of the educational process through the organization of interaction between the teacher and the student on a subject-subject basis, on the basis of a certain style favorable for communication, due to certain qualities of the teacher facilitator.

Thanks to qualitative changes and global modernization in the education system, the role of the teacher is also changing, and accordingly the requirements for him and his professional and personal qualities. In this case, it works in the paradigm of personality-oriented education. A teacher facilitator is someone who helps, supports, and accompanies.

The teacher facilitator is set up for dialogue, he is sociable and erudite. It evokes a certain degree of trust in the trainees. It creates a warm, interaction-friendly atmosphere. Sets you up for productive activities. He quickly and competently establishes personal contacts with students, develops in them confidence in their own abilities and in the success of solving tasks. By building interaction with students on the non-evaluative positive principle of acceptance and empathy, the teacher facilitator contributes to the development and implementation of the content of the work that is proposed by a group of students. It is a leading link in the

humanization of all pedagogy as a whole. He is able to change his position for the sake of the result of the group, to initiate a creative component in the work. The facilitator teacher is also able to establish the right emotional relationships with the parents of the students. The teacher facilitator does not immediately acquire the necessary skills and abilities. This is a long-term work on self-development and self-education of the teacher. This is a deep study of the new work style and psychological capabilities of students. The process of acquiring these facilitation skills and abilities is a gradual complete personal restructuring of the teacher. This is the mastery of new communication techniques, teaching methods, forms of work, continuous professional growth of the facilitator. Thus, facilitation becomes the main competence of a modern specialist.

Through professional pedagogical skills (special, design, prognostic, communicative, constructive, organizational), the personal qualities of the facilitator teacher are manifested:

1. Gnostic skills of the facilitator are a set of certain skills, thanks to which the facilitator is able to analyze the student's personality, study his age and individual personality characteristics of the student, evaluate his relationships with peers and adults, his place and reputation in the team.

2. The special skills of the facilitator include the ability of the teacher to understand the internal psychological state of students, empathize with them, show empathy, and the ability to motivate students to achieve high goals.

3. Predictive pedagogical skills of the facilitator imply the ability to calculate possible difficulties in the learning process of students, to anticipate the nature of behavior and the specifics of students' actions.

4. Communication skills are the ability of the facilitator to quickly establish the necessary emotional contact with students, verbal skills and social perception.

5. Design skills – the ability to plan prospective possible strategies, tactics, tasks, ways to solve them.

6. Organizational skills - the ability to engage in interesting activities, motivate for results, create conditions for the full development of students, the ability to activate the cognitive activity of students.

It should be noted that the facilitator teacher should also have well-developed qualities such as attractiveness, assertiveness, tolerance. It is important to explain each of these concepts. Thus, attraction is understood as a natural state of something that does not cause irritation, but on the contrary attracts, causing a certain attraction, sympathy) [1].

Tolerance means that students differ from each other in position, preferences and interests, appearance and moral values [2]. At the same time, each of them has the right to live in society, preserving their originality and personal uniqueness. This is a manifestation of tolerance for the opinion of another person, his culture and religion, his understanding and respect.

Borrowed from the English language assertiveness has a literal translation of perseverance. The very meaning of the word assertiveness is the ability to observe your own interests, while respectfully taking into account the opinions of others. Of interest is the point of view of the famous American scientist M. Smith, who believed that assertiveness is the ability of a person not to depend on external influences and evaluative opinion, the ability to independently control their behavioral reactions and be responsible for them [3].

The teacher-facilitator in his pedagogical practice should be guided by a number of principles:

1. Support and encouragement of students' independence when discussing possible solutions to the tasks set.
2. Breadth of view and outlook, no fear of waiting for unexpected questions from the audience.
3. The need for the ability to flexibly adapt to the situation.
4. Development of creativity in oneself and students.

The well-known scientist and author of a number of books on facilitation T. Mann believes that the facilitator should be able to:

1. Guide and structure the discussion in the right direction;
2. Select really successful solutions of the group;
3. Take risks, go out yourself and take facilitation participants out of their comfort zone;
4. Work with different groups of students;
5. Navigate all formats of conversations and meetings;
6. Combine different tools and techniques in the process of working with a group of students;
7. Quickly respond to changes in the situation, difficulties of participants – and, accordingly, quickly overcome them;
8. Open up to people, motivate them to make personal changes [4].

Among the methods widely used in the pedagogical practice of the facilitator, such groups of methods as discussion, game, organization of intellectual activity, methods of organizing creative activity, and methods of reflection deserve special popularity. Each of the above-mentioned facilitation groups of methods are effective and widely functional.

Competent use of facilitation methods allows you to use all the possibilities of group discussion of problems in the team. With the implementation of these methods and a certain organization of the team, the effectiveness of group interaction and easier and faster achievement of the tasks set increases. In this case, the team leader takes the role of facilitator. However, his personal opinion remains neutral and low-priority among others. The facilitator is not responsible for a specific decision, but helps the team to make it as part of a constructive discussion. Let's look at them in more detail.

Thus, discussion methods are understood as a number of active facilitation teaching methods that are innovative and more priority in modern pedagogical realities. These methods are focused on the dominant productive effective activity. Discussion methods aimed at developing students' communicative competence help to teach students to defend their point of view correctly, to express themselves with evidence and arguments, to appeal, to conduct interesting debates, to present their ideas or the opinion of the group to the audience.

The use of facilitation methods in organizing group discussions, meetings, and conferences also demonstrates the wide possibilities of facilitation. The process of standard meetings or conferences involves a certain course of action and usually goes according to plan. Members of the group take turns speaking out, but in some cases it turns out that many of them did not have time to speak out due to the time limit, or for various objective and subjective reasons did not have such an opportunity. Many effective and useful ideas for achieving results, valuable comments, creative thoughts remain unvoiced. The team does not feel the unity and common interest to achieve results and success in the area under discussion.

Discussion methods help students listen carefully and with interest to their opponents, evaluate phenomena and events, and formulate questions correctly. It should be noted that the educational discussion, among modern didactic practices, is given a leading place. Basically, these methods are aimed at exchanging opinions in the audience among the participants of the discussion, searching for scientific truth, and solving controversial issues.

The correct implementation of discussion methods helps the teacher facilitator to establish a productive dialogic process in the interaction of students, during which, unlike the standard classical method, each statement and opinion is accepted by the participants of the discussion and discussed. Among a number of different points of view presented, students choose the one that is closest to them, without categorically asserting its uniqueness and objectivity.

When implementing discussion methods, the understanding of tolerance is actualized, which allows it to be shown in case of controversial opposing views. The facilitator teacher is not recommended to actively interfere in an organized discussion. However, the facilitator is still responsible for its effectiveness. In addition, it monitors the time limit during the discussion, its structure, and productivity.

Facilitator the teacher introduces the group members to all the information that the students have. It encourages the consideration of different approaches to the same fact or phenomenon. It allows you to compare opposing opinions in a discussion, while it is possible to challenge these opinions. Discussion methods include such facilitation methods as round table, forum, Socratic discussion, panel discussion, debate, symposium, "Take a stand", podium discussion, aquarium, press method. The result of the implementation of facilitation methods is the following:

1. Creating conditions for the full development of students' intellectual abilities.
2. Acceptance of various opinions and options for consideration of issues by the participants of the discussion.
3. Formation of a tolerant perception of the opponent's point of view.
4. Develop skills to speak in front of an audience.
5. Develop skills to work in a group and support others.
6. Formation of the ability to constructively criticize and culturally conduct polemics [5].

Game facilitation methods include methods presented in the form of a game that recreate the situation focused on the adoption of norms, rules, strategies of behavior in society and contribute to the acquisition of social experience by students. Game methods are represented by different types, such as game interaction, game design, didactic game, social games, business games, interactive games.

The gaming method of analyzing real-world situations contributes to the formation of behavioral skills. This method involves the introduction of various theatrical elements into the learning process, which greatly contributes to a faster and easier achievement of the goals set. Game facilitation methods include dramatization, trial, role-playing, and business play. The use of these facilitation methods helps students to immerse themselves in collective interaction, develops the imagination of students, allows them to transfer the

characteristics of the properties of some objects to others, allows them to understand their thoughts, feelings, and inner world more deeply.

Methods of organizing our activities are represented by a wide range of facilitation methods: brainstorming, 4 corners, decision tree, learning in pairs, colored shapes, interactive staircase, world cafe, Delphi method, thought-sheto, press conference, reading with notes, "Whose is it?" method, choice, logical chain. These facilitation methods actively contribute to both communicative and intellectual abilities of students. Trainees acquire the skill of self-search for solutions to the problem. They learn to search for information from different sources. Gain experience working in a team. They learn to produce different solutions. Students are being prepared for further scientific activities.

It should be noted that the pedagogical community considers methods of organizing creative activities to be effective facilitation methods. They include: the method of symbolic vision, the method of comparison of versions, the method of "If", keyword method, the alphabet method the Association method is getting used, the method of semantic associations, the technique of constructing questions, the method of finish phase, intelligent swing, technique hotel and other. The result of the use of the above-mentioned facilitation methods is a holistic perception of the world in the unity of sensory and concrete representations.

Methods of reflection – methods aimed at the subject's awareness of the path traveled, the learned educational material, their own emotional mood and behavior. If the methods of reflection are applied, the educational result of learning becomes only the one that was realized by the student. [6] The main task of these facilitation methods is to create a methodological framework for the subject activity carried out, which will be used in the future due to its effectiveness and productivity [7].

Leading methods of reflection used by the teacher for the team and the group are as follows: method five-finger problem-search method, method of motivation, plus-minus-interesting method of modeling, keyword expert Committee, logical method, reflective screen, sinquan, basket of opinions.

As a result of the application of these facilitation methods in practice, the maximum development of universal reflexive skills, providing pedagogical and psychological support for each of the trainees, the formation of skills to act together and in concert, the mobilization of volitional potential becomes possible.

Summary. The conducted research allowed us to state that the functional potential of implementing facilitation methods in training is quite wide. They stimulate students to intense mental activity, support their cognitive activity, increase the involvement of students in the common cause, allows them to reveal their best qualities, promote their personal growth, teach responsibility for making certain decisions, allow them to reveal the creative potential of all group members, which significantly improves the quality of education.

References

1. Акулова, О. В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу: автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. В. Акулова. – СПб, 2004. – 42 с.
2. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века: идея свободы ребенка в образовании как педагогическая цель / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 633.
3. Зарецкая, И. И. Профессиональная культура педагога: учеб. пособие. / И. П. Зарецкая. – 2-е изд., перераб. – М.: АПКППРО, 2007. – 116 с.
4. Кейнер С. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения / С. Кейнер. – М: Издательство Дмитрия Лазарева, 2016. – 344 с.
5. Райс, О. И. Фасилитация, как метод интерактивного обучения [Электронный ресурс] / О. И. Райс // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 7. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/07/3317>.
6. Таскаев, И. И. Современные технологии образовательного процесса / И. И. Таскаев // Омский научный вестник. – 2004. – № 1 (26). – С. 232–234.
7. Чуева, М. Ю. Педагогическая фасилитация. Опыт применения в высшей школе / М. Ю. Чуева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по мат-лам XXXIII Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во СибАК, 2013. – № 10 (33). – С. 109–116.

Возможности фасилитации при групповой работе

Лариса Валерьевна Адонина¹

Александра Валентиновна Вишнякова¹

Мария Александровна Зубкова¹

Татьяна Борисовна Кузёма¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье описаны возможности фасилитации при групповой работе учащихся. Описана сущность понятия «фасилитация». Обозначены виды фасилитативных методов и рассмотрена эффективность их реализации в процессе обучения. Представлены основные психологические и личностные качества педагога-фасилитатора, необходимые для эффективного осуществления процесса фасилитации в группе. Также обозначены всевозможные способы для улучшения навыков общения среди участников группы, для развития навыка коммуникации. Представлены педагогические умения и навыки педагога-фасилитатора. Проанализированы принципы фасилитации.

Ключевые слова: фасилитатор, фасилитация, педагогическая деятельность, фасилитативные методы, личностные и психологические качества фасилитатора, коллектив, навык коммуникации, межличностное взаимодействие.

Для цитирования: Адонина, Л. В. The facilitation methods effectiveness of in teaching process / Л. В. Адонина, М. А. Зубкова, Т. Б. Кузёма, А. В. Вишнякова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, № 1. – С. 30–34

Об авторах:

Л.В. Адонина, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Педагогическое образование» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: larsad@list.ru.

М.А. Зубкова, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, ул. Университетская 33, e-mail: m.a.zubkova@gmail.com.

Т.Б. Кузёма, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: takida_power@inbox.ru.

А.В. Вишнякова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: azure.07@mail.ru

УДК 378.147 (09)

The facilitator teacher role in the implementation of information and communication technologies in professional activities

L.V. Adonina

T.B. Kuzyoma¹A.V. Vishniakova¹O.A. Shutova¹¹Sevastopol State University

33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract: The article deals with the essence of the concepts “facilitation”, “facilitator”, “facilitation pedagogy”. Marked in both domestic and foreign approaches to the study of facilitation in learning. The differentiation between the facilitator and the moderator is explained. The goals and objectives of facilitation are listed. The main personal qualities of the teacher-facilitator are highlighted. The most relevant methods and techniques for implementing the facilitation approach in training are identified. The facilitation technology is presented as step-by-step methodology.

Key words: facilitation, facilitator, facilitation method, types of facilitation, facilitation abilities, teacher, teacher, knowledge.

For citation: Adonina L.V. The facilitator teacher role in the implementation of information and communication technologies in professional activities / L.V. Adonina, T.B. Kuzyoma, A.V. Vishniakova, O.A. Shutova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no 1, pp. 35–39 (in Russ.).

About authors:

L.V. Adonina, associate professor of Russian language and communication department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail

T.B. Kuzyoma, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

A.V. Vishniakova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: azure.07@mail.ru

O.A. Shutova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: olgadushina@list.ru

Problem statement. Political, socio-economic, and educational changes that are presented in modern society in the Russian Federation have led to an obvious need for teachers with a well-formed facilitation orientation and who are proficient in the methodology of using information and communication technologies in the educational process. The reality determines that in our time, the objective shortage of such competitive specialists both in schools and in higher educational institutions of the country is designated as one of the most acute and urgent problems.

The methodology of using information and communication technologies in the training and support of professional activities of teachers-facilitators is in the focus of close attention of both domestic (E. E. Alimova, A. A. Andreev, V. A. Bukhvalov, S. A. Beshenkov, R. S. Dimukhametov, M. N. Evstigneev, E. Yu. Komarov, D. V. Kuznetsov, V. A. Levin, O. V. Pushkina, P. V. Sysoev, L. I. Timonin) and foreign (S. Azar, P. Anderson, J. Bruner, A. Valu, S. West, M. Johnson, S. Papert, A.-S. Taylor) researchers.

In the twenty-first century, most scientists have identified facilitation using information and communication technologies as one of the leading, significant competencies of a modern teacher, a high-level specialist. It is obvious that the progressive pedagogical community is shifting its attention from the teaching process to the teaching process that is being transformed in the current realities. It is also relevant to consider teaching not as a transfer of knowledge, but as a facilitation of the process of conscious, rational, motivated learning with the help of ICT. The role of the teacher in this case becomes more significant, and its functions are significantly expanded. As a result, the success in implementing the concept of modern education in Russia will depend on the creative potential, the high level of both professional and pedagogical culture of the teacher, his technological awareness, and the creation of progressive technological conditions.

Within the framework of the research, it is necessary to consider the essence of the concept of “information and communication technologies”, “facilitation, teacher-facilitator” in the interpretation of both domestic and foreign authors.

A change in the pedagogical paradigm requires that a modern teacher must possess information and communication technologies, which include various ways to obtain and process information using modern devices (computers, interactive whiteboards, projectors, document cameras, communicators, tablets, smartphones) and software products (self-made presentations by students, ready-made programs, scientific student projects, electronic cases, a catalog of electronic educational resources on the Internet, a test environment, training programs, virtual designers, expert systems, and comprehensive training posters). At the same time, computer and ICT are differentiated into lectures-presentations, electronic textbooks and teaching materials, text tasks and reports in electronic form.

Aim. The integration of the Russian Federation into the political, cultural, scientific, and global community and the current scale of technological change imply the need to create a wide range of specific information projects and educational programs implemented within the framework of distance learning. Developing the logic of this research, such portals and telecommunications networks for school students as Uchi.ru, Marektplace of educational services, Yaklass, foxford Online school, Skyeng, the new school Platform, and Internet video portals have gained widespread and objective popularity in the mediated interaction of students and teachers with the use of information and communication technologies Urok.ru, Ticket to the future, Mosobrtv, Russian electronic school, Moscow electronic school, Olimpium, My achievements, lesson numbers.

For students to maintain the continuity of the educational process allow Open.gu-ural.ru, Moodle, Canvas Network, Coursera, EdX, Universarium, Lictionary, Udacity, Stepic, UNIWEB, Codeacademy, Open Yale Courses, and many others. Teachers of the country's leading universities, who are successfully adapting to the current situation in education in the framework of the 2020 pandemic, continue to teach classes for them on their educational platforms.

Many of the above educational resources significantly help teachers with unique thematic courses developed by high-level professionals, the latest scientific didactic and methodological materials for lessons, self-test tasks for students of various degrees of complexity, video tutorials, Olympiads, diagnostics. They present a wide range of electronic textbooks, teaching AIDS, interactive learning scenarios, tests successfully tested by thousands of teachers. Some sites, such as Atutor, Eliademy, Opigno, and Dokeos significantly reduce the responsibilities of teachers, in particular, they are able to independently check students' homework, as well as track their academic performance.

The catalogues of national and world museums, educational films, and music concerts presented at them are of great educational and cultural value. In the format of distance learning, career guidance activities are also provided, for example, implemented on the Ticket to the future portal [2].

Well-thought-out and well-designed video tutorials allow modern youth to get acquainted with various specialties and Orient themselves in the direction of their further training. Training in this format also includes thematic webinars for teachers and parents of students. The ability to organize group chats, scientific communities, live video broadcasts, conferences with the ability to upload various files in special formats make such platforms an effective tool for conducting interesting classes for school teachers and teachers of higher educational institutions and allow to some extent to preserve the much-needed live communication between the teacher and the student. Also, we emphasize the fact that most educational platforms help students build an individual, psychologically convenient educational stream.

In the current conditions of applying the didactic potential of the information environment in the process of distance learning, the role of the teacher-facilitator is of particular importance. This role has significant differences from the traditional functions performed by the teacher during professional training. Not only technical components of the learning process are updated, but also methodological issues, as well as issues of modeling rational information interaction in the educational environment. The method of facilitation itself is also being reviewed, which modern progressive society understands as a specific learning process, in which the Central component of the process is assigned to the independent, personal development of new information and new knowledge by students as a result of comfortable and effective group work in a certain established mode "here and now". The activity of a teacher is to be regulated by a number of important points: the selected view control in a group or team of students selected the correct informational process in General, and the type of media and management of informative activity [6].

The need for facilitation is evident in the following cases: when trainees find themselves in an awkward position during the development of the information communication technologies, when faced with an obstacle or a hindrance in addressing the technical component of the issue; when trainees are confronted with an unfamiliar action; when students face a situation in which it is psychologically uncomfortable; when there is some obstacle in the joint labor and joint task using ICT; when is the expected pedagogical result.

In the course of scientific research, it was found that the modern pedagogical community understands facilitation as follows:

1. This is a specific, targeted, non-directive management style that does not go beyond the self-organization of the managed system;
2. A Method of special subject educational interaction in which all its participants naturally and tolerantly accept others and equally expect to accept them themselves;
3. A Process in which the facilitator is acceptable to all members of the group, in some cases neutral, assists the group in finding appropriate ways to identify problems and make joint decisions by organizing constructive and productive joint activities [7].

It is necessary to note that foreign authors (I. S. Broun, J. S. Bruner, S. Papert) hold a similar point of view, interpreting the concept of “facilitation” in the same way, and understanding it as a kind of productive cooperation of all group members, when everyone can act naturally, accept other participants in the General discussion with tolerance and also count on their mutual acceptance of their ideas, be able to defend their point of view and research position through a tolerant dialogue.

It should be noted that in the competent implementation of facilitation, the fundamental factor is to build relationships between the teacher facilitator and students on the subject-subject principle. I.e., a certain type of relationship should develop between them in the educational process, which is based on the creation of a parity participation of students and teachers in the organization and implementation of joint activities. Subjectivation of the personality of students occurs through the use of the following means:

1. Transfer of certain teaching and didactic rights and competencies to students;
2. Creating comfortable conditions for ensuring the implementation of the student's rights in relation to the educational institution;
3. Development of a self-management system among a team of students or a group of trainees;
4. Sincere interest in the success of students and trust on the part of the teacher;
5. Education of a number of important spiritual and moral qualities.

K. Rogers identified the main personal qualities of the teacher-facilitator: tolerance, assertiveness, attractiveness. According to the scientist, it is thanks to the listed personal qualities of the teacher-facilitator that it is possible to create suitable conditions for ensuring the facilitation of teaching and personal development and improvement. However, in the current reality, the need to develop ICT competence in a teacher-facilitator comes to the fore. It is the teacher-facilitator who should contribute to the effective implementation of the didactic information environment. Note that the functions of the didactic information environment are: ergonomization and information support of the entire learning process, the final assimilation of the proposed educational material, providing all participants in the learning process with the necessary means to carry out certain activities.

In this case, the teacher-facilitator, as an integral participant in the educational process, in addition to personal qualities, must have a certain number of special abilities. Thus, facilitation abilities were designated by S. L. Bratchenko, who understood them as a unique opportunity for a teacher to provide assistance and support in the process of formation and growth of students, in the delicate ability to get along with others. Among them S. L. Bratchenko highlighted: the art of respect, the art of contract, the art of help and support, the art of understanding (rational understanding, empathy, intuition), the art of being yourself [1, 3].

However, the change of the usual subject-object teaching models is being replaced by a more appropriate subject-subject model. Thus, the range of necessary abilities for the teacher-facilitator is also significantly expanded. They include: advising students on the most effective and productive organization of their educational activities, the teacher himself is a direct source of information, complements the educational and information Fund of the didactic information environment, individualizes the learning trajectory of each student, and searches for the most appropriate strategies and ways to achieve the planned results. Also, it is the teacher-facilitator who should actively contribute to the mandatory development of students and students' collaborative skills and abilities (the ability to think critically about the task, the ability to reflect on the application of new scientific approaches, the ability to compare and draw an analogy with existing, positively proven practices) and self-development skills using information and communication technologies. The key task of the teacher – facilitator is to help students correctly use information and communication technologies for appropriate productive cooperation in the educational process.

More effective learning can be achieved when learning takes place in an interactive format, with a variety of creative tasks in which students interact with information and in the process deepen their knowledge. The ways in which information is delivered using ICT should also be diverse and interesting. An analysis conducted by Professor Edgar Daly showed that the percentage of students most fully remember the material presented in the format of a theatrical performance, imitation or performance of real activities. In this case, we were

talking about 85-90% of memorization. While independent passive reading of new material, and this format is often practiced by teachers working in the framework of distance learning is given only 10%, which indicates an extremely low efficiency of using this method of studying the material [4].

Information and communication technologies have a significant potential for the transformation and innovative development of educational systems and the educational process in schools, higher education institutions and beyond. Let's pay attention to the fact that in comparison with the traditional training with the use of Ictpredpolagaetsya:

1. Motivation and high affiliation of trainees;
2. Positive growth of the average level of knowledge of trainees and other indicators of their achievements;
3. Significantly high level of problem and critical thinking of students;
4. Increase debate, discussion, and other communication between students and teachers.

Within the framework of the research, it is advisable to explain that the General public understands modern training technologies as a set of different integrative systems, within which a number of special operations take place. Their function is to provide pedagogical goal-setting, subject and procedural aspects focused on the acquisition of knowledge, the acquisition of necessary professional skills, and the formation of students' specific personal qualities that meet the goals of training. Thus, learning technology is "a system category focused on the didactic application of scientific knowledge, scientific approaches to the analysis and organization of the educational process, taking into account the empirical innovations of teachers and the focus on achieving high results in the development of the student's personality" [5].

Every teacher facilitator working in the format of distance learning with the use of ICT should clearly understand their role in modern education. In other words, they should be familiar with the educational policy in this aspect in detail, possess the technical and software tools of ICT, be able to use basic and complex tools at a high level, provide assistance and mentoring in the development of computer literacy by students in their professional development. It is necessary to understand that the widespread use of a personal computer is observed almost everywhere, both in the activities of various specialists and in educational institutions of the Russian Federation, but such an active development of the computer by schoolchildren has been taking place relatively recently. Thus, the role of information and communication technologies is becoming more and more relevant. They are beginning to take leading positions in information technology. The effectiveness and efficiency of students' activities is directly related to the availability of information resources and the ability to use them correctly in school.

Informatization of education is a long multi-faceted process. As mentioned above, it imposes a number of specific requirements for the competence of the teacher facilitator. The scope of its tasks is not limited to technological literacy and the ability to develop a variety of technological skills and abilities in students. The facilitator should be able to show students the benefits of using ICT for joint cooperation and productive solution of tasks. Students should use ICT both to work with new information and to solve complex problems. At the same time, the teacher facilitator may face a number of negative aspects when using ICT in teaching students and have the skills to eliminate them. Let's list some of them. So before studying the discipline all students must have at least basic PC skills. However, this requirement does not always meet the reality. Both the teacher facilitator and the trainees may face some technical difficulties when working with technical equipment and software. You also need a steady constant access to the Internet during the class. In this case, the learning process may also be negatively affected by the lack of certain speed typing skills in some students. A number of students and students are uncommunicative by nature, which also makes such communication difficult. Most students need that they do not have direct visual contact with the teacher. In order to avoid negative perception of learning in this format, additional training is necessary for the effective use of ICT.

Conclusion. Thus, it is the teacher facilitator who should tell students how to properly manage their life trajectory, make their life rich and fulfilling. Students should easily find cross-cultural understanding and resolve possible conflicts in a peaceful manner. All this can be done only when the teacher facilitator will have the appropriate training, going beyond a technocratic approach at a high level in their professional activities will be able to use information communication technologies, and based on them to improve the psychological, pedagogical, methodological, didactic bases of training, understanding their priority in the modern realities of transition from traditional forms of education to innovation and will form the trainees' positive attitude to the educational process., at the same time developing their intellectual abilities.

References

1. Жуковский И. В. Влияние Всемирной торговой организации на развитие образовательных услуг // Известия Российской Академии образования. – 2005. – № 2. – С. 41–44.
2. Захаревич В., Попов В., Терешков В. Российское образование и вступление России в ВТО: возможные последствия // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 20–27.
3. Ключко В. Е. Две стратегии управления развитие инновационных процессов в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/vestnik/ARNIW/N1_1999/nauch_konf/pou.html.
4. Орлов А. Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html>.
5. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения [Электронный ресурс] / Перевод с английского В. Воробьева (Первая публикация на русском языке. Печатается в сокращении). – 1967. – Режим доступа: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/2/4>.
6. Ромашина С. Я. Фасилитативная педагогика Майер А.А. – Барнаул: Азбука, 2011 – 300 с.
7. Тодосийчук А. В. Российское образование в условиях ВТО: проблемы и перспективы // Профессиональное образование. Столица. – 2007. – № 12.

Роль педагога-фасилитатора в реализации информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности

Лариса Валерьевна Адонина¹

Татьяна Борисовна Кузёма¹

Александра Валентиновна Вишнякова¹

Ольга Александровна Шутова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация: в статье рассмотрена сущность понятий «фасилитация», «фасилитатор», «фасилитативная педагогика». Обозначены как отечественный, так и западный подходы к изучению фасилитации в обучении. Объясняется дифференциация между фасилитатором и модератором. Перечислены цели и задачи фасилитации. Выделены основные личностные качества педагога-фасилитатора. Определены наиболее актуальные методы и приёмы для реализации фасилитативного подхода в обучении. Поэтапно представлена технология фасилитации.

Ключевые слова: фасилитация, фасилитатор, фасилитативный метод, виды фасилитации, фасилитативные способности, педагог, учитель, знания.

Для цитирования: Адонина, Л. В. The facilitator teacher role in the implementation of information and communication technologies in professional activities / Л. В. Адонина, Т. Б. Кузёма, А. В. Вишнякова, О. А. Шутова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, № 1. – С. 35–39.

Об авторах:

Л.В. Адонина, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Педагогическое образование» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: larsad@list.ru.

Т.Б. Кузёма, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: takida_power@inbox.ru.

А.В. Вишнякова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: azure.07@mail.ru.

О.А. Шутова кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: olgadushina@list.ru.

УДК 372.881.161.1

Лекция-дискуссия в преподавании теоретических дисциплин иностранным студентам

Татьяна Григорьевна Аркадьева¹Марина Ивановна Васильева¹Светлана Семеновна Владимирова¹Надежда Сергеевна Федотова¹Татьяна Германовна Шарри¹

¹ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»
наб. реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены основные методические особенности организации и проведения лекции-дискуссии для иностранных студентов. Обосновано, что в системе обучения иностранных студентов в российском вузе лекция-дискуссия является одной из актуальных форм организации занятия по теоретическим дисциплинам. В качестве подготовительной работы с иностранными студентами рекомендовано проведение вопросно-ответного тренинга. Материалы для вопросов представлены на оригинальном авторском материале по теоретической грамматике. Для выявления предметного и процессуально-деятельностного аспекта организации лекции-дискуссии использовались методы анализа, синтеза, обобщения, метод опроса. Разработанные материалы помогут преодолеть противоречие между имеющейся научно-теоретической базой в области методики обучения иностранных студентов РКИ и недостаточно разработанными методическими аспектами обучения иностранных студентов теоретическим дисциплинам; между необходимостью и актуальностью использования в педагогической практике лекции-дискуссии и неготовностью большинства преподавателей к её организации и проведению. Сделан вывод, что материалы, используемые в лекции-дискуссии должны отвечать интересам обучающихся, а также уровню их языковой и теоретической подготовки, быть полезными с точки зрения возможности использования данного материала в дальнейшей профессиональной деятельности. Регулярное использование лекции-дискуссии в практике обучения иностранных студентов будет способствовать решению многих коммуникативных задач.

Ключевые слова: лекция-дискуссия, иностранные студенты, теоретическая грамматика, языковая подготовка, коммуникативные навыки.

Для цитирования: Аркадьева, Т. Г. Лекция-дискуссия в преподавании теоретических дисциплин иностранным студентам / Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева, С. С. Владимирова, Н. С. Федотова, Т. Г. Шарри // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, № 1. – С. 40-47

Об авторах:

Т.Г. Аркадьева, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: kafarki@mail.ru

М.И. Васильева, кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: kafarki@mail.ru

С.С. Владимирова, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: kafarki@mail.ru

Н.С. Федотова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: nadja_f78@mail.ru

Т.Г. Шарри, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: kafarki@mail.ru

Постановка проблемы. Лекция как «систематическое, последовательное устное изложение учебного материала, сопровождающееся комментированием преподавателя подготовленного текста» [4, с. 94] относится «к так называемой пассивной форме обучения, вместе с тем призванной максимально полно, последовательно и системно раскрыть содержание соответствующей темы учебной дисциплины» [8, с. 142]. В ходе лекционного занятия формируется теоретическая база для

профессиональных компетенций обучающихся, происходит развитие их мотивации к самостоятельной работе. «Методологическая основа лекций состоит во введении обучающегося в содержание изучаемого курса и его структуру» [6, с. 195.]. Преподавателям, ведущим лекционные занятия в иностранной аудитории, известно, что иностранные студенты изначально не готовы к восприятию лекции в её классическом варианте.

Студенты-иностранцы в российском вузе – это особая категория обучающихся. Они являются представителями разных языков и культур, имеют своё представление об образовательных традициях, разный уровень владения русским языком. Целевая доминанта образовательного процесса для иностранных студентов, на протяжении всего процесса обучения включённых в многофакторный сложный процесс адаптации, – коммуникативные навыки. Русский язык, на котором они обучаются и который они изучают, – это средство познания новой действительности, гармонизации отношений в межличностном общении, фактор самосовершенствования личности, эффективного, результативного общения. Пассивное восприятие студентами озвученных текстов в ходе традиционного последовательного и связного изложения нового материала с акцентированием внимания обучающихся на ключевых фактах и новейших данных науки не приводит к успешному формированию профессиональных компетенций на иностранном языке, у них не формируются навыки высказывания собственной точки зрения, аргументации и участия в дискуссии на русском языке.

Исходя из опыта работы с иностранными студентами большинство преподавателей кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена отмечают высокую степень образовательного потенциала, развивающего и воспитательного воздействия лекции-дискуссии. На таких лекциях преподаватель, изложив определённую часть материала, организует обмен мнениями по изложенной проблеме, даёт студентам высказать свою точку зрения по вопросу. Лекция-дискуссия, по мнению А.С. Роботовой, – это лекция как «пример аргументативного дискурса, образец единения знаний и убеждений, как источник вопросов, проблем, дающий возможность слушателям активизировать собственный ход мысли, обнаружить собственное отношение к провозглашаемым знаниям и положениям; как воплощение авторитета преподавателя-учеёного в единстве его научных, профессионально-педагогических и языковых характеристик. [7, с. 133]. Однако при этом все преподаватели отмечают необходимость особой подготовки к лекции-дискуссии: «обсуждение представляет собой сложный метод обучения, который требует тщательного планирования и подготовки и способствует развитию навыков учащихся для оптимизации их практики» [15, с. 19].

Цель статьи. Таким образом, противоречия между имеющейся научно-теоретической базой в области методики обучения иностранных студентов РКИ и недостаточно разработанными методическими аспектами обучения иностранных студентов теоретическим дисциплинам; между необходимостью и актуальностью использования в педагогической практике лекции-дискуссии и неготовностью большинства преподавателей к её организации и проведению обуславливают цель данной статьи – изложение методических особенностей подготовки и организации лекции-дискуссии в иностранной аудитории.

Изложение основного материала. Исследователи М. Ataei, S.S. Hamedani, F. Zamenі отмечают, что «студенты слушают записи профессора или копируют их; затем они думают о его словах, но не разговаривают с ним. В конечном итоге студенты и профессор могут обменяться несколькими вопросами и ответами; однако эти вопросы и ответы предназначены для разъяснения сути, а не для обсуждения [10, с. 36]. При подготовке и чтении лекции в иностранной аудитории преподаватель должен быть ориентирован на практическую направленность лекционного материала и его актуальность для речевой практики, чтобы добиться развития профессиональной и коммуникативной компетенции студентов, более глубокого освоения и лучшего запоминания материала обучающимися. По словам E. Ruzieva, A. Nurgaliyeva, B. Duisenbayeva, D. Kulumbetova, M. Zhabbarkhanova стратегия обучения (преподавания) должна включать, во-первых, различные формы предоставления информации (видеолекции, презентации, рассказы, групповые задания, обсуждения, письмо и т.д.) [13, с. 2407]. А интерактивность – один из основных параметров, которому должна соответствовать современная лекция [14, с. 29].

На наш взгляд, занятия даже по теоретическим дисциплинам должны быть максимально практико-ориентированными, чтобы активизировать не только познавательную деятельность иностранных студентов, но и их речевую деятельность, тем более что «в нынешнем образовательном контексте, характеризующемся высокой степенью сложности, интерактивным общением и большим динамизмом, превращение лекций в интерактивные и более энергичные, действительно, становится практическим и своевременным делом» [12, с. 319]. В то же время не следует забывать, что в лекции должны

раскрыться фундаментальные теоретические основы изучаемой дисциплины, которые тесно связаны с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. «Традиционные лекции призваны дать связное, последовательное изложение материала в соответствии с новейшими данными науки... Интерактивные лекции дополняются и другими обучающими целями – формировать навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений при обсуждении теоретических вопросов» [1, с. 6]. Использование интерактивных лекций может «способствовать активному обучению, повысить внимание и мотивацию, дать обратную связь лектору и студенту и повысить удовлетворённость обоих» [11, с. 2704].

В этом смысле максимально приблизить учебный процесс к естественным условиям учебно-научного общения, активизировать студентов, увеличить объём их речевой практики даже на этапе усвоения теоретического материала позволит лекция-дискуссия. Лекция-дискуссия «обладает потенциалом в формировании навыков анализа ключевых аспектов, развитии умения вести обсуждение научных вопросов с умелым использованием доказательств своей точки зрения» [2, с. 147], «обеспечивает активизацию познавательной деятельности обучаемых, повышение результативности процесса обмена информацией, даёт возможность управлять мнением аудитории, использовать его для трансформирования негативных установок и ошибочных представлений некоторых обучающихся» [9, с. 236]. Когда студенты активно работают с материалом, они обычно лучше его понимают и запоминают. Интерактивное чтение лекций предполагает более активный обмен между лекторами, студентами и содержанием лекций.

Формирование навыков командной работы, межличностной коммуникации, принятия коллективных решений при обсуждении теоретических вопросов, формирование коммуникативных навыков может быть затруднено из-за недостаточного уровня владения русским языком иностранными студентами. Согласимся с тем, что «лекция с элементами дискуссии возникает в том случае, если у студентов возникают вопросы, которые они хотели бы обсудить, если лектор ставит какую-то проблему, которую необходимо разрешить совместно» [5, с. 37]. Однако в иностранной аудитории дискуссия может возникнуть только тогда, когда участники не только имеют возможность, но и умеют высказывать различные точки зрения, обобщать материал, задавать вопросы. Часто, даже если у студентов есть мотивация к обсуждению и они обладают определённым запасом знаний по данной проблеме, уровень языка не позволяет им в полной мере осуществить коммуникацию.

Рассмотрим особенности организации лекции-дискуссии на примере дисциплины «Теоретическая грамматика». Дисциплина изучается на 3 курсе бакалавриата. В результате освоения данной дисциплины обучающиеся должны овладеть системой лингвистических знаний, включающей в себя знание специфики русской морфологической и синтаксической систем; функциональных возможностей языковых единиц на грамматическом уровне; закономерностей взаимодействия лексики и грамматики в конкретных языковых явлениях; особенностей функционирования синтаксических единиц в тексте; а также языковыми средствами свободного выражения своих мыслей, адекватно используя функциональные возможности морфологии и синтаксиса; понятийным аппаратом теоретической грамматики, методикой морфологического и синтаксического анализа языковых единиц для решения профессиональных задач.

Изучение частей речи, таких как имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение, числительное, наречие, предлог, союз, частица, обычно не вызывает у иностранных студентов трудностей, так как они знакомятся с ними на начальном курсе и в процессе практического овладения первым иностранным языком. Однако есть темы, которые недостаточно освещены на предыдущих этапах. Например, слова категории состояния. В практическом курсе русского языка изучение этих слов ограничивается лишь усвоением следующих грамматических конструкций: кому? как? – *Ивану холодно*; где? как? – *На улице прохладно*. На занятиях выполняются задания следующих типов: 1) Дополните предложения, используя данные в скобках слова. а) (*брат, сестра*) ... *холодно*, а ... *жарко*. б) (*мальчик*) ... *было скучно*. в) (*Мы*) *пора*. 2) Ответьте на вопросы. а) *Почему мы сняли пальто?* (*жарко*) б) *Почему Игорь смеётся?* (*весело*) в) *Почему в комнате закрыто окно?* (*холодно*). 3) Прочитайте текст. Найдите в тексте слова категории состояния. Определите, состояние природы или человека они называют. По каким грамматическим признакам можно утверждать, что данные слова принадлежат к словам категории состояния. *В воскресенье мы поехали в лес кататься на лыжах. Было уже светло, когда мы вышли из дома и надели лыжи. Морозно и красиво в зимнем лесу. Белым-бело от снега. Нам было не скучно. Мы покатались. И вот пора домой. Уже темно, но на душе радостно и приятно от такой прогулки.*

В ходе выполнения подобных заданий знания и умения, связанные со словами категории состояния фрагментарны. Тем не менее данная часть речи представляет собой богатый материал для овладения иностранными студентами такими языковыми средствами, которые позволят им выразить сравнения, обобщения, сопоставить факты, изложить различные точки зрения на один и тот же вопрос и представить выводы.

Слова категории состояния – это в большей своей части слова, которые оканчиваются на -о. Слова категории состояния соотносятся с наречиями на -о и краткими прилагательными среднего рода. Например, *душно, жарко, красиво, холодно, весело, приятно, тоскливо, прохладно* и так далее. Слова категории состояния на -о имеют формы сравнительной степени, которые также соотносятся с формами сравнительной степени прилагательных и наречий. Например, *К утру стало морознее. После грозы на улице стало посвежее. После дождя стало прохладнее*. В качестве средства образования сравнительной степени слов категории состояния служит суффикс -ее (ей) / -е, иногда добавляется приставка по-.

Порядок проведения лекции-дискуссии предполагает 1) вступительное слово преподавателя (организационный момент, формулировка темы лекции, цели, задач лекции, указание на её актуальность, перечисление вопросов, которые подлежат изучению и обсуждению); 2) изложение лекционного материала, актуализация знаний обучающихся; 3) дискуссия.

Цель лекции «И скучно, и грустно, и некому руку подать» – комплексно представить иностранным студентам часть речи – слова категории состояния в русском языке. Задачи лекции – представить критерии отличия слов категории состояния от наречий и кратких прилагательных; рассмотреть вопрос об объёме данной части речи; рассмотреть семантические группы слов категории состояния; проанализировать синтаксическую функцию слов категории состояния; научить определять морфологические, синтаксические и семантические признаки слов категории состояния; развивать интерес к русскому языку.

Слова категории состояния – это самостоятельная часть речи, которая отвечает на вопросы как? каково? В данную часть речи входят неизменяемые слова, которые обозначают состояние человека, животных, природы. В предложении такие слова являются главным членом безличных предложений. Например, *Елене лень. Ежу холодно. На улице пасмурно*.

Важным этапом является этап дискуссии. Группа студентов делится на 2 подгруппы. Первая подгруппа получает вопрос, отвечая на который она должна выдвинуть тезис. Вопрос: *Что называют слова категории состояния?* – а) *состояние природы*, б) *состояние человека*, в) *состояние окружающей среды*, г) *состояние животных*. Обучающиеся должны дать не только краткий ответ, но и найти необходимые аргументы в защиту своего тезиса. После этого слово для выступления передается тем студентам, которые уже заранее получили задание подготовить презентацию на тему «Категориальное значение слов категории состояния». Вторая подгруппа получает несколько примеров, относительно которых они должны выдвинуть антитезис к тезису: «Все словоупотребления *спокойно* в следующих примерах являются словами категории состояния». Примеры: *У Наташи на душе спокойно. Море сегодня спокойно. В офисе сегодня спокойно*. Есть также группа студентов, которая подготовила презентацию на тему «Слово категории состояния или другая часть речи?». Основная часть дискуссии состоит в обмене репликами. Одни должны подтвердить правильность суждения, другие должны его опровергнуть. Безусловно, успешное прохождение дискуссии зависит от уровня владения языком участников дискуссии, от их знания терминологии. Важно также поддерживать до конца ведение дискуссии на русском языке, студенты не должны переходить на родной язык. После обсуждения каждая группа представляет свои результаты. Все студенты слушают, обращают внимание на те вопросы, которые их заинтересовали.

Участие в дискуссии вызывает у иностранных студентов интерес, так как есть возможность не только пассивно воспринимать материал, но и развивать в малых группах умения высказывать своё мнение, формулировать мысли на русском языке, не соглашаться, опровергать другое мнение, поддерживать собеседника, прорабатывать сложные моменты выступления перед аудиторией, которые тоже актуальны для иностранных студентов. Студенты учатся видеть свои трудности, проявляющиеся при необходимости сформулировать тезисы, аргументы, ответить на замечания оппонента, учатся работать парами, группами, индивидуально.

Подготовка и организация лекции-дискуссии в иностранной аудитории включает в себя предметный и процессуально-деятельностный аспекты. Предметный аспект определяется отбором содержания лекции, языкового и речевого материала, текстов, формулировкой подтем для дискуссии.

При подготовке лекции-дискуссии не следует забывать, что в ходе лекции перед студентами раскрываются теоретические основы изучаемой дисциплины, формируются основы научных знаний. В связи с этим необходимо учитывать три критерия при подготовке лекции-дискуссии:

1. Тема для лекции-дискуссии должна быть интересной и актуальной для речевой практики иностранных студентов.
2. Проблема для обсуждения должна быть доступной и посильной для восприятия иностранными студентами, сформулирована с использованием известной для студентов лексики. Этим критериям также отвечают слова категории состояния.
3. Тематика текстов, привлекаемых к дискуссии, определяется спецификой будущей профессиональной деятельности студентов. Тексты должны отвечать интересам учащихся, а также уровню их языковой и теоретической подготовки, быть полезными с точки зрения возможности использования данного материала в дальнейшей речевой практике.

Слова категории состояния до сих пор вызывают противоречивые суждения относительно своего грамматического статуса. Впервые о словах категории состояния как самостоятельной части речи высказался Л.В. Щерба в 1928 году в статье «О частях речи в русском языке». Данный вопрос может быть предложен студентам для рассмотрения и представления в виде небольшой презентации на тему слов категории состояния в науке. В презентации студенты демонстрируют использование учёными разных терминов для называния слов категории состояния, таких как предикативы, безлично-предикативные слова, предикативные наречия, и разные решения о частречной принадлежности данного класса слов.

При рассмотрении вопроса о разрядах слов категории состояния в ходе лекции-дискуссии можно использовать мозговой штурм, который позволит прочувствовать практическую направленность и актуальность лекционного материала. Студентам предлагаются слова, которые необходимо разделить по семантическим группам: *жарко, тепло, холодно, прохладно, знойно, ветрено, солнечно, пыльно, росисто, темно, светло, сухо, влажно* – состояние природы; *больно, досадно, зябко, тяжело, жарко* – физическое состояние; *весело, грустно, обидно, жутко, досадно, радостно, смешно, приятно, совестно, стыдно* – душевное состояние; *интересно, ясно, известно, понятно* – интеллектуальное состояние человека и т.д.

По определению М. В. Кларина, дискуссия «представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причём все участники – каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена» [3, с. 120]. Для качественного обучения иностранных студентов и эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции важно обсудить вопрос о том, какие вопросы должен уметь задавать студент в ходе дискуссии, как он должен их формулировать, какие ошибки существуют при использовании разных видов вопросов, какие вопросы соответствуют выполняемым педагогическим функциям.

Процессуально-деятельностный аспект предполагает систему вопросов, тренинг, упражнения, которые необходимо выполнить иностранным студентам, чтобы стать полноценными участниками дискуссии. На этом этапе полагаем, что более эффективным может стать обучение иностранных студентов формулировкам вопросов уточняющего или альтернативного характера. Это привлечёт внимание студентов, вовлечёт стеснительных студентов в процесс занятия, продемонстрирует правильный порядок организации речи, акцентирует внимание на новой лексике и повторении уже известной лексики.

Уточняющие вопросы содержат в своем составе следующие клише: *Правильно ли мы понимаем... ? Вы имели в виду... ? То есть Вы хотите сказать, что... ?* Примеры уточняющих вопросов: *Правильно ли я вас понимаю, что при определении семантического разряда слов категории состояния нужно обращать внимание на значение слова? То есть вы предпочитаете выражать состояние человека, не прибегая к использованию слов категории состояния? Вы имеете в виду, что наречие и слова категории состояния можно отличить друг от друга по синтаксической функции? Вы считаете, что при выборе слова в предложении нужно руководствоваться синтаксической структурой предложения?*

Альтернативные вопросы, которые содержат в структуре союз *или*, предлагают уже готовые варианты ответа студенту. Примеры альтернативных вопросов: *Вы выбираете слово категории состояния или краткое прилагательное? В предложениях со словами категории состояния субъект должен быть в именительном или в дательном падеже? Слова категории состояния выражают состояние или признак действия? Слова категории состояния – это самостоятельная или служебная*

часть речи? Сравнительные степени слов категории состояния и наречий совпадают или являются разными? Если в предложении используется глагол, нужно употреблять слова категории состояния или наречие?

Далее на этапах развития дискуссии, когда требуется активность мыслительной деятельности студентов и мотивация к обсуждению, могут использоваться закрытые вопросы; открытые вопросы будут уместны, когда от студента необходимо услышать развернутый ответ в свободной форме.

Закрытые вопросы не содержат в себе вопросительных слов, иногда могут включать в свою структуру частицу *ли*. Примеры закрытых вопросов: *Форма дательного надежда необходима для предложения со словами категории состояния? Слова категории состояния изменяются?*

Открытые вопросы начинаются с вопросов *кто? где? когда? зачем? почему?* и т.д. Примеры открытых вопросов: *Что важно для отличия слова категории состояния от наречия и краткого прилагательного среднего рода? Что нужно сделать, чтобы выразить мысль о состоянии природы, состоянии человека? Какие слова называются словами категории состояния? Каковы грамматические признаки слов категории состояния? Каково категориальное значение слов категории состояния?*

Особое внимание следует уделить ориентирующим вопросам, в состав которых входят слова *разве, ведь, не правда ли, конечно*. Ориентирующие вопросы отличаются вопросительной интонацией и включают в свою структуру уже готовый правильный ответ. Студенту остаётся только повторить часть вопроса, чтобы дать ответ. Примеры ориентирующих вопросов: *Разве не все слова в этих примерах являются словами категории состояния? Не правда ли, что в истории лингвистики отношение к словам категории состояния было разным? Разве все слова категории состояния называют состояние человека? Ведь существуют особые грамматические признаки, по которым можно отличить слова категории состояния?*

Освоение вопросов разного типа станет для иностранных студентов незаменимой помощью. Студенты могут выбрать тот вариант вопроса, который для них является наиболее приемлемым. Они смогут выразить свой ответ в той языковой форме, которой они владеют лучше всего.

Результаты. Опыт преподавания теоретических дисциплин в группах иностранных студентов факультета русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена показывает, что студенты 3 курса (всего было опрошено 48 человек) испытывали следующие затруднения при участии в лекции-дискуссии:

- не смогли вовремя вступить в диалог с собеседником (72,9 %);
- посчитали своё высказывание неуместным (62,5 %), недостаточным, чтобы выразить необходимую мысль (87,5 %);
- не смогли построить своё высказывание с учётом того, что сказали другие участники дискуссии (95,8 %);
- не смогли аргументировать свою точку зрения (81,25 %);
- не нашли контраргументы (77 %);
- не смогли правильно завершить своё выступление (60,4 %).

С точки зрения преподавателей, интерес к материалу лекции и эффективность восприятия материала зависят от следующих факторов (по результатам собеседований со студентами, опросов студентов, наблюдений):

- чёткая структура изложения материала и последовательность раскрытия темы;
- доступность материала;
- связь излагаемого материала с уже изученным студентами ранее материалом;
- вовлечение студентов в обсуждение вопросов;
- связь материала с будущей профессиональной деятельностью;
- актуальность материала для речевой практики;
- научность;
- информативность;
- яркие примеры, убедительные факты, чёткие обоснования.

Выводы. Развивать коммуникативные навыки иностранных студентов на занятиях лекционного типа непросто. Трудности прежде всего связаны с уровнем владения русским языком. Как бы хорошо ни владел студент русским языком, он для него всё равно остается иностранным. Возможность повысить качество обучения и более эффективно использовать учебное время позволит лекция-дискуссия. Выстроенная система развития структурных компонентов лекции-дискуссии будет способствовать конечной цели – развитию коммуникативной компетенции. Одним из преимуществ лекции-дискуссии в иностранной аудитории является то, что знания не преподносятся обучающемуся пассивно,

формирование компетенций происходит в процессе речевой деятельности. На занятии создаются условия реального общения, тем самым повышается эффективность занятия. На каком бы уровне студент ни владел русским языком как иностранным, язык остаётся иностранным, а студент – неподготовленным для реального общения. Вопросный тренинг позволит ликвидировать этот недостаток. Направленность изложения в активной форме в ходе лекции-дискуссии, закрепление знаний непосредственно в диалоге с однокурсниками и преподавателем позволяет научить студентов работать в команде, сформировать коммуникативные навыки, развивать критическое мышление, умения анализировать, систематизировать. Обучающиеся получают возможность ещё раз обратить внимание на фонетическое оформление своей речи, на особенности синтаксических конструкций русского языка, структурных схем предложения, на адекватное условиям общения воплощение коммуникативного намерения, на системность знаний о языке.

Список литературы

1. Быков А.К. Интерактивная лекция как форма учебного занятия в высшей школе // Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. – № 2 (11), 2017. – С. 6.
2. Зарединова Э.Р., Бандурка О.А. Дискуссия как метод активизации познавательной активности студентов в процессе обучения // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – Пенза, Науча и просвещение. – 2017. – С. 147
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент». – 1995. – С. 120
4. Молчанова С.Ю., Усачева Е.А. Методика организации лекции-дискуссии (на примере материалов лекции по дисциплине «Благотворительность в социальной работе») // Материалы научно-методической конференции СЗАГС. – № 1, 2011. – С. 94
5. Полицинский Е.В., Румбешта Е.А. Активизация познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях // Вестник Томского государственного педагогического университета. – № 6. – 2011. – С. 37-40.
6. Пономарев В.В., Усков И.Н. О видах лекций, которые целесообразно применять при подготовке специалистов в области криминалистической экспертизы по программам дополнительного образования. Вестник экономической безопасности. – 2020. – (3). – С. 195-200.
7. Роботова А.С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 127-133.
8. Фролкина Е.Н. Особенности лекционных занятий в магистратуре по учебной дисциплине Правовое регулирование торговой и закупочной деятельности: методический аспект // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина – № 3 (43). – 2018. – С. 142-150.
9. Шангутов А.О. Роль лекций в преподавании дисциплин по специальности «тыловое обеспечение» // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России. Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции: В 2 частях. – Новосибирск. Издательство: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. – 2016. С. 236.
10. Ataei M., Hamedani S. S., Zameni F. Effective methods in medical education: from giving lecture to simulation //Journal of Advanced Pharmacy Education & Research| Jan-Mar. – 2020. – Т. 10. – №. S1. – С. 36-41, с. 36.
11. Charlie E.F., Taat M.S., Saikim F.H. Students' Interpretation and Commitment of Conservation Contents Based on School Context. Advanced Science Letters. – 23 (4). – 2704-2708. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.7701>
12. Niculescu B. O., Dragomir I. A. The Interactive Lecture: Nature or Nurture? //International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION. – Sciendo, 2020. – Т. 26. – №. 2. – С. 319-324.
13. Ruzieva E., Nurgaliyeva A., Duisenbayeva B., Kulumbetova D., Zhabbarkhanova M. (2020). Optimization of the lecture training strategy for students. Entrepreneurship and Sustainability Issues, 2020. – Т. 7. – №. 3. – С. 2407-2418.
14. Skrypnykov P. M., Skrypnykova T. P., Bieliaieva O. M., Hmil T. A., Hurzhii O. V., Lysanets Y. V. (2020). Modern academic lecture: Pro et Contra. The Medical and Ecological Problems. – 24 (3-4). – 29-32.
15. Xhomara N. Lecture and discussion methods as predictors of knowledge building by students Nazmi Xhomara // PSYCHOLOGY AND EDUCATION. – 2020. – Т. 57. – №. 1. – С. 18-24, с. 19

Lecture-discussion in teaching theoretical disciplines to foreign students

T.G. Arkad'eva

M. I. Vasil'eva

S. S. Vladimirova

N. S. Fedotova

T. G. Sharri

*The Herzen State Pedagogical University of Russia
48, Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russian Federation*

Abstract. In this article the authors describe the main methodological features of organizing and conducting a lecture-discussion for foreign students. The authors substantiate that a lecture-discussion is one of the most relevant forms of organizing classes in theoretical disciplines in the system of teaching foreign students at a Russian university. The authors recommend conducting question-and-answer training as a preparatory work with foreign students. Materials for questions are presented on the original author's material on theoretical grammar. To identify the subject and procedural-activity aspect of organizing a lecture-discussion, the authors use methods of analysis, synthesis, generalization, and a survey method. The research materials help to overcome the contradiction between the existing scientific and theoretical base in the field of teaching methods for foreign students of the Faculty of Russian as a Foreign Language and insufficiently developed methodological aspects of teaching theoretical disciplines to foreign students; between the necessity and urgency of using lecture-discussion in pedagogical practice and the unwillingness of the majority of teachers to organize and conduct it. The authors conclude that the materials they use in the lecture-discussion should meet the interests of students, as well as the level of their language and theoretical training. They should be useful from the point of view of the possibility of using this material in future professional activities. The authors believe that the systematic use of lecture-discussion in pedagogical practice will contribute to solving the communicative and psychological problems of foreign students who listen to lectures in a foreign (Russian) language. This is in line with modern trends in multicultural education.

Keywords: lecture-discussion, foreign students, theoretical grammar, language training, communication skills

For citation: T. G. Arkadeva, M. I. Vasileva, S. S. Vladimirova, N. S. Fedotova, T. G. Sharri Lecture-discussion in teaching theoretical disciplines to foreign students. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 1, pp. 40-47 (in Russ.).

About authors:

Arkad'eva Tat'jana Grigor'evna, doctor of Philology, professor, head of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: kafrki@mail.ru.

Vasil'eva Marina Ivanovna, candidate of Pedagogical sciences, professor of the department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: kafrki@mail.ru.

Vladimirova Svetlana Semenovna, candidate of Historical Sciences, associate professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: kafrki@mail.ru.

Fedotova Nadezhda Sergeevna, candidate of Pedagogical sciences, associate professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: nadja_f78@mail.ru.

Sharri Tat'jana Germanovna, candidate of Pedagogical sciences, associate professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: kafrki@mail.ru.

УДК 378

Учебный терминологический словарь как средство оптимизации обучения русскому языку иностранных военнослужащих

Оксана Анатольевна Васильева¹Ольга Александровна Карпушова¹Марина Анатольевна Мигненко¹

¹Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани
ул. Маршала Жукова, д. 1, г. Сызрань, Самарская область, 446007, Российская Федерация

Аннотация. В статье анализируется опыт создания и использования учебных терминологических словарей для обучения иностранных военнослужащих в военном авиационном вузе, рассматривается система работы с понятийно-категориальным аппаратом специальных учебных дисциплин военного авиационного вуза, их научным тезаурусом. На основе полученных данных создаётся учебный словарь. Словарь имеет теоретическую, профессиональную и практическую направленность. Его предназначение – целенаправленное формирование знаний, навыков и умений (на базе полученных теоретических сведений), что проявляется в способности и готовности обучаемых интегрировать, переносить знания, навыки и умения и использовать их в разных ситуациях общения, в разных видах деятельности.

Ключевые слова: методика, обучение, иностранные военнослужащие, русский язык как иностранный, научный стиль речи, термин, терминологический словарь.

Для цитирования: Васильева, О.А. Учебный терминологический словарь как средство оптимизации обучения русскому языку иностранных военнослужащих / О.А. Васильева, О.А. Карпушова, М.А. Мигненко // Гуманитарно-педагогическое образование. 2020. – Т.6, № 1. – С.48-53

Об авторах:

О.А. Васильева, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани, г. Сызрань ул. Маршала Жукова, д. 1, e-mail: vasiliewa.oksan2014@yandex.ru

О.А. Карпушова, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани, г. Сызрань ул. Маршала Жукова, д. 1, e-mail: carpushowa.o@yandex.ru

М.А. Мигненко (1969-2020), кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани, г. Сызрань ул. Маршала Жукова, д. 1.

Постановка проблемы. Основной задачей обучения иностранных военнослужащих из стран ближнего и дальнего зарубежья в системе военного образования Минобороны России является подготовка военных специалистов в интересах заказчика по различным видам военно-профессиональной деятельности. Дисциплина «Русский язык» для иностранных военнослужащих должна учитывать особенности военной службы, быть в значительной мере ориентирована на специфику будущей специальности; следовательно, цель обучения иностранных военнослужащих русскому языку заключается в формировании знаний, навыков и умений эффективного речевого общения и речевой профессиональной компетенции. В связи с этим появляется необходимость в разработке учебников, учебных пособий и учебно-методических комплексов, рассматривающих вопросы теории и практики профессионального речевого общения (научного стиля речи), а также учебных терминологических словарей, фиксирующих термины специальных учебных дисциплин военного авиационного вуза, способствующих формированию их понятийно-категориального аппарата.

Цель статьи – обозначить рамки наиболее актуального на определённом этапе овладения русским языком лексического материала, который включается в лексические минимумы, служащие ориентиром при определении необходимого объёма лексики, подлежащей усвоению на том или ином этапе изучения.

В процессе обучения русскому языку иностранных военнослужащих в филиале Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора

Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (далее – ВУНЦ ВВС «ВВА») особенно важной представляется проблема овладения ими терминологией учебных дисциплин по профилю вуза. Успешному решению данной проблемы может способствовать поэтапная и целенаправленная работа над терминами.

Известно, что слово занимает центральное положение в системе языка, поэтому лексическая работа сопровождает весь учебный процесс, являясь составной частью комплексного усвоения изучаемого языка. В учебный процесс вводятся аспектные занятия (в нашем случае по радиоэлектронному и авиационному оборудованию, тактике, конструкции и эксплуатации авиационной техники, боевому применению авиационного вооружения), которые позволяют глубоко осмыслить в том числе и лексические явления. Обучение научному стилю речи (обучение языку специальности) – важный аспект обучения русскому языку как иностранному. Он учитывает коммуникативные потребности иностранных военных специалистов в учебно-профессиональной сфере общения, предусматривает выработку навыков и умений оперирования информационным содержанием учебно-научных текстов по избранной специальности, навыков чтения оригинальной научной литературы, её реферирования, аннотирования, обсуждения и воспроизведения прочитанного и услышанного. Именно аспект обучения языку специальности мотивирует слушателей-иностранцев.

Основной единицей обучения языку специальности является научный текст, самой информативной частью словарного состава которого считаются термины. Проблема изучения терминологии рассматривалась в работах Ш. Балли, С.М. Вишняковой, Т.В. Крысенко, Т.Е. Сухановой, Т.С. Серовой, Г.Р. Чайниковой и др. По словам Ш. Балли, «термины в области лексики и формула в области синтаксиса являются теми идеальными типами языкового выражения, к которым неизбежно стремится научный язык» [1, с. 89]. На уровне семантики терминологические единицы характеризуются некой обособленностью, изолированностью своих значений, понятны, как правило, специалисту. Перенесённые в другой контекст, адресованный неспециалистам, они нуждаются в разъяснении, «переводе». Как показывает опыт работы в военном вузе, не все термины представляют трудности для понимания и освоения иностранными учащимися, т.к. многие терминологические единицы однозначны, прикреплены к определённой области научного знания, имеют интернациональную основу и часто повторяемы. Однако термины, по наблюдениям С.М. Вишняковой, «составляют лишь 29% от числа всей лексики научного текста» [4, с. 27]. Конкретнее определяют место терминологической лексики в научном тексте Т.В. Крысенко и Т.Е. Суханова. Учёные выделяют три группы слов, которые определяют лексическую составляющую научного текста: 1) общая лексика, составляющая основу любых текстов; 2) общенаучная лексика; 3) термины, которые являются базой метаязыка определённой науки [6]. Функционируя в научном тексте, термины вступают в сложные семантико-синтаксические отношения с другими словами, проявляют сочетательные возможности иначе, чем общенаучная и нейтральная лексика, что представляет немалые трудности для иностранных военнослужащих.

Введение и использование собственно терминов – лишь одна из отличительных примет работы над языком специальности. Т.В. Крысенко и Т.Е. Суханова отмечают, что термины – это прежде всего единицы языка, следовательно, им не чужды такие лексико-семантические явления, как синонимия, омонимия, полисемия и другие [6]. Языку научных произведений свойственна такая функционально-стилевая тенденция, которая выражается в использовании, систематическом отборе и включении в состав терминов слов, заимствованных из общелитературного языка, таким образом в языке научного текста образуются омонимы. Например, терминами в дисциплине «Конструкция и эксплуатация вертолёт и двигателя» стали слова *оперение, гондола, фонарь, суфлёр, камера, гильза, лопатки, кожух, гнездо*. В данном случае преподаватель, работая с терминами, вынужден сужать семантический объём общеупотребительных слов, отсекая часть имеющихся значений, видоизменять их до возникновения новых. Слово или сочетание слов превращаются в термин, когда оно сопровождается определённым ограничением, называемым лингвистами специализацией. Преобразование смысла в языке науки состоит в уменьшении ассоциации в содержании термина, сохранение отвлечённо-общественной составляющей. Тенденция к обособлению делает такого рода слова самостоятельным пластом лексики языка. Поэтому такое образование терминов (на базе общелитературного языка) часто рассматривается не как переосмысление, а как заимствование. Новая терминологическая функция, реализация иных значений, смещение в семантике затрудняют понимание этих слов и использование их в речи. Таким образом, наличие одного и того же слова в общелитературном и научном словарях не даёт права считать его известным, освоенным. Сказанное следует принимать во внимание при составлении учебных минимумов по специальности.

Изучение терминов с иностранными военнослужащими начинается уже на подготовительном курсе с вводом аспекта «Научный стиль речи», который предполагает работу со словарём. В результате у обучающихся формируется терминологический запас будущего специалиста, а также вырабатывается умение пользоваться справочной литературой.

Коммуникативной цели обучения русскому языку как иностранному больше всего отвечает тематический принцип организации лексического материала, который является ведущим в проведении словарной работы. Достоинством тематического принципа является то, что он способствует быстрейшему запоминанию термина, кроме того, позволяет интуитивно правильно употреблять слова в соответствии с ситуацией общения. С учётом этого обучение на подготовительном курсе организовано таким образом, чтобы в результате работы на всех этапах каждый обучающийся составил словник по своей специальности. Подобная работа служит, во-первых, средством оптимизации учебного процесса в связи с тематической организацией лексики в словнике и значительно меньшим его объёмом по сравнению со словарями; во-вторых, на завершающем этапе термины из состава словника могут служить отправной точкой для создания обучающимися текста-статьи, описывающей значение термина, т.е. базой для речевой продукции в сфере профессиональной коммуникации, что и является конечной целью работы на уроках в аспекте «Научный стиль речи».

Вместе с тем в словарной статье часто используются экстралингвистические средства (схемы, таблицы, фотографии), элементы семиотической системы, аббревиатуры, сокращённые слова. Умение читать такие статьи также обязательный элемент в образовании специалистов лётного и технического профилей. В нефилологическом, военном профессионально ориентированном обучении методисты считают необходимым учитывать специфику инженерного мышления: не слова, а знаки, формулы, схемы, чертежи [3; 10]. Введение элементов семиотической системы, использование экстралингвистических средств является необходимым при снятии трудностей в профессиональной коммуникации.

Работу со словарной статьёй, с нашей точки зрения, можно рассматривать в качестве составляющей на пути формирования активного терминологического запаса будущего специалиста. Надо сказать, что на занятиях по научному стилю речи с иностранными военнослужащими в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани используются словари технических терминов («Словарь авиационных терминов и выражений» под редакцией В.А. Комарова, «Иллюстрированный русско-французский словарь авиационных терминов» Алена Греа, «Словарь технических терминов на 11 языках и др.» [2; 5; 9]). Однако практика работы со словарными статьями этих изданий показывает, что на начальном этапе полноценное чтение такой статьи вызывает у обучающихся большие трудности. Стиль статьи толкового словаря близок к научному тексту, однако её текст часто перенасыщен географическими названиями, датами, именами, терминами, нуждающимися в пояснении, вводит максимальную информацию об объекте статьи, порой избыточную с точки зрения задач урока и целей обучения. Исключение составляют дефинитивные тексты о терминах. Приведём пример словарной статьи из «Словаря авиационных терминов и выражений» под редакцией В.А. Комарова: «База авиационная (*франц. base - основа*) – 1. Территория и размещённые на ней аэродромы, коммуникации, запасы оружия, топлива, продовольствия, необходимые для повседневной деятельности. 2. Опорный пункт для войск и т.п. 3. Организация, занимающаяся снабжением и обслуживанием авиационных подразделений» [2]. Работа с таким текстом в группах лётчиков, конечно, будет полезной. Небольшой по объёму, он вводит актуальную терминологическую лексику, использованную в знакомых конструкциях научного стиля речи. Ретрансформация такого текста будет посильной, кроме того, текст даёт возможность для создания аналогичных текстов, например «Аэродром», «Наземные службы» и т.п.

Целесообразно использовать словарную статью толкового словаря при работе во всех аспектах. Приведённый выше пример словарной статьи демонстрирует, на наш взгляд, содержащиеся в ней возможности: во-первых, обучения ретрансформации текста; во-вторых, введения новых терминов; в-третьих, обучения «восстановлению» изосемических конструкций из неизосемических. Кроме того, обучение пересказу такой статьи с сохранением её структуры и информации, но с возможностью синонимичных замен элементов формирует навыки перехода от письменной речи к устной. Объяснение терминов, встречающихся в тексте научного стиля речи, в словарной статье толкового словаря, потребует записи. На основе этих записей и формируется словник специальности каждого обучающегося.

Роль начального этапа, на котором закладываются основы терминологического лексикона будущего специалиста и происходит формирование необходимых для успешного обучения на

продвинутом этапе навыков и умений, значительна. Но на продвинутом этапе курс русского языка может рассматриваться лишь как поддерживающий в силу незначительности учебного времени, отводимого учебной программой. Формирование терминологического запаса будущего специалиста происходит уже, в основном, на занятиях по другим дисциплинам, следовательно, на продвинутом этапе невозможно говорить о ведущей роли занятий по русскому языку как иностранному в формировании коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения. Иными словами, ведущей становится роль самообразования.

Н.Б. Самойленко, М.С. Шевченко анализируют необходимость формирования образовательной среды, адекватной новым тенденциям в сфере высшего профессионального образования. Авторы описывают зарубежное учение о самообразовании – хьютагогику [7, с. 100] и делают вывод, что данное направление воплощает в себе концепцию непрерывного образования, объединяющую достижения педагогики и андрогогики [7, с. 102]. Мы согласны с Н.Б. Самойленко и М.С. Шевченко в том, что роль преподавателя заключается в развитии у обучающихся умения учиться, самоэффективности, компетентности [7, с. 102]. Несмотря на то, что в условиях военного вуза невозможно применить многие современные практики обучения (сетевое, мобильное обучение, онлайн-обучение, смешанное обучение), на которых базируется хьютагогика, основные постулаты данного направления всё же применяются в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА». Речь идёт о способности курсантов и слушателей использовать знания, умения и навыки как в знакомой, так и в новой ситуации, развитии умения взаимодействовать и сотрудничать, применяя иностранный язык (русский).

На продвинутом этапе обучения иностранных военнослужащих преподаватель становится консультантом [7] и направляет самообучение слушателей. Однако обучающей базой всё же остаются книги, лекции и словари, так как доступ к электронным средствам обучения в военном вузе закрыт. В связи с этим возникла необходимость в создании учебного терминологического словаря, который помог бы сделать обучение более целенаправленным, ориентированным на реальные потребности курсантов в учебно-профессиональной сфере деятельности на продвинутом этапе обучения. Мы согласны с утверждением Т.С. Серовой и Г.Р. Чайниковой, которые подчёркивают, что учебный терминологический словарь является важнейшим средством формирования иноязычной речевой компетенции будущего специалиста, позволяющей формировать речевой опыт, способность к восприятию, усвоению и употреблению иноязычного лексикона, который выражает понятийно-категориальный аппарат определённой предметной области [8].

Созданный в филиале учебный словарь является результатом совместной работы преподавателей кафедры русского языка и кафедр специальных дисциплин. Он представляет собой основной понятийно-категориальный аппарат специальных учебных дисциплин военного авиационного вуза, их научный тезаурус в относительно компактном виде. Словарь имеет теоретическую, профессиональную и практическую направленность. Его предназначение – целенаправленное формирование знаний, навыков и умений (на базе полученных теоретических сведений), что проявляется в способности и готовности обучаемых интегрировать, переносить знания, навыки и умения и использовать их в разных ситуациях общения, в разных видах деятельности. Сведения, содержащиеся в словаре, носят прикладной характер, они направлены на практическое применение, на решение реальных профессиональных задач. Их освоение предполагает формирование профессионально активной языковой личности.

Название словаря «Общетехнические дисциплины. История. Экономика. Социология. Культурология. Педагогика. Политология. Психология. Право. Воздушное право и авиационная безопасность. Конструкция вертолета. Конструкция двигателя. Аэродинамика. Радиоэлектронное оборудование. Авиационное оборудование. Тактика. Авиационное вооружение. Авиационная метеорология. Военная топография. Аэродромы. Аэропорты. Учебный словарь» отражает его основное содержание, а также сущность учебных специальных дисциплин авиационного военного вуза. Достаточно широкий охват терминов, понятий и категорий делает словарь универсальным учебным пособием. Теоретический материал, включённый в словарь, отобран и представлен в нём с учётом инструментального характера получаемых обучающимися знаний.

При толковании понятий использовались такие приёмы, как: а) определение по способу *род – вид* (целое – часть); б) подбор синонимов; в) описательный способ; г) этимологический способ; нередко они совмещаются в одной словарной статье, т.е. это те способы объяснения терминов, с которыми обучающиеся встречаются в пособиях учебно-методического комплекса. Многие словарные статьи дополняют друг друга. Словарь носит энциклопедический характер, что предопределило в некоторой степени пространственный характер статей. Для удобства подготовки к промежуточному и итоговому

контролю все термины распределены в словаре по отдельным дисциплинам и представлены в алфавитном порядке.

Выводы. Современная мировая ситуация диктует новые условия для создания качественного образования, неотъемлемой частью которого становятся такие виды обучения, как электронное, сетевое обучение, онлайн-обучение, предполагающие создание массовой цифровой среды. Однако военное профессиональное образование, напротив, базируется не на открытости и общедоступности, а на замкнутости образовательной среды. Исходя из этой специфической особенности строится современное военное образование в авиационном вузе. Задача иностранных военнослужащих – обучиться лётному делу. Для реализации поставленной перед курсантами задачи им необходимо освоить язык, на котором даются профессиональные знания (русский). Таким образом, задача преподавателей русского языка – создать условия для максимально продуктивной языковой деятельности в условиях военного вуза. Созданный коллективом авторов филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани учебный словарь предоставляет каждому иностранному обучающемуся использовать терминологическую лексику не только во время занятий в работе с научным текстом, но и во время самоподготовки, т.е. так или иначе даёт возможность для самообразования.

Список литературы

1. Балли, Ш. Французская стилистика. [Текст] / Ш. Балли. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.
2. Боргест, Н. М. Краткий словарь авиационных терминов [Текст] / Н. М. Боргест, А. И. Данилин, В. А. Комаров; под ред. В.А. Комарова. – М.: Изд-во МАИ, 1992. – 219 с.
3. З.Васильева, Т. В. Специфика коммуникативных потребностей в учебно-научной сфере речевой деятельности у студентов инженерного профиля // Мир русского слова. – 2000. – № 3.
4. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО; Новь, 1999. – 538 с.
5. Греа, А. Иллюстрированный русско-французский и французско-русский авиационный словарь: ок. 7000 слов. единиц [Текст] / А. Греа. – М.: РУССО; Калуга: ГУП Облиздат, 2003. – 196 с.
6. Крысенко, Т. В., Суханова, Т. Е. Специфика обучения русской терминологической лексике на занятиях по РКИ в фармацевтическом вузе [Электронный ресурс] / Т. В. Крысенко, Т. Е. Суханова // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2018. – № 1 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obucheniya-russkoy-terminologicheskoy-leksike-na-zanyatiyah-po-rki-v-farmatsevticheskom-vuze> (дата обращения: 02.11.2020).
7. Самойленко, Н. Б., Шевченко, М. С. Хьютагогика как модель самостоятельного образования: теория и практика [Текст] / Н. Б. Самойленко, М. С. Шевченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5, № 4. – С. 100–105.
8. Серова, Т. С., Чайникова, Г. Р. Функции учебного терминологического словаря как средства формирования иноязычной речевой лексической компетенции [Текст] / Т. С. Серова, Г. Р. Чайникова // Язык и культура. Научный периодический журнал. – 2015. – № 1 (29). – С. 139–146.
9. Словарь технических терминов на 11 языках. Английский, немецкий, французский, итальянский, испанский, нидерландский, шведский, польский, чешский, венгерский, русский [Текст] – М.: Астрель; СПб.: АСТ, 2004. – 1103 с.
10. Сурыгин, А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки. иностранных студентов [Текст] / А. И. Сурыгин. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – 128 с.

Academic glossary as a mean of optimizing teaching of russian language to foreign military personnel

Oksana Anatolievna Vasilieva

Olga Aleksandrovna Karpushova

Marina Anatoljevna Mignenko

Military Educational-Research Centre of Air Force «Air Force Academy named after professor N.E.Zhukovsky and Y.A.Gagarin» (branch, Syzran, Samara region). 1, St. Marshala Gukova, Syzran, Samara region 446007 Russia

Abstract: The article analyzes the experience of creation and use of terminological glossary for training foreign military personnel at the military aviation high school, the system of working with concepts and categorical apparatus of special education disciplines of military aviation high school, their scientific thesaurus. On the basis of the received data

a learner's dictionary is created. The dictionary has a theoretical, professional and practical aims. Its purpose is the formation of knowledge, skills and abilities (based on the received theoretical information) that must manifest itself in the trainee's ability and willingness to integrate, to transfer knowledge and skills and use them in different situations of communication in various activities.

Keywords: methodology, training, foreign military personnel, Russian as a foreign language, scientific style of speech, term, glossary.

For citation: Vasilieva, O.A. Academic glossary as a mean of optimizing teaching of russian language to foreign military personnel / O.A. Vasilieva, O.A. Karpushova, M.A. Mignenko // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020, vol. 6, no. 1, pp. 48-53 (in Russ.).

About authors:

Vasilieva O.A, associate professor of the Military Educational-Research Centre of Air Force «Air Force Academy named after professor N.E.Zhukovsky and Y.A.Gagarin» (branch, Syzran, Samara region). 1, St. Marshala Gukova, Syzran, Samara region 446007 Russia, e-mail: vasiliewa.oksan2014@yandex.ru

Karpushova O.A. associate professor of the Military Educational-Research Centre of Air Force «Air Force Academy named after professor N.E.Zhukovsky and Y.A.Gagarin» (branch, Syzran, Samara region). 1, St. Marshala Gukova, Syzran, Samara region 446007 Russia, e-mail: carpushowa.o@yandex.ru

Mignenko M.A. (1969-2020) associate professor of the Military Educational-Research Centre of Air Force «Air Force Academy named after professor N.E.Zhukovsky and Y.A.Gagarin» (branch, Syzran, Samara region). 1, St. Marshala Gukova, Syzran, Samara region 446007 Russia.

Информационно-образовательная среда как составляющая профессиональной подготовки и обучения иностранному языку

Юрий Владимирович Данько¹

¹ФГАОУ «Севастопольский государственный университет»,
ул. Университетская, 33, Севастополь, 299028, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена изучению вопроса применения ресурсов информационно-образовательной среды в процессе обучения студентов вуза как будущих бакалавров – филологов и учителей иностранных языков в школе. Рассматриваются важнейшие особенности подготовки выпускника, направленные на формирование профессиональных компетенций. Показано, что изучение иностранного языка в вузе также направлено на овладение профессиональными компетенциями с целью их дальнейшей реализации в профессиональной деятельности. Дается общая характеристика ресурсов информационно-образовательной среды. Областью применения результатов исследования является педагогика в сфере языкового образования.

Ключевые слова: обучение, информационно-образовательная среда, интернет-ресурсы, профессиональные компетенции.

Для цитирования: Данько, Ю.В. Информационно-образовательная среда обучения как составляющая профессиональной подготовки и обучения иностранному языку / Ю.В. Данько // Гуманитарно-педагогическое образование. 2020. – Т. 6, № 1. – С. 54-57

Об авторе: Ю.В. Данько, аспирант кафедры «Педагогическое образование», Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина, 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: bonifacius-zs@yandex.ru

Постановка проблемы. В современном мире владение, по крайней мере, одним иностранным языком (чаще всего английским) – это необходимость, которая обусловлена многими факторами, важнейший из которых – глобализация. Следовательно, для выпускников вузов очень желательно хотя бы на базовом уровне (B1-B2 по общеевропейской шкале CEFR) владеть иностранным языком. Таким образом, иноязычная профессиональная подготовка студентов в процессе обучения является базовым элементом образования. Результатом иноязычной подготовки студентов-филологов является владение основами изучаемого иностранного языка и, следовательно, способность к коммуникации на нём и пониманию, восприятию и усвоению информации, т.е. важнейшей целью обучения является достижение определённого языкового уровня (для этого чаще всего используется шкала CEFR). При этом обучение должно реализовываться в соответствии со федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО), в частности ФГОС по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата) [11]. Согласно ФГОС студент-филолог по окончании обучения в области иноязычной профессиональной компетенции должен обладать: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках, свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами устной и письменной коммуникации на данном языке (в данном случае под свободным владением понимается уровень C1 или C2 по общеевропейской шкале) [11].

Анализ литературы по теме исследования [1, 5] показывает, что в настоящее время процесс обучения иностранным языкам всё чаще включает не только традиционные методы (грамматико-переводной как способ обучения классическим языкам и коммуникативный как господствующий в методике обучения в школах, вузах, на курсах, в первую очередь для обучения европейским языкам), но также интерактивные, реализуемые с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Большинство современных методик обучения иностранным языкам (особенно с применением ИКТ) имеют коммуникативную направленность, и поэтому в процессе обучения информационно-образовательная среда имеет всё большее значение.

Цель настоящего исследования – показать актуальность использования информационно-образовательной среды на современном этапе подготовки будущих бакалавров – филологов как способа совершенствования профессиональных компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности в качестве педагога общеобразовательной школы.

Результаты исследования. Начало XXI века ввело в употребление такие понятия, как «электронное обучение», «электронная дидактика», «электронная информационно-образовательная

среда», «дистанционные образовательные технологии» и «открытое образование», что было обусловлено широким распространением интернет-технологий в сфере образования; и сегодня процесс обучения без применения цифровых технологий практически невозможно уже представить [8]. Одна из проблем в исследовании электронного обучения связана с неопределённостью терминологии: «с одной стороны, существует множество различных трактовок одинаковых по звучанию понятий, с другой стороны – разным по звучанию понятиям придают одинаковый смысл в описании цифровых технологий» [8]. В зарубежной литературе в этом значении используется термин *e-Learning*, под которым понимается использование различных цифровых технологий (соответствует ИКТ в русском языке).

В ст. 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года под электронным обучением понимается использование в образовательной деятельности «информации и информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей». Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном «с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [7].

Следовательно, информационная образовательная среда (ИОС) образовательного учреждения – комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры и иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, а также система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение [8].

Применение в образовательном процессе ИКТ, согласно исследованиям И.В. Нужи и Н.В. Смирновой (НИУ «Высшая школа экономики»), имеет преимущества перед традиционными методами обучения, что связано с устареванием информации в учебнике, а также отсутствием обратной связи между учителем и учеником и, главное, характером подачи информации – односторонней трансляции учебного материала [10]. Таким образом, авторами выделяются два важнейших преимущества интерактивных форм обучения: актуальность материала (лёгкое изменение содержания) и двусторонняя связь (ученик и учитель имеют прямой контакт). Это соответствует тенденциям в мировом образовательном сообществе: так, наряду с тенденциями глобализации и стандартизации, определились основные направления совершенствования образовательных процессов высшей школы – информатизация и персонификация [3].

Сторонники применения электронных форм обучения, т.е. информатизации (А.А. Андреев, А.В. Хуторской, Е.С. Полат), подчёркивают, что электронное обучение ставит студента в центр учебного процесса и способствует проектированию лично ориентированных программ [3].

Персонификация (индивидуализация) электронного обучения подразумевает в первую очередь модульность: студенты могут самостоятельно выстраивать последовательность изучения материала, осваивая содержание всего учебного курса, что обеспечивает повышение уровня и качества обучения за счёт логически выстроенного материала, на основе следующих принципов: целенаправленности, полноты и подбора учебного материала в соответствии с целями и задачами, самостоятельности, логичности, последовательности, методического обеспечения и обратной связи с преподавателем.

ИОС в обучении включает в себя три компонента – технологии, процессы и лица, вовлечённые процесс [8]. Под технологиями понимается, прежде всего, программное обеспечение, позволяющее осуществлять обучение. Второй важный компонент электронного обучения – процесс, который подразумевает объединение преподавателей, студентов, системных администраторов, а также их взаимодействие в процессе подготовки, а также саму подготовку. Третий компонент – это лица, задействованные в реализации процесса: студенты, преподаватели, системные администраторы. ИОС не заменяет, а дополняет традиционное образовательное пространство вузов (процесс обучения строится по учебным материалам, дополненным электронными ресурсами). В настоящее время информационно-образовательная среда – важный фактор повышения качества образования.

ИОС оказала влияние на современный процесс обучения, а также науки, связанные с ним – педагогику, дидактику (в первую очередь лингводидактику), и ввела в применение такие термины, как электронная педагогика и электронная лингводидактика [8]. Электронная педагогика – это научное направление, в основе которой лежат фундаментальные знания классической педагогики и инновационные методологии и методики, ориентированные на реализацию образовательных и воспитательных процессов в электронной среде. Электронная лингводидактика – это область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования разнообразных, в том числе, специализированных электронных средств в обучении языку.

Отмечает роль ИОС в обучении иностранному языку студентов-филологов А.В. Давыдова, которая рассматривает актуальные принципы обучения и подготовки филолога в современной высшей школе [6]. Она указывает на такие важнейшие принципы профессиональной подготовки, как интегративность, практическая ориентированность и интерактивное обучение. Также применение ИОС в обучении английскому языку с использованием интерактивных платформ рассматривает Т.М. Гулая [5], которая подчёркивает персонифицированный характер обучения, а также важнейший элемент обучения – доступность (везде, где есть Интернет, можно организовать процесс обучения). Развивая данное направление, М.В. Нетесова [9] описывает интернет-платформы (такие, как EAP Toolkit, SharedTalk, YouTube, Artificial Intelligence Robot SPEAKS to you) для обучения иноязычной устной коммуникации; целевой аудиторией данных ресурсов могут быть студенты всех уровней и направлений подготовки (в т.ч. филологического направления). Роль ИОС и электронного обучения в иноязычной подготовке студентов описывается в статье Д.Г. Васьбиевой, где подчёркивается значение формирования *«информационно-коммуникационной компетентности, являющейся основной характеристикой специалистов, независимо от специфики сферы их профессиональной деятельности»* [4]. В диссертации С.А. Белова подчёркивается важность овладения будущим выпускником ИКТ-компетентностью как *«ключевой составляющей профессионально-педагогической компетентности специалиста профессионально-педагогического профиля»* [2], в данном случае в обучении иностранному языку.

Роль ИОС в обучении велика, но при этом продолжается совершенствование и внедрение электронных ресурсов и технологий в образовательный процесс, что определяет актуальность выбранного направления исследования в дальнейшем.

Выводы. Глобализация в настоящее время обусловила необходимость подготовки специалистов, владеющих, по крайней мере, одним иностранным языком, а широкое внедрение в образовательный процесс компьютерных технологий обусловило также необходимость реорганизации подходов к обучению иностранным языкам. Применение ИКТ в обучении и отход от следования исключительно по учебнику в обучении иностранным языкам предопределил информатизацию и персонификацию образовательного процесса в ИОС. Говоря о подготовке студентов-филологов согласно ФГОС и роли ИОС в подготовке, нужно выделить ключевые компетенции, которыми должны обладать выпускники – профессиональную (педагогическую, предметную – умение научить и объяснить материал учащимся), лингвокультурную (иноязычную – владение иностранным языком на уровне С1-С2 для основного иностранного языка) и информационную (умение использовать ИКТ в преподавании) – как важнейшие составляющие в будущей профессиональной деятельности. Отдельные аспекты роли ИОС в иноязычной подготовке студентов-филологов остаются в настоящее время малоизученными (например, ИОС в обучении немецкому языку), что является актуальным направлением дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Андриянова, Г. В. Использование информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://av.disus.ru/programma/1564407-1-avtor-andriyanova-galina-vladimirovnaplan-ispolzovanie-informacionno-kommunikativnih-tehnologiy-obucheniiangliyskomu-yaziku-primeneni.php>.
2. Белов, С. А. Формирование коммуникативной составляющей ИКТ-компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами учебного блога: дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Барнаул, 2014. – 190 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovaniyekommunikativnoisostavlyayushchei-ikt-kompetentnosti-budushchikh-pedagogovprof>.
3. Буденкова, Е. А. Формирование общекультурных компетенций студентов бакалавров средствами электронного обучения в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2017. – 235 с.
4. Васьбиева, Д. Г. О роли электронного обучения иностранному языку в формировании информационно-коммуникационной компетентности студентов [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 12 (78): в 4-х ч. – Ч. 2. – С. 196–199. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2017_12-2_57.pdf.
5. Гулая, Т. М. Инновационные технологии в преподавании и изучении английского языка [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 1 (43): в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 72–74. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_1-2_16.pdf.
6. Давыдова, А. В., Марьянчик, В. А., Шестакова, Т. Э. Актуальные принципы обучения учителя-филолога в современной высшей школе [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 12 (54): в 4-х ч. – Ч. III. – С. 58–65. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_12-3_15.pdf 13.

7. Закон об образовании РФ: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/16.html>.
8. Миронцева, С. С. Формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов: дисс. ... канд. пед. наук. – Ялта, 2019. – 211 с.
9. Нетесова, М. В. Электронные ресурсы в обучении иноязычной устной коммуникации [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 8 (38): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 134–139. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2014_8-1_35.pdf.
10. Нужа, И. В., Смирнова, Н. В. ИКТ в обучении иностранному языку: от традиционного учебника к виртуальной обучающей среде // Современные информационные технологии и ИТ-образование: сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции. – М.: Издательство МГУ, 2012. – Т. 2. – С. 230-239.
11. ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.01 Филология [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/457>.

Information and educational environment as a component of university and teacher training

Yuri Vladimirovich Danko¹

¹ *Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. This paper concerns an investigation the issue of using the resources in the information and educational environment in the process of teaching students as future bachelors of philologists and teachers of foreign languages at school . The article considers the most important features of teacher training aimed at the mastering professional competencies with the aim of their further implementation in professional activities. The paper describes the characteristic of the resources of the information and educational environment. At the same time, it is noted that linguocultural and communicative competencies are the most important condition for training a specialist-teacher. The area of application of the results is pedagogy in the field of language education.

Keywords: training, information and educational environment, Internet resources, professional competencies

For citation: Danko Yu.V. Information and educational environment as a component of university and teacher training. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 1, pp. 54-57 (in Russ.).

About author: Yu.V. Danko, graduate student of the Pedagogical Education Department of the Humanitarian Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e- mail: bonifacius-zs@yandex.ru

УДК 378.147

Модель развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности

Ольга Анатольевна Медведева

*Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
Проспект Гагарина, 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматривается роль и значение внеурочной деятельности в развитии познавательного интереса учащихся. Названы принципы, определяющие содержание, методы и организационные формы внеурочной деятельности. Выделена специфика форм, методов и организации психолого-педагогического сопровождения внеурочной деятельности. Описана модель развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности, которая содержит следующие компоненты: целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационный, методический, оценочно-результативный. Выделены критерии развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика»: познавательный, деятельностный, коммуникативный.

Ключевые слова: познавательный интерес, внеурочная деятельность, информатика, модель.

Для цитирования: Медведева, О.А. Модель развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности / О.А. Медведева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т.6, № 1. – С.58-67.

Об авторах:

О. А. Медведева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическое образование», Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина, 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: medvedeva@sevsu.ru.

Постановка проблемы. Современные требования к качеству образования выдвигают новые задачи по формированию мотивационно-ценностной сферы обучающегося, в которой приоритетное место занимает познавательный интерес. Познавательный интерес как форма проявления познавательной потребности, избирательного отношения к действительности, заключающегося в стремлении к познанию определённых объектов или явлений, позволяет придать процессу учения позитивную эмоциональную окраску; усвоение знаний получает выраженный личностный характер, усваиваемые знания становятся личностным достоянием обучающегося, приобретают для него личностную ценность.

В связи с происходящими в современном обществе изменениями в сторону информатизации и цифровизации экономики особую важность приобретает развитие познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика». В современном мире очень важно владеть информационными умениями, ИКТ-компетентностью, цифровой грамотностью. Всё это обусловливается внедрением IT-технологий в повседневную жизнь людей, вследствие чего возрастает роль предметной области «Информатика». В результате освоения предметной области «Информатика» у учащегося должны быть сформированы: навыки свободного владения необходимыми информационными ресурсами; способность грамотно работать в цифровой среде; готовность к жизни в информационном обществе. С учётом поставленных образовательных задач и требований современного общества необходимы системные педагогические исследования по вопросам развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика».

Анализ последних исследований и публикаций. Психолого-педагогические аспекты повышения познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» рассмотрены в трудах Е.А. Волковой, Т.С. Волковой, Н.В. Григорьевой, О.Н. Завьяловой, А.В. Ивановой, М.М. Кудрина, Н.В. Огородников, О.В. Павловой, Н.И. Попова, К.Т. Сабиргалиевой. Анализ научной литературы показал, что большинство исследователей рассматривают развитие познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» средствами учебной деятельности. Что касается возможностей внеурочной деятельности в развитии познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика», то исследования в этом направлении почти отсутствуют, хотя правильно организованная внеурочная деятельность позволяет максимально развить познавательный интерес и способности каждого учащегося.

В результате анализа содержания программы внеурочной деятельности по предметной области «Информатика» многих общеобразовательных организаций мы пришли к выводу, что в них практически не уделяется внимание целенаправленному и систематическому развитию познавательного интереса учащихся к данной предметной области. Систематизация планирования и организации работы по развитию познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности вызывает затруднения из-за недостаточной разработанности модели и технологий развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика». **Целью нашего исследования** является разработка и теоретическое обоснование модели развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности.

Основной материал исследования. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся. Правильно организованная система внеурочной деятельности создаёт условия для максимального развития и формирования познавательных способностей каждого школьника.

При организации внеурочной деятельности широко используются технологии развивающего обучения, в которой ученик является субъектом, а не объектом обучения, учебная деятельность обучающегося включает все психологические этапы: целеполагание, планирование, реализацию цели и анализ результатов. В соответствии с технологией саморазвития личности ребёнка его деятельность организуется как удовлетворение познавательных потребностей и целого ряда других потребностей личности [7]. Содержание, методы и организационные формы для реализации основных целей и требований к внеурочной деятельности опираются на следующие принципы:

1) *Принцип связи обучения с жизнью.*

2) *Принцип коммуникативной активности учащихся.* Для стимулирования коммуникативной активности имеет значение не только разнообразие видов деятельности, но и её содержательная сторона. Использование новых, неизвестных учащимся материалов, их познавательная ценность и занимательность вызывают потребность в общении, повышают его качественный уровень.

3) *Принцип преемственности внеурочной работы с уроками.* Преемственность уроков и внеурочной работы по предмету не означает дублирование темы, форм и методов работы. В рамках каждой из изучаемых по программе тем можно выделить подтемы, представляющие наибольший интерес для учащихся. Назначение этих подтем – конкретизировать программную тему, приблизить её к интересам, условиям и обстоятельствам жизни учащихся. Постепенное расширение таких связей в тематике внеурочной работы создаёт благоприятные условия для решения практических, общеобразовательных и воспитательных задач.

4) *Принцип учёта возрастных особенностей учащихся.* Эффективность внеурочной деятельности школьников во многом определяется соответствием её содержания, форм и методов этапам изучения предмета и психофизиологическим особенностям учащихся.

5) *Принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы.* Индивидуальные, групповые и коллективные виды деятельности должны органически сочетаться между собой. В этом отношении наиболее благоприятным является включение на определённом этапе индивидуальной и групповой деятельности в деятельность коллективную, в результате чего происходит объединение личных мотивов и переживаний с мотивами и переживаниями коллектива.

6) *Принцип межпредметных связей в подготовке и проведении внеурочной деятельности школьников.* Значение этого принципа обусловлено, во-первых, единством конечной цели всего учебно-воспитательного процесса школы – формирования всесторонне развитой, гармоничной личности, во-вторых, единством духовной сущности человека, которого невозможно воспитывать и обучать по частям [2].

Специфика форм и методов психолого-педагогического сопровождения внеурочной деятельности заключается в приоритетах сотрудничества и партнёрства, создании ценностно-целевого единства учителя и учащихся во внеурочной деятельности, «безотметочной» технологии оценки деятельности, сочетании групповых и индивидуальных форм обучающего взаимодействия, поддержании ситуации успеха.

Специфика организации внеурочной деятельности учащихся определяется наличием двух основных компонентов – регламентированной организации деятельности под непосредственным управлением учителя (факультативные занятия по формированию знаний, развитию умений, способностей и т.п.) и самоорганизации деятельности со стороны учащихся (самостоятельная деятельность). Развитие личностного потенциала обеспечивается поэтапным усложнением содержания деятельности учащихся, например в условиях кружковой работы.

Развитие личностного потенциала учащихся предполагает проблемность, личностную значимость, социальную ценность результата для системы школы в целом, эмоциональную привлекательность деятельности. В процессе внеурочной деятельности стимулируется познавательный интерес учащихся, повышается мотивация учения [10], возрастает эффективность самостоятельной работы [13] – всё это позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, более рационально сочетать коллективные формы работы с индивидуальным подходом в обучении.

Внеурочная деятельность по предметной области «Информатика» продуцирует новые смыслы в обучении. Учащимся предоставляется возможность выражать свои мысли и чувства наиболее комфортными средствами. Работа в открытом информационном пространстве, в глобальных сетях требует способности устанавливать нелинейные связи между различными источниками информации, интегрировать сведения, самостоятельно интерпретировать полученный познавательный результат. Обучающиеся сталкиваются с необходимостью проявлять эвристичность, применять нестандартные приёмы помимо демонстрирования конкретных технологических навыков в решении конкретных учебных задач.

Внеурочная деятельность является важной составляющей образовательного процесса, и интерес к информатике непосредственно зависит от неё так же, как и от занятий на уроках, так как она ставит перед собой очень важную цель – формирование и развитие творческой личности обучающихся. Это не только работа с обучающимися, проявляющими интерес к изучению информатики, но, главным образом, работа по привитию интереса к предмету, к учению вообще и по развитию способностей у большинства обучающихся. Для развития интереса к предметной области могут применяться следующие педагогические технологии: использование информационно-коммуникационных средств; проектное обучение, сочетание индивидуального подхода и групповых форм работы; предметные недели и др.

В нашем исследовании мы изучаем вопрос, как в процессе внеурочной деятельности развивается познавательный интерес учащихся. Согласно определению Г.И. Щукиной, познавательный интерес представляет собой избирательную направленность личности, обращённую к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [15]. Познавательный интерес является мощной мотивационной силой в получении знания, в результате чего наступает эмоциональное и интеллектуальное удовлетворение учащегося. Он активизирует различные психические процессы, такие как внимание, память, воображение, логические связи. В реальной жизни познавательный интерес представляет собой сложное взаимодействие процессов, когда один процесс перерождается в другой и довольно сложно их разграничить.

Как правило, познавательный интерес носит ситуативный характер и исчезает с ситуацией, породившей его. Для перехода в относительно устойчивое состояние необходимо постоянное поддержание его внешними факторами. Познавательный интерес приобретает устойчивую форму только при внутренней мотивации к познанию. Существенным параметром познавательного интереса является его осознанность. Осознание мотивов обучения является сильным фактором в педагогическом процессе. Психологи и педагоги выделяют три основных вида мотива к обучению. Самым результативным видом мотива является интерес к изучаемому предмету. Сам процесс изучения приносит удовольствие и положительные эмоции. Далее одним из видов мотива выступает сознательность. Даже при отсутствии явного интереса к обучению учащийся осознаёт необходимость изучения данного предмета. Последним и наиболее нежелательным видом выступает принуждение. Учащийся изучает предмет под негативным воздействием со стороны родителей и педагогов. Данный мотив менее эффективен и на протяжении всего обучения создаёт отрицательный эмоциональный фон в отношениях «ученик – изучаемый предмет», «ученик – родитель», «ученик – педагог». Отсутствие интереса приводит к низкому качеству обучения, быстрому забыванию изученного материала.

В соответствии с целью исследования нами разработана теоретическая модель развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности. Под моделью такие учёные, как Б.А. Глинский и Б.С. Грязнов, понимают «самостоятельный объект, находящийся в определённом соответствии (но не тождественный) с познаваемым объектом, способный заменить последний в некоторых отношениях и дающий при исследовании определённую информацию, которая переносится по определённым правилам соответствия на моделируемый объект» [5, с. 88].

В.А. Штофф определяет модель как воображаемую или материализованную систему, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, даёт о нём новую информацию. Такого рода модель

представляет «обобщённый абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отражает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представлен в требуемой наглядной форме и способен давать новое знание об объекте моделирования» [14, с. 92]. В своём исследовании мы будем опираться на определение модели В.А. Штоффа, поскольку оно позволяет построить модель исследуемого объекта в виде педагогической системы, который отображает существенные структурно-функциональные связи объекта в органическом единстве всех его свойств. Также при разработке модели развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» нами были учтены следующие требования к моделированию (Г.Н. Сериков, В.А. Слостёнин, В.Н. Михеев, В.А. Штофф и др.):

- модель должна представлять и описывать систему, которая имеет цель и результат;
- модель должна находиться в некотором соотношении сходства и отличия с оригиналом;
- модель должна замещать оригинал в определённых отношениях в процессе исследования;
- модель должна обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования.

В соответствии с целью исследования разработанная нами модель касается развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности. Модель охватывает следующие компоненты: 1) целевой; 2) теоретико-методологический; 3) содержательный; 4) организационный; 5) методический; 6) оценочно-результативный.

Определим и обоснуем целевой компонент модели. В связи с внедрением компьютерных технологий в повседневную жизнь людей возрастает роль школьного образования, которое позволяет выпускникам школы в полной мере освоить компьютерные навыки, предусмотренные программой учебного заведения и столь необходимые в современном информационном мире [11]. Изменился и социальный заказ общества средней школе: школа должна содействовать формированию личности, способной к творчеству, сознательному, самостоятельному определению своей деятельности, к саморегулированию, которое обеспечивает достижение поставленной цели [4].

Современное общество ждёт от школы мыслящих, инициативных, творческих выпускников с широким кругозором и прочными знаниями, способных ориентироваться в сложных ситуациях, быстро и безошибочно принимать решения. Эти качества школьников можно сформировать в процессе изучения предметной области «Информатика», в ходе которого они учатся рассуждать, доказывать, находить рациональные решения, получать новую информацию, обрабатывать её и делать соответствующие выводы.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования:

- личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы;
- метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;
- предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом общего образования изучение предметной области «Информатика» должно обеспечить осознание обучающимися значения информатики в повседневной жизни человека, понимание роли информационных процессов в современном мире. В результате изучения предметной области

«Информатика» у обучающихся должно развиваться логическое мышление, они должны получить представление об основных информационных процессах в реальных ситуациях.

Предметные результаты изучения предметной области «Информатика» должны отражать:

- формирование информационной и алгоритмической культуры; формирование представления о компьютере как универсальном устройстве для обработки информации; развитие основных навыков и умений использования компьютерных устройств;
- формирование представления об основных изучаемых понятиях: информации, алгоритма, модели – и их свойствах;
- развитие алгоритмического мышления, необходимого для профессиональной деятельности в современном обществе; развитие умений составить и записать алгоритм для конкретного исполнителя; формирование знаний об алгоритмических конструкциях, логических значениях и операциях; знакомство с одним из языков программирования и основными алгоритмическими структурами – линейной, условной и циклической;
- формирование умений формализации и структурирования информации, умения выбирать способ представления данных в соответствии с поставленной задачей: таблицы, схемы, графики, диаграммы – с использованием необходимых программных средств обработки данных;
- формирование навыков и умений безопасного и целесообразного поведения при работе с компьютерными программами и в Интернете, умения соблюдать нормы информационной этики и права.

При проектировании модели развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» нами были взяты за основу следующие методологические подходы: личностно-деятельностный, личностно ориентированный, индивидуально-познавательный, синергетический, компетентностный, интегрированный. Проектирование модели развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» мы осуществляли с учётом следующих принципов: систематической деятельности, взаимосвязи, рефлексии, поддержки и обеспечения мотивации. Выделенные методологические подходы и принципы составляют теоретико-методологический компонент модели.

Содержание обучения по предметной области «Информатика» в общеобразовательных школах определяется потребностью общества и направлено не только на формирование компьютерной грамотности, но и на приобретение более глубоких знаний в области информационных технологий. К содержательной стороне предметной области «Информатика» в нашей модели относятся основные темы, изучаемые в курсе школьного предмета «Информатика».

Организационный компонент модели включает в себя ряд этапов. Планово-прогностический этап направлен на формирование комплексно-целевой программы развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности. Организационно-исполнительный этап представляет собой практическую деятельность педагога по развитию любознательности, устойчивого интереса к предметной области «Информатика», потребности в новых знаниях, рефлексии выполняемой деятельности. Контрольно-оценочный этап предусматривает совершение оценочной деятельности, выявление изменений в характере познавательного интереса.

Методический компонент модели предполагает включение в процесс внеурочной деятельности по предметной области «Информатика» технологий, методов, средств, форм, которые позволят развить познавательный интерес учащихся к данной предметной области. В результате изучения научно-теоретической литературы в области педагогики нами выделены следующие технологии, которые должны войти в модель развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика»:

- информационно-коммуникационные технологии;
- игровые технологии;
- проектная технология.

Рассмотрим каждую из них. В качестве приоритетного средства развития познавательного интереса в современной школе, как показывает практический опыт, выступают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Информационно-коммуникационные технологии, как указывает Е.С. Полат, «актуализируют процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер» [8, с. 13]. Информационно-коммуникационные технологии – это педагогические технологии, использующие специальные программные и технические средства для доступа к различным информационным источникам

(электронным, печатным, инструментальным, людским) и инструментам совместной деятельности, направленные на получение конкретного результата.

Применение информационно-коммуникационных технологий во внеурочной деятельности позволяет сделать процесс изучения нового материала насыщенным и разнообразным, интересным и увлекательным, а также эффективно использовать компьютер:

- как средство наглядности учебного процесса;
- как средство контроля;
- для индивидуализации обучения;
- для организации групповой работы;
- для организации проектной деятельности;
- для разработки дидактического материала.

При использовании информационно-коммуникационных технологий у учащихся увеличивается познавательный интерес и формируется положительная мотивация к обучению.

Игровые технологии направлены на развитие таких важных качеств, как социальная активность, коммуникативность, креативность, готовность к новому, умение работать в команде. Игровые технологии отличаются от других педагогических технологий тем, что игра:

- является привычной и любимой формой деятельности для человека любого возраста;
- вызывает у учащихся высокое эмоциональное и физическое напряжение, в игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры;
- способствует использованию различных способов мотивации: мотивов общения, моральных мотивов, познавательных мотивов;
- развивает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение, целеустремлённость;
- позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений; способствует практическому применению умений и навыков, полученных на уроке;
- способствует усвоению учащимися материала, расширению их кругозора через использование дополнительных источников;
- является преимущественно коллективной, групповой формой деятельности, имеющей соревновательный аспект, развивает у учащихся коммуникативные качества, умение работать в парах и командах.

Игровые технологии повышают эффективность внеурочной деятельности, уменьшают время на изучение нового материала, превращают процесс обучения в творческое и увлекательное занятие. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

В последние годы всё большую популярность в обучении приобретают новые игровые технологии, которые можно использовать в процессе как урочной, так и внеурочной деятельности. Одной из таких технологий является квест. Квест – это одновременно интеллектуальное соревнование, деловая игра, спортивное состязание и массовая акция. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту нового поколения используемые технологии должны носить деятельностный характер. Квест как интерактивная технология полностью отвечает данному требованию. Он позволяет обучающемуся лучше усваивать знания в процессе самостоятельного поиска и систематизации информации. Квест преследует следующие цели:

- образовательную – это включение всех учащихся в активный познавательный процесс, организация индивидуальной и групповой деятельности учащихся, определение умений и способностей работать самостоятельно по конкретной теме;
- развивающую – это формирование интереса к предмету, творческих способностей, воображения школьников, навыков исследовательской деятельности, умения работать самостоятельно с информацией; расширение кругозора, эрудиции, мотивации;
- воспитательную – это формирование личной ответственности за выполнение задания [6].

Одной из эффективных технологий развития познавательного интереса выступает проектная технология, которая позволяет не только создавать условия для творческой самореализации учащихся, для развития их интеллекта, но и реализовать как поисково-исследовательские, так и ориентированные на практическую деятельность задания; учиться работать в коллективе; развивать умение самостоятельно находить необходимую информацию, объединять и применять новую информацию из различных источников, используя современные технологии для выполнения конкретных задач; формировать умение самостоятельно выполнять поставленные задачи, при этом творчески подходить

к их решению; развивать критическое мышление; повышать личную активность школьника, развивать интерес к обучению и т.д. [1].

А. Оноприенков анализирует проявления познавательного интереса ученика в учебной, в частности в проектной, деятельности: это «интеллектуальная активность ученика: (произвольное привлечение к процессу обсуждения замысла проекта и его проблемы, желание принять участие в совместном с учителем или товарищами планировании деятельности; наличие внутреннего плана действий; обмен информацией, полученной из различных источников; консультации учителя в процессе самостоятельной творческой деятельности с целью расширить сферу поиска необходимой информации, обнаружить альтернативные способы решения задачи проекта, усовершенствовать конечный продукт деятельности и тому подобное; готовность отвечать на вопросы во время презентации проекта); характер самостоятельной деятельности (инициативность и самостоятельность при планировании деятельности; оперативная мобилизация сил для решения проектного задания, сосредоточенность на собственной деятельности по решению проблемы; попытки решить задачу самостоятельно; упорство и желание преодолеть препятствия; попытка завершить разработку проекта в соответствии с определённым планом; выявление желания разработать другой проект); эмоциональные реакции ученика (эмоциональный подъём в процессе деятельности, радость открытия нового; адекватные эмоциональные проявления относительно совместной работы над проектом, полученного результата, приобретённого опыта, а также выражение эмоций в отношении работы других участников проекта; положительная (или отрицательная) реакция на завершение проекта; чувство личной значимости от приобщения к новому виду деятельности» [9, с. 8].

В ходе проектной деятельности школьники самостоятельно приобретают новые знания, учатся анализировать нестандартные ситуации, систематизировать поиск решений, получать знания не только от учителя, но и из других источников информации, конструктивно общаться и тем самым активизируют свою познавательную деятельность. Постановка умственных задач учащихся, цель которых состоит в том, чтобы самостоятельно получить ответ на заданный вопрос, развивает их мышление, побуждает их сравнивать факты, формулировать правила и определения.

В результате применения проектной технологии:

- повышается познавательный интерес учащихся к предмету (развитие эмоциональной стороны интереса, повышение уровня активности и самостоятельности, развитие устойчивости и глубины познавательного интереса учащихся);
- повышается качество знаний (внедрение современных методик, наглядность, практическое применение, систематичность и последовательность);
- обнаруживается интеграция между предметами различных образовательных областей (рассмотрение любых явлений с различных точек зрения, развитие умений применять знания из различных областей в решении конкретной творческой задачи, формирование способности проводить творческие исследования);
- активизируется участие учащихся в конкурсах, олимпиадах различного уровня (работа над проектами стимулирует внутреннюю познавательную мотивацию и способствует повышению интереса к предмету) [3].

Проектная технология позволяет педагогу решать следующие образовательные задачи:

- развивать интерес к предмету, учить самостоятельно углублять полученные знания, т.е. осуществлять поиск информации, самостоятельно её систематизировать;
- помогать в приобретении проектно-исследовательского опыта;
- развивать умение учащихся творчески оформлять и защищать проект;
- развивать умение работать самостоятельно, в паре, в команде [12].

В процессе развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» целесообразно использовать следующие формы внеурочной деятельности:

- индивидуальную (теоретические и практические вопросы изучаются в индивидуальном порядке с учеником);
- групповую (внеурочная групповая деятельность, как правило, осуществляется на внеурочных занятиях или в секциях. Подобные занятия могут проводиться в виде лекций, семинаров, дискуссий с обучающимися или же обычных уроков. Такие занятия подразумевают более глубокое изучение предмета. Также на занятиях могут рассматриваться дополнительные темы в области изучаемого предмета для большего вовлечения ученика в изучение дисциплины);
- массовую (данный вид деятельности развивает творческую состязательность между учащимися. Это олимпиады, недели информатики, школьные и внешкольные конкурсы. Основная

задача учителя – вовлечь в данные мероприятия как можно больше учащихся, тем самым заинтересовав их изучать предмет).

Оценочно-результативный компонент модели включает уровни (высокий, средний, низкий), критерии и показатели, которые позволяют объективно оценить уровень развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности (табл. 1).

Таблица 1 – Уровни, критерии и показатели развития познавательного интереса учащихся

Уровни	Критерии	Показатели
Высокий	Познавательный	- познавательная потребность, увлечённость предметом; - повышенный познавательный интерес к процессам во время внеурочных занятий; - способность самостоятельно добывать нужные знания; - повышенный интерес к использованию ИКТ; - последовательность, обдуманное, планомерное выполнение заданий
	Деятельностный	- самостоятельное решение нестандартных задач, разрешение затруднений; - способность к самооценке, самоанализу; - повышенное внимание, рефлексия
	Коммуникативный	- активное проявление положительных эмоций учащимся; - умение быть коммуникабельным, толерантным; - позитивное отношение к учению; - положительная реакция на выполнение сложных заданий
Средний	Познавательный	- познавательный интерес ученика требует побуждений учителя; - освоение новых знаний под руководством учителя; - последовательность выполнения заданий недостаточно продумана; - эпизодическая заинтересованность в обучении с помощью ИКТ
	Деятельностный	- ожидание помощи от учителя при познавательных затруднениях; - ситуативное наличие внимания, рефлексии; - эпизодическая мотивация, познавательный интерес
	Коммуникативный	- сдержанность в проявлении положительных эмоций; - умение неконфликтно вести себя в коллективе; - отсутствие негативных реакций на выполнение задач повышенной сложности
Низкий	Познавательный	- познавательный интерес к предметной области слабо выражен; - отсутствие готовности к самостоятельной работе; - временная заинтересованность в применении ИКТ; - выполнение заданий недостаточно осознанное
	Деятельностный	- отсутствие готовности к самостоятельной работе; - отсутствие личностной мотивации обучения
	Коммуникативный	- выполнение самостоятельных заданий вызывает негативную реакцию; - некоммуникабельность, отсутствие толерантности, конфликтность; - отрицательное отношение к выполнению сложных заданий

Выводы. Таким образом, познавательный интерес представляет собой особую избирательную направленность личности на процесс познания. Он определяет место знаний в ценностях личности; включает человека в процесс деятельности; обеспечивает избирательное отношение к явлениям, событиям; формирует необходимый эмоциональный тонус. Познавательный интерес представляет собой соединение интеллектуальных, волевых и эмоциональных психических процессов. В школе объектом познавательного интереса является содержание предметных областей, которым учащийся должен овладеть. Отсюда следует, что в понятие познавательного интереса входят не только знания,

но и процесс их получения и учения в целом. Суть познавательного интереса лежит в своеобразном познавательном отношении к изучаемому объекту. Оно проявляется в желании изучать объект, самостоятельном поиске информации о нём, исследовании, преодолении трудностей, появляющихся на пути к познанию. Познавательный интерес не предполагает лёгких путей решений, а напротив, побуждает продолжать учение, даже при наличии затруднений.

Решению проблемы познавательной активности, познавательной мотивации учащихся к учебной деятельности способствует развитие познавательного интереса учащихся в процессе внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность стимулирует познавательный интерес учащихся, повышает мотивацию учения, увеличивает эффективность самостоятельной работы. Она позволяет развить творческие способности учащихся, подготовить их к решению жизненных задач, помочь во всестороннем развитии их личности, создать положительную мотивацию к изучению предмета как на базовом, так и на продвинутом уровне и, как следствие, развить познавательный интерес. Систематизации планирования и организации работы по развитию познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» в процессе внеурочной деятельности способствует теоретическая модель, которая состоит из целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационного, методического и оценочно-результативного компонентов. Данная модель представляет собой целостную систему, учитывающую основные аспекты процесса развития познавательного интереса. Организация процесса развития познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» предполагает следующие этапы: плано-прогностический, организационно-исполнительный, контрольно-оценочный. Диагностику уровня развития познавательного интереса учащихся целесообразно осуществлять на основании познавательного, деятельностного и коммуникативного критериев. Реализация предложенной модели в образовательной среде школы будет способствовать целенаправленному и систематическому развитию познавательного интереса учащихся к предметной области «Информатика» и обеспечит поступательность, непрерывность и последовательность этого процесса.

Список литературы

1. Абдулшехидова, Х. Э. Проектный метод как инструмент формирования познавательного интереса младших школьников / Х. Э. Абдулшехидова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 72–73.
2. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
3. Григорьева, Н. В. Проект как метод развития мышления и познавательного интереса учащихся на уроках информатики / Н. В. Григорьева // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. – 2015. – № 2. – С. 219–225.
4. Ермошина, С. Г. Использование ИКТ на уроках информатики и во внеурочной деятельности для достижения образовательных результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ООО / С. Г. Ермошина // Конференциум АСОУ. – 2017. – № 1. – С. 483–489.
5. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б. А. Глинский [и др.]. – М.: Изд-во Москва ун-та, 1995. – 248 с.
6. Оказова, З. П. Использование web-квест технологии в образовательном процессе / З. П. Оказова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3(24). – С. 271–273.
7. Организация процесса воспитания детей. Современные подходы, формы и методы / Под ред. Е. Н. Степанова, Н. А. Алексеева, Е. И. Баранова, Е. В. Володина. – М.: Педагогический поиск, 2013. – 324 с.
8. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 260 с.
9. Проекты в начальной школе: тематика и разработки занятий / Сост.: А. Оноприенков, А. Кондратьев. – М.: Перо, 2016. – 112 с.
10. Седова, Е. А. В поисках мотивации к изучению математики / Е. А. Седова // Математика в школе. – 2015. – № 4. – С. 63–66.
11. Струневских, А. В. Формирование цифровой грамотности во внеурочной деятельности теория и методика обучения и воспитания основное и среднее общее образование / А. В. Струневских // Поиск. – 2019. – № 3. – С. 23–25.
12. Сундарева, И. Г. Использование метода проектов в начальной школе в урочной и внеурочной деятельности / И. Г. Сундарева // Теория и методика обучения и воспитания: начальное образование. – 2018. – № 3. – С. 22–24.
13. Трубина, И. И. Самостоятельная работа учащихся по информатике – важный элемент внедрения ФГОС / И. И. Трубина // Информатика и образование. – 2015. – № 6. – С. 41–43.
14. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с.

15. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

The model of the development of the cognitive interest of students in the subject area "Informatics" in the process of extracurricular activities

Olga Anatolyevna Medvedeva

¹ Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Annotation. The article examines the role and importance of extracurricular activities in the development of the cognitive interest of students. The principles that determine the content, methods and organizational forms of extracurricular activities are named. The specificity of forms, methods and organization of psychological and pedagogical support of extracurricular activities is highlighted. The article describes a model for the development of students' cognitive interest in the subject area "Informatics" in the process of extracurricular activities, which contains the following components: target, theoretical and methodological, substantive, organizational, methodological, evaluative and effective. The criteria for the development of students' cognitive interest in the subject area "Informatics" are highlighted: cognitive, activity, communicative.

Key words: cognitive interest, extracurricular activities, informatics, model.

For citation: Medvedeva, O.A. Model of development of students' cognitive interest in the subject area "Informatics" in the process of extracurricular activities / O.A. Medvedeva // Humanitarian and pedagogical education. - 2020, vol. 6, no. 1, pp. 58-67 (in Russ.).

About the authors:

OA Medvedeva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogical Education, Humanitarian and Pedagogical Institute, Sevastopol State University, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: medvedeva @ sevsu .ru.

УДК 517.5

Математические задачи как средство развития творческого мышления студентов

Станислав Олегович Папков¹Юлия Игоревна Папкина¹Ирина Владимировна Ольшанская¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299 053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития творческого мышления на занятиях по высшей математике, предлагается использовать нестандартные математические задачи как средство выработки продуктивных качеств у студентов, которые в дальнейшем способствуют адаптации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова. Математика, успеваемость, творческое мышление, нестандартные математические задачи, методика преподавания.

Для цитирования: Папков, С. О. Математические задачи как средство развития творческого мышления студентов / С. О. Папков, Ю. И. Папкина, И. В. Ольшанская // Гуманитарно-педагогическое образование. 2020. – Т. 6, № 1. – С. 68-73

Об авторах:

С.О. Папков, доктор физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой «Высшая математика» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: SOPapkov@sevsu.ru.

Ю.И. Папкина, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: yulia.papkova@gmail.com;

И.В. Ольшанская, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: irinaolsh@mail.ru.

Постановка проблемы. В настоящее время развитие творческих качеств у студентов играет значительную роль в подготовке будущих специалистов благодаря внедрению в нашу жизнь высоких технологий [1; 2; 4]. Действительно, будущий специалист с недостаточно развитыми творческими навыками испытывает трудности в восприятии постоянно усложняющегося мира. Творческое мышление способствует развитию умения комбинировать известные элементы, создавать их новые сочетания, искать альтернативу известным приёмам и методам, обеспечивающих в дальнейшем успешность в профессиональной деятельности [3; 4].

Проблема развития творческого мышления в результате решения математических задач освещена в классических работах А. Пуанкаре, Л.Д. Кудрявцева и многих других известных отечественных и зарубежных учёных, но не утрачивает актуальности до сих пор. Решение этого вопроса видится в модернизации методики изложения материала, а именно в использовании специальным образом подобранных математических задач, что позволит, в свою очередь, развить ряд творческих качеств [4]. Основная цель данной работы – показать приёмы и методические разработки, формирующие у студентов творческое мышление в курсе высшей математики.

Изложение основного материала. Одной из математических задач, которая даёт возможность развить творческое математическое мышление студентов в работе с алгебраическими выражениями, является задача разложения рациональной дроби на простейшие.

Рассмотрим случай, когда знаменатель правильной дроби $\frac{\varphi(x)}{f(x)}$ имеет только простые корни, то есть знаменатель $f(x)$ разлагается на множители

$$f(x) = (x - a_1) \cdot \dots \cdot (x - a_n)(x^2 + p_1x + q_1) \cdot \dots \cdot (x^2 + p_mx + q_m),$$

где трёхчлены $x^2 + p_k x + q_k = (x - \alpha_k - \beta_k i)(x - \alpha_k + \beta_k i)$ ($k = 1, 2, \dots, m$) имеют комплексно сопряжённые корни $\alpha_k \pm \beta_k i$. Из стандартного курса высшей математики известно, что в этом случае разложение правильной рациональной дроби имеет вид:

$$\frac{\varphi(x)}{f(x)} = \frac{A_1}{x - a_1} + \dots + \frac{A_n}{x - a_n} + \frac{M_1 x + N_1}{x^2 + p_1 x + q_1} + \dots + \frac{M_m x + N_m}{x^2 + p_m x + q_m},$$

где A_i, M_k, N_k ($i = 1, 2, \dots, n$) - некоторые неопределённые коэффициенты.

Вводя обозначения $x_k = \operatorname{Re}\left(\frac{\varphi(\alpha_k - \beta_k i)}{f'(\alpha_k - \beta_k i)}\right)$ и $y_k = \operatorname{Im}\left(\frac{\varphi(\alpha_k - \beta_k i)}{f'(\alpha_k - \beta_k i)}\right)$, неопределённые

коэффициенты можно найти по формулам:

$$A_i = \frac{\varphi(a_i)}{f'(a_i)}, \quad M_k = 2x_k, \quad N_k = 2(\beta_k y_k - \alpha_k x_k),$$

используя такой раздел высшей математики, как теория функции комплексной переменной, в частности теория вычетов.

Применение данных формул освобождает от решения систем линейных алгебраических уравнений, что удобно с вычислительной точки зрения, при этом используются свойства производной $f'(x)$. Таким образом, обучающийся заодно повторяет пройденный материал по темам «Производная» и «Комплексные числа». Очевидно, это укрепляет понимание взаимосвязи различных тем курса высшей математики и способствует более цельному восприятию материала.

Ещё одна интересная задача, позволяющая связать знания из различных разделов курса – задача вычисления вероятности наличия недействительных корней у алгебраического многочлена.

Как известно, условие отсутствия действительных корней квадратного уравнения

$$x^2 + px + q = 0$$

состоит в том, что дискриминант уравнения $p^2 - 4q < 0$. Очевидно, если рассмотреть функцию

$$f(x) = x^2 + px + q, \quad \text{то её точкой минимума является точка } x_0 = -\frac{p}{2}, \quad \text{если при этом}$$

$$f(x_0) = q - \frac{p^2}{4} > 0, \quad \text{то график данной функции не пересекает ось абсцисс.}$$

Пусть теперь коэффициенты p и q произвольным образом выбираются из отрезка $[-1; 1]$, используя геометрическую вероятность и полученное условие, найдём вероятность того, что квадратное уравнение имеет два недействительных (комплексно-сопряжённых) корня:

$$P = \frac{1}{4} \int_{-1}^1 \left(1 - \frac{p^2}{4}\right) dp = \frac{11}{24} \approx 0,45833.$$

Корни квадратного уравнения $x^2 + px + q = 0$ можно рассматривать как абсциссы точек пересечения окружности с осью OX . Окружность строится с центром $M(-\frac{b}{2a}; \frac{a+c}{2a})$ и радиусом MN ,

где $N(0;1)$. Если $MN < \frac{a+c}{2a}$, то окружность не имеет общих точек с осью OX , и, следовательно, корни

уравнения комплексные, например, уравнение $2x^2 + 3x + 5 = 0$ – окружность с центром $M(-\frac{3}{4}; \frac{7}{4})$ и

радиусом $MN = \frac{3\sqrt{2}}{4}$ не пересекает ось OX , значит корни уравнения комплексные.

Гораздо сложнее решить данную задачу для трёхчлена $x^3 + px + q$. Для этого рассмотрим функцию

$$f(x) = x^3 + px + q.$$

Если $p \geq 0$, то очевидно, что

$$f'(x) = 3x^2 + p > 0.$$

Следовательно, график данной всюду возрастающей функции в единственной точке пересекает ось абсцисс. Таким образом, лишь один корень кубического уравнения действительный.

Если же $p < 0$, то точками максимума и минимума данной функции являются соответственно точки $x_1 = -\sqrt{-\frac{p}{3}}$, $x_2 = \sqrt{-\frac{p}{3}}$, тогда при выполнении условия $f(x_1)f(x_2) = q^2 + \frac{4}{27}p^3 > 0$ значения функции $f(x)$ в точках x_1 и x_2 находятся одновременно либо в верхней, либо в нижней полуплоскости. Следовательно, в случае $q^2 + \frac{4}{27}p^3 > 0$ график функции $f(x)$ может лишь в одной точке пересекать ось абсцисс, таким образом, уравнение $x^3 + px + q = 0$ имеет один действительный корень и два недействительных (комплексно-сопряжённых) корня.

Далее пусть коэффициенты p и q произвольным образом выбираются из отрезка $[-1; 1]$. Тогда, используя геометрическую вероятность и условие $q^2 + \frac{4}{27}p^3 > 0$, $p < 0$, можем найти вероятность того, что кубическое уравнение $x^3 + px + q = 0$ имеет недействительные корни:

$$P = \frac{1}{2} \int_{-1}^0 \left(1 - \frac{2\sqrt{3}|p|^{\frac{3}{2}}}{9} \right) dp + \frac{1}{2} = \frac{90 - 4\sqrt{3}}{90} \approx 0,92302.$$

Рассмотрение подобных задач в разделе «Теория вероятностей» позволяет как напомнить студентам базовые понятия алгебры и математического анализа, так и связать изучаемый раздел с уже известными фактами. Таким образом, появляется возможность сформировать единую систему восприятия математики, что, в свою очередь, является основой для творческого математического мышления, для поиска нестандартных решений различных прикладных задач.

Можно рассмотреть ещё одну интересную задачу подобного рода: нестандартное доказательство того, что тригонометрические функции $\sin x$ и $\cos x$ раскладываются в ряды Маклорена. Заметим, что обычно теория дифференциальных уравнений изучается студентами во втором семестре курса высшей математики, в то время как теория рядов – в третьем. При этом, как правило, в стандартных учебниках вывод разложения в ряды Маклорена тригонометрических функций опирается на формулу Тейлора.

Тригонометрические функции $\sin x$ и $\cos x$ являются, как известно, решениями дифференциального уравнения:

$$y'' + y = 0.$$

Наоборот, если обозначить через $c(x)$ и $s(x)$ решения данного дифференциального уравнения, удовлетворяющие условиям:

$$c(0) = 1, c'(0) = 0; s(0) = 0, s'(0) = 1,$$

можно показать, не используя свойств функций $\sin x$ и $\cos x$, что

$$s(x) = x - \frac{x^3}{3!} + \frac{x^5}{5!} - \frac{x^7}{7!} + \dots + \frac{(-1)^k x^{2k+1}}{(2k+1)!} + \dots;$$

$$c(x) = 1 - \frac{x^2}{2!} + \frac{x^4}{4!} - \frac{x^6}{6!} + \dots + \frac{(-1)^k x^{2k}}{(2k)!} + \dots$$

Таким образом, рассматриваемые функции $c(x)$ и $s(x)$ являются решениями исходного дифференциального уравнения, а значит, их свойства должны во многом напоминать свойства тригонометрических функций. Действительно, $s'(x) = c(x)$, $c'(x) = -s(x)$, $s^2(x) + c^2(x) = 1$ и т.д. Для того чтобы доказать последнее равенство, перепишем его в виде

$$\begin{vmatrix} c(x) & s(x) \\ -s(x) & c(x) \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} c(x) & s(x) \\ c'(x) & s'(x) \end{vmatrix} = W(x) = 1.$$

Последнее равенство имеет место в силу того, что производная определителя Вронского

$$W'(x) = \frac{d\Delta(x)}{dx} = \begin{vmatrix} c'(x) & s'(x) \\ -s(x) & c(x) \end{vmatrix} + \begin{vmatrix} c(x) & s(x) \\ -s'(x) & c'(x) \end{vmatrix} = 0.$$

Следовательно, $W(x) = \text{const}$, а так как $W(0) = 1$, то $W(x) = 1$. Функции $c(x), s(x)$ представляют собой фундаментальную систему решений дифференциального уравнения, и его общее решение представимо в виде

$$y = c_1 c(x) + c_2 s(x).$$

Основываясь на этом факте, можно доказать ещё одну формулу – формулу сложения. Действительно, для $c(x + \alpha)$ в силу того, что это также частное решение дифференциального уравнения, будет справедливо

$$\begin{aligned} c(x + \alpha) &= c_1 c(x) + c_2 s(x), \\ c'(x + \alpha) &= c_1 c'(x) + c_2 s'(x), \end{aligned}$$

Подставив начальные условия, получим:

$$c(\alpha) = c_1, c'(\alpha) = c_2,$$

а значит

$$c(x + \alpha) = c(\alpha)c(x) + c'(\alpha)s(x)$$

или окончательно

$$c(x + \alpha) = c(\alpha)c(x) - s(\alpha)s(x).$$

Представленный способ исследования свойств решений дифференциальных уравнений оказывается применим и в более сложных случаях, в частности для уравнения

$$y''' + y = 0.$$

Тогда, если взять фундаментальную систему из трёх частных решений $c_0(x), c_1(x), c_2(x)$, удовлетворяющих условиям:

$$\begin{aligned} c_0(0) &= 1, & c_0'(0) &= 0, & c_0''(0) &= 0 \\ c_1(0) &= 0, & c_1'(0) &= 1, & c_1''(0) &= 0 \\ c_2(0) &= 0, & c_2'(0) &= 0, & c_2''(0) &= 1 \end{aligned}$$

рассматривая описанным способом определитель Вронского, можно получить:

$$c_0^3(x) - c_1^3(x) + c_2^3(x) + 3c_0(x)c_1(x)c_2(x) = 1,$$

что является аналогом формулы тригонометрической единицы.

Формулы сложения для данного случая примут вид:

$$\begin{aligned} c_0(x + \alpha) &= c_0(\alpha)c_0(x) - c_1(x)c_2(\alpha) - c_2(x)c_1(\alpha) \\ c_1(x + \alpha) &= c_0(x)c_1(\alpha) + c_1(x)c_0(\alpha) - c_2(x)c_2(\alpha) \\ c_2(x + \alpha) &= c_0(x)c_2(\alpha) + c_1(x)c_1(\alpha) + c_2(x)c_0(\alpha) \end{aligned}$$

В заключение рассмотрим задачу из комплексного анализа, который обычно изучается в конце курса высшей математики. Рассмотрим задачу о нахождении числа корней трансцендентного уравнения $e^z + 8z^2 = 0$ в круге $|z| < \frac{1}{2}$. Воспользуемся для этого теоремой Руше [5], обозначив

$f(z) = 8z^2$, $g(z) = e^z$. На границе области, то есть для точек, удовлетворяющих условию $|z| = \frac{1}{2}$, имеем

$$|f(z)|_{z \in C} = 2, \quad |g(z)|_{z \in C} = \sqrt{e} < 2.$$

Условия теоремы Руше выполняются, и искомое число нулей совпадает с числом нулей многочлена $f(z) = 8z^2$. Так как этот многочлен в области $|z| < \frac{1}{2}$ имеет корни $z = 0$ кратности $n = 2$, то получаем, что уравнение в круге $|z| < \frac{1}{2}$ имеет 2 корня.

Подобный подход зачастую не освещён должным образом в учебной литературе, хотя позволяет применить комплексный анализ к одной из наиболее насущных проблем математики – к задаче решения уравнений. Аналогично предыдущим примерам, работа студентов с подобными задачами позволяет связать воедино знания из различных областей математики и творчески использовать изученный материал для исследования нестандартных задач.

Выводы. Таким образом, в статье рассмотрены нестандартные математические задачи, не входящие в классические университетские курсы, для решения которых нужен творческий подход, который проявляется в самостоятельной работе студентов, направленной на исследование и поиск решения проблемы. При решении нестандартных задач у студентов вырабатываются навыки изучения и исследования проблемы, отбора информации, а использование современных программных средств (математические пакеты, MS Excel) способствует дальнейшему формированию научного мышления.

Список литературы

1. Кодиров, К. Инновационный метод обучения высшей математике/ К. Кодиров, Й. Йигиталиев // Экономика и социум. – 2020. – № 4 (71). – С. 431–434.
2. Есенбекова, А. Э. Современный подход преподавания математики в вузе / А. Э. Есенбекова, Л. К. Джумахметова, С. М. Дуналиева / Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 189–192.
3. Зейниев, Р.М. Проблемы качества математического образования в общем и профессиональном образовательном пространстве / Р.М. Зейниев // Гуманизация образования, 2016.–№5.–С. 40–44.
4. Марченко, В. М. Из опыта применения уровневого подхода в современном математическом образовании / В. М. Марченко, О. Н. Пыжова, И. М. Борковская // Проблемы и перспективы инновационного развития университетского образования и науки. – 2015. – С. 43–45.
5. Пантелеев, А. В. Теория функций комплексного переменного и операционное исчисление в примерах и задачах: учебное пособие / А. В. Пантелеев, А. С. Якимова. – М.: Высш. шк., 2001. – 445 с.

Mathematical problems as a developing tool students' creative thinking

Stanislav Olegovich Papkov¹

Yulia Igorevna Papkova¹

Irina Vladimirovna Olshanskaya¹

¹FGAOU VO "Sevastopol State University", st. Universitetskaya 33, Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The problem of the development of student's creative thinking in the course of higher mathematics is considered. It is proposed to use non-standard mathematical problems as a means of developing productive qualities, which contribute to adaptation in future professional activity.

Keywords. Mathematics, academic performance, creative thinking, non-standard mathematical problems, teaching methods

For citation: Papkov, S.O. Mathematical problems as a developing tool students' creative thinking / S.O. Papkov, Yu.I. Papkova, I.V. Olshanskaya // Humanitarian and pedagogical education. - 2020, vol. 6, no. 1, pp. 68-73 (in Russ.).

About the authors:

S.O. Papkov, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor, Head of the Department of Higher Mathematics, Sevastopol State University Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, e-mail: SOPapkov@sevsu.ru;

Yu.I. Papkova, Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Higher Mathematics Department of the Sevastopol State University Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, e-mail: yulia.papkova@gmail.com;

I.V. Olshanskaya, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Higher Mathematics Department of the Sevastopol State University Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, e-mail: irinaolsh@mail.ru

УДК 372.3

Формирование интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических рассказов о писателях

Ирина Ивановна Попова¹Д. И. Банцер¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема дошкольного образования – формирование положительного отношения и интереса к художественным произведениям, к книге у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических рассказов о детских писателях. Целью статьи является анализ содержания экспериментальной работы по формированию интереса к книге у старших дошкольников посредством дидактических рассказов о писателях. В статье даётся краткий анализ современных исследований проблемы формирования положительного отношения к художественной литературе у старших дошкольников в процессе знакомства с жизнью и творчеством писателей, произведения которых входят в круг детского чтения. Дан анализ основных концепций исследовательской проблемы, обосновано использование дидактических рассказов о писателях как средства формирования интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста, требования к содержанию и форме дидактических рассказов о писателях, рассмотрены особенности их использования в литературном образовании.

Ключевые слова: литературное образование, художественная литература, интерес к книге, восприятие литературных произведений, дидактические рассказы о писателях

Для цитирования: Попова, И. И., Банцер, Д. И. Формирование интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических рассказов о писателях / И. И. Попова, Д. И. Банцер // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, № 1. – С. 74-81

Об авторах:

И. И. Попова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольное, начальное и специальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: irinapopova238@mail.ru

Д. И. Банцер, студент Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: dbantser@bk.ru

Постановка проблемы. Концепция развития современной системы дошкольного образования направлена на поддержку творческих способностей ребёнка дошкольного возраста, на его нравственное и эстетическое воспитание, формирование оптимистического взгляда на окружающий мир. Одним из наиболее эффективных средств решения данной проблемы является приобщение детей к художественной литературе, к фольклору, воспитание устойчивого интереса к книге. Дошкольное детство является наиболее важным периодом для формирования всех базовых характеристик личности ребёнка, для воспитания любви и интереса к книге, поскольку детям в период дошкольного детства свойственны высокая эмоциональная отзывчивость по отношению к художественному слову, способность сопереживать, переживать эффект «присутствия» в событиях художественного текста, ожидание радостной, сказочной развязки сюжета.

Актуальность данной проблемы закреплена и в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в котором одной из ключевых задач названа необходимость формирования общей культуры ребёнка, приобщение к духовно-нравственным и социокультурным ценностям, что реализуется через формирование культуры чтения и становление будущего читателя. В дошкольных учреждениях на должном уровне обеспечивается литературное образование детей дошкольного возраста, однако наблюдается недостаточная реализация разнообразных эффективных средств воспитания познавательного интереса к книге. Одним из таких средств воспитания положительного отношения к книге является ознакомление дошкольников с жизнью и творчеством писателей, произведения которых вошли в круг детского чтения, что позволяет, по мнению

С.И. Максимовой [5], более эффективно решать задачи литературного развития дошкольников. Именно в старшем дошкольном возрасте, на что обращает внимание З.А. Гриценко [2], дети способны проявлять познавательный интерес к самому автору и на этой основе быть заинтересованы его книгами и историями их создания.

Для решения данной проблемы нами предложены дидактические рассказы о писателях. Несмотря на достаточную обоснованность дидактических рассказов о писателях как методе литературного образования детей в дошкольном учреждении, в практике дошкольного образования это не получило должного распространения в силу отсутствия систематизированных методических разработок. Разрешению данного противоречия и посвящено наше экспериментальное исследование по формированию интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических рассказов о писателях.

Цель статьи – проанализировать содержание экспериментальной работы по формированию интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических рассказов о писателях.

Анализ проблемы. Обратимся к категориям, составляющим основу нашего исследования. Объектом исследовательской работы выступил процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста интереса к книге. Понятия «интерес к книге», «положительное отношение к книге» тесно связаны с понятиями «ценностное отношение», «познавательный интерес», «восприятие литературы», «анализ художественного произведения».

Сравнительный анализ подходов к определению сущности понятия «ценностное отношение» позволил выявить, что многие учёные, в частности С.Л. Рубинштейн [8], акцентируют внимание на субъект-объектном взаимодействии, связи личности с объектом отношения. Это в полной мере относится и к формированию интереса к книге, поскольку речь идёт об отношении ребёнка (личности) к книге (объекту). Поэтому можем утверждать, что ценностное отношение к книге определяется как устойчивое проявление ребёнком интересов, желаний и потребностей, связанных с взаимодействием с книгой, с литературными и фольклорными произведениями, которое находит выражение в доступных детям умениях элементарного анализа их содержания и художественной формы.

Г.А. Андреева [1] определила три основных компонента ценностного отношения к объекту: когнитивный (познавательный); аффективный (эмоциональный); предметно-деятельностный (поведенческий). Данные компоненты в полной мере отражают структуру процесса восприятия детьми дошкольного возраста художественных произведений: от первичного знакомства с художественным текстом, его понимания, осознания к возникновению качественных изменений в личности ребёнка под воздействием художественного произведения, что отражается в поведении дошкольника.

Очевидно, что ценностные отношения ребёнка дошкольного возраста являются составляющими мировоззрения растущей личности. Данная мысль подтверждается исследованиями С.Л. Рубинштейна [8], который определял детскую картину мира как систему отношений ребёнка к физическому, социальному, моральному и личностному пространству. Это в полной мере относится и к ценностному отношению к книге, поскольку книга является объектом материального мира (физического пространства) и служит личностно значимой ценностью (любимые книги и литературные персонажи, литературные вкусы и предпочтения), мощным средством нравственного воспитания и социализации.

Исходя из вышеуказанного мы определили такие компоненты ценностного отношения к литературным произведениям у детей старшего дошкольного возраста:

- когнитивный (знание книжных жанров, названий и авторов детских книг, композиционной структуры произведения);
- мотивационный (потребность в наличии книг, их слушании, эстетическом удовольствии от восприятия литературных текстов);
- деятельностный (адекватное обращение с книгами, желание передавать свои впечатления от литературных и фольклорных произведений в различных видах детской деятельности).

Данные компоненты легли в основу разработки нами критериев изучения процесса восприятия детьми художественных произведений, на которые мы опирались при организации образовательной работы по художественно-речевой деятельности детей дошкольного возраста в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента.

Рассмотрим понятие «интерес», «познавательный интерес к книге». С.Л. Рубинштейн [8] отмечал, что интерес – это сосредоточенность на определённом предмете мыслей, которая вызывает стремление к более близкому ознакомлению с предметом, желание иметь этот предмет в поле своего зрения. Если ребёнок осознаёт собственную потребность в дальнейшем ознакомлении с книгой, то это может вызывать интерес к книге, неосознанная же потребность так и остаётся потребностью. К

характеристикам интереса по С.Л. Рубинштейну относятся эмоциональная привлекательность предмета и осознание значимости предмета. Исходя из этого интерес к книге выражает общую направленность личности, охватывает все психические процессы. Стало быть, в интересе к книге синтезируется познавательная потребность (знакомство с сюжетом, характеристикой персонажей, с жизнью и творчеством писателя т. д.) и потребность в деятельности детей (игровой, театрализованной, изобразительной).

Бесспорно, что интерес к книге формируется под воздействием взрослого. Этой же мысли придерживаются С.В. Пименова [7] и А.И. Кольман [4], которые полагают, что в старшем дошкольном возрасте следует непременно прививать интерес к чтению книг. А.И. Кольман замечает, что очень важно «чтобы ребёнок давал самостоятельную оценку своему герою, а во время обсуждения прочитанного родители или педагоги должны стараться подвести детей к основной мысли, идее произведения» [4, с. 110].

В дошкольной педагогике и психологии понятие «интерес» поясняется преимущественно в аспекте воспитания у дошкольников познавательных интересов. О.А. Смирнова [9] уточняет, что пробуждение интереса к чтению следует рассматривать как целенаправленный педагогический процесс приобщения детей дошкольного возраста к литературе с целью формирования правильного и глубокого понимания прочитанного, развития эстетического чувства, формирования нравственности. По словам автора, наличие или отсутствие интереса к слушанию литературного произведения – основной фактор отношения ребёнка к книге.

Итак, мы определили положительное отношение к книге, интерес к ней как устойчивое проявление ребёнком интересов, желаний и потребностей, связанных с взаимодействием с книгами, способность эмоционально отзываться на их содержание и форму, основанную на литературном опыте детей в пределах возрастных возможностей.

Ряд учёных указывает на возможность использовать ознакомление детей с жизнью и творчеством писателей с целью воспитания интереса к книге, поскольку интересные и доступные факты из жизни писателя, его личностные качества позволяют лучше понять замысел литературного произведения, авторское отношение к тем или иным литературным персонажам. Одним из методов формирования интереса к книге мы считаем дидактические рассказы о писателях.

Остановимся на современных подходах и требованиях к содержанию данных рассказов. Наиболее значимые требования, которых мы придерживались при разработке дидактических рассказов для нашей экспериментальной работы, предложены Р.Ш. Халиковой [10]:

- факты из жизни писателей и поэтов должны быть точными, научными и известными в литературоведении;
- для того чтобы рассказ был доступен ребёнку, необходимо использовать его личный опыт и опираться на имеющиеся у него знания, а также использовать наглядный материал, подготовленный заранее;
- изложение материала должно быть образным, интересным;
- содержание рассказа должно быть близко детским интересам, в нём могут быть сведения о детстве писателя, его семье, друзьях, играх, годах учения, отношении писателя к детям;
- важно, чтобы в рассказе звучало личное отношение педагога к творчеству писателя, что создаст нужную тональность, которая сблизит рассказчика со слушателями;
- во время беседы после слушания рассказа следует использовать вопросы для активизации детей, выявляющие знания о писателях и поэтах, их творчестве, памятных местах.

Подобные требования сформулированы и Л.М. Гурович [3]: факты из жизни писателя должны быть точными и научными, их изложение должно быть образным, рассказ – близок детским интересам и опыту, доступен и понятен дошкольнику.

С.И. Максимова [5] предлагает педагогам в целях ознакомления детей с писателем и его творчеством изучить его автобиографические произведения, монографии, посвящённые его жизни и творчеству, дневники, письма, воспоминания как самого писателя, так и людей, которые близко его знали. Автор указывает на то, что в дошкольном возрасте не следует знакомить детей с полной биографией писателя, а можно сообщить лишь эпизоды из биографии, понятные и интересные детям, которые позволят сформировать первые представления о жизни писателя, пробудят интерес к его личности, творчеству.

Учёные утверждают, что детям старшего дошкольного возраста не следует приводить какие бы то ни было даты из жизни и творчества писателей. Хронология ещё непонятна дошкольникам, однако это не значит, что не нужно помочь детям почувствовать время, в которое жил писатель. С.И. Максимова

приводит для примера фразы, которые можно использовать, чтобы дать возможность детям представить себе то время: «это было давно, когда ещё не было шариковых ручек, компьютеров и ноутбуков, когда люди писали заточенными гусиными перьями, обмакивая их в чернила», «когда ваши родители были детьми» и т.п. [5, с. 144].

З.А. Гриценко [2] советует «рассказывать дошкольникам о детстве писателя, формировании его личности, пути в литературу, процессе творчества, истории создания тех или иных произведений и пр.» (см. также [3, с. 73]). Старшим дошкольникам, по мнению автора, можно сообщить псевдоним писателя в том случае, если педагог знает историю избрания псевдонима и может интересно и доступно изложить её детям. Значимыми представляются рекомендации З.А. Гриценко сопровождать рассказ о писателе «рисованием его словесного портрета (как выглядел, во что одевался, чем увлекался), отмечать, какая обстановка окружала его, что за люди были рядом и пр.» [2, с. 291]. Это позволит ребёнку представить облик писателя, почувствовать то время и среду, в которой он формировался как личность.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами были разработаны и апробированы двадцать дидактических рассказов о писателях с целью формирования положительного отношения и интереса к книге у детей седьмого года жизни. При составлении дидактических рассказов о писателях мы опирались на рекомендации и требования, представленные выше, и дополнили их такими, как:

- точность и научность фактов из жизни писателей;
- лаконичность рассказов (максимальное количество слов в одном рассказе – 200 единиц, что соответствует особенностям восприятия на слух текста детьми подготовительной к школе группы);
- использование наглядного материала (портреты, фотографии, выставки книг, иллюстрации к произведениям);
- доступность рассказов и художественная форма их изложения;
- отражение личного отношения педагога к писателю, его творчеству и знаменитым произведениям;
- ориентация на региональное содержание дошкольного образования (некоторые дидактические рассказы содержат сведения о писателях, которые жили и работали в городе Севастополе – А.И. Куприне, Л.Н. Толстом, А.С. Пушкине, К.Г. Паустовском);
- тематика отобранных произведений отражает рекомендации, представленные в примерном списке литературы для чтения детям для детей 6-7 лет в программе дошкольного образования «От рождения до школы» [6, с. 284–286];
- рассказ о писателе должен способствовать формированию готовности старшего дошкольника к восприятию литературного произведения, рисованию по сюжету прочитанных книг, другим видам художественно-речевой деятельности детей седьмого года жизни.

Экспериментальная формирующая работа проводилась поэтапно в соответствии с планом.

Подготовительная работа содержала организацию книжных выставок и экспозиций. Представим их:

1. Организация книжной выставки «Любимые книги всех поколений» (сказки А.С. Пушкина, Г.-Х. Андерсена, Ф. Зальтена, рассказы для детей А.И. Куприна, А.М. Ремизова).

2. Организация уголка «Портреты любимых писателей» (А.М. Ремизов, Н.Н. Носов, А.И. Куприн, Ф. Зальтен).

3. Экспозиция «Известные писатели и Севастополь» (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, А.И. Куприн, К.Г. Паустовский): книги и фотографии памятников.

Дети экспериментальной группы:

- участвовали в оформлении выставок и экспозиций;
- приносили из домашних библиотек художественную литературу по темам выставок, портреты писателей;
- помогали воспитателю в оформлении выставок и экспозиций, совместно с воспитателем определяли место, где будут расположены выставка и экспозиции, расставляли книги;
- приносили игрушки, статуэтки персонажей литературных произведений;
- приносили фотографии с изображением памятников известным писателям, которые расположены в городе Севастополе, помогали воспитателю оформлять экспозицию.

На **основном этапе** в ходе образовательной работы различных форм использовались дидактические рассказы о писателях.

1. Непосредственно в процессе образовательной деятельности, то есть на занятиях по литературному образованию, проводилось чтение литературных произведений и дидактических рассказов о писателях (А.М. Ремизов «Хлебный голос», А.И. Куприн «Слон», Г.А. Скребицкий «Всяк

по-своему», К.Г. Паустовский «Тёплый хлеб», Ш. Перро «Кот в сапогах», Е.И. Чарушин «Зверята», Ю.И. Коваль «Русачок-травник», К.Г. Ушинский «Слепая лошадь», М.М. Зощенко «Великие путешественники»).

2. Организовывались сюжетно-ролевые игры. Например, при подготовке к организации сюжетно-ролевой игры «Школа» использовался дидактический рассказ о Л.Н. Толстом; сюжетно-ролевой игры «Семья» – рассказ об А. Линдгрен. Во время беседы о школе воспитатель обращал внимание детей на то, как учились дети раньше: «Ребята, а вы знаете, что раньше школы были платными и в них могли учиться только дети богатых людей? Я хочу вам рассказать о знаменитом писателе Льве Николаевиче Толстом, который строил школы для детей из небогатых семей, писал и дарил им книги».

Приведём фрагмента рассказа о Л.Н. Толстом: *«Лев Николаевич прожил очень долгую жизнь и написал много-много книг не только для детей, но и для взрослых. А знаете, чем любил заниматься Лев Николаевич? Он любил спорт! А ещё любил физический труд: он пахал землю, косил траву. Лев Николаевич очень любил детей. Когда он стал взрослым, то открыл школу в своей родной деревне для простых ребяткишек, у родителей которых не было денег на обучение детей. Для них Лев Толстой и писал книги. А ещё у Льва Николаевича было много своих детей, которых он также учил. Давайте рассмотрим фотографии. (Рассматривание фото с детьми с книгами и возле школы.) Ребята, посмотрите, как дети прижимают книги к себе! Наверное, они для них были очень дороги! Давно уже нет в живых писателя Льва Николаевича Толстого, но люди во всём мире читают и любят его книги. Ребята, а вы, когда пойдёте в школу, как будете учиться? Вспомните, о чём рассказ Льва Толстого «Филиппок»? Давайте и мы поиграем в игру «Школа».*

3. Проводилось рисование сюжетов из литературных произведений (использовались рассказы о В.В. Бианки, В.И. Дале, И.С. Соколове-Микитове). Дидактический рассказ о В.И. Дале был использован в качестве сюжета для рисования «Верблюды в пустыне»: *«Ребята, а вы знаете, как однажды верблюд помог известному писателю В.И. Даю? Владимир Даль был очень дружелюбным человеком, общался с разными людьми. Однажды ему в голову пришла замечательная мысль: а не начать бы ему записывать слова, выражения, загадки, скороговорки и прибаутки! Он так и сделал. И куда бы он ни шёл, стал всё записывать. А так как он был очень общительный, то скоро таких записей скопилось огромное количество, что даже пришлось купить верблюда, который стал возить за ним все записи (в то время Владимир Даль нёс службу в армии и служил на юге, где живут верблюды). И вот однажды верблюд пропал! Исчез со всеми записями! Писатель так расстроился, что не мог спать и есть, потому что пропал труд всей его жизни! Но солдаты отыскали верблюда, и Владимир Даль был им очень благодарен! Когда весь этот труд был напечатан, то вышло несколько книг. Сегодня я вам их покажу (демонстрация одного тома словаря Даля, рассматривание книги). Ребята! А давайте сегодня мы нарисуем верблюда, который возил записи писателя!»*

4. Выполнялось заучивание стихотворений (рассказы об А.С. Пушкине, С.Я. Маршаке). Вот пример рассказа о С.Я. Маршаке: *«Родился Самуил Яковлевич Маршак в городе Воронеже. Его семья была небогатой. Отец был простым рабочим на заводе. Каждый вечер папа рассказывал детям что-то интересное, познавательное. Это очень нравилось маленькому Маршаку. Когда он учился в школе, учителя считали его одарённым и талантливым мальчиком. Как вы думаете, когда он начал писать свои первые произведения? Писать небольшие тексты он начал уже в четыре года! А в одиннадцать лет он уже писал настоящие большие произведения. Маршак очень увлекался иностранными языками. Особенно хорошо знал английский язык. Самуил Яковлевич очень любил детей. Посмотрите, сколько сохранилось фотографий писателя с детьми! Это неслучайно, потому что многие его работы написаны для детей и главными героями его произведений очень часто выступают сами дети. Писатель поэтому и работал там, где был в окружении детей!»*

5. Проводилось обновление выставок. Представим некоторые из них. Выставку «Интересные факты из биографии писателей» (рассказ и беседа о Н.Н. Носове к 23 ноября – дню рождения писателя) сопровождал рассказ о Николае Носове: *«Ребята, как вы думаете, что умеют делать детские писатели, кроме того что сочиняют разные истории и выдумывают интересных героев? Хочу вам рассказать о своём любимом писателе Николае Носове. А вы слушайте внимательно, а потом мне скажете, чем он любил заниматься в детстве и какие профессии были у Николая Носова. Коля был очень талантливым мальчиком: он не только сочинял разные истории, но и всё время что-то чинил и мастерил, разбирал старые электрические приборы, пытался найти поломку и исправить. Каких героев из книги «Приключения Незнайки» он вам напоминает? Правильно, Винтика и Шпунтика! А ещё Коле Носову нравилась музыка, он даже мечтал стать музыкантом. Посмотрите на картинку с героем «Приключений Незнайки» – Гуслей. Как вы думаете, какими инструментами увлекался*

Николай Носов? Самым любимым инструментом будущего писателя была скрипка. В детстве Коля также увлёкся химией, проводил разные опыты дома, в лаборатории, которую организовал вместе с друзьями. Вот посмотрите на картинку со Знайкой – опять на страницах знаменитых приключений мы встречаем детские увлечения писателя. Николай Носов жил в очень тяжёлое время, поэтому он брался за любую работу: копал землю, продавал газеты, косил траву. Когда писатель женился и у него появился ребёнок, то он стал придумывать рассказы, сказки, забавные случаи для малышей. Так Николай Носов понял, что писать для детей – это самая лучшая работа в мире!»

На выставке «Истории создания портретов писателей» (беседа о самом известном портрете А.С. Пушкина, беседа о фотографии К.Г. Паустовского, о картине-портрете Г.Х. Андерсена) в процессе рассматривания портретов писателей педагог задавал детям проблемные вопросы:

– Рассмотрите портрет А.С. Пушкина. Опишите его взгляд. Как вы думаете, о чём думает поэт?

– О каких качествах писателя Николая Носова говорит тот факт, что он по почте отправлял свои книги детям бесплатно?

– Как вы думаете, почему Андерсен обижался, что его называют детским сказочником?

Эта форма работы привлекла внимание детей, они не только внимательно рассматривали фотографии, но также сами задавали вопросы: «Почему много чёрно-белых фотографий? Какого цвета был мундир у Александра Куприна? Какая порода собак на фотографии у Георгия Скребицкого? Почему на портрете у Шарля Перро причёска, как у женщины?» и т.д. Эти вопросы свидетельствуют о том, что интересы детей выходили за рамки той информации о писателях, которую они получали от педагога.

На выставке «Известные писатели и Севастополь» (рассказы-беседы о Л.Н. Толстом, А.И. Куприне, А.С. Пушкине, К.Г. Паустовском) дети с удовольствием рассматривали фотографии с изображением писателей и известных мест нашего города (например, памятные места, посвящённые А.С. Пушкину), принимали участие в беседах, в ходе которых дети слушали высказывания писателей о нашем городе и учились их анализировать. Приведём примеры таких высказываний: «Нигде во всей России, – а я порядочно её изъездил по всем направлениям, – нигде я не слушал такой глубокой, полной, совершенной тишины, как в Балаклаве» (А.И. Куприн); «Мне пришлось видеть много городов, но лучшего города, чем Севастополь, я не знаю» (К.Г. Паустовский) и др. Дети проявляли познавательную активность во время бесед, задавали вопросы: «Где жили писатели? С кем они общались? Какие книги они написали?» и др.

Приведём фрагмент рассказа об А.И. Куприне: «Саша учился в военной школе и носил форму для военных – мундир. (Рассматривание фото.) Он очень дорожил своим мундиром, обращался с ним бережно. Интересно, что первый свой рассказ Саша Куприн написал ещё в военной школе, за что его наказали. Поэтому будущий писатель решил никогда больше не писать. Но этого не случилось! И мы этому очень рады. Посмотрите на его фото в личной библиотеке! (Рассматривание фото.) Обратите внимание, как много книг было у писателя!» А вот фрагмент рассказа о Ю.И. Ковале: «Посмотрите фотографии, и на них вы увидите, чем любил заниматься писатель (игра на гитаре, живопись). Интересно, что свои картины Юрий Коваль подписывал одной буквой – большой буквой Ю».

На экспозиции «Е.И. Чарушин – иллюстратор детских книг» использовался рассказ о Е.И. Чарушине: «Ребята, вспомните, кто из писателей, о которых мы говорили, писал о животных? (Г.А. Скребицкий, Ю.И. Коваль.) Сегодня я вам расскажу ещё об одном писателе, героями рассказов которого были животные. Это Евгений Чарушин. Он известен и как художник, и как писатель. Его рассказы и рисунки полюбили все, кто любит животных и природу. Чарушин всегда изображал то, что сам очень любил и хорошо знал. Ещё мальчиком он часто бывал с отцом на охоте, бродил по полям и лесам. Он знал повадки животных и птиц, сам приручал их, поил, кормил. Посмотрите на картинки в его книжках! Нарисованные им зайчата, медвежата, олени, волчата добрые и ласковые. Рисунки художника очень простые, правдивые и понятные всем. А ещё я узнала и вам хочу рассказать, что Евгений Чарушин расписывал стены детских садов, создавал модели игрушек. Давайте рассмотрим фото художника за работой. Какой он?»

На **заключительном этапе** формирующего эксперимента с целью закрепления знаний детей о жизни и творчестве писателей была проведена викторина «По страницам любимых книг». Для этого дети были разделены на пять команд. Каждая команда имела название, которое дети придумали заранее («Эрудиты», «Маленькие читатели», «Знайки», «Книголюбы», «Умники и умницы»).

Первый конкурс состоял в том, чтобы дети отгадывали загадки о книгах и героях книг. Во втором конкурсе необходимо было отгадать, кто из писателей изображён на портрете, и рассказать всё, что о нём известно детям. Каждой команде выдавался один портрет писателя и отводилось время для подготовки. Затем один участник из каждой команды должен был озвучить составленный рассказ.

Дополнительным заданием к этому конкурсу был опросник «Угадай, о ком я говорю». Примеры вопросов:

- 1) Назовите писателя, который очень любил фантазировать не только в детстве, но и когда стал взрослым. Он рисовал свои сны на стенах своей квартиры (А.М. Ремизов);
- 2) Какой писатель, когда был ребёнком, написал свой первый рассказ в школе, а его за это не похвалили, после чего он решил никогда больше не писать? (А.И. Куприн);
- 3) Какой писатель не любил делать пометки на книгах, подчёркивать? Он считал это неправильным (К.Г. Паустовский);
- 4) Книга какого писателя считается самой первой в мире книгой, которую напечатали для детей? (Шарль Перро).

Во время третьего конкурса каждая команда получила по пять портретов писателей и изображение обложек пяти книг. Детям необходимо было соотнести писателя и книгу, вспомнить название произведений и перечислить его героев. Каждая команда рассказывала об одном произведении. Во время выступления одного из участников детям из каждой команды разрешалось дополнять ответ, за что они получали дополнительные баллы.

Такая поэтапная, целенаправленная работа с использованием дидактических рассказов о писателях дала положительные результаты в формировании интереса к книге и к литературным произведениям у детей седьмого года жизни, что было выявлено нами в ходе контрольного этапа педагогического эксперимента.

Вывод. Таким образом, рассказ о писателе и его жизни, истории создания читаемых произведений позволяют подготовить дошкольников к восприятию художественного произведения, пробудить интерес к его содержанию и художественной форме, глубже понять авторский замысел, своеобразие творческого почерка писателя и его личности, осмыслить связь литературы с жизнью.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2010. – 363 с.
2. Гриценко, З. А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб. пос. для студентов фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений [Текст] / З. А. Гриценко. – М.: Академия, 2004. – 310 с.
3. Гурович, Л.М. Ребенок и книга: пос. для воспитателя дет. сада [Текст] / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова, В. И. Пирадова. – СПб.: Детство-Пресс, 1999. – 68 с.
4. Кольман, А. И. Роль книги в развитии познавательного интереса дошкольника [Текст] / А. И. Кольман // Коллективная среда обитания - основа сохранения преемственности поколений в России: сборник научных трудов участников Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции. – Дубна: Лыткаринский промышленно-гуманитарный колледж, 2018. – С. 109–112.
5. Максимова, С. И. Воспитание читателя [Текст] / С. И. Максимова // Детский сад от А до Я. – 2009. – № 5. – С. 4–10.
6. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 336 с.
7. Пименова, С. В. Развитие интереса к чтению книг у дошкольников [Текст] / С. В. Пименова, Е.В. Илюшина // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности. – Тамбов: Юком, 2015. – Т. 5. – С. 132–133.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — СПб., М.: Минск, 2001. – 705 с.
9. Смирнова, О. А. Интерес к чтению как основной фактор воспитания читателя в старшем дошкольнике [Текст] / О. А. Смирнова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 24. – С. 171–176.
10. Халикова, Р. Ш. Народное творчество как средство воспитания любви к родному краю [Текст] / Р. Ш. Халикова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №5. – С. 13–21.

Formation of interest in a book of children of senior preschool age through didactic stories about writers

I. I. Popova¹

D. I. Banzer¹

¹*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the actual problem of literary education of children of senior preschool age – the formation of preschool children's interest in a book and a positive attitude to fiction. The purpose of the article is to analyze the content of experimental work on the formation of interest in a book in older preschool children through didactic stories about writers. The article provides a brief analysis of modern research on the problem of forming a positive attitude to fiction in older preschool children in the process of getting acquainted with the life and work of writers whose works are included in the circle of children's reading. The analysis of the main concepts of the research problem is given, the use of didactic stories about writers as a means of forming interest in a book of children of senior preschool age is justified, the requirements for the content and form of didactic stories about writers, the features of their use in literary education are considered. The article briefly presents research and educational work on the formation of interest in a book of children of the seventh year of life through didactic stories about writers. The article describes the features of their use in various forms of educational activities in preschool institutions, provides examples of didactic stories about writers for children of the seventh year of life and methodological techniques for their use in order to generate interest in a book of children of older preschool age.

Keywords: literary education, fiction, interest in a book, perception of literary works, didactic stories about writers

For citation: Popova, I. I., Banzer, D. I. Formation of interest in a book of children of senior preschool age through didactic stories about writers / I. I. Popova, D. I. Banzer // Humanitarian-pedagogical education, 2020, vol. 6, no1. pp. – 74-81 (in Russ.).

About the authors:

I.I. Popova, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pre-School, Primary and Special Education of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: irinapopova238@mail.ru

D. I. Banzer, bachelor of Humanities and pedagogical Institute of the Federal state Autonomous educational institution of higher education "Sevastopol state University", 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: dbantser@bk.ru

УДК 37.034

Психолого-педагогические основы воспитания толерантности у детей среднего школьного возраста

Елена Викторовна Хоменко¹

Руслан Фанисович Адонин¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет,
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания толерантности у учащихся основной школы. Обоснована важность формирования у школьников толерантных черт характера. Уточнена сущность понятия «толерантность». Выявлены и охарактеризованы особенности нравственной сферы учащихся подросткового возраста, которые составляют основу для успешного воспитания толерантности. Раскрыта сущность главных психологических новообразований, характерных для детей этого возраста.

Ключевые слова: толерантность, учащиеся основной школы, психолого-педагогические основы.

Для цитирования: Хоменко, Е. В. Психолого-педагогические основы воспитания толерантности у детей среднего школьного возраста / Е. В. Хоменко, Р. Ф. Адонин // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6. – № 1. – С. 82–86.

Об авторах: Е. В. Хоменко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык и русская литература» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nikita1390@yandex.ru.

Р. Ф. Адонин, студент 4 курса Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: rusadd@bk.ru.

Постановка проблемы. Актуальность исследования определяется основными положениями Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [3], Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [15], согласно которым приоритетной задачей общества и государства в сфере воспитания является формирование высоконравственной личности, готовой и способной строить конструктивное взаимодействие с людьми, отличающимися друг от друга своими интересами, потребностями, мировоззрением.

Наблюдения за учебно-воспитательным процессом в основной школе показывают, что многим сегодняшним школьникам свойственны эгоцентричные установки сознания, они испытывают трудности, связанные с неумением, а иногда и нежеланием понять и принять другого человека как личность со своей культурой, логикой мышления и поведения. Всё большее распространение в детской среде получают недоброжелательность, жестокость, агрессивность. Для преодоления этих негативных явлений учитель должен иметь чёткое представление о том, какие главные психологические новообразования появляются у детей среднего школьного возраста, определяющие их поведение и отношение к окружающим людям.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать психолого-педагогические основы воспитания толерантности у детей среднего школьного возраста.

В научно-методической литературе понятие «толерантность» трактуется неоднозначно. Под указанным термином понимают: а) свойство личности, адаптационную способность организма; б) условие успешной социализации личности; в) ценностное отношение человека к людям. Это свидетельствует о том, что исследуемое понятие – явление сложное и многогранное. Каждое из приведённых определений отражает отдельные его стороны. Но при разной степени глубины понимания всё же некое инвариантное смысловое ядро присутствует в этом понятии всегда – «признание», «принятие», «понимание», «уважение». Мы под толерантностью понимаем ценностное качество личности, основывающееся на уважении различий между людьми и выражающееся в признании, принятии и понимании представителей иных культур и религий, а также готовности к диалогу с ними.

Изучению психологического механизма и психолого-педагогических условий воспитания

толерантности у учащихся основной школы посвящены многочисленные исследования, среди которых ведущее место занимают работы А.Г. Асмолова [1], Е.М. Ивановой [6], Н.Г. Капустиной [7], О.И. Крушельницкой [8], В.С. Мухиной [10], Г.У. Солдатовой [13], О.А. Спицыной [14], Е.С. Толмачевой [16], Е.Л. Яковлевой [19] и др. Анализ работ указанных авторов свидетельствует о том, что средний школьный возраст – сензитивный (благоприятный) период для воспитания толерантного сознания и поведения, а также для формирования толерантных взаимоотношений. Рассмотрим более подробно особенности нравственной сферы учащихся подросткового возраста, которые, на наш взгляд, составляют основу для успешного воспитания толерантности. Средний школьный возраст (с 11-12 до 15-ти лет) – это такой жизненный период, когда:

1. Меняется образ и стиль жизни, поскольку школьнику приходится активно осваивать различные социальные роли, определяемые полом и возрастом, профессией, вхождением в семейный, дружеский круг, школьный коллектив, спортивную секцию, церковную общину и др. За время обучения в средних классах у школьников меняются ценностные ориентиры. Если раньше у них на первом месте стоял учитель с его непререкаемым авторитетом, то постепенно учащиеся начинают осознавать важность и других окружающих их людей. Им становятся интересны их оценки себя и своих поступков. Мнение одноклассников становится основным мотивом поведения.

2. Происходит усвоение развёрнутой системы нравственных норм, требований и правил поведения (в различных жизненных ситуациях, во взаимоотношениях с учителем, родителями, чужими взрослыми людьми, одноклассниками и ровесниками). Меняются нравственно-оценочные суждения: от категоричного разделения всего существующего на доброе и злое, хорошее и плохое до признания того, что жизнь человека сложна и многогранна. Нравственные понятия и суждения становятся более чёткими и определёнными. Формируются твёрдые нравственные убеждения – идеи, в истинность которых ребёнок верит, готов отстаивать и которыми руководствуется в повседневной деятельности. Обогащается опыт нравственного поведения детей за счёт включения их в различные виды деятельности: учебную, художественную, трудовую, спортивную, игровую. Последний вид деятельности, как отмечает Е.М. Иванова, играет особую роль в формировании толерантных взаимоотношений, так как в игре её участники (и взрослые, и дети) равны и наделены одинаковыми правами и обязанностями. В игре школьники учатся придерживаться общепринятых правил и действовать организованно и согласованно друг с другом [6, с. 13].

3. Углубляются знания о правах и обязанностях гражданина Российской Федерации, о национальных праздниках и важнейших событиях нашего государства, о многочисленных народах, живущих в России. Происходит осознание своих прав и обязанностей по отношению к родителям, учителям, одноклассникам, обществу в целом; сопричастности к общественной жизни своей школы, города, села, страны. Школьники получают возможность реализовать свои права и выполнить свои обязанности. Это вызывает у них гордость и чувство собственного достоинства. Они начинают ощущать себя полноправными членами общества.

4. У ребёнка активно развивается *самосознание* (когда он отличает своё Я от Я других; осознаёт свои жизненно важные потребности, мысли, чувства, мотивы, инстинкты, переживания, действия [12]); *самопознание* (познание самого себя); *личностная рефлексия* («способность самостоятельно установить границы своих возможностей» [18, с. 238]; *внутренний план действий* («умение прогнозировать и планировать достижение определённого результата» [18, с. 238]).

5. Происходит становление нравственной саморегуляции, т.е. ребёнок начинает поступать нравственно не под влиянием внешних стимулов и принуждения, а потому, что иначе он просто не может, «в силу внутреннего влечения к добру, справедливости, благородству и глубокого понимания их необходимости» [17, с. 345].

6. Изменяется общий характер эмоций детей: усиливается сдержанность и осознанность в проявлениях различных эмоций (восторг, радость, негодование, обида и т.д.); развивается эмоциональная впечатлительность, повышается устойчивость позитивных эмоциональных состояний и эмоциональная восприимчивость ко всему, что окружает школьников; формируется умение управлять своим настроением; развиваются такие качества, как уравновешенность, любознательность, восхищение, отзывчивость, стыд, чуткость, милосердие.

7. Способность восприятия воспитательного воздействия извне проявляется максимально благодаря пластичности психофизических механизмов ребёнка: высокому уровню подражания, любознательности, стремлению к новому, отсутствию системы фиксированных ценностей, мнений и заранее установленных ориентаций.

8. Начинают развиваться *эмпатия* («способность человека эмоционально отзываться на

переживания другого» [9, с. 239]); *сопереживание другому* («переживание чего-либо вместе с другим (другими), разделение чьих-либо переживаний» [10, с. 316]); *сострадание* («жалость, возбуждаемая несчастьем другого человека» [10, с. 316]); *сочувствие* («отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого» [10, с. 316]); *сорадость* («переживание чувства удовлетворения радостью и успехом другого» [10, с. 316]); *контактность* («умение детей вступать в продуктивные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками» [4, с. 81]); *доброжелательность* (готовность и способность бескорыстно помочь ближнему; воспринимать окружающих людей такими, какие они есть; слушать, слышать, стараться понять их и не обижаться, если они другие).

9. Обучающиеся начинают осознавать свои переживания, чувствовать и понимать эмоциональное состояние других людей. «В этот период, – отмечает Т.Ю. Бильгильдеева, – у школьников начинает формироваться отношение к себе как к субъекту и объекту чужой радости, происходит развитие эмпатийных процессов, предполагающих вхождение в положение другого, идентификацию с ним. Базовым и в то же время самым подвижным компонентом при этом является эмоциональное состояние личности. Именно этот компонент позволяет выстраивать целостную систему развития терпимости у детей» [2, с. 67].

10. Складывается система личных отношений с одноклассниками, формируются навыки социального взаимодействия с ними. При общении со сверстниками формируется «способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способность к восприятию чувств и эмоционального состояния другого человека» [11, с. 152]. Развивается умение дружить, причём, если для детей 5–7 лет друзья – это прежде всего те, с кем ребёнок играет, кого видит чаще других, то для детей 11–13 лет друзья – это те, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы между детьми становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность [11, с. 152]. Для учащихся очень важной и значимой становится оценка одноклассников, а мнение классного коллектива играет ведущую роль в мотивации поведения школьников.

11. Наиболее интенсивно развивается чувство ответственности – «способность понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам» [10, с. 315], чувство долга и патриотизма.

12. Развиваются способности анализировать свои действия и поступки, критически осознавать свои особенности, видеть свои возможности; формируется умение взаимодействовать с другими людьми, т.е. учитывать позицию другого, давать адекватную оценку самому себе. Развивается произвольность: мотив «я должен», «я обязан» преобладает над мотивом «я хочу».

Считаем, что уровень самооценки является показателем, выражающим умение взаимодействовать с другими людьми, т.е. учитывать позицию другого, давать адекватную оценку самому себе. Для формирования у обучающихся основной школы адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков других людей, учителю важно знать причины появления у школьника заниженной самооценки. По мнению В.С. Мухиной, таковыми причинами являются объективные недостатки: низкий рост, непривлекательная внешность и т.п.; вымышленные недостатки – мнимая полнота, кажущееся отсутствие способностей; неуспех в общении – низкий статус в группе, непопулярность среди сверстников; угроза отчуждения в детстве – нелюбовь родителей, воспитание в «ежовых рукавицах» и т.п.; чрезмерная сензитивность к внешним оценкам, исходящим от значимых других, и т.д. Дети, имеющие заниженную самооценку, не уверены в себе, боятся вступать в отношения с другими, держатся в стороне от общих дел, а при общении проявляют агрессивность [10, с. 78].

13. Начинает формироваться определённое отношение к труду и его результатам. Школьники начинают осознавать, что труд – это то, благодаря чему человек живёт и духовно, нравственно, физически, эстетически и умственно развивается, что трудолюбивые люди пользуются уважением в обществе, что своим трудом они могут приносить пользу окружающим людям. Формируется очень важное качество – дисциплинированность («способность к организации своего поведения в соответствии с нормами и правилами, принятыми в данной социальной среде» [5, с. 306]).

14. Формируется сознательное и ценностное отношение к природе. Дети начинают воспринимать её как среду своего обитания, которую надо беречь и охранять; приобретают опыт разумного взаимодействия с ней; учатся восхищаться её величием и красотой.

15. Продолжают развиваться и обогащаться этнические представления: фрагментарные и несистематичные знания о своей этнической принадлежности заменяются чёткими и прочными представлениями об идентификации себя со своей этнической группой и её основаниях: национальности родителей, месте проживания, родном языке. У школьников рождаются

национальные чувства. Именно поэтому так важно уделять особое внимание развитию этнической идентичности (позитивного отношения к образу своего народа, его культуре, истории), воспитанию патриотизма, положительной установки на конструктивное общение с другими народами.

Выводы. Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что средний школьный возраст – сензитивный период для воспитания толерантности. Во-первых, в этот период происходит активное усвоение моральных норм и правил поведения, определяющих и регламентирующих поведение ребенка в школе, на улице, в общественных местах, которыми он должен руководствоваться в отношениях со взрослыми и сверстниками. Во-вторых, у школьников уже достаточно развиты рефлексивные способности: мотив «я должен», «я обязан» преобладает над мотивом «я хочу». Постепенно формируется умение анализировать опыт других людей, умение преодолевать трудности, подавлять непосредственные желания, проявлять настойчивость и терпение, контролировать свои поступки. В-третьих, более чёткими и определёнными становятся у учащихся нравственные понятия и суждения, что обусловлено обогащением их жизненного опыта. В-четвёртых, в исследуемый период у ребят начинают складываться более глубокие и прочные товарищеские и дружеские взаимоотношения, которые играют значительную роль в формировании толерантного сознания и поведения. И, наконец, основу для успешного воспитания толерантной личности составляют черты характера, свойственные детям среднего школьного возраста: общительность, отзывчивость, доверчивость, справедливость, жизнерадостность, эмпатия, эмоциональность, сострадание, сочувствие, сопереживание, ответственность, непосредственность и откровенность в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. Считаем, что знание и учёт названных особенностей позволит сделать работу по воспитанию у школьников толерантности наиболее эффективной и продуктивной.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Формирование установок толерантного сознания как теоретическая и практическая задача / А. Г. Асмолов // Мы – сограждане (СМИ и общество) / под ред. Л. И. Семиной. – М. : Бонфи, 2002. – Т. 2. – С. 270–278.
2. Бильгильдеева, Т. Ю. Воспитание личности младшего школьника как создание условий для её самореализации : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Татьяна Юрьевна Бильгильдеева. – Кострома, 1998. – 255 с.
3. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – Режим доступа: http://vvsosh2.vsv.lokos.net/2014/Konz_razvitiya.pdf (дата обращения: 25.04.2021).
4. Зайцева, К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К. П. Зайцева // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 4. – С. 78–83.
5. Землянская, Е. Н. Теория и методика воспитания школьников : учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. Н. Землянская. – М. : Юрайт, 2015. – 507 с.
6. Иванова, Е. М. Формирование новой культуры отношений / Е. М. Иванова // Начальная школа. – 2006. – № 3. – С. 11–15.
7. Капустина, Н. Г. Психологические особенности формирования толерантности в структуре этического мировоззрения на ранних этапах онтогенеза : монография / Н. Г. Капустина. – Шадринск : Шадринский Дом печати, 2008. – 228 с.
8. Крушельницкая, О. И. Психологические условия формирования толерантности у младших школьников / О. И. Крушельницкая // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 2. – С. 68–73.
9. Мандель, Б. Р. Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы / Б. Р. Мандель. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 384 с.
10. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 456 с.
11. Психология детства : учебник / Под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 368 с.
12. Самосознание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Самосознание> (дата обращения: 21.04.2021).
13. Солдатова, Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив / Г. У. Солдатова // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности; под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 112 с.
14. Спицына, О. А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Оксана Александровна Спицына. – Казань, 2006. – 221 с.
15. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://government.ru/media/files/f5Z8H9_tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (дата обращения: 27.04.2021).

16. Толмачева, Е. С. Психологические аспекты развития толерантной личности школьника [Электронный ресурс] / Е. С. Толмачева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 104–109. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/304176/#6> (дата обращения: 23.04.2021).
17. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебное пособие / И. Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2005. – 520 с.
18. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
19. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М. : Флинта, 1997. – 224 с.

Psychological and pedagogical foundations of tolerance education in children of secondary school age

E. V. Homenko¹

R. F. Adonin¹

¹*Sevastopol State University*

33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the problem of education of tolerance in primary school students. The importance of the formation of tolerant character traits in schoolchildren is justified. The essence of the concept of "tolerance" is clarified. The features of the moral sphere of adolescent students, which form the basis for the successful education of tolerance, are identified and characterized. The essence of the main psychological neoplasms characteristic of children of this age is revealed.

Keywords: tolerance, primary school students, psychological and pedagogical foundations.

For citation: Khomenko E. V., Adonin R. F. Psychological and pedagogical foundations of tolerance education in children of secondary school age. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 1, pp. 82–86 (in Russ.).

About author: E. V. Khomenko, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department "Russian Language and Russian Literature" of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: nikita1390@yandex.ru.

R. F. Adonin, 4rd year student of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: rusadd@bk.ru

автономное образовательное учреждение «Севастопольский государственный университет», Гуманитарно-педагогический институт, e-mail: feofaniyaalfa@mail.ru.

УДК: 159.9 (075.32)

Особенности восприятия профессии молодыми и пожилыми преподавателями вуза

Татьяна Ивановна Бессонова¹Ирина Владимировна Пароньянц¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается проблема особенностей восприятия профессии молодыми и пожилыми преподавателями вуза. Восприятие профессиональной деятельности играет важную роль, поскольку определяет все регулятивные и когнитивные системы личности профессионала. Актуальность и важность изучаемого вопроса определяется стабильным преобладанием в высшей школе преподавателей пожилого возраста. Следовательно, в обществе главенствует конкретная возрастная модель восприятия профессии. Определена структура профессиональной Я-концепции педагогов разного возраста и установлено, что молодые преподаватели относятся к своей профессиональной деятельности как к возможности самоутвердиться и самореализоваться, а преподаватели пожилого возраста отличаются сильной мотивацией, которая включает свободу, альтруизм и результат деятельности.

Ключевые слова: восприятие образа профессии, структура профессиональной Я-концепции, профессиональное становление, профессиональная деятельность, типы восприятия, самооценка.

Для цитирования: Бессонова, Т. И. Особенности восприятия профессии молодыми и пожилыми преподавателями вуза / Т. И. Бессонова, И. В. Пароньянц // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6. – № 1. – С. 87–93.

Об авторах: Т.И. Бессонова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: tibessonova@mail.ru;

И.В. Пароньянц, старший преподаватель кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: benedik72@mail.ru.

Постановка проблемы. В настоящее время проблема профессиональной идентичности является одной из актуальных. Для повышения качества и эффективности любой профессиональной деятельности, в том числе и преподавателей вуза, необходимо обращаться к резервам организма специалиста, его индивидуальным возможностям. При этом наиболее важным требованием стало то, чтобы у субъекта профессиональной деятельности была сформирована системная и целостная профессиональная идентичность, которая соответствует условиям и требованиям его профессиональной деятельности. В качестве основного критерия сформированности данных характеристик выступают особенности восприятия преподавателями высшего учебного заведения своей педагогической деятельности. Восприятие профессиональной деятельности играет важную роль, так как определяет все регулятивные и когнитивные системы личности профессионала. Поскольку восприятие является отражением сформированной профессиональной целостности, то его возрастные особенности позволяют выявить готовность личности к осуществлению своей профессиональной деятельности.

Цель статьи – представить модель восприятия образа профессии у молодых и пожилых преподавателей высшей школы.

Обзор теоретических исследований. Успешная профессиональная деятельность преподавателя вуза зависит от его профессионально важных качеств, восприятия им своей профессиональной деятельности, что в свою очередь тесно связано со структурой профессиональной Я-концепции педагогов, формирующейся в процессе профессионального становления. Направление «Я-концепция» рассматривали такие зарубежные учёные, как У. Джеймс, Х. Кохут, Ч.Х. Кули, Дж.Г. Мид, Дж. Лихтенберг, Г. Салливан, З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон. В отечественной психологии эта тема раскрыта в трудах В.В. Столина, А.П. Прихожан, В.Д. Шадрикова.

Изучение образа профессии находится на стыке нескольких научных проблем, в силу чего она в той или иной мере затрагивалась в рамках различных исследований, прежде всего в работах,

посвящённых процессу профессионального становления – выбору профессии, профессиональному самоопределению и профессиональному развитию, а также роли представлений о профессии в формировании профессионального мастерства. С проблематикой образа профессии тесно соприкасаются исследования, направленные на изучение профессионального самосознания (Я-профессиональное) в педагогической деятельности. Это работы Л.А. Головей, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцевой, Л.В. Львова, В.И. Осёдло, Е.Н. Пьяновой, А.А. Реана, А.М. Рикеля, А.А. Сорокина, С.Г. Спеваковой, В.В. Столина, В.Д. Шадрикова и других.

Восприятие как психический процесс является объектом исследования целого раздела общей психологии, ему посвящено огромное количество исследований в аспектах его отдельных свойств и феноменов, в том числе и его механизмов. Преобразования, происходящие в восприятии взрослого человека себя в профессии, до сих пор практически не исследовались, хотя теоретический аспект этот вопроса затрагивался в работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Е.А. Климова, Ю.К. Стрелкова.

Восприятие как психический процесс представляет собой процесс отражения в сознании индивида целостного образа явлений и предметов, которые осуществляют непосредственное воздействие на органы чувств этого индивида. Основой и составляющей частью восприятия является ощущение. В то же время само восприятие является не просто суммой ощущений, оно представляет собой нечто большее, некое целое, включающее в себя уже имеющийся воспроизведённый опыт, осмысление воспринимаемого объекта или явления, а также иные психические процессы [6].

Профессиональное восприятие, по мнению Е.А. Климова, представляет собой интегральную характеристику личности, выступающей в качестве субъекта профессиональной деятельности. Данный вид восприятия отражает как личностные особенности специалиста, так и его теоретические и практические знания, навыки и опыт. Профессиональное восприятие является инструментом познания личности и регуляции её профессиональной деятельности. Одним из важнейших факторов его формирования является профессиональное обучение, а также профессиональная деятельность человека. Кроме того, процесс формирования профессионального восприятия должен сопровождаться развитием у человека целостной профессиональной психики [5].

Понятие «образ Я» возникло в науке в связи с необходимостью описания и исследования глубинных психологических процессов и структур личности. Оно используется и тесно взаимосвязано с такими понятиями, как «Я», «самооценка», «самосознание», «картина Я», «Я-концепция», «представление о себе». На сегодняшний день объём и структура понятия «образа Я» находится в активном обсуждении. Понятие «образ Я» широко изучалось с разных сторон учёными, которые также исследовали самосознание личности в целом. Первоначально термин «образ Я» использовался в философии. У. Джеймс первый выделил проблематику образа Я и пришёл к заключению, что в его структуре имеется физическое Я [1; 4].

Психоаналитическая школа зарубежной психологии представляет совершенно другие исследования, направленные на структуру Я. К примеру, у такого учёного как З. Фрейд, образ Я имеет тесную связь с телесными переживаниями. Учёный выявил, что для человека и его психической составляющей очень значимы связи социального характера и также то, как человек контактирует с другими людьми. Таким образом, можно сделать вывод, что источником всех психических актов является биологическая природа тела [11]. Дальнейшая проблематика Я-концепции была исследована с позиции влияния на общество биологического.

Э. Эриксон и Г. Салливан начали шире исследовать данное направление, развив его в школе межличностных отношений. Образ Я в этих концепциях характеризовался с позиций анализа взаимодействия социума и человека как биологического существа в различных плоскостях. Эти идеи получили своё применение в разработке эволюционной, динамической и структурной теорий образования представлений о собственном Я [10].

К. Хорни в своей концепции указывала на деление Я-эмпирического, или актуального, на Я-идеализированное, с одной стороны, и Я-реальное – с другой. Я-эмпирическое – это то, что в настоящий момент включает в себя человек, то есть то, что его охватывает, то, чем личность является (душа, тело). Я-идеализированное происходит у К. Хорни из «иррационального воображения». Я-реальное выступает как сила, которая «изначально» действует в направлении самореализации и самостоятельного роста, свободы от невроза и полной идентификации и противопоставлена Я-идеализированному, к которому прийти нереально [10].

Строение профессиональной Я-концепции аналогично строению Я-концепции в целом с той лишь разницей, что если последняя рассматривается по отношению к личности вообще, то

профессиональная является выражением личности как субъекта профессиональной деятельности. Разные авторы используют для обозначения профессиональной Я-концепции разные определения, такие как «Я-модель профессионала», «личностный конструкт Я-профессионал», «реальный Я-профессионал», «профессиональный Я-образ», «субъективная картина профессионального пути», «Я как профессионал», «целостный образ себя как профессионала» [1; 6; 9; 11]. Однако наиболее распространённым всё же является понятие «профессиональная Я-концепция», операционализация которого происходит благодаря тому, что оно используется и трактуется во множестве исследований, число которых постоянно растёт.

В работах С.Т. Джанерьян профессиональная Я-концепция трактуется как сопряжённая с оценками представлений о себе динамическая система, сочетающая взаимодействие различных Я-образов, которые отображают проявление человеческих качеств, характеризующих человека как личность и как профессионала, и соотносящаяся со спецификой профессиональной деятельности, становлением индивида как профессионала и его взаимоотношениями в профессиональном сообществе [3].

По результатам эмпирических исследований Л.А. Головей выявлено, что образ Я тесно взаимосвязан со спецификой и условиями профессиональной деятельности. Эта взаимосвязь прослеживается во всех компонентах Я-концепции. Постепенно она объединяется со специфическими особенностями и условиями профессии и может стать предпосылкой для того, чтобы личность достигла состояния профессиональной идентичности и целостности [2].

В.И. Осёдло в своих исследованиях отмечает, что «Я-профессиональное представляет собой отдельное образование в структуре Я-концепции человека, появление, формирование и развитие которого осуществляется в ходе профессионализации субъекта» [31, с. 29]. Я-профессиональное является результатом осознания и самооценки личности в качестве субъекта профессиональной деятельности и отношений. Автор выделил такие компоненты профессионального Я, как когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В содержание когнитивного компонента входят представления личности о профессиональных мотивах, ценностях, ролях, условиях профессиональной деятельности. В эмоциональном компоненте отражается, как человек относится к самому себе как к профессионалу, насколько у него развито чувство ценности себя в этом качестве, самоуважения. Поведенческий компонент определяется тем, как насколько человек принимает свои профессиональные функции, требования и профессиональную роль в целом, условия профессиональной деятельности, насколько он следует традициям, нормам и эталонам выбранной профессии [8].

Значительный вклад в исследование профессионального становления личности как целостного процесса внёс В.Д. Шадриков, разработавший концепцию системогенеза профессиональной деятельности преподавателя вуза. Ключевым понятием в этой концепции выступает психологическая система профессиональной деятельности, которая, по мнению автора, имеет определённую структуру. А суть профессионального становления личности состоит в том, что вышеуказанная психологическая система проходит свои этапы формирования, развития и реализации [12]. В.Д. Шадриков ввёл в научный оборот не только понятие психологической системы, но и определил понятие профессиональных способностей, исследовал механизмы, в соответствии с которыми формируются профессионально значимые свойства субъекта, структура его профессиональных мотивов, а также разработал модель психологического анализа деятельности профессионала. Однако следует отметить, что данная концепция разрабатывалась и эмпирически подтверждалась только применительно к профессиональному обучению [12].

Наиболее последовательное исследование профессионального становления как целостной концепции содержится в работах Т.В. Кудрявцева. Учёный рассматривает данный процесс ещё и как обретение личностью социальной зрелости. Т.В. Кудрявцев считает, что профессиональное становление можно разделить на четыре стадии, а также высказывает мнение, что наиболее значимыми в этом процессе являются личностные кризисы, которые субъект профессиональной деятельности испытывает при переходе с одной на другую стадию своего развития. С точки зрения Т.В. Кудрявцева, в профессиональном развитии личности можно выделить три сквозные линии: развитие мотивационно-потребностной сферы профессионала, формирование операционно-технических элементов профессиональной деятельности, а также профессиональное самоопределение [10].

Таким образом, Я-концепция может рассматриваться как набор направленных на самого себя установок, который имеется у каждого человека. В свою очередь, Я-профессиональное является выражением личности как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональное Я является необходимым компонентом структуры Я-концепции личности и способствует тому, что человек адекватно осознаёт себя в профессиональной среде и саму эту среду. По мере того как человек

развивается, получает новые профессиональные знания и навыки, структура его профессионального Я также изменяется, поскольку профессиональное Я выступает в качестве источника профессиональных ожиданий личности и характеризует специфику собственной интерпретации приобретённого опыта.

Итоги эмпирического исследования. Для того чтобы провести психологический анализ восприятия профессии преподавателя вуза на разных этапах профессионального становления личности нами были выбраны и изучены две группы преподавателей Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет».

Становление человека как профессионала – это не только накопление им профессионального опыта, но и личностное самосовершенствование. На каждом этапе этого процесса личность приобретает разные новообразования и по-разному воспринимает собственное развитие. Так, чтобы проанализировать собственное развитие, в том числе и как субъекта профессиональной деятельности, можно сравнить себя в качестве начинающего специалиста и в качестве профессионала. Если на начальном этапе человек чаще всего является просто исполнителем, который приспосабливается к ситуации и проявляет свою профессиональную активность в простом приложении своих навыков и знаний, то профессионала отличают творческий подход к деятельности, созидание, умение анализировать и критически оценивать ситуацию. Профессиональная деятельность представляет собой необходимый и самый продолжительный этап социализации личности.

Авторами выявлено, что молодые преподаватели с небольшим стажем (3-5 лет, 20 человек) относятся к своей профессиональной деятельности как к возможности самоутвердиться и самореализоваться, они стремятся к разумному риску и активной деятельности, в структуре мотивации у них преобладает мотивация достижения. На отношение к профессии влияет уровень сформированности профессионально важных качеств, который с течением времени работы повышается. Преподаватели с большим стажем (20-25 лет, 19 человек) отличаются повышенной тревожностью, настойчивостью, волевой саморегуляцией. У пожилых преподавателей с большим стажем сильная мотивация, которая включает свободу, альтруизм и результат деятельности.

Для исследования восприятия профессиональной деятельности мы отобрали следующие методики: «Диагностика доминирующей перцептивной модальности» С. Ефремцева; тест «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой; методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири; ориентационную анкету Б. Басса; дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова [7].

Исследование доминирующей перцептивной модальности (табл. 1) показало, что в качестве ведущего канала восприятия как опытных пожилых преподавателей (22,0 %), так и молодых коллег (18,0 %) был диагностирован кинестетический (40,0 %), то есть у испытуемых на первом месте стоит тактильное восприятие. Чувства и впечатления людей этого типа касаются, главным образом, того, что относится к прикосновению, интуиции, догадке. В разговоре их интересуют внутренние переживания. При восприятии окружающего мира испытуемые привыкли, что вокруг них всегда происходит активная деятельность, им необходим простор, а их внимание всегда привлекают движущиеся объекты. Они активны и не любят сидеть на одном месте. Часто в разговоре кинестетики используют жесты и своё тело, а такая речь зачастую и необходима в условиях преподавания.

Таблица 1 – Распределение показателей типов восприятия по методике «Диагностика доминирующей перцептивной модальности» С. Ефремцева

Каналы восприятия	Молодые преподаватели	Пожилые преподаватели	Итого
Визуальный	14,0 % (7 чел.)	8,0 % (4 чел.)	22,0 % (11 чел.)
Аудиальный	8,0 % (4 чел.)	8,0 % (4 чел.)	16,0 % (8 чел.)
Кинестетический	18,0 % (9 чел.)	22,0 % (11 чел.)	40,0 % (20 чел.)

Данные исследования также говорят о том, что молодые преподаватели более активны в визуализации, чем пожилые преподаватели. Испытуемые (по 4 человека в каждой выборке), у которых преобладает аудиальный канал восприятия, больше подвержены шумовым эффектам (звуки, музыка, слова). То есть в общении они более, чем другие, готовы получить обратную связь от студентов, но таковых в группах по 25 %, что указывает скорее на индивидуальные особенности, чем возрастные.

Доминирующим типом отношения к людям у преподавателей является альтруистический тип. Однако у молодых преподавателей авторитарный и альтруистический типы стали преобладающими, что свидетельствует о стремлении к доминированию в коллективе и об авторитетности лидера.

Тест «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой определил содержательные характеристики идентичности личности (табл. 2). Исходя из анализа данных по методике «Кто Я?» был выявлен заниженный уровень самооценки у 25,5 % испытуемых в двух группах (6 молодых преподавателей и 4 человека пожилого возраста). Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой менее значительные цели, чем те, которых могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. Низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, которые обусловлены недооценкой своих успехов и достоинств. В практике преподавания это сказывается на уровне взаимоотношений со студентами и коллегами и отношении в целом к деятельности как неактивному процессу. Личностный рост и самоутверждение при заниженной самооценке замедляется, и это сказывается на профессиональной успешности, т.е. выполнении профессиональных задач.

Таблица 2 – Выраженность уровней самооценки по методике «Кто Я?» (n = 39/100 %)

Уровень самооценки	Молодые преподаватели	Пожилые преподаватели	Итого
Адекватная	18,5 % (7 чел.)	25,0 % (10 чел.)	43,5 % (17 чел.)
Завышенная	18,5 % (7 чел.)	12,5 % (5 чел.)	31,0 % (12 чел.)
Заниженная	15,5 % (6 чел.)	10,0 % (4 чел.)	25,5 % (10 чел.)

Итак, у пожилых преподавателей уровень самооценки преимущественно адекватный – в большей степени в сравнении с молодыми специалистами. Все сотрудники проходят профотбор в части эффективного контракта, но у них есть модальности физиологические и психологические, которые влияют на восприятие профессии, т.е. познание себя и других в профессии, требующей постоянной личной и внешней фасилитации, что, к сожалению, не является культурой образования в высшей школе. Стоит заметить, что сотрудники, чей стаж от 5 лет и выше, менее эффективно справляются с поставленными перед ними профессиональными задачами, потому что их ценности смещаются в сторону семьи, здоровья, а также нередко отмечается профессиональное выгорание.

В ходе применения диагностического опросника Е.А. Климова (ДДО) были выявлены профессиональные предпочтения в соответствии с классификацией типов профессий (табл. 3). Исходя из анализа результатов опросника у 69,0 % испытуемых (28 чел.) преобладает такой тип профессии, как «человек – человек», что можно объяснить осознанным выбором преподавательской деятельности. У молодых преподавателей велико значение их базовых способностей, что и определяет наличие и других типов профессий у половины испытуемых. Это важный и естественный показатель этапа выбора и устойчивости в профессии. Таким образом, тип профессии «человек – человек» у участников исследования стал доминирующим, поскольку их специализация и заключается в человековедении и передаче знаний студентам.

Таблица 2.5 – Распределение показателей типов профессии по методике ДДО Е.А. Климова (n = 39/100 %)

Типы профессий	Молодые преподаватели	Пожилые преподаватели	Итого
Человек – природа (Ч-П)	-	2,5 % (1 ч.)	2,5 % (1 ч.)
Человек – техника (Ч-Т)	2,5 % (1 ч.)	-	2,5 % (1 ч.)
Человек – человек (Ч-Ч)	31,5 % (11 ч.)	37,5 % (17 ч.)	69,0 % (28 ч.)
Человек – знаковая система (Ч-З)	5,0 % (2 ч.)	-	5,0 % (2 ч.)
Человек – художественный образ (Ч-Х)	7,0 % (3 ч.)	-	7,0 % (3 ч.)
Ч-Т и Ч-Ч	7,0 % (2 ч.)	7,0 % (2 ч.)	14,0 % (4 ч.)
Ч-Т и Ч-З	-	-	-
Ч-Т и Ч-Х	-	-	-
Ч-Ч и Ч-Х	-	-	-
Ч-П и Ч-Ч	-	-	-
Ч-П и Ч-З	-	-	-

Выводы. На основе проведённого теоретического анализа специальной литературы и интерпретации эмпирических данных мы определили восприятие Я-профессионального как механизм Я-концепции, позволяющий преподавателю любого возраста управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением. Высокий уровень направленности на дело и компонент социальное Я являются механизмом формирования адаптационного профиля восприятия в профессии, что следует из высоких показателей ранговой корреляции по математическому методу Спирмена. У молодых специалистов преобладает связь профессиональной идентичности с социальными ценностями (сотрудничество, лидерство и доминирование), а у более пожилых преподавателей такая связь отсутствует, поскольку они ориентированы на ценности помощи другим, семьи, здоровья.

Особенности восприятия своей профессии с учётом возрастных параметров не очень разнятся в профессиональном становлении Я-концепции. Это связано с функцией регулятора действий, т.е. выполнения функциональных обязанностей. В зависимости от профессионального стажа с учётом возраста и индивидуально-психологических различий и ценностей каждая из исследуемых групп создала свою апперцепцию. В целом, пожилые сотрудники адекватнее осознают своё профессиональное Я, имеющее широкую стабильную модальность, а также гораздо увереннее и сознательнее воспринимают себя в профессии, нежели молодые преподаватели, чей стаж менее 5 лет. Альтруистическая направленность пожилых преподавателей соседствует с прагматической и идеалистической направленностью молодых коллег. При этом большинство молодых преподавателей в современных условиях настроены на сотрудничество ради личных мотивов и готовы соперничать со всеми, кто встанет на их пути.

Список литературы

1. Бехтерев, В. М. Избранные труды по психологии личности: моногр. / В. М. Бехтерев. – М.; СПб.: Алетейя, 2017. – 510 с.
2. Головей, Л. А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л. А. Головей, М. В. Данилова, Л. В. Рыкман, М. Д. Петраш, В. Р. Манукян, М. Ю. Леонтьева, Н. А. Александрова. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 336 с.
3. Джанерьян, С. Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход: дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / С. Т. Джанерьян. – Ростов-на-Дону, 2005. – 442 с.
4. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. – М.: Педагогика, 2010. – 367 с.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
6. Минюрова, С. А. Психология самопознания и саморазвития: учебник / С. А. Минюрова. – М.: Флинта, 2016. – 480 с.
7. Общая психология и психология личности / Под редакцией А. А. Реана. – М.: АСТ, АСТ Москва, Прайм-Еврознак, 2011. – 640 с.
8. Осёдло, В. И. Теоретические аспекты профессионального «я-образа» личности / В. И. Осёдло, В. Ф. Винтоняк // Психология и право. – 2013. – Т. 3. – № 2. – С. 26–39.
9. Пьянова, Е. Н. Психологический анализ динамики профессионального становления личности / Е. Н. Пьянова // Концепт : научно-методический журнал. – 2013. – № 1. – С. 36–40.
10. Рикель, А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Ч. 2 // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). – С. 19–27.
11. Столяренко, Л. Д. Психология личности / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 576 с.
12. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

Features of the perception of the profession by young and elderly university teachers

Tatiana Ivanovna Bessonova¹

Irina Vladimirovna Paronyants¹

¹ FGAOU VO "Sevastopol State University"
st. Universitetskaya 33, Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article deals with the problem of the peculiarities of the perception of the profession by young and elderly university teachers. The reason for the important role of the perception of this activity is the factor that it determines all the regulatory and cognitive systems of a professional's personality. The relevance and importance of the issue under study is determined by the stable predominance of elderly teachers in higher education. Consequently, a specific age model of profession perception prevails in society. The structure of the professional self-concept of teachers of different ages has been determined and it has been established that young teachers treat their professional activities as an opportunity to assert themselves and self-actualize, and older teachers are distinguished by strong motivation for freedom, altruism and the result of activity.

Keywords: perception of the image of the profession, the structure of the professional self-concept, professional development, professional activity, types of perception, self-esteem.

For citation: Bessonova T.I., Paronyants I.V. Features of the perception of the profession by young and elderly university teachers. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 1, pp.87-93 (in Russ.).

About author: T.I. Bessonova, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Humanitarian and Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: tibessonova@mail.ru.

I.V. Paronyants, Senior Lecturer, Department of Psychology, Humanitarian and Pedagogical Institute, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: benedik72@mail.ru.

УДК 159.9.22.736.3

Формирование эмоциональной компетентности у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения

Ольга Николаевна Кажарская¹

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Аннотация: В рамках компетентностного подхода к формированию необходимых личностных новообразований современного человека актуальной становится реализация данной задачи в условиях дошкольного образовательного учреждения. Проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста по праву признаётся одной из самых значимых и дискуссионных в возрастной психологии. Эмоциональное благополучие ребёнка часто связывают с высоким уровнем эмоциональной компетентности. В статье даётся анализ современных исследований по формированию эмоциональной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, описываются результаты экспериментального исследования по основным составляющим компонентам: когнитивному, операциональному и личностному. Полученные данные исследования доказывают, что эффективными социально-психологическими условиями формирования эмоциональной компетенции у детей старшего дошкольного возраста являются: внедрение в образовательно-воспитательный процесс дошкольного учреждения развивающей психолого-педагогической программы, направленной на расширение и углубление социально-эмоционального опыта ребёнка; соблюдение принципов: систематичности, последовательности, научности и гуманности; применение активных форм и приёмов работы (психогимнастические этюды, театрализованные представления, чтение художественной литературы, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, беседы), основанных на активизации личностно-психологических механизмов: рефлексии, эмпатии, казуальной атрибуции, доверия.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, социально-психологические условия, эмоции и чувства, эмпатия, самооценка личности, тревожность, дети старшего дошкольного возраста.

Для цитирования: Кажарская, О. Н. Формирование эмоциональной компетентности у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения / О. Н. Кажарская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6. – № 1. – С. 94-99

Об авторе: Кажарская Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», проспект Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская федерация, e-mail: sevkon@mail.ru

Постановка проблемы. В современной возрастной психологии неоднозначно рассматривается проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста, эта тема по праву признана одной из самых значимых и дискуссионных. Эмоциональное благополучие часто связывают с высоким уровнем эмоциональной компетентности. Данным личностным новообразованием ребёнок овладевает постепенно: от проявления и понимания базовых эмоций (радости, страха, грусти и др.) до переживания сложной палитры человеческих настроений и чувств. С взрослением у дошкольника формируются навыки и умения, связанные с управлением своим эмоциональным поведением, регулируемые усложняющимися функциями психики и сознания.

Анализ современной теории и практики эмоционального развития детей дошкольного возраста позволяет обнаружить противоречия между социальным запросом общества воспитывать и готовить к жизни эмоционально благополучных детей и недостаточной разработанностью содержания самого понятия «эмоциональная компетентность». Особый интерес для исследователей и практиков вызывает определение психолого-педагогических условий, позволяющих добиться необходимого результата в условиях дошкольного образовательного учреждения [1; 5; 6; 7].

Авторы Е.В. Козлова, А.В. Востер социально-эмоциональную компетентность дошкольника рассматривают как совокупность знаний базовых эмоций, узнавание чувств партнёра по взаимодействию, наличие эмоциональной гибкости и эмпатии [4]. Ю.Б. Коваль считает, что различные формы взаимодействия детей с другим человеком (взрослым, сверстником) включают установку и понимание эмоциональных состояний, эмоционального предвосхищения, играют важную роль в общении и взаимоотношениях, кроме того, кодирование и распознавание экспрессии эмоциональных состояний является одним из компонентов социального интеллекта и показателем эмоциональной компетентности [3]. Т.В. Гребенщикова определяет психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей дошкольного возраста как совместную деятельность команды

специалистов, направленную на создание благоприятных условий для проявления личностных новообразований в эмоциональной сфере ребёнка, приоритетное значение при этом отводится игре как эффективному средству и форме работы с данной категорией обучающихся [2, с. 22]. О.Ю. Червинская указывает на неоспоримое значение в работе дошкольного учреждения с детьми занятия-игры, где весь комплекс образовательных задач решается с помощью специально подобранных игр: дидактических, подвижных, элементов игр-драматизаций или игровых упражнений, которые могут быть объединены единой темой, сюжетной линией [7].

Цель статьи заключается в определении социально-психологических условий формирования эмоциональной компетентности у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование осуществлялось в г. Севастополе в период с октября 2018 года по март 2019 года на базе детского сада № 35, в нём приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет). Для изучения данного явления был применён комплекс методов: стандартизированное наблюдение, беседа, методика «Волшебная страна чувств» (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролова); методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмбла, М. Дорки и В. Амена); методика «Паровозик» (С.В. Велиева); методика «Сюжетные картинки» (И.Б. Дерманова); методика «Незаконченные рассказы» (Т.П. Гаврилова); методика «Лесенка» (В.Г. Щур). Результаты исследования сравнивались с помощью U-критерия Манна–Уитни.

Эмпирическое исследование было направлено на изучение уровня проявления эмоциональной компетентности (ЭК) и отдельных её компонентов: когнитивного (знания детей об эмоциональной сфере человека на уровне усвоения понятий), операционального (сформированность навыков и умений понимания и регулирования эмоциональных состояний в различных жизненных ситуациях), личностного (наличие личностных свойств: эмпатии, тревожности; особенности самооценки).

На констатирующем этапе эксперимента определялся уровень проявления отдельных показателей эмоциональной компетентности на всей выборке детей старшего дошкольного возраста, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Обобщённые данные по уровню проявления отдельных показателей эмоциональной компетентности у детей старшего дошкольного возраста (n=40)

Компоненты (показатели) эмоциональной компетентности	Обобщённые данные в %					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во детей	%	кол-во детей	%	кол-во детей	%
Когнитивный компонент	9	22,5	16	40,0	15	37,5
Операциональный компонент	12	30,0	20	50,0	8	20,0
Личностный компонент	10	25,0	13	32,5	17	42,5

При изучении усвоения знаний, связанных с эмоциональной сферой человека, было выяснено, что девять испытуемых (22,5 %) имеют низкий уровень по данному показателю: в игровой деятельности, при проведении специальной беседы дети затруднялись определять и называть основные эмоции и чувства, иллюстрируемые на специально подобранных картинках и фотографиях, отмечалось недостаточное знание необходимых понятий, неумение их интерпретировать.

При проведении специальных дидактических игр и заданий (операциональный компонент эмоциональной компетентности) было выявлено, что испытуемые не всегда верно выражали своё отношение к поведению героев сюжетов, оперируя такими категориями, как доброта и злость; щедрость и жадность; трудолюбие и лень; правдивость и лживость. У 12 детей (30,0 %) был отмечен низкий уровень сформированности понимания таких полярных эмоциональных явлений, как восхищение – скука, справедливость – обида, счастье – горе. При наблюдении игры (особенно с соревновательными элементами) отмечалось неумение соотносить мотивы своего поведения с мотивами группы сверстников, сложность в регулировании негативных эмоций и чувств, низкий уровень экспрессии.

При определении эмоционально-личностных характеристик у ребёнка: эмпатии, тревожности, самооценки – было выявлено, что 10 детям (25,0 %) в той или иной степени свойственна заниженная (либо очень завышенная) самооценка, отсутствие сопереживания (эмпатии), высокий уровень тревожности и т.п.

Данные результаты стали основой для составления и внедрения в условия работы дошкольного образовательного учреждения развивающей программы, направленной на развитие эмоциональной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Задачами и психологическими механизмами реализации данной программы выступили: расширение социально-эмоционального опыта ребёнка на основе подражания желаемому поведению взрослого и сверстника, формирование положительных эмоционально-личностных свойств через применение рефлексии, эмпатии, казуальной атрибуции, доверия.

Работа строилась на основе последовательности и усложнения содержания программы: первый блок был направлен на усвоение знаний и их качественное отражение в сознании ребёнка в форме представлений, понятий и суждений. Данная деятельность велась на специально организованных занятиях-играх и в повседневной жизни дошкольников. Второй блок программы определял выработку навыков и умений. С учётом возрастных особенности испытуемых психолого-педагогическая деятельность осуществлялась с использованием психогимнастических этюдов, театрализованных представлений, чтения художественной литературы, игр-драматизаций, сюжетно-ролевой игры, беседы и т.п.

В начале реализации программы испытуемые были разделены на две однородные по уровню проявления эмоциональной компетентности группы: экспериментальную ($n=19$) и контрольную ($n=21$). Дети экспериментальной группы участвовали в ней на протяжении полугода (72 часа), в контрольной группе осуществлялся плановый учебно-воспитательный процесс. После завершения формирующего эксперимента был проведен контрольный этап, благодаря которому оценивалась эффективность программы. Обобщённые результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Влияние экспериментальной работы на уровень формирования эмоциональной компетентности у детей старшего дошкольного возраста

Показатели эмоциональной компетентности	Уровень эмоциональной компетентности (количество испытуемых в %)											
	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Когнитивный компонент	47,0	21,0	31,5	15,7	21,5	63,3	33,3	33,3	28,6	28,6	33,3	38,1
Операциональный Компонент	47,4	15,8	26,3	31,5	26,3	52,7	38,1	33,3	28,6	42,8	33,3	23,8
Личностный компонент	26,3	10,5	52,6	42,1	21,1	47,4	28,6	23,8	52,4	57,2	19,0	19,0
$p \leq 0,01^{**}$ $p \leq 0,05^{*}$												

Анализ результатов по когнитивному компоненту ЭК определил, что в экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента на низком уровне находилось 9 детей, что составляло 47,0 % от общей выборки испытуемых, после формирующего эксперимента низкие результаты показали только 4 ребёнка, что составило 21,0 % соответственно. Значимые различия ($p \leq 0,01$) выявлены в усвоении знаний: до эксперимента в группе было 4 дошкольника (21,5 %) с высоким уровнем проявления когнитивного компонента, после эксперимента 12 детей, что составило 63,3 % от общего количества испытуемых. При предъявлении картинок и фотографий с изображением людей, демонстрирующих базовые эмоции и чувства, дети без труда называли их, смогли классифицировать их по группам (хорошие – плохие), легко ориентировались в своих суждениях и выводах. В контрольной группе по данному показателю изменений не выявлено.

Также в экспериментальной группе значимые различия выявлены по операциональному компоненту эмоциональной компетентности: до эксперимента на низком уровне находилось 9 человек

(47,4 %), после прохождения развивающей программы большая группа детей (52,7 %) проявила высокий уровень сформированности умений и навыков по данному показателю. При применении методики «Сюжетные картинки» они легко выполнили задания, фиксировались осмысленные эмоциональные и речевые реакции, отмечалось умение давать моральную оценку поступкам героев литературных сюжетов. В играх дети научились принимать и выполнять правила, доводить свои действия до конца, регулировать негативные эмоции и чувства.

При определении уровня тревожности было отмечено, что до эксперимента 5 детей показали высокий уровень тревожности, свидетельствующий о недостаточно хорошей эмоциональной адаптированности ребёнка к жизненным ситуациям, вызывающим беспокойство. После выполнения специальных заданий: психогимнастических этюдов, театрализованных представлений, беседы с ребёнком и родителями, игр-драматизаций – уровень тревожности у данной группы испытуемых был снижен ($p \leq 0,05$), тогда как в контрольной группе результаты по данному показателю остались на прежнем уровне.

Большое внимание в содержании программы уделялось формированию эмпатии. Реализовывалась данная задача с помощью чтения художественной литературы, специальных бесед, моделирования ситуаций. Отмечается, что дети экспериментальной группы научились сопереживать литературным героям, проявлять заботу о младших детях в семье и в дошкольном учреждении.

Качественные изменения отмечались в самооценке личности ребёнка. Для дошкольника, в силу возрастных особенностей, свойственно анализировать свои успехи, опираясь на мнения окружающих – воспитателей, родителей сверстников. В рамках реализации программы была проведена большая работа над осмыслением своих действий, поступков, результатов деятельности.

Детей научили дифференцировать результаты деятельности в соответствии с успехами и неудачами, отмечая тот факт, что не следует переживать и тревожиться, если что-то не получается. У испытуемых с заниженной самооценкой формировали веру в успех.

С учётом того, что формирование личности – процесс длительный, различие качественных личностных изменений в экспериментальной группе составило $p \leq 0,05$. В контрольной группе таких изменений не выявлено.

Выводы. Результаты экспериментального исследования подтвердили, что эмоциональная компетентность детей дошкольного возраста является необходимым личностным новообразованием, способствующим подготовке детей к школе, быстрой социальной адаптации, эффективному межличностному общению и т.п. Экспериментально установлено, что наиболее слабыми в общей структуре эмоциональной компетентности являются: операциональный (низкий уровень – 30,0 %) и личностный (низкий уровень – 25,0 %) компоненты. Данные результаты стали основой для составления и внедрения в условия работы дошкольного образовательного учреждения развивающей программы, направленной на развитие социально-эмоционального опыта с применением методов убеждения, упражнения, оценки и самооценки личности.

Контрольный этап научной работы выявил в экспериментальной группе качественные изменения в:

- усвоении детьми знаний на уровне понятий, суждений и умозаключений,
- развитии понимания своего эмоционального состояния и состояние других людей;
- выражении эмоций и чувств, регулировании их в соответствии с жизненной ситуацией;
- соблюдении правил поведения, доведении действия до конца;
- формировании необходимых для общения и взаимодействия эмоционально-личностных свойств:

эмпатии, эмоциональной гибкости, экспрессивности и т.п.

Социально-психологическими условиями развития эмоциональной компетентности у детей старшего дошкольного возраста явились:

а) внедрение в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения развивающей психолого-педагогической программы, направленной на расширение и углубление социально-эмоционального опыта ребёнка;

б) соблюдение принципов в работе с детьми: систематичности, последовательности, научности и гуманности;

в) применение активных форм и приёмов работы (психогимнастические этюды, театрализованные представления, чтение художественной литературы, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, беседы), основанных на активизации личностно-психологических механизмов: рефлексии, эмпатии, казуальной атрибуции, доверия.

Список литературы

1. Васильева, Н. Л. Эмоциональное здоровье ребёнка в детском саду / Н. Л. Васильева // Детский сад: Теория и практика. – М.: Эдисон Пресс, 2013. – № 5. – С. 36–42.
2. Гребенщикова, Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей дошкольного возраста в игре / Т. В. Гребенщикова // Вектор Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология. – 2017. – № 1 (28). – С. 21–25.
3. Коваль, Ю. Б. Влияние гендерно-возрастных моделей лицевой экспрессии на успешность их распознавания дошкольниками / Ю. Б. Коваль, В. А. Лабунская // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 12/1. – С. 27–31.
4. Козлова, Е. В. Социально-эмоциональная компетентность старших дошкольников / Е. В. Козлова, А. В. Востер // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7-2 (19). – С. 178–182.
5. Листик, Е. М. Исследование развития способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста / Е. М. Листик // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – М.: Изд-во Московского городского педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 68–81.
6. Максимихина, Е. В. Роль эмоциональной сферы в формировании психологического здоровья старших дошкольников / Е. В. Максимихина, И. А. Сергеева // Детский сад: Теория и практика. – М.: Эдисон Пресс, 2013. – № 5. – С. 60–65.
7. Червинская, О. Ю. Формирование у детей шестого года жизни представлений о школе средствами игр-занятий / О. Ю. Червинская // Современный детский сад. – 2012. – № 5. – С. 58–64.

Formation of emotional competence in children in preschool educational institutions

O. N. Kazharskaya

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract: Within the framework of the competence approach to the formation of the necessary personal neoplasms of a modern person, the implementation of this task in a preschool educational institution becomes relevant. The problem of emotional development of preschool children is rightfully recognized as one of the most significant and controversial in age psychology. A child's emotional well-being is often associated with a high level of emotional competence. The article analyzes modern research on the formation of emotional competence of children of senior preschool age, describes the results of experimental research on its main components: cognitive, operational and personal. The findings of research prove that effective socio-psychological conditions of formation of emotional competence in children of senior preschool age are: the introduction in educational process of preschool educational institutions of psychological-pedagogical program aimed at broadening and deepening socio-emotional experience of the child; observance of the principles of regularity, consistency, scientificity and humanity; the use of active forms and methods of work (psychogymnastics sketches, theatrical performances, reading of literature, and games, dramatization, role play, conversations) based on activation of personal and psychological mechanisms: reflection, empathy, casual attribution, trust.

Key words: emotional competence, socio-psychological conditions, emotions and feelings, empathy, self-esteem, anxiety, children of senior preschool age.

For citation: Kazharskaya O. N. Young teacher's psychological preparedness to the professional activity as a condition of high education FSES requirements / O. N. Kazharskaya // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. – 2020. – vol. 6. – no. 1. – pp.94-99

About the author: Kazharskaya Olga Nickolayevna, PhD in Psychology, Associated Professor, the department "Psychology", Humanities and pedagogy institute, Sevastopol State University, Gagarin street, 13th, Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: sevkon@mail.ru.

УДК 159.98:331

Психологические особенности профессионального становления личности студентов-психологов разных курсов обучения

Снежанна Анатольевна Медведева¹,Оксана Александровна Кондрашихина¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» ул. Университетская 33,
г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования профессиональной направленности как фактора, отражающего процесс профессионального становления личности. Осуществлено диагностическое исследование таких компонентов профессиональной направленности личности, как: мотивация профессиональной деятельности, ценностные ориентации, профессиональная позиция, профессионально важные качества. Выявлено, что процесс профессионального становления студента-психолога, развитие ассоциированных с ним психологических характеристик нуждается в постоянном целенаправленном формировании; стихийного, неконтролируемого развития явно недостаточно, о чём говорит отсутствие значимых различий в сформированности отдельных компонентов у студентов-психологов первого и третьего курсов.

Ключевые слова: профессиональное становление, направленность, личность, студент, психолог, качества

Для цитирования: Медведева С.А., Кондрашихина О.А. / Психологические особенности профессионального становления личности студентов-психологов разных курсов обучения/С.А. Медведева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6 – № 1. – С. 99– 106

Об авторах: Медведева С.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет, г. Севастополь ул. Университетская д.33; 299053, Россия; snezhanna_med@mail.ru; Кондрашихина О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет, г. Севастополь ул. Университетская д. 33; 299053, Россия; okskon66@mail.ru

Постановка проблемы. Профессиональное становление личности представляет собой длительный процесс, начинающийся с выбора профессии и завершающийся полной самореализацией личности в профессии, что обуславливает высокую значимость этого психологического феномена в жизни человека и общества. В отечественной психологии проблеме профессионального становления и развития личности посвящено большое количество работ. Методологической основой изучения вопросов развития личности профессионала стали системный и субъектно-деятельностный подходы, представленные в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева А.В. Брушлинского, В.Н. Мясищева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова и др. Чаще всего в литературе профессиональное становление определяется как форма личностного становления человека, рассматриваемая сквозь призму профессиональной деятельности, предполагающая потребность в развитии и саморазвитии [3;5].

Профессиональная подготовка в вузе является одним из важнейших этапов подготовки будущих специалистов. В данный период происходит не только ознакомление со спецификой своей будущей профессии, приобретение знаний, умений и навыков, но и развивается ценностное отношение и мотивация к будущей профессиональной деятельности, то есть осуществляется формирование образа будущей профессии. Кроме этого, одной из главных целей профессиональной подготовки является развитие профессионально важных качеств будущих специалистов. В связи с этим в учебных заведениях предъявляются особые требования к теоретической и практической подготовке студентов, а также создаются условия для развития творческой направленности будущего специалиста, способного к самообразованию и самосовершенствованию [4].

Профессиональное становление психолога имеет свою специфику как в научно-исследовательской области, так и практической психологической деятельности. В каждой из этих сфер психологи проходят ряд стадий профессионального становления и обретения профессиональной идентичности [1]. Становление психолога в научно-исследовательской области начинается ещё в студенческие годы с написания курсовых и дипломных работ и продолжается до конца карьеры. Психолог-консультант в своем профессиональном становлении проходит шесть основных стадий:

возбуждение и тревогу предвкушения; зависимость и идентификацию; деятельность и продолжающуюся зависимость; насыщение и принятие самостоятельности; идентичность и независимость; спокойствие и коллегиальность.

Между тем, как отмечается в литературе, будущий психолог уже на этапе обучения в вузе сталкивается с рядом трудностей: неумением применять определённую часть полученных знаний и навыков вне профессиональной сферы, недостаточным уровнем развития профессиональной рефлексии, отсутствием стандартных технологий взаимодействия психолога с клиентом, высокой неопределённостью консультативного, психодиагностического, терапевтического пространства психологической помощи [2]. Анализируя трудности профессионального становления студентов-психологов, мы можем опереться на структуру их профессионализма и выделить трудности, ассоциированные с самооценочным, когнитивным, мотивационно-эмоциональным компонентами, а также компонентами профессионального и жизненного опыта [1; 2; 6].

В содержании когнитивного компонента к таким трудностям можно отнести:

- разрывы в представлениях о теориях и смешение теоретических концептов различных психологических подходов, отсутствие целостной системы специальной научной терминологии;
- неразвитость профессионального мышления;
- неадекватное смыслу профессии понимание миссии психолога;
- несоответствие образа клиента смыслу профессии, наличие в данном образе (при всей его сложности и детализированности) вкраплений житейских наблюдений.

К трудностям самооценочного компонента относятся:

- чувство неудовлетворённости собой, недостаточного соответствия своего «Я» профессии;
- зависимость от мнения преподавателя и других значимых людей.

В содержании житейского компонента можно отметить: ориентированность в большей мере на эмоционально-личностное взаимодействие, а не на общение в пространстве будущей профессии.

Внутри компонента профессионального опыта отмечаются:

- затруднения в выборе своей профессиональной линии, психологической парадигмы, собственного стиля работы;
- узость практических психологических умений и навыков.

Причины сложного, противоречивого характера профессионального становления студентов-психологов находятся как во внешней среде, так и во внутреннем плане личности как субъекта профессионального становления. Профессиональное становление личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, а также профессиональной компетентности. На основании анализа литературы были выявлены компоненты профессиональной направленности личности: мотивация профессиональной деятельности (мотивы, интересы, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.), профессиональная позиция (стремление к овладению избранной профессией, профессиональная идентичность, готовность к профессиональному развитию, установки, ожидания от будущей профессии), социально-профессиональный статус, а также профессионально важные качества. Личностные и профессиональные качества в деятельности психолога тесно связаны [1;6]. Профессия накладывает отпечаток на личность психолога, личностные особенности, в свою очередь, отражаются в предпочитаемой сфере деятельности. В связи с этим для каждого направления деятельности в области психологии следует учитывать личностные особенности специалиста.

Специфика профессионального становления личности психолога на этапе обучения в вузе состоит в том, что на первых курсах представления об учёбе и профессии не взаимосвязаны между собой. Образ профессионала размыт, ориентирован на внешнюю оценку деятельности, наполнен сочетаниями знаний с качествами, обеспечивающими процесс обретения знаний. При переходе на старшие курсы происходит согласование представлений об учёбе и о профессии, осознание собственной роли в приобретении профессиональных знаний, умений и построении будущего. Более значимыми становятся качества, характеризующие практический аспект деятельности, взаимодействие с клиентом.

Анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме показал, что в период обучения в вузе в качестве показателей успешности профессионального становления личности будущих психологов выделяют стремление к овладению будущей профессией, гуманистическую

направленность в деятельности, профессиональные мотивы учебно-профессиональной деятельности, сформированную профессиональную идентичность, а также личностные профессионально важные качества. Однако проблема профессионального становления будущего специалиста психолога в высшем учебном заведении требует дальнейшего исследования, поскольку постоянно предъявляются новые требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием, также остаются актуальными вопросы профессионального становления студентов-психологов.

Цель статьи – анализ базовых показателей профессионального становления личности студентов-психологов различных курсов. Для реализации цели было проведено эмпирическое исследование на базе Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». Выборку составили студенты направления подготовки 37.03.01 Психология 1-го и 3-го курсов очной формы обучения в возрасте от 18 лет до 21 года, всего 39 человек, из них 29 девушек и 10 юношей, студентов 1-го курса – 16 и 3-го курса – 23 человека. Использовался блок диагностических средств, представленный в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая модель структурных элементов и показателей изучения профессионального становления личности студентов-психологов

Компонент направленности	Показатели	Методы и методики диагностики
Мотивация учебно-профессиональной деятельности	Ведущие учебно-профессиональные мотивы (учебно-познавательные, социальные, творческой самореализации, профессиональные, коммуникативные)	Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой)
	Профессиональные интересы, идеалы	Анкетирование
Ценностные ориентации учебно-профессиональной деятельности	Тип профессиональной направленности (гуманистическая, экзистенциальная, прагматическая, эгоцентрическая)	Методика диагностики профессиональной направленности практического психолога Т.Н. Даниловой
Профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания, готовность к профессиональному развитию)	Стремление к овладению избранной профессией (отношение к профессии)	Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов Т.Д. Дубовицкой
	Профессиональная идентичность (неопределенное состояние, сформированная, мораторий, навязанная)	Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов)
	Готовность к профессиональному развитию, установки и ожидания от будущей профессии	Анкетирование
Социально-профессиональный статус	Социальные характеристики, трудоустройство, уровень образования	Анкетирование
Профессионально важные качества	Экстраверсия, самоконтроль, привязанность, эмоциональная устойчивость, экспрессивность	Пятифакторный личностный опросник в адаптации В. Орла, И. Сенина
Статистическая верификация гипотезы	Угловое преобразование Фишера, непараметрический критерий Манна–Уитни, критерий ранговой корреляции Спирмена	

Далее изложены результаты диагностического исследования психологических характеристик студентов 1-го и 3-го курсов. Обобщённые результаты исследования уровня профессиональной направленности у студентов-психологов 1-го и 3-го курса представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение результатов диагностики профессиональной направленности по степени выраженности (в %) по опроснику УПН Т.Д. Дубовицкой

Уровень профессиональной направленности	Студенты-психологи 1-го курса		Студенты-психологи 3-го курса		$\Phi^*_{\text{эмп}}$
	Кол-во чел	% от группы	Кол-во чел	% от группы	
Высокий	6	37	11	48	1,212
Средний	3	19	6	26	1,001
Низкий	7	44	6	26	1,149

Примечание. Наличие статистически значимых различий обозначено *

По таблице 2 видно, что выявленные уровни профессиональной направленности не имеют статистически значимых различий у студентов 1-го и 3-го курсов. Однако, невзирая на отсутствие данных различий, интересным будет рассмотрение особенностей структуры учебно-профессиональных мотивов у студентов 1-го и 3-го курсов. На рисунке 1 представлены результаты диагностики по опроснику учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Выявлено, что для студентов-психологов 1-го курса ведущими мотивами являются: профессиональные мотивы, коммуникативные мотивы, социальные мотивы. Для студентов-психологов 3-го курса профессиональные, коммуникативные и социальные мотивы также являются ведущими, только в несколько ином соотношении. Наименее значимыми мотивами являются мотивы избегания и престижа. Однако и в данном случае отсутствует статистическая значимость различий как по среднегрупповым показателям (критерий Манна–Уитни), так и в иерархии мотивов (критерий корреляции Спирмена).

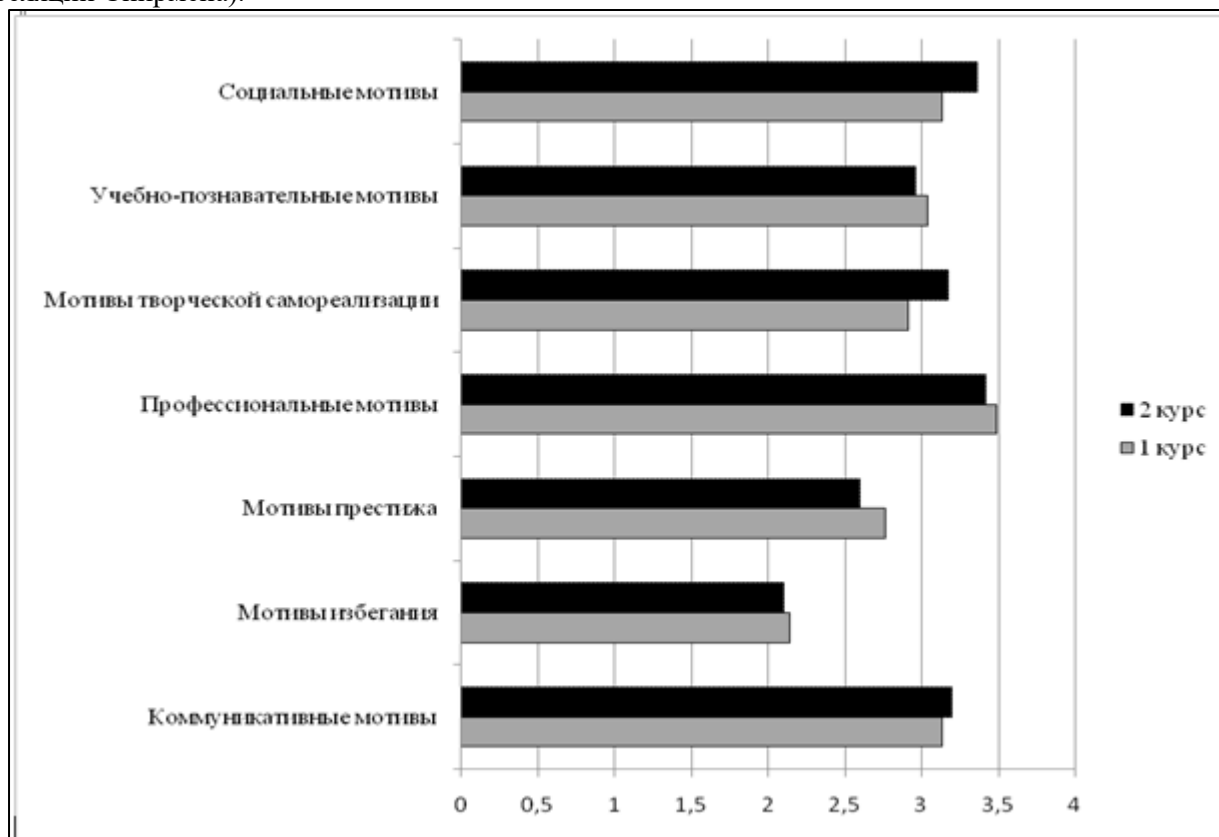


Рисунок 1 – Распределение результатов выраженности учебно-профессиональных мотивов у студентов (по методике А. Реана и В. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой)

Анализ результатов диагностики направленности личности психолога (таблица 3) позволил выделить, что большинство студентов-психологов 1-го курса имеют прагматический и эгоцентрический типы направленности практического психолога, что соответствует среднему и низкому уровню развития профессиональной направленности. У большинства студентов-психологов 3-го курса выявлен прагматический тип, то есть средний уровень развития профессиональной направленности личности практического психолога.

Таблица 3 – Распределение результатов диагностики направленности практического психолога по степени выраженности (опросник диагностики профессиональной направленности практического психолога Т.Н. Даниловой)

Тип направленности практического психолога	Студенты-психологи 1 курса	Студенты-психологи 3 курса
Гуманистический	13 %	22 %
Экзистенциальный	25 %	26 %
Прагматический	31 %	48 %
Эгоцентрический	31 %	4 %

Для определения оценки различий в двух независимых выборках – по типам направленности практического психолога – был применен критерий ϕ^* – углового преобразования Фишера. Расчёт значений $\phi^*_{\text{эмп}}$ для эгоцентрического типа направленности практического психолога показал, что существуют статистически значимые различия по эгоцентрическому типу направленности практического психолога ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2.362$, при $p = 0,01$), то есть у студентов 1-го курса уровень эгоцентрического типа направленности практического психолога выше, чем у студентов 3-го курса.

Распределение типов профессиональной идентичности студентов по опроснику статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) приведено в таблице 4.

Таблица 4 – Распределение результатов диагностики ведущего типа профессиональной идентичности (в %) по опроснику статусов профессиональной идентичности

Тип профессиональной идентичности	Студенты-психологи 1-го курса	Студенты-психологи 3-го курса	$\phi^*_{\text{эмп}}$
Неопределенное состояние	12 %	13 %	0.023
Сформированная	69 %	26 %	2,715**
Мораторий (кризис выбора)	19 %	61 %	2,746**
Навязанная	0 %	0 %	-

Примечание. ** – различия значимы на уровне $p=0,01$

Представленные результаты свидетельствуют о том, что среди обучающихся 1-го курса больше студентов со сформированной профессиональной идентичностью по сравнению с третьекурсниками. Кажущуюся на первый взгляд парадоксальность данных результатов можно объяснить следующим образом. Первокурсники характеризуются тем, что они совершили на момент исследования осознанный выбор дальнейшего профессионального развития. Они выбрали вуз, направление подготовки, на данный момент у них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. «Кризис профессионального выбора» у них позади. В отличие от студентов 1-го курса, у третьекурсников эйфория выбора направления подготовки и поступления, зачисления позади. На их статус профессиональной идентичности начинают действовать другие факторы, в том числе кризис обучения студентов на 3-ем курсе, осознание рассогласования мифов и иллюзий о профессии и реальности и др. Для них характерно состояние, когда человек исследует альтернативные варианты профессионального развития и активно пытается выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего, размышляя о возможных вариантах профессионального развития, примеряя на себя различные профессиональные роли, стремясь как можно больше узнать о разных специализациях и возможностях применения получаемого образования. Поэтому среди студентов 3-го курса больше, по сравнению с первокурсниками, обучающихся, характеризующихся мораторием (кризисом выбора).

По результатам диагностики по методике «Пятифакторный личностный опросник в адаптации В. Орла, И. Сенина» (таблица 5) установлено, что у студентов 1-го и 3-го курсов преобладают одни и те же личностные факторы (экстраверсия, привязанность, самоконтроль, эмоциональная неустойчивость, экспрессивность.), однако показатели выраженности выше у студентов 3-го курса. Статистической значимости различий не выявлено. Однако студенты 3-го курса более экспрессивные и импульсивные, чем первокурсники.

Таблица 5 – Доля высокой выраженности 5 личностных факторов у студентов 1-го и 3-го курсов

Курс	Экстраверсия	Привязанность	Эмоциональная неустойчивость	Самоконтроль	Экспрессивность
1	56 %	63 %	19 %	75 %	70 %
3	52 %	52 %	4 %	61 %	88 %
$\phi^*_{\text{эмп}}$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$

В ходе анкетирования было выявлено, что в начале профессионального становления представления об учебе и профессии не взаимосвязаны между собой, в процессе обучения у студентов происходит расширение круга профессиональных интересов. Однако значимыми факторами как для студентов 1-го курса, так и для студентов 3-го курса являются разнообразие в работе, возможность

продвижения, максимальная самостоятельность, высокая зарплата, хорошие отношения с коллегами, комфортные условия труда, дополнительные вознаграждения. Испытуемые описывают свою будущую профессиональную деятельность как ответственную, необычную, сложную, творческую, интересную, непонятную, точную, требующую общения и знакомства, имеющую будущее и достаточно прогрессивную, востребованную и необходимую. Среди первокурсников 38 % испытуемых примерно представляет тип организации, в которой они хотели бы работать, 75 % испытуемых примерно представляет, что входит в обязанности психолога, и 19 % испытуемых представляет, как организуются трудовые будни специалиста-психолога. Среди третьекурсников 74 % испытуемых примерно представляет тип организации, в которой они хотели бы работать, 61 % испытуемых примерно представляет, что входит в обязанности психолога, и 48 % испытуемых представляет, как организуются трудовые будни специалиста психолога.

Приведённые выше данные можно систематизировать по компонентам направленности: мотивации профессиональной деятельности, ценностным ориентациям, профессиональной позиции, социально-профессиональному статусу и профессионально важным качествам (таблица 6).

Таблица 6 – Компоненты профессиональной направленности личности

Компонент направленности	1 курс	3 курс
Мотивация профессиональной деятельности	Ведущие учебно-профессиональные мотивы	
	Профессиональные, коммуникативные и социальные мотивы.	Профессиональные, коммуникативные и социальные мотивы.
Ценностные ориентации	Доминирующий тип профессиональной направленности	
	прагматический эгоцентрический экзистенциальный	прагматический эгоцентрический экзистенциальный
Профессиональная позиция	Стремление к овладению избранной профессией	
	У 37 % испытуемых выявлен высокий уровень стремления к овладению избранной профессией.	У 48 % испытуемых выявлен высокий уровень стремления к овладению избранной профессией.
Профессиональная идентичность	Профессиональная идентичность	
	Доминирующий тип – сформированная профессиональная идентичность – у 69 % испытуемых подгруппы. Мораторий, или кризис выбора, выявлен у 19 % испытуемых	Доминирующий тип – сформированная профессиональная идентичность – у 26 % испытуемых подгруппы Мораторий, или кризис выбора, выявлен у 61 % испытуемых
	Готовность к профессиональному развитию, установки и ожидания от будущей профессии: Значимыми факторами в будущей профессиональной деятельности для испытуемых является разнообразие в работе, возможность продвижения, самостоятельность, высокая зарплата, хорошие отношения с коллегами и руководителем, комфортные условия труда, дополнительные вознаграждения.	
Профессионально важные качества (высокие значения)	Экстраверсия – у 56 % испытуемых Привязанность – у 63 % Самоконтроль – у 75 % Эмоциональная неустойчивость – у 19 % Экспрессивность – у 88 %	Экстраверсия – у 52 % испытуемых Привязанность – у 52 % Самоконтроль – у 61 % Эмоциональная неустойчивость – у 4 % Экспрессивность – у 70 %

Выводы. Таким образом, обобщение эмпирического материала, полученного в результате диагностического исследования, позволяет отметить следующее:

1. Для студентов-психологов как 1-го курса, так и 3-го курса ведущими учебно-профессиональными мотивами являются: профессиональные, коммуникативные и социальные мотивы. Среди испытуемых 3-го курса 48 % студентов имеют высокий уровень стремления к овладению избранной профессией, в отличие от испытуемых 1-го курса (37 %). Для большей части студентов 1-го курса ведущим типом профессиональной идентичности является сформированная идентичность, то есть это студенты, совершившие осознанный выбор дальнейшего профессионального развития. Для большей части студентов 3-го курса характерен мораторий (кризис выбора), что может быть связано переосмыслением правильности выбора своей будущей профессии. Эгоцентрический тип направленности практического психолога характерен для трети студентов 1-го курса, что может быть связано с началом профессионального становления студентов. Прагматический тип, выявленный у большей части студентов 1-го и 3-го курса, может быть значимым в связи с тем, что ведущей деятельностью у студентов является учебно-профессиональная. У 13 % и 22 % студентов 1-го и 3-го курса соответственно выявлен гуманистический тип, то есть высокий уровень развития профессиональной направленности личности практического психолога.

2. Профессионально важные качества (экстраверсия, привязанность, самоконтроль, экспрессивность, эмоциональная стабильность) находятся примерно на одинаковом уровне сформированности у студентов 1-го и 3-го курсов, статистические различия отсутствуют.

3. В ходе анкетирования было выявлено, что в начале профессионального становления представления об учёбе и профессии не взаимосвязаны между собой, в процессе обучения у студентов происходит расширение круга профессиональных интересов.

4. Полученные эмпирические результаты свидетельствуют о том, что процесс профессионального становления студента-психолога, развитие ассоциированных с ним психологических характеристик нуждается в постоянном целенаправленном формировании; стихийного развития явно недостаточно, о чём говорят схожие показатели сформированности отдельных компонентов у студентов 1-го и 3-го курсов.

5. В качестве рекомендаций по оптимизации становления личности студентов-психологов можно предложить создание психологической службы в вузе и предоставление рекомендаций преподавателям кафедры, кураторам учебных групп.

Список литературы

1. Буйкас, Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов/ Т. М. Буйкас // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, 2005. – № 2. – С. 7–17.
2. Кондрашихина, О. А. Конструктивная активность в условиях неопределённости как профессионально важное качество психолога / О. А. Кондрашихина // Мир психологии. – 2016. – № 4. – С. 111–120.
3. Медведева, С. А. Основные подходы к проблеме профессионального становления личности в современной психологической науке/ С. А. Медведева // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 14-й международной конференции. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – Ч. I. – С. 277–281.
4. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования/ Л. М. Митина. – СПб.: Нестор-История, 2014. – 253 с.
5. Поваренков, Ю. П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки / Ю. П. Поваренков // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – №1. – С. 184–198.
6. Сулима, В. Н. Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] / В. Н. Сулима // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 5. – С. 74–78. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-professionalnoe-razvitiye-studentov-v-period-obucheniya-v-vysshem-uchebnom-zavedenii>

Psychological features of professional personality formation of psychologist students of different training courses

S.A.Medvedeva,

O.A. Kondrashikhina

Sevastopol State University 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The results of an empirical study of a professional orientation as a factor reflecting the process of a person's professional formation are presented. A diagnostic study of the components of the professional orientation of the individual was carried out: motivation of professional activity, value orientations, professional position, professionally important qualities. It was revealed that the process of professional formation of a student-psychologist, the development of psychological characteristics associated with him requires constant purposeful formation; spontaneous, uncontrolled development is clearly not enough, as evidenced by the absence of significant differences in the formation of individual components among first and third year psychology students.

Key words: professional development, orientation, personality, student, psychologist, qualities

For citation: Medvedeva S.A., Kondrashikhina O.A. Psychological features of professional personality formation of psychologist students of different training courses. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vo. 6, no. 1, pp. 99– 106 (in Russ.).

About authors: S.A. Medvedeva, PhD (Psychology) Associated Professor of the department “Psychology” of the Institute of human pedagogical sciences, Sevastopol State University, Gagarina av., 13, e-mail: snezhanna_med@mail.ru; O.A. Kondrashikhina, PhD (Psychology) Associated Professor of the department “Psychology” of the Institute of human pedagogical sciences, Sevastopol State University, Gagarina av., 13, e-mail: okskon66@mail.ru

УДК 159.9

Специфика модели психического при разном уровне когнитивного развития дошкольников

Яна Константиновна Смирнова

*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
Пр. Ленина 61, Барнаул, 656049, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена роли когнитивного функционирования в формировании модели психического. Для выделения первично-психологических причин дефицита модели психического, а также выделения универсальных симптомов нарушения социального познания проведено сравнительное исследование 56 дошкольников 3 контрастных групп: типично развивающиеся дошкольники, дошкольники с задержкой психического развития и дошкольники с лёгкой степенью умственной отсталости. При помощи методов оценки модели психического и применения метода регистрации движения глаз в экспериментальном взаимодействии взрослого и ребёнка были выделены основные маркеры дефицита модели психического при разной степени тяжести нарушения когнитивного развития в дошкольном возрасте. Данные отображают трудности детей с когнитивными нарушениями в понимании и совместном использовании намерений, понимании преднамеренных действий. Уменьшение значимости социальных сигналов проявляется в ограниченной способности дошкольников с задержкой психического развития и нарушением интеллекта распознавать, идентифицировать социальные сигналы и реагировать на них. Выявлено, что при разной степени тяжести когнитивного дефекта наблюдается неодинаковая интенсивность и выраженность дефицита модели психического.

Ключевые слова: модель психического, социальное познание, совместное внимание, дошкольный возраст, атипичное развитие, когнитивные нарушения, задержка психического развития.

Об авторе: Я.К. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии института психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный университет», пр. Ленина, 61, 656049, Российская Федерация, г. Барнаул, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Постановка проблемы. Социальное познание – это ключевая способность человека воспринимать, интерпретировать и адекватно реагировать на аффективные и другие социальные сигналы [26]. Формирование социального познания в раннем возрасте предполагает развития ментального понимания ребёнком внутреннего мира другого человека, представлений собеседника о ситуации и объекте коммуникации, готовность и направленность на обмен информацией. Процесс передачи и интерпретации сообщений требует развития способности к репрезентации внутренних ментальных состояний партнёра и позволяет обмениваться продуктами психической деятельности: опытом и знаниями. Изучение данных когнитивных механизмов является ключом к пониманию принципов всестороннего развития, обучения и социализации ребёнка на ранних этапах развития. Актуальным является изучение становления модели психического как когнитивного механизма, позволяющего прогнозировать успешность социально-когнитивного развития ребёнка и обеспечения эффективного взаимодействия взрослого и ребёнка в процессе обучения. Модель психического выступает в качестве основы «внутреннего «фильтра» процесса социализации» [6].

В связи с этим в изучении процессов социального познания активно развивается подход «модели психического» (the Theory of Mind, ToM) [6]. Модель психического понимается как система концептуализации знаний о собственном психическом и психическом других людей, позволяющая объяснять, предсказывать их поведение [6], феномен «считывания» психического состояния (mindreading). С помощью модели психического мы способны сделать вывод о ментальных состояниях (mental states) (мнениях, желаниях, интенциях, представлениях, эмоциях и т.п.), которые являются причиной действий. Другими словами, мы способны рефлексировать содержание своего психического и психического других людей.

Модель психического рассматривается с точки зрения отдельного типа познания – метарепрезентации. Метарепрезентационная способность включает способность к ментальному представлению репрезентаций других людей, критический механизм «сопоставления», который развивает у ребёнка способность приписывать психические состояния как себе, так и другим; способность распознавать психические состояния по их внешним проявлениям в поведении; способность связывать эти психические состояния между собой для объяснения и прогнозирования поведения других людей.

Такая координация возможна только на уровне символической коммуникации, поэтому дефицит модели психического может быть связан с нарушениями мышления и восприятия, сложностью контекстуальных представлений, искажением когнитивных схем. Без определённого критического уровня символического мышления (при символическом дефиците) [29] снижается способность декодировать социальные сигналы, следовательно, понимать их и адекватно реагировать на них. Не формируются когнитивные механизмы, которые позволяют принципиально иначе определять скрытые переменные (например, интенции, ментальные состояния), что затрудняет возможность заполнить пробелы в непосредственном восприятии.

Предыдущие исследования выдвигают проблему исследования связи дефицита модели психического с формированием обобщённых «символических способностей» и общих социально-познавательных процессов у детей [10; 17]. Например, у аутичных детей нарушение генеза знаково-символической функции приводит к недоразвитию всех символическо-моделирующих средств социального взаимодействия в целом, основанных на модели психического [10], в связи с чем нарушается когнитивная способность к метарепрезентации, необходимая для теоретического конструирования объяснения поведения другого человека.

Важным в развитии ребёнка становится способность к использованию «знаков» как указателей и социальных сигналов. Оценка социальных стимулов требует полимодального восприятия, сопоставления получаемых данных с хранящимися в памяти ранее полученными впечатлениями о людях вообще, о конкретном человеке, о типичных и нетипичных для него проявлениях эмоций и многом другом. Именно поэтому процессы восприятия здесь тесно связаны с памятью, мышлением, необходима иная степень контроля своего состояния и результата действий в связи с более высокой вероятностью ошибки. Требуется несколько процессов, в том числе: (1) рассмотрение перспективы фокуса внимания партнёра по взаимодействию, (2) моделирование или использование опыта самореференции (текущего или прошлого) для оценки информации, которую другой человек имел бы в конкретной ситуации, и (3) долгосрочные эпизодические воспоминания об информации, относящейся к данному моделированию [19].

Социально-когнитивная ментализация возникает из конструктивных когнитивных процессов. Поскольку успешное понимание других людей требует одновременного представления в сознании разных мнений, нарушения модели психического в рамках этой концепции трактуются как часть более общего дефекта мышления. При таком взгляде модель психического несколько утрачивает свою специфичность, становится в один ряд с другими когнитивными нарушениями (не связанными с познанием социального мира). Однако, несмотря на многочисленные результаты исследований, до сих пор не решён вопрос о происхождении нарушений модели психического, возникают ли они как следствие когнитивного дефицита или являются самостоятельным нарушением, независимо от клинического статуса.

Существует предположение, что дефицит модели психического – это характерная особенность, являющаяся одним из симптомов при шизофрении и аутизме, не зависящая от интеллекта и уровня когнитивного функционирования [22], нарушений внимания и памяти [1]. Во многих исследованиях не было найдено связи между успешностью выполнения тестов на модель психического и невербальным интеллектом [21; 23]. Согласно альтернативному мнению, нарушение модели психического является проявлением общего когнитивного дефицита и представляет собой скорее остаточный симптом, а нарушения модели психического вторичны по отношению к когнитивным нарушениям [14; 15]. Когнитивное смещение является значимым фактором в прогнозировании прогресса в социальном понимании [8; 9].

На клинической группе людей с шизофренией и аутизмом [24; 30] показано, что дефицит модели психического коррелирует с нарушениями мышления. Исследования на выборках детей с аутизмом приходят к выводу, что вербальный интеллект является необходимым, но не достаточным условием для развития социального понимания [11; 16].

Как подтверждают исследования на выборках людей с шизофренией [19; 25; 27; 28], можно выделить сходный когнитивный профиль с точки зрения понимания ложных убеждений, понимания социальных ситуаций и использования тактических стратегий как составляющих модели психического [24]. При заболевании шизофренией проявляется высокий уровень социальной изобретательности, наблюдается ограниченная способность доступа к «знаниям социальной схемы» [12; 20].

Получены доказательства связи дефицита в развитии понимания ментального и физического мира у детей с расстройствами аутистического спектра со сниженным интеллектом. Показано, что при аутизме дефицит модели психического обусловлен нарушениями в отдельных модулях способностей,

отвечающих за понимание ментального и физического мира [6]. Метаанализ предыдущих исследований позволяет обнаружить связь уровня интеллектуального развития и фрагментарного характера развития модели психического [6].

Несмотря на отличие авторских точек зрения в предыдущих исследованиях, как бы исследователи ни пытались проконтролировать их влияние, вербальное научение, память и мышление вносят вклад в групповые различия по выполнению заданий на модель психического. Отмечается связь дефицита модели психического с тяжёлыми нарушениями памяти [19], вербальной памяти, мышлениям и нарушениями интеллектуальной деятельности [14; 15; 24; 30] и языка [17]. Влияние когнитивного функционирования на модель психического, по мнению некоторых исследователей [5; 8; 9], является проявлением влияния структурно-функциональной рассогласованности, которая снижает способность к социальным когнициям. Признётся, что модель психического является неотъемлемой составляющей когнитивной сферы. А ограничения когнитивных способностей связаны с ограниченной способностью вычленять интенцию и моделью психического Другого [20].

Работы в русле подхода «Theory of Mind» показали, что существует пороговая зависимость развития модели психического от уровня интеллекта: необходим средний интеллектуальный уровень [4]. Например, в предыдущих исследованиях показано, что уровень интеллектуального развития у детей 3–4 лет коррелирует с пониманием ситуаций взаимодействия ребёнка с взрослым, интегративным показателем понимания ситуаций социального взаимодействия [6; 7]. При этом выявлена неспособность большинства детей со сниженным интеллектом в возрасте 5–6 лет понимать желания другого человека по направлению движения его глаз. Этот факт можно рассматривать как доказательство того, что они не достигли того ментального возраста, когда становление модели психического помогает им сделать вывод о ментальных состояниях другого человека по их проявлениям в поведении [6].

Ограничения предыдущих результатов связаны с тем, что в большинстве исследований были задействованы дети с аутизмом, которые были умственно отсталыми, и некоторые их симптомы обусловлены этим отставанием. Поэтому полностью объяснить трудности, которые были зафиксированы в социальном взаимодействии, невозможно из-за сочетанного диагноза [10]. Более того, были дети с аутизмом, имеющие нормальный уровень интеллекта (IQ), но демонстрирующие тот же дефицит в социальных взаимодействиях. Другие исследования показывали, что умственно отсталые неаутичные дети, например дети с синдромом Дауна, являются социально компетентными относительно своего умственного возраста.

Ещё одной проблемой является то, что в последних зарубежных работах акцент делается не на общие показатели развития интеллекта как условие выполнения задач на понимание психического, а на уровень вербального и невербального развития, измеренного тестами интеллекта. Данный факт, на наш взгляд, не позволяет до конца проследить роль общего когнитивного развития в становлении модели психического и сужает проблему до связи с психометрическим интеллектом. Можно говорить о пороговой величине уровня интеллекта, необходимого для становления модели психического, однако остаётся открытым вопрос о том, можно ли считать, что уровень развития психометрического интеллекта, оценённый на основе тестов, свидетельствует о необходимой роли когнитивного развития для становления модели психического? [6; 18]. Для решения этого вопроса, на наш взгляд, необходима проверка специфичности проявления дефицита совместного внимания на выборке детей с когнитивными нарушениями.

Нерешённой, по нашему мнению, проблемой является то, что на выборке детей с нарушением когнитивного развития (задержки психического развития и нарушением интеллекта) систематизированных данных остаётся мало. Одна из нуждающихся в проверки гипотез – действительно ли дефицит механизмов формирования социального опыта, лежащий в основе нарушений модели психического, случается из-за нарушения когнитивного развития [19]. Возникают ли трудности детекции намерений других людей как следствие когнитивного дефицита [15; 17; 19] или являются самостоятельным нарушением [1; 22]? Действительно ли дефицит модели психического вторичен по отношению к когнитивным нарушениям [14; 15]?

Целью исследования стал сравнительный анализ модели психического как когнитивной способности понимания ментальных состояний и их последствий в поведении других людей у дошкольников с разной степенью когнитивных нарушений.

Методы и процедура исследования. Выборка исследования. Выборку исследования составили дошкольники 5–7 лет (средний возраст 6 лет 2 месяца): типично развивающиеся дошкольники ($n=20$); дошкольники с задержкой психического развития (класс F83 по МКБ-10; уровень интеллекта по Векслеру <85 баллов) ($n=20$); дошкольники с умственной отсталостью легкой степени (класс F70 по

МКБ-10; уровень интеллекта по Векслеру <70 баллов) (n=16). Все дети имеют официальный диагноз по итогам прохождения территориальной медико-психолого-педагогической комиссии. Все дети имеют достаточный уровень речевого развития и понимания обращённой речи.

Методы. Для анализа развития базовых представлений о ментальном мире других людей у дошкольников были использованы классические методики, оценивающие понимание намерений и желаний детьми, а именно:

1. Задача на исследование возможности использования направления взгляда как показателя желания «Что хочет Чарли?» (S. Baron Cohen, P. Cross, 1992).
2. Задача на понимание принципа «видеть значит знать»: «Какая девочка знает, что лежит в коробке?» (S. Baron Cohen, 1989).
3. «Тест на ошибочное мнение» «Салли-Энн» (H. Wimmer, J. Perner, 1983).
4. Задача на понимание намерений с опорой на внешние признаки (A. Meltzoff, 2002).

Использовался общий суммарный показатель правильности решения каждой задачи как показатель уровня становления модели психического. В совокупности данные задания позволили выявить уровень понимания ментального мира: 1) понимание чувств и эмоциональных переживаний другого; 2) возможность учитывать то, что знает другой; 3) возможность учитывать уровень интересов партнёра; 4) возможность определять намерения; 5) возможность понимать ложные убеждения; 5) понимание связи между действиями других людей.

Процедура исследования. Для изучения детекции намерений в процессе реального взаимодействия взрослого и ребёнка была создана экспериментальная ситуация. В ходе эксперимента перед ребёнком на столе располагалось 2 различных предмета (игрушки), после чего ему предлагалась игра, в которой ребёнок, наблюдая за направлением взгляда взрослого-экспериментатора, должен был отгадать, какой предмет он выберет (выбор игрушки в качестве целевого объекта осуществлялся в рандомизированном порядке). Главной задачей было проследить за направлением взгляда взрослого и указать на тот предмет, на котором он остановился. Предлагалось 5 повторений данной задачи, где экспериментатор менял направление взгляда, каждый раз указывая на разные предметы. Фиксировалось количество безошибочных ответов ребёнка от 0 до 5.

Задачи подразделялись на три разные фазы: после первоначального «взгляда вниз» (1) взрослый смотрит ребёнку в глаза, чтобы вызвать совместный фокус внимания («интерактивная» фаза), совместное внимание (2), после этого интерактивного этапа взрослый поворачивает голову и глаза к одному из объектов (игрушек), осознавая фазу «совместного внимания» (3) (рисунок 1).



Рисунок 1 – Три разные фазы: взгляд вниз, интерактивность, совместное внимание

Взрослый-экспериментатор и дети сидели напротив друг друга за столом. Взрослые сидели на полу так, что их глаза и головы находились примерно на том же расстоянии от столешницы, что и ребёнка.

Основным методом является метод регистрации движения глаз с использованием портативного трекера Pupil Headset – PLabs, бинокулярное исполнение. Регистрация движений глаз происходит в монокулярном или бинокулярном режимах с частотой 200 Гц. Съёмка реального мира осуществляется в разрешении до 1080p. Меткость определения координат 0,60 градуса; точность определения взора 0,08 градуса. Технология слежения за зрачками – «Темный зрачок с 3D моделью». Параметры зрачка - 2D-позиции и 3D-модели глаз. Калибровка 9-точечная и 5-точечная, на мониторе. Частота дискретизации 200 Гц. Высокоскоростная сценовая камера 60hz @ 720p / 30hz @ 1080p / 120hz @ vga. Задержка камеры 4,5 мс. Задержка обработки в зависимости от центрального процессора > 3 мс.

Данные были первоначально откалиброваны до игровых сессий с использованием 1-балльной калибровки. Для анализа выбраны следующие зоны интересов: лицо взрослого-экспериментатора, целевой объект (одна из игрушек), нецелевой объект.

Результаты. При помощи дисперсионного анализа были сравнены 3 контрастных группы: типично развивающиеся дошкольники, дошкольники с задержкой психического развития, дошкольники с нарушением интеллекта.

Зафиксированы статистически значимые различия в оценке сформированности модели психического между 3 группами (критерий Ливиня = 0,195, $F = 15,3$, $p = 0,0001$) (рисунок 2).

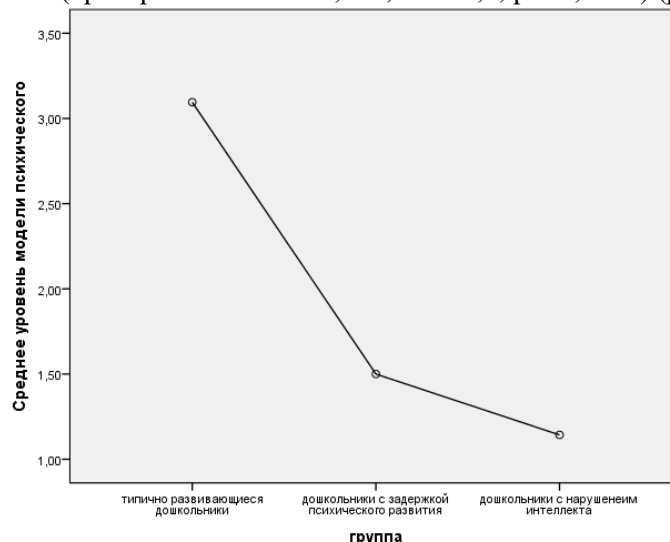


Рисунок 2 – Различия в оценке сформированности модели психического

По сравнению с типично развивающимися дошкольниками ($3,1 \pm 0,99$) и дошкольниками с задержкой психического развития ($1,38 \pm 0,39$) дошкольники с нарушением интеллекта ($1,14 \pm 0,02$) хуже справляются с задачами на модель психического.

Благодаря значимым различиям можно констатировать низкий уровень сформированности модели психического в группах дошкольников с когнитивными нарушениями, а также трудности в понимании отличий между репрезентацией собственных психических феноменов и психического в связи с нарушениями в восприятии значимых социальных сигналов в группе детей как с задержкой психического развития, так и с нарушением интеллекта.

Данный факт свидетельствует о том, что дефицит возможности построения моделей на основе этих представлений для понимания и прогнозирования событий социального мира связан с когнитивным уровнем развития ребёнка. Через данную связь можно выявлять последовательные нарушения понимания психических состояний, намерений других людей и, как следствие, формирования базы социального опыта.

При помощи дисперсионного анализа (критерий Ливиня $> 0,05$) (таблица 1) были выявлены значимые различия в выполнении отдельных заданий на оценку модели психического. Так, в группах детей с когнитивными нарушениями подтверждено снижение не только общего уровня модели психического, но и отдельных его измерений.

Таблица 1 – Результаты сравнения контрастных групп в отдельных задачах на оценку модели психического

	типично развивающиеся дошкольники	дошкольники с задержкой психического развития	дошкольники с нарушением интеллекта
Тест на ошибочное мнение «Салли-Энн» ($F=1,326$, $p=0,05$)	$0,571 \pm 0,507$	$0,333 \pm 0,4923$	$0,285 \pm 0,487$
Задача «Что хочет Чарли?» ($F=9,543$, $p=0,0001$)	$0,667 \pm 0,483$	$0,166 \pm 0,389$	0
Задача на понимание принципа «видеть значит знать»: «Какая девочка знает, что лежит в коробке?» ($F=8,032$, $p=0,001$)	$0,857 \pm 0,3585$	$0,583 \pm 0,514$	$0,142 \pm 0,377$
Задача на понимание намерений с опорой на внешние признаки ($F=11,196$, $p=0,0001$)	$1 \pm 0,00000$	$0,416 \pm 0,514$	$0,414 \pm 0,487$

Далее для отображения окулomotorной активности в экспериментальной ситуации взаимодействия взрослого и ребёнка были построены тепловые карты (heatmaps) и графики движения взгляда (gazeplots) для дошкольников с задержкой психического развития, дошкольников с

нарушением интеллекта. При помощи айтрекера были зафиксированы стратегии визуального поиска в ситуациях взаимодействия со взрослым у детей с когнитивными нарушениями.

У группы детей с задержкой психического развития обнаружены специфические особенности стратегий установления контакта. Дошкольники с задержкой психического развития хотя и используют направления взгляда как информационный признак, но это не приводит к правильной детекции намерений при выборе целевого объекта, то есть наблюдается снижение точности фиксации (рисунок 3).



Рисунок 3 – Тепловые карты и графики движения взгляда дошкольников с задержкой психического развития

У дошкольников с задержкой психического развития наблюдается опережающая реакция, «ложная тревога» при выборе целевого объекта (рисунок 4). Ребёнок указывает на игрушку до того, как взрослый осуществил свой выбор и сделал подсказку. Подобная импульсивность может быть объяснена недоразвитием процессов избирательного торможения.



Рисунок 4 – Тепловые карты и графики движения взгляда дошкольников с задержкой психического развития

Во взаимодействии со взрослым у детей с задержкой психического развития наблюдается снижение устойчивости внимания, снижение концентрации внимания и его колебания, повышенная отвлекаемость, «соскальзывание» и чрезмерная подвижность внимания (рисунок 5).



Рисунок 5 – Тепловые карты и графики движения взгляда дошкольников с задержкой психического развития

Дети с задержкой психического развития, помимо направления взгляда партнёра, часто используются дополнительные средства поведения для установления эпизодов совместного внимания и определения целевого объекта: положение головы, разворот корпуса тела, другие коммуникативные сигналы, включённые в ситуацию взаимодействия (рисунок 6).

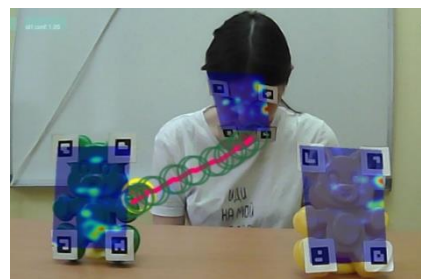


Рисунок 6 – Тепловые карты и графики движения взгляда дошкольников с задержкой психического развития

У детей с задержкой психического развития наблюдаются ошибки по типу «зеркальности» действий (например, взрослый-экспериментатор опускает голову, и ребёнок имитирует действие экспериментатора, тоже опуская голову вниз) (рисунок 7). Дошкольники с задержкой психического развития часто способны понимать других людей, только внешне моделируя их поведение в воплощённой симуляции, копировании. Скорее всего, также причиной выступают трудности переработки зрительно-пространственной информации.

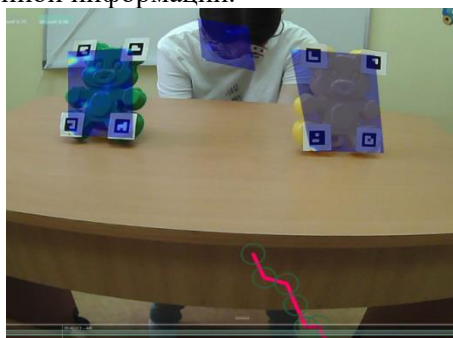


Рисунок 7 – Тепловые карты и графики движения взгляда дошкольников с задержкой психического развития

Также в экспериментальной ситуации зафиксированы изменения контакта со взрослым в группе дошкольников с нарушением интеллекта.

У дошкольников с нарушением интеллекта наблюдается не только дефицит детекции направления взгляда и следящего взгляда в целом (рисунок 8). Обнаруживаются трудности перекрёстного, синхронного взгляда. Наблюдаются трудности поддержания зрительного контакта. На тепловых картах можно зафиксировать трудности выделения социальных сигналов, на которые можно ориентироваться для детекции намерений.

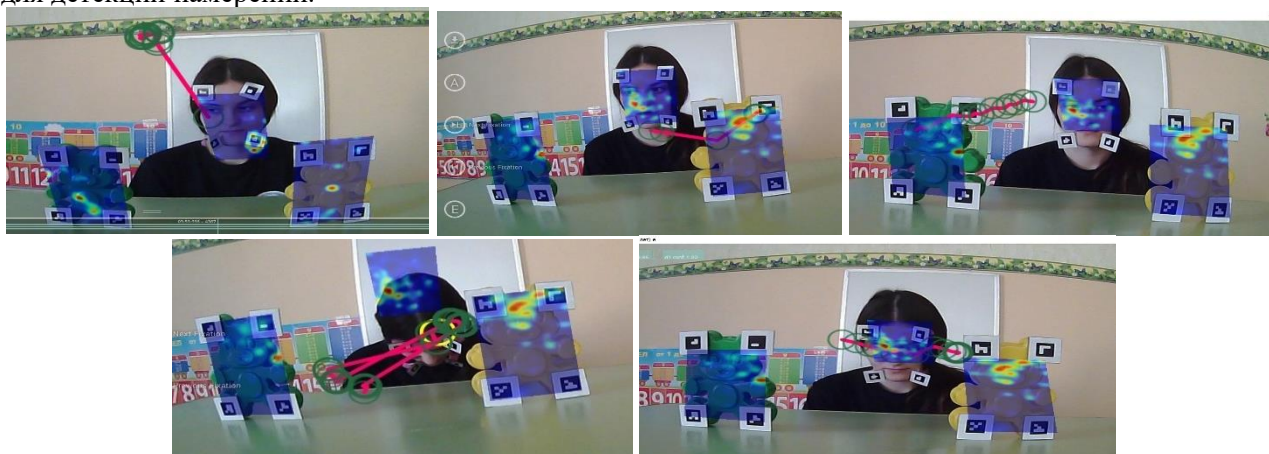


Рисунок 8 – Тепловые карты и графики движения взгляда дошкольников с нарушением интеллекта

У детей с нарушением интеллекта, так же как и у детей с задержкой психического развития, часто проявляются ошибки по типу «зеркального» поведения (рисунок 9).

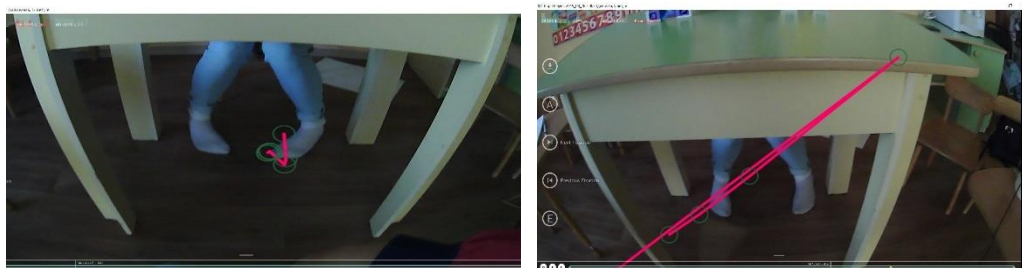


Рисунок 9 – Тепловые карты и графики движения взгляда дошкольников с нарушением интеллекта

У дошкольников с нарушением интеллекта также зафиксирована частая опережающая реакция по типу ошибки «ложной тревоги» в выборе целевого объекта (рисунок 10).

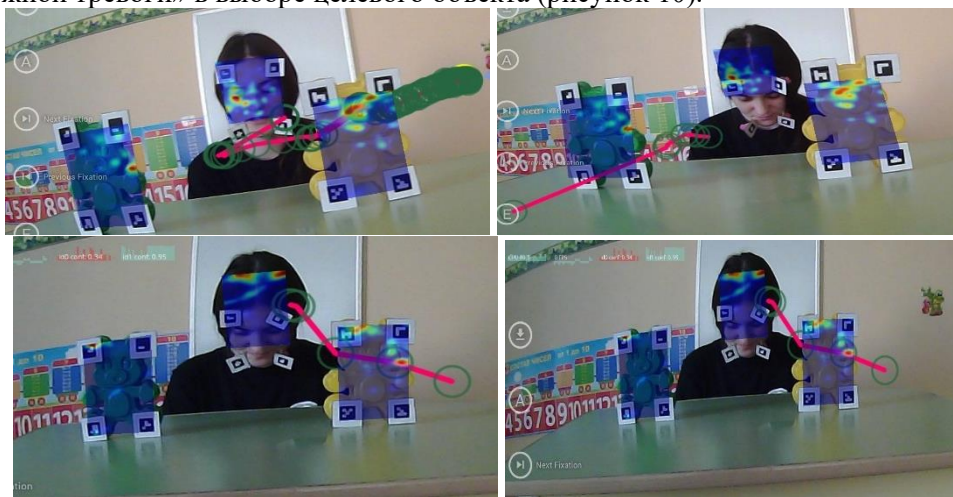


Рисунок 10 – Тепловые карты и графики движения взгляда дошкольников с нарушением интеллекта

У дошкольников с нарушением интеллекта, так же как и у детей с задержкой психического развития, наблюдается снижение устойчивости внимания, снижение концентрации внимания и его колебания, повышенная отвлекаемость, «соскальзывание» и чрезмерная подвижность внимания (рисунок 11).



Рисунок 11 – Тепловые карты и графики движения взгляда дошкольников с нарушением интеллекта

Можно выделить основные трудности у дошкольников с когнитивными нарушениями при взаимодействии со взрослым: трудности детекции и следования направлению взгляда партнёра, повышенная отвлекаемость внимания на нецелевые стимулы, опережающие реакции, неэффективное использование дополнительных средств для установления эпизодов совместного внимания.

При контакте со взрослым дети с когнитивными нарушениями реже демонстрируют диадическую ориентацию, хуже идентифицируют социальные сигналы, указывающие на объект, и поэтому не получают доступ к ссылке на референтный объект.

Среди дефицита модели психического можно выделить трудности принятия общей системы отсчёта с целью обмениваться информацией, относящейся к объекту или событию, в пределах этой общей системы координат.

Можно предположить несколько вариантов симптоматики дефицита:

1. Ребёнок не может первоначально отражать социальное понимание намерений других.
2. Ребёнок не может отслеживать изменение направления взгляда, что является одним из нескольких поведенческих сигналов, чтобы определить намерение действовать.
3. Сочетание предыдущих двух форм.

При этом данная симптоматика вариативна: 1) истинные нарушения; 2) сохранность способности понимать состояние других людей при невозможности применять эти знания вследствие других дефицитов (как у группы детей с задержкой психического развития).

Как основные проявления дефицита модели психического наблюдаются трудности в распознавании взгляда партнёра как информативно значимого стимула, трудности смены фокуса внимания и корректировки после изменения направления взгляда партнёра для детекции его намерений. Для детей с когнитивными нарушениями характерна неверная корректировка маршрута движения взгляда при первоначально верном слежении за траекторией движения взгляда партнёра. Проявляются трудности перекрёстного, синхронного взгляда и следования за взглядом партнера. На тепловых картах дошкольников с атипичным развитием наблюдается дефицит детектора направления взгляда, необходимого для понимания намерений и прогнозирования действий взрослого.

Степень тяжести задержки психического развития характеризует степень снижения когнитивных возможностей, неравномерность структуры интеллекта. В нашем исследовании за счёт сопоставления контрастных групп удалось зафиксировать специфику связи степени тяжести когнитивных нарушений и проявлений дефицита модели психического. Можно выявить отличия у групп детей с задержкой психического развития и нарушением интеллекта. Наблюдаются два вида нарушений развития ориентации в социальных сигналах: трудности детекции социальных сигналов и трудности интеграции и интерпретации ориентирующих социальных сигналов как аспекта сформированной модели психического.

У групп дошкольников с задержкой психического развития и нарушением интеллекта наблюдается разная степень точности детекции намерений. Показано, что дошкольники с задержкой психического развития могут воспринимать информацию, относящуюся к поведению людей (направление взгляда, движения тела, мимику), но у них не сформирован механизм, который в дальнейшем позволит им интерпретировать и понимать смысл этой информации. При задержке психического развития нарушения, в первую очередь, выражаются в трудностях осмысления и перестройки собственных неадекватных оснований мыслительного движения, т.е. слабости рефлексивного компонента. У дошкольников с нарушением интеллекта оказываются нарушены оба аспекта.

У группы дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются трудности использования направления взгляда взрослого как социального сигнала для детекции намерений, то есть они его распознают как информационный признак, но не всегда могут использовать. В группе детей с нарушением интеллекта практически не используют взгляд для детекции намерений. Дети с задержкой психического развития мотивированы к поддержанию контакта и ищут дополнительные средства для детекции намерений взрослого. В группе детей с нарушением интеллекта наблюдается сниженная мотивация и вовлечённость в социальное взаимодействие.

Заключение. Сравнительный анализ контрастных выборок позволяет прийти к выводу, что состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется прежде всего снижением навыков, определяющих общий уровень интеллекта, напрямую связано с функционированием модели психического. По результатам исследования можно сделать вывод, что формирование модели психического зависит от когнитивного функционирования: чем выше уровень когнитивного функционирования, тем лучше состояние модели психического. Выявлено, что при разной степени тяжести когнитивного дефекта наблюдается не одинаковая интенсивность и выраженность дефицита модели психического.

Трудности восприятия социальных стимулов и ориентации на них могут быть следствием когнитивных проблем. Это могут быть проблемы процессов восприятия и организации информации, более общие, чем трудности восприятия социальных стимулов, нарушается отзывчивость к основополагающим социальным признакам и их интерпретации.

Способность использовать представления о знаниях другого человека и способах его изменения, постоянный обмен мыслями с другими людьми предполагает способность децентрировать себя и

возможность внутренне координировать отношения, вытекающие из разных точек зрения. Можно предположить, что у дошкольников с когнитивными нарушениями возникают трудности такой децентрации. Исходя из предыдущих исследований дефицит модели психического у детей с нарушением познавательных функций можно объяснить трудностью в восприятии значимых социальных сигналов и знаково-символических средств, преобладанием непосредственного конкретного восприятия с низким уровнем обобщённых «символических способностей».

При низком уровне модели психического у дошкольников наблюдаются трудности в понимании и совместном использовании намерений, понимании преднамеренных действий. Основные нарушения проявляются в трудности у ребёнка ориентировать себя в том же общем направлении (в их поле зрения) как на другого человека, так и на общий объект взаимодействия.

Результаты нашего исследования позволяют предположить, что когнитивный дефицит приводит к невозможности становления более высокого уровня организации модели психического. Дефицит способности к ментализации может быть результатом нарушения когнитивного развития, что не позволяет ребёнку накапливать нормальный социальный опыт, разрушает соответствующий опыт и базу, необходимую для нормального развития репрезентации.

Благодарности. Результаты исследований получены при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00220 «Роль совместного внимания и способности интегрировать социальную информацию в развитии дошкольников».

Acknowledgements. The research results were obtained with the financial support of the Russian Federal Property Fund in the framework of the scientific project No. 19-013-00220 «The role of joint attention and the ability to integrate social information in the development of preschool children».

Список литературы

1. Алфимова, М. В. Наследственные факторы в нарушениях познавательных процессов при шизофрении: автореферат дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04 / М. В. Алфимова – М., 2006. – 46 с.
2. Ермаков, П. Н., Воробьева, Е. В., Кайдановская, И. А., Стрельникова Е. О. Модель психического и развитие мышления у детей дошкольного возраста // Экспериментальная психология. – 2016. – №. 3. – С. 72–80.
3. Найденова, А. В. Модель психического детей-сирот : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Антонина Вячеславовна Найденова. – М., 2012. – 197 с.
4. Прусакова, О. А., Сергиенко, Е. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 24–36.
5. Румянцева, Е. Е. Модель психического и когнитивное функционирование у больных молодого возраста после перенесенного эндогенного приступа : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Екатерина Евгеньевна Румянцева. – М., 2014. – 195 с.
6. Сергиенко, Е. А., Лебедева, Е. И., Прусакова, О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 415 с.
7. Уланова, А. Ю. Модель психического как ментальная основа коммуникативной успешности детей 4-6 лет : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Анна Юрьевна Уланова. – М., 2015. – 201 с.
8. Холмогорова, А. Б., Рычкова, О. В. Нарушения социального познания при расстройствах шизофренического спектра // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – № 6(29). – С. 10.
9. Шипкова, К. М., Малюкова, Н. Г. Нарушение «модели психического» у больных с локальными поражениями мозга // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2017. – № 264–270.
10. Baron-Cohen, S. Autism and symbolic play // British Journal of Developmental Psychology. – 1987. – № 5. – P. 139–148.
11. Berger, H. J. C., van Spaendonck, K. P. M., Horstink, M., Buytenhais, E. L., Lammers, P., Cools, A. R. Cognitive Shifting as a Predictor of Progress in Social Understanding in High-Functioning Adolescents with Autism: A Prospective Study // Journal Autism Development Disorders. – 1993. – № 23(2). – P. 341–359.
12. Blair, R. J. R., Cipolotti, L. Impaired social response reversal. A case of 'acquired sociopathy' // Brain. – 2000. – № 123. – P. 1122–1141.
13. Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M., Minderaa, R. B. Measuring «Theory of Mind» in Children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks // Journal Autism Development Disorders. – 2008. – № 10 (38). – P. 1907–1930.
14. Bora E., Pantelis C. Theory of mind impairments in first-episode psychosis, individuals at ultra-high risk for psychosis and in first-degree relatives of schizophrenia: systematic review and meta-analysis // Schizophrenia research. – 2013. – № 144 (1). – P. 31–36.
15. Bora, E., Yucel M., Pantelis, C. Theory of mind impairment in schizophrenia: Metaanalysis // Schizophrenia Research. – 2009. – № 109. – P. 1–9.

16. Brent, E., Rios, P., Happe, F., Charman, T. Performance of children with autism spectrum disorder on advanced «Theory of Mind» tasks // *Autism*. – 2004. – № 8 (3). – P. 283–299.
17. Bruner, J. *Child's talk: Learning to Use Language* / J. Bruner. – N.Y.: WW Norton & Co, 1985. – 144 p.
18. Dawson, G., Levy, A. Arousal, attention, and socioemotional impairments of individual with autism *Autism, nature, diagnosis and treatment* / (ed.) G. Dawson // New York: The Guilford press. 1989. P. 49–74.
19. Frith, C.D., Corcoran R. Exploring 'theory of mind' in people with schizophrenia // *Psych. Med.* – 1996. – Vol. 26. – P. 521–530.
20. Gärdenfors, P. *How Homo became sapiens: on the evolution of thinking*. – Oxford: Oxford University press, 2003.
21. Happe, F. Parts and whole, meaning and minds: central coherence and its relation to «Theory of Mind» // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience* / Eds. S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. – N.Y. : Oxford University press, 2000. – № 1. – P. 201–221.
22. Harrington, L., Siebert, R.J., McClure, J. Theory of mind in schizophrenia: a critical review // *Cognitive Neuropsychiatry*. – 2005. – № 10 (4). – P. 249–286.
23. Leekam, S., Perner, J. Does the autistic child have a metarepresentational deficit? // *Cognition*. – 1991. – № 40 (3). – P. 203–218.
24. Mazza, M., Costagliola, C., Di Michele, V. et al. Deficit of social cognition in subjects with surgically treated frontal lobe lesions and in subjects affected by schizophrenia // *Eur. Arch. Psychiatr. Clin. Neurosci.* – 2007. – № 257 (1). – P. 12–22.
25. Mazza, M., De Risio, A., Surian, L. Selective impairments of theory of mind in people with Schizophrenia // *Schizophr Res.* – 2001. – № 47. – P. 299–308.
26. Penn, D. L., Corrigan, P. W., Bentall, R. P., Racenstein, J. M., Newman, L. Social cognition in schizophrenia // *Psychol Bull.* – 1997. – 121, № 1. – P. 114–132.
27. Pickup, G. J., Frith, C. D. Theory of mind impairments in schizophrenia: symptomatology, severity and specificity // *Psychol Med.* – 2001. – № 31. – P. 207–220.
28. Pilowski, T., Yirmiya, N., Arbel, S. Theory of mind ability in children with schizophrenia, children with autism and normally developing children // *Schizophr Res.* – 2000. – № 42. – P. 145–155.
29. Ricks, D. M. Vocal communication in pre-verbal normal and autistic children. In N. O'Connor (Ed.), *Language, cognitive deficits and retardation*. – London: Butterworths, 1975. – P. 75–80.
30. Russell T., Sharma T. Social cognition at the neural level: Investigations in autism, psychopathy and schizophrenia // *The Social Brain. Evolution and Pathology* / C. Brune, M. Ribbert, H. Schiefenovel (Eds.). – West Sussex, England. Wiley, 2003. – P. 253–276.

The specifics of the mental model with different levels of cognitive development of preschool children

Y. K. Smirnova

*Altai State University
61 Lenina, Barnaul, 656049, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the role of cognitive functioning in the formation of the mental model. To identify the primary psychological causes of the mental model deficit, as well as to identify the universal symptoms of social cognitive impairment, a comparative study of 56 preschool children of 3 contrast groups was conducted: typically developing preschool children, preschool children with mental retardation and preschool children with a slight degree of mental retardation. Using the methods of evaluating the mental model and applying the method of recording eye movement in the experimental interaction of an adult and a child, the main markers of the deficit of the mental model with different degrees of severity of cognitive impairment in preschool age were identified. The data reflect the difficulties of children with cognitive impairment in understanding and sharing intentions, understanding deliberate actions. The decrease in the importance of social signals is manifested in the limited ability of preschoolers with a delay in mental development and impaired intelligence to recognize, identify and respond to social signals. It is shown that with varying degrees of severity of a cognitive defect, the intensity and severity of the deficit of the mental model are not the same.

Keywords: mental model, social cognition, joint attention, preschool age, atypical development, cognitive impairment, mental development retardation.

About the author:

Y. K. Smirnova, PhD (Psychological), Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Institute of Psychology, Altai State University, 61 Lenina Ave., 656049, Russian Federation, Barnaul, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

УДК: 159.9

Особенности личных границ у женщин, находящихся в созависимых отношениях

Ирина Викторовна Султанова¹Светлана Валерьевна Сафонова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассмотрена проблема особенностей личностных границ у женщин, находящихся в созависимых отношениях, а также причины, вызывающие данные особенности.

Ключевые слова: личностные границы, женщины, созависимые отношения, «Диагностика склонности к зависимостям»; «Шкала созависимости»; «Тест выявления любовной аддикции»; «Структурный тест-опросник Я-структуры личности» (ISTA); «Психологические границы».

Об авторах:

Султанова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Психология» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: IVSultanova@sevsu.ru

Сафонова Светлана Валерьевна, студент Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация.

Введение. Смесь тревоги, тоски, одиночества, внутренней пустоты, которая, как ноющая открытая рана не даёт покоя и доступа к другим переживаниям, позитивным, таким как удовлетворение, радость, счастье. Именно так мы можем описать человека, у которого есть зависимость или склонность к ней. Из-за сложных чувств и переживаний человек стремится к тому, чтобы заполнить эту пустоту, утолить эмоциональный голод. Способы бывают разные, от полного избегания реальности: алкоголизма, наркомании, игромании, любовной зависимости, нарушения пищевого поведения – до фрагментарного: шопинга, пристрастия к кофе, сигаретам, сериалам, социальным сетям, поиска острых ощущений.

Причин, вызывающих данные особенности, много: травма первого года жизни, неудовлетворение самых ранних потребностей, что приводит к высокому уровню тревоги и отсутствию безопасности. Сюда же можно отнести нарушение привязанности, невозможность сепарироваться от родителей, отсутствие личных опор. Как правило, созависимые женщины не могут выдержать зону пре-контакта, когда можно узнавать другого постепенно и постепенно сближаться. Это вызывает огромную тревогу, женщина не может опереться на себя, не чувствует себя автономной, боится быть отвергнутой, потому что перспектива быть брошенной и остаться в одиночестве вызывает панику. У неё имеется стремление в один прыжок сблизиться с другими, игнорируя постепенность и построение безопасности, так как это является нормой. Именно поэтому женщины часто попадают в зависимость, даже не замечая этого. Любая зависимость нужна для того, чтобы испытать радость, ощущение эйфории, полёта, наполненности.

Созависимые отношения – это одна из наиболее актуальных тем в психотерапевтической практике. Важность и актуальность данной проблемы обусловлена несколькими причинами: с одной стороны, созависимые отношения мешают полноценной жизни человека, лишая его возможности испытывать удовольствие и радость в любви, в интимных отношениях, самореализовываться и самовыражаться, с другой стороны, склонность к созависимым отношениям является фактором риска в развитии более тяжёлых форм зависимости (в частности, алкоголизма, наркомании, токсикомании).

Несмотря на то, что явление созависимости существует давно и довольно распространено, целостного представления о данной проблеме не существует. В нашей стране психологический опыт работы с данной категорией людей незначителен и малоизвестен. Это связано с тем, что зачастую понятия «зависимость» и «созависимость» подменяют друг друга. Из поля зрения выпадают условия (социальные и внутрисемейные), способствующие возникновению созависимых отношений. Более глубокое знание этой проблемы позволит сделать помощь созависимым более целевой.

Цель статьи – выявить особенности личных границ у женщин, находящихся в созависимых отношениях.

Изложение основного материала статьи. С 7 декабря 2020 г. по 21 декабря 2021 г. на базе онлайн-сообщества для психологов «Белый гранат» с помощью комплекса соответствующих методик: «Диагностика склонности к зависимостям» Г.В. Лозовой; «Шкала созависимости» Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд; «Шкала созависимости» Дж. Фишера в адаптации В.Д. Москаленко; «Тест выявления любовной аддикции» А.Ю. Егорова; «Структурный тест-опросник Я-структуры личности» (ISTA) Г. Аммона; «Психологические границы» Э. Хартмана – было проведено исследование, направленное на изучение особенностей личных границ у женщин, находящихся в созависимых отношениях. В исследовании приняло участие 40 девушек в возрасте от 22 до 30 лет.

На рисунке 1 приведены данные 40 респондентов, полученные по методике «Диагностика склонности к зависимостям» Г.В. Лозовой. Как видно из гистограммы, в среднем у респондентов выражен показатель общей склонности к зависимостям. Также следует указать преобладание у представленной выборки таких показателей, как зависимость от межполовых отношений, любовная зависимость и трудовая зависимость. Менее всего выражены в среднем значении по выборке показатели по шкалам «религиозная зависимость» и «наркотическая зависимость».

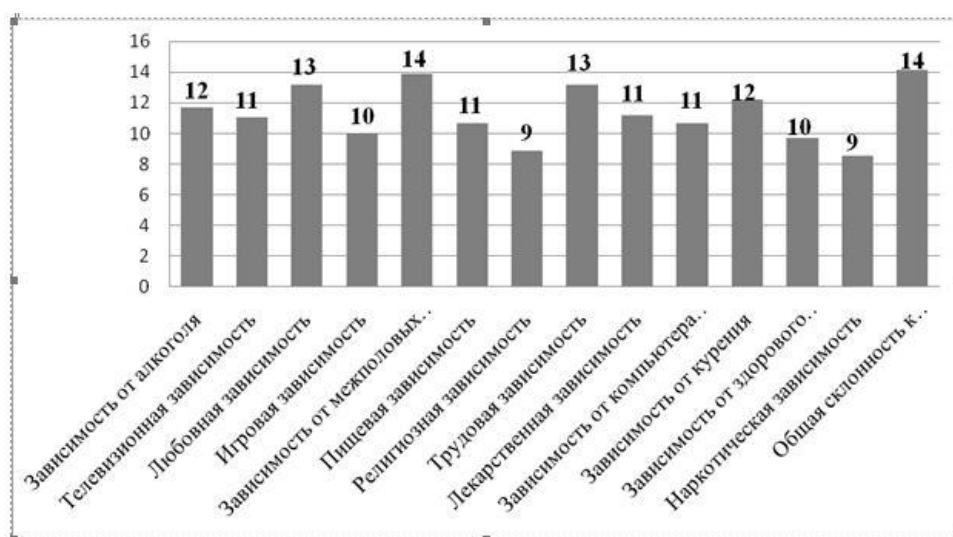


Рисунок 1 – Гистограмма средних показателей 40 респондентов по основным шкалам методики «Диагностика склонности к зависимостям» Г.В. Лозовой.

На рисунке 2 приведены данные процентных соотношений показателей степени склонности к зависимости по методике «Диагностика склонности к зависимостям» Г.В. Лозовой 40 респондентов.

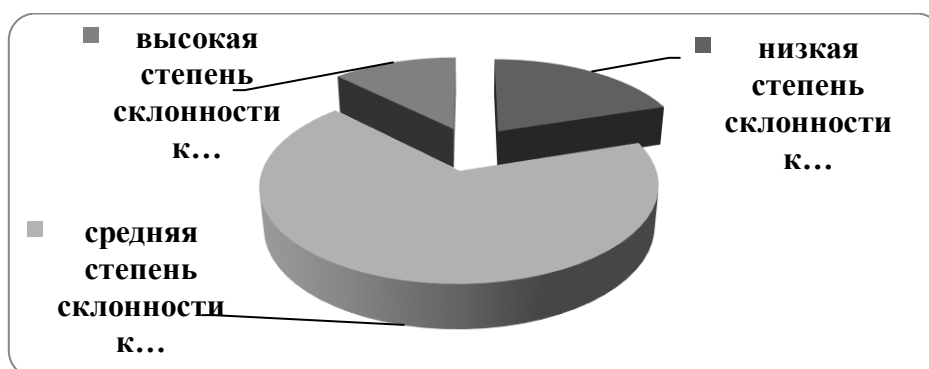


Рисунок 2 – Диаграмма процентных соотношений показателей 40 респондентов по методике «Диагностика склонности к зависимостям» Г.В. Лозовой

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что у 12,5 % респондентов представлена высокая степень склонности к зависимости. У 67,5 % из представленной выборки выражена средняя степень склонности к зависимости. Согласно результатам, у большинства респондентов выражено зависимое поведение, что представляет собой попытку бегства от реальности при помощи изменения своего психического состояния, обеспечивающего мнимую безопасность и эмоциональный комфорт. Несмотря на кажущиеся внешние различия, зависимые формы поведения имеют принципиально схожие психологические механизмы, в связи с этим автор методики выделяет общие признаки аддиктивного поведения: зависимое поведение личности проявляется в её устойчивом стремлении к изменению психофизического состояния. Данное влечение переживается человеком как импульсивно-категоричное, непреодолимое, ненасыщаемое. Внешне это может выглядеть как борьба с самим собой, а чаще – как утрата самоконтроля. Аддиктивное или зависимое поведение представляет собой непрерывный процесс формирования и развития аддикции (зависимости). Аддикция имеет начало (нередко безобидное), индивидуальное течение (с усилением зависимости) и исход. Мотивация поведения многообразна на различных стадиях зависимости. Длительность и характер протекания стадий зависят от особенностей объекта (например, вида наркотического вещества) и индивидуальных особенностей аддикта (например, возраста, социальных связей, интеллекта, способности к сублимации). И лишь 20 % ответов респондентов указывают на низкую степень склонности к аддиктивному, т.е. зависимому поведению.

На рисунке 3 приведены данные процентных соотношений показателей созависимости у 40 респондентов по методике «Шкала созависимости» Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд.

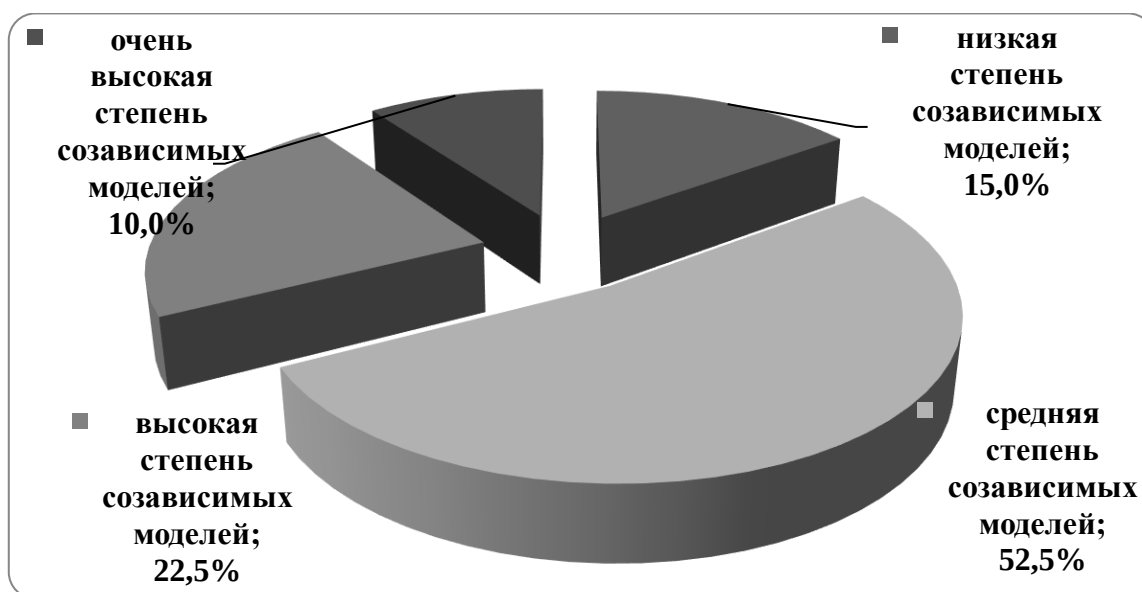


Рисунок 3 – Диаграмма процентных соотношений показателей 40 респондентов по методике «Шкала созависимости» Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд.

Согласно полученным данным, 10 % ответов из представленной выборки имеет очень высокую степень созависимых моделей поведения, что свидетельствует о постоянной острой потребности испытуемых в одобрении со стороны окружающих, они поддерживают унижающие достоинство отношения и чувствуют себя бессильными что-либо изменить, не осознают своих истинных желаний и потребностей и не способны испытывать чувство настоящей близости и любви. У 22,5 % ответов у представленной выборки свидетельствуют о высокой степени созависимых моделей поведения. 52,5 % ответов у респондентов указывают на среднюю степень созависимых моделей поведения, и лишь у 15 % соответствуют низкой степени созависимых моделей поведения.

На рисунке 4 приведены данные процентных соотношений показателей 40 респондентов по методике, адаптированной В.Д. Москаленко, «Шкала созависимости» Дж. Фишера.

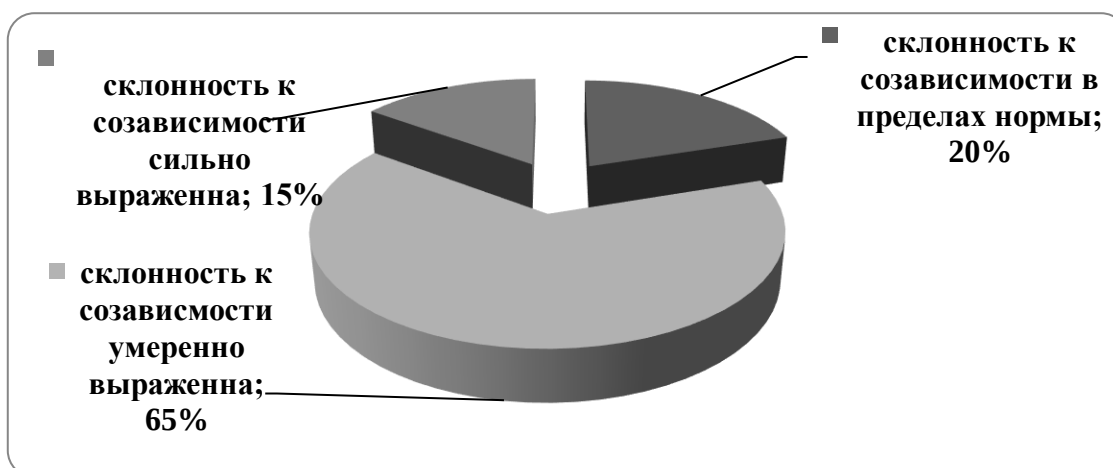


Рисунок 4 – Диаграмма процентных соотношений показателей 40 респондентов по методике «Шкала созависимости» Дж. Фишера в адаптации В.Д. Москаленко.

Согласно полученным данным, 15 % ответов респондентов указывают на сильно выраженную склонность к созависимости, а 65 % ответов свидетельствуют о наличии умеренно выраженной склонности к созависимости. Таким образом, мы можем говорить о наличии аддикта, т.е. большинство респондентов испытывают какую-либо патологическую зависимость или зависимость от проблемного члена семьи. Согласно автору методики, созависимость проявляется в чрезмерном фиксировании внимания на аддикте, забвении собственных интересов ради кого-либо (сына-наркомана, мужа-алкоголика и др.), невозможности развития здоровых отношений в семье, которая проявляется, прежде всего, в нарушении межличностных отношений. И лишь 20 % ответов из представленной выборки показывают склонность к созависимости в пределах нормы.

На рисунке 5 приведены данные процентных соотношений показателей 40 респондентов по методике «Тест выявления любовной аддикции» А.Ю. Егорова.

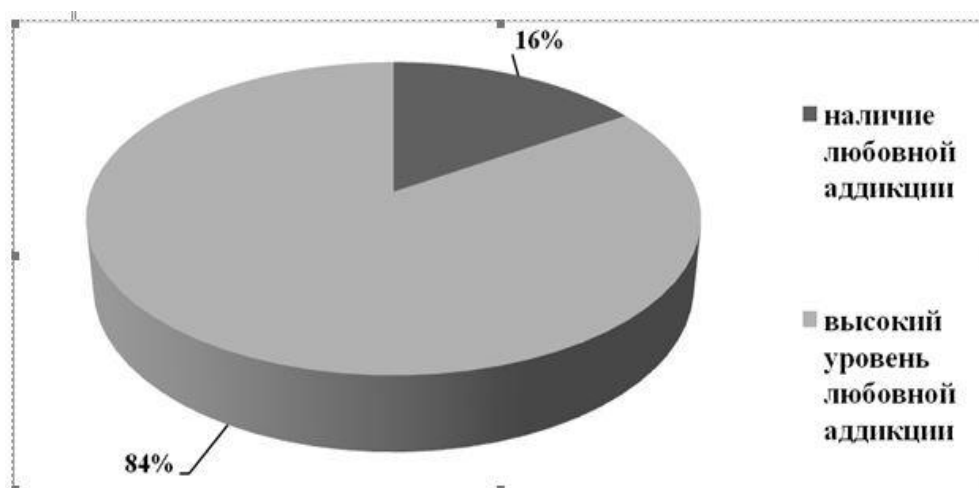


Рисунок 5 – Диаграмма процентных соотношений показателей 40 респондентов по методике «Тест выявления любовной аддикции» А.Ю. Егорова.

Согласно полученным данным, 84 % ответов респондентов указывают на высокий уровень любовной аддикции, что, по мнению автора методики, свидетельствует о выраженной подверженности любовной зависимости с фиксацией на другом человеке. При таких отношениях непропорционально много времени и внимания уделяется любимому человеку. Мысли об объекте любовной аддикции доминируют в сознании, становясь сверхценной идеей. Процесс носит в себе черты навязчивости, сочетаясь с насильственностью, от которой чрезвычайно трудно освободиться. Так, можно говорить о том, что большинство респондентов находятся во власти переживания нереальных ожиданий в отношении объекта любовной аддикции без критики к своему состоянию. Они склонны забывать о

себе, перестают заботиться о себе и думать о своих потребностях вне зависимых отношений. Это распространяется и на отношение к родным и близким. И лишь 16 % ответов свидетельствуют о возможной подверженности к любовной аддикции.

На рисунке 6 приведены данные средних значений показателей 40 респондентов по методике «Структурный тест-опросник Я-структуры личности» (ISTA) Г. Аммона.

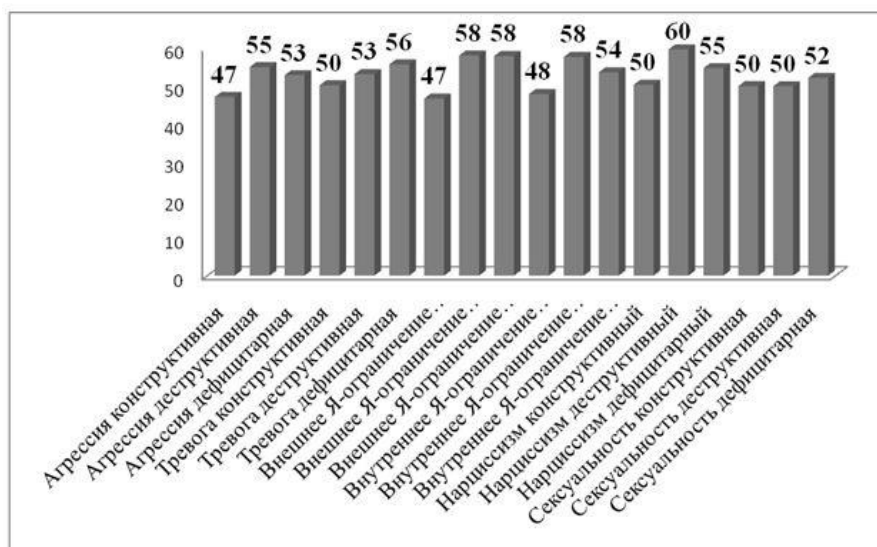


Рисунок 6 – Гистограмма соотношений средних показателей 40 респондентов по методике «Структурный тест-опросник Я-структуры личности» (ISTA) Г. Аммона.

Согласно полученным данным, по шкале «агрессия» в представленной выборке преобладает показатель «агрессия деструктивная», менее всего проявляется «агрессия конструктивная», это говорит о том, что у большинства респондентов присутствует тенденция к прерыванию всех контактов, снижению значимости других людей, мстительности, циничности. Данная разрушительная активность направлена на себя и всех окружающих. Так, исходя из полученных данных, можно говорить о плохом контроле вспышек агрессии у большинства респондентов, либо, напротив, им свойственно полное отсутствие активности, уход в себя, прекращение взаимодействия с окружающим миром. Таким образом, в среднем у респондентов не возникает желание взаимодействовать с людьми, чего-то достигать, узнавать что-то новое, что не позволяет им заниматься построением собственной жизни.

По шкале «тревога» в представленной выборке преобладает показатель «тревога дефицитарная», это свидетельствует о том, что у большинства респондентов защитная реакция отсутствует или незначительна. Оценка опасности и риска не соответствует реальности. Также можно говорить о том, что постоянная тревога переходит в боязнь себя и окружающего мира. Возможно наличие страха деятельности, из-за чего задерживается личностное развитие.

По шкале «внешнее отграничение» в представленной выборке преобладает показатель «внешнее Я-ограничение дефицитарное» и «внешнее Я-ограничение деструктивное», что говорит об изоляции респондентов от людей, неспособности держать контроль над собой и окружающими. Данный показатель указывает на снижение или отсутствие эмоций, чрезмерную адаптацию к восприятию чувств, желаний окружающих, интересов и требований людей.

По шкале «внутреннее отграничение» в представленной выборке преобладает показатель «внутреннее Я-ограничение деструктивное», что свидетельствует о том, что у большинства респондентов отсутствуют сны и фантазии, происходит блокировка доступа к собственному бессознательному; о наличии барьера между собой и прожитой жизнью.

По шкале «нарциссизм» в представленной выборке преобладает показатель «нарциссизм деструктивный», что свидетельствует о наличии у большинства респондентов негативизма. Так, согласно автору методики, данный показатель указывает на неумение принимать помощь и критику, открываться другим; обидчивость и чувство непонимания окружающих.

По шкале «сексуальность» в представленной выборке преобладает показатель «сексуальность дефицитарная», там образом, можно говорить о наличии у большинства респондентов отвращения к сексуальным отношениям, отсутствие влечения и желания завести интим. Так, показатели данной

шкалы свидетельствуют о низкой оценке собственной сексуальности, но и сексуальность окружающих также оценивается низко.

На рисунке 7 приведены данные процентных соотношений показателей 40 респондентов по методике «Психологические границы» Э. Хартмана.

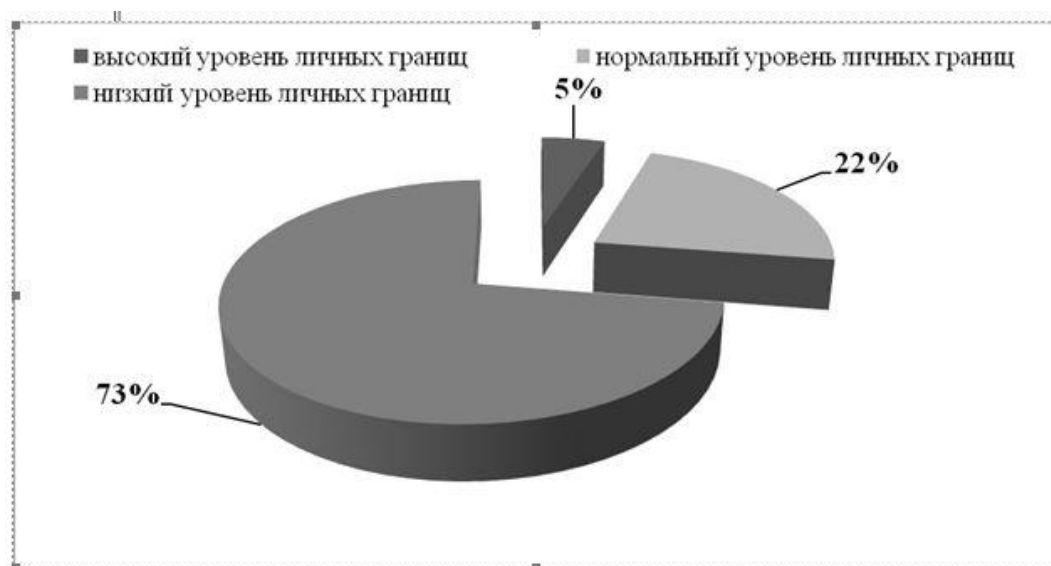


Рисунок 7 – Диаграмма процентных соотношений показателей 40 респондентов по методике «Психологические границы» Э. Хартмана

Согласно полученным данным, высокий уровень личных границ представлен у 5 % респондентов, 73 % ответов указывает на низкий уровень личностных границ, и лишь 22 % ответов респондентов интерпретируется как нормальный уровень личностных границ.

Исходя из полученных данных, мы можем говорить, что у большинства респондентов выявлен низкий уровень личностных границ, а также выражено зависимое поведение.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют, что большинство респондентов испытывает патологическую зависимость, что проявляется в чрезмерном фиксировании внимания на аддикте, забвении собственных интересов, невозможности развития здоровых отношений в семье и окружении, что проявляется, прежде всего, в нарушении межличностных отношений. У большинства респондентов наблюдается тенденция к прерыванию всех контактов, снижению значимости других людей, мстительности, циничности, обидчивости, плохому контролю вспышек агрессии и чувству непонимания себя окружающими, что приводит к изоляции, неспособности держать контроль между собой и окружающими, неумению принимать помощь и критику, открываться другим. Данная разрушительная активность направлена на себя и всех окружающих.

Высокий уровень любовной аддикции свидетельствует о выраженной подверженности любовной зависимости с фиксацией на другом человеке. Так, можно говорить о том, что большинство респондентов находится во власти переживания нереальных ожиданий в отношении объекта любовной аддикции без критики к своему состоянию. Они склонны забывать о себе, перестают заботиться о себе и думать о своих потребностях вне зависимых отношений. При этом у большинства респондентов выражено явное отвращение к сексуальным отношениям, низкая оценка собственной сексуальности, но и сексуальности окружающих также оценивается низко, отсутствует влечение и желание завести интим. Также отсутствуют сны и фантазии, происходит блокировка доступа к собственному бессознательному, что свидетельствует о наличии барьера между собой и прожитой жизнью.

Таким образом, поведение большинства респондентов представляет собой попытку бегства от реальности при помощи изменения своего психического состояния, обеспечивающего мнимую безопасность и эмоциональный комфорт. Такое поведение проявляется в устойчивом стремлении к изменению психофизического состояния, данное влечение переживается как импульсивно-категоричное, непреодолимое, ненасыщаемое, а внешне это может выглядеть как борьба с самим собой, а чаще всего как утрата самоконтроля.

Список литературы

1. Емельянова, Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е. В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2014. – 320 с.
2. Амон, Г. Динамическая психиатрия / Г. Аммон. – М.: Изд-во Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, 2012. – 200 с.
3. Ананьева, Г. А. Семья: химическая зависимость и созависимость. Работа с созависимостью / Г. А. Ананьева. – М.: Класс, 2013. – 187 с.
4. Громова, И. А. Социально-психологические предикторы зависимых и созависимых отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И. А. Громова. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2015.
5. Майер, П. Выбираем любовь. Борьба с созависимостью / П. Майер, Р. Хемфелт, Ф. Минирт. – М.: Триада, 2017. – 320 с.
6. Москаленко, В. Д. Зависимость: семейная болезнь / В. Д. Москаленко. – 3-е изд. – М.: ПЕРСЭ, 2008. – 352 с.

Peculiarities of personal boundaries in women in related relationship

Irina Viktorovna Sultanova 1

Svetlana Valerievna Safonova 1

*1 FGAOU VO "Sevastopol State University"
st. Universitetskaya 33, Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Annotation. The article deals with the problem of the peculiarities of personal boundaries in women who are in codependent relationships, as well as the reasons causing these features.

Key words: personal boundaries, women, codependent relationships, «Diagnostics of addiction tendencies»; «Scale of Codependency»; «Test for detecting love addiction»; «Structural test-questionnaire of the self-structure of personality» (ISTA); «Psychological boundaries».

Медиация конфликтных ситуаций в образовательных организациях с использованием ситуационного центра в СДО moodle

Лариса Викторовна Адонина¹

Татьяна Александровна Кокодей¹

Наталья Викторовна Лямина¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» ул. Университетская 33,
г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Представлены результаты проектирования цифрового ситуационного центра медиации конфликтов и споров образовательной организации в СДО Moodle. Предложенный цифровой ситуационный центр включает четыре основных окна (этапа) обработки информации о конфликтных ситуациях: информационное, формализации конфликтов, медиации конфликтных ситуаций, подведения итогов конфликтов. Цифровой формат медиации, рассмотренный в данном исследовании, позволяет повысить её эффективность в образовательной организации за счёт сокращения времени разрешения спорных вопросов.

Ключевые слова: медиация, конфликт, спор, ситуация, СДО Moodle

Для цитирования: Кокодей Т.А., Лямина Н.В. / Медиация конфликтных ситуаций в образовательных организациях с использованием ситуационного центра в СДО Moodle // Т.А. Кокодей // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, № 1. – С.125-129.

Об авторах: Кокодей Т.А., доктор экономических наук, заведующий кафедрой «Педагогика и психология творческого развития» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет, г. Севастополь ул. Университетская д.33; 299053, Россия; TAAkokodey@sevsu.ru ; Лямина Н.В. , кандидат биологических наук, доцент кафедры «Агротехнологии» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет, г. Севастополь ул. Университетская д. 33; 299053, Россия; NVLyamina@sevsu.ru

Постановка проблемы. Функционирование образовательной организации включает в себя не только учебный процесс, а и взаимодействие всех его участников: обучающихся, их семей, педагогов, администрации. Результатом такого взаимодействия (межличностных отношений) в условиях хаотичности развития системы образования являются споры и конфликтные ситуации [1,2]. Можно выделить следующие основные факторы, обуславливающие возникновение конфликтов и споров между субъектами учебного процесса: социальное расслоение из-за различного уровня доходов семей, увеличение количества стрессовых ситуаций в повседневной жизни, негативное влияние Интернет телевидения и др. Одним из инструментов снижения высокой напряжённости, агрессивности и конфликтности среди субъектов образовательного процесса является создание службы медиации, в связи с чем возникает вопрос эффективности её формата.

Целью данной статьи является оптимальное проектирование цифрового ситуационного центра медиации конфликтов и споров образовательной организации в СДО Moodle.

Основной предпосылкой данного исследования является рассмотрение ключевых понятий и классификаций. Так, под медиацией будем понимать технологию решения конфликта с участием нейтральной третьей стороны [3]. При этом конфликт – это враждебное, негативное противостояние людей из-за несовместимости интересов, норм поведения и целей [4].

При этом конфликтные ситуации могут быть [5]:

- некриминальные, включающие обиду, недопонимание, ссору, травлю, буллинг, групповые конфликты обучающихся, межэтнических конфликты и т.п.,
- криминальные, в которые входят кражи, драки, порча имущества и т.п., в том числе по делам, передаваемым на рассмотрение в Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Предложенный ситуационный центр включает в себя четыре основных окна (этапа) обработки информации о конфликтных ситуациях: информационное, формализации конфликтов, медиации конфликтных ситуаций, подведения итогов конфликтов. На рисунке 1 показана его главная страница в СДО Moodle.

Ситуационный центр медиации конфликтов

Личный кабинет / Курсы / Гуманитарно-педагогический институт / Базовая кафедра "Педагогика и психология творческого развития" / Ситуаци

Добро пожаловать в ситуационный центр!



Объявления

Главные новости и объявления по работе ситуационного центра

Виртуальная комната для общих встреч

Данная вебинарная комната используется для общих встреч ситуационного центра

Войдите в нужное окно:



Окно 1. - для сбора входящей информации о конфликтах или спорах
Окно 2. - работа по формализации входящей информации, формирование и просмотр базы данных конфликтов
Окно 3. - работа по разрешению поступающих конфликтных ситуаций в формате онлайн-встреч в вебинарных комнатах
Окно 4. - анализ результатов и подведение итогов разрешения конфликтных ситуаций

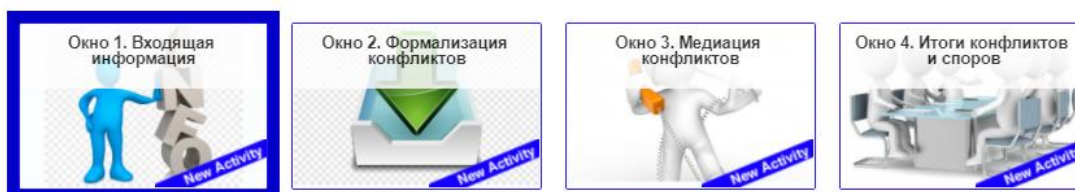


Рисунок 1 – Главная страница ситуационного центра медиации в СДО Moodle

Первое информационное окно (1) необходимо для получения всей входящей информации о существующих спорах и конфликтах, а также для обсуждения «горячих вопросов», которые потенциально могут стать конфликтами, рисунок 2. В данном окне созданы электронные форумы:

- Буллинг, оскорбления, обиды, предназначенный для ввода соответствующей информации о конкретной ситуации, полученной от заявителя.
- Недовольство родителей действиями педагога
- Личная неприязнь: ученик-педагог-родитель
- Чрезмерное количество требований к ученику
- Криминальные конфликтные ситуации (кражи, драки, др.)
- Разное

В каждый форум заявителем вводится краткая информация о конфликте соответствующей категории и прикрепляются дополнительные файлы с текстовым, видео и фото контекстом. В каждой ветке форумов также существует возможность оставить внешние комментарии по ситуациям, в том числе частичное решение возникших проблем.

Окно 1. Входящая информация

В данном окне необходимо ввести входящую информацию о новом конфликте или споре, выбрав соответствующий форум:

Обсуждение "горячих" вопросов (чат)

В данном форуме необходимо создать собственную "ветку", название которой - ФИО заявителя. В сообщении опишите кратко суть конфликта и прикрепите файлы с дополнительными текстовыми, фото и видео материалами, поясняющими ситуацию

Буллинг, оскорбления, обиды

В данном форуме необходимо создать собственную "ветку", название которой - ФИО заявителя. В сообщении опишите кратко суть конфликта и прикрепите файлы с дополнительными текстовыми, фото и видео материалами, поясняющими ситуацию

Недовольство родителей действиями педагога

В данном форуме необходимо создать собственную "ветку", название которой - ФИО заявителя. В сообщении опишите кратко суть конфликта и прикрепите файлы с дополнительными текстовыми, фото и видео материалами, поясняющими ситуацию

Личная неприязнь: ученик-педагог-родитель

В данном форуме необходимо создать собственную "ветку", название которой - ФИО заявителя. В сообщении опишите кратко суть конфликта и прикрепите файлы с дополнительными текстовыми, фото и видео материалами, поясняющими ситуацию

Чрезмерное количество требований к ученику

В данном форуме необходимо создать собственную "ветку", название которой - ФИО заявителя. В сообщении опишите кратко суть конфликта и прикрепите файлы с дополнительными текстовыми, фото и видео материалами, поясняющими ситуацию

Криминальные конфликтные ситуации (кражи, драки, др.)

В данном форуме необходимо создать собственную "ветку", название которой - ФИО заявителя. В сообщении опишите кратко суть криминального конфликта (кража, драка, порча имущества и др.) и прикрепите файлы с дополнительными текстовыми, фото и видео материалами, поясняющими ситуацию

Споры, связанные с обучением учеников с ОВЗ

В данном форуме необходимо создать собственную "ветку", название которой - ФИО заявителя. В сообщении опишите кратко суть конфликта и прикрепите файлы с дополнительными текстовыми, фото и видео материалами, поясняющими ситуацию

Разное

В данном форуме необходимо создать собственную "ветку", название которой - ФИО заявителя. В сообщении опишите кратко суть конфликта и прикрепите файлы с дополнительными текстовыми, фото и видео материалами, поясняющими ситуацию

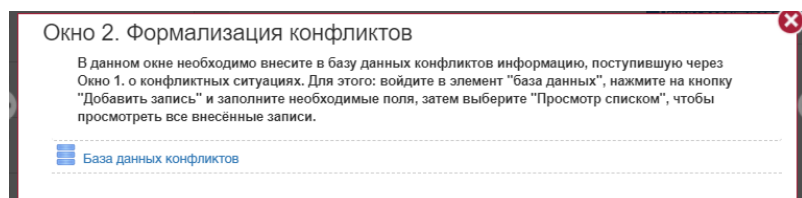
Рисунок 2 – Структура Окна 1. Входящая информация

Во втором окне медиатор формализует полученную в первом окне информацию о конфликтных ситуациях в виде базы данных СДО Moodle, как показано на рис. 3

Ключевыми полями записей предложенной базы данных являются: тип и дата конфликта, отметка о его разрешении, детальное текстовое описание возникшей ситуации, дополнительные материалы (текстовые файлы, фото и видео), количество дней, которое было потрачено на разрешение конфликта и ФИО медиатора.

На основе формализованной и структурированной информации в Окне 2 проводится непосредственно медиация конфликтов в третьем окне в режиме онлайн, как показано на рисунке 4. Данное окно состоит из виртуальных комнат медиации по типам конфликтов: «Учитель – родитель ученика», «Учитель — ученик», «Ученик-учитель», «Родитель ученика 1 – Родитель ученика 2», «Администрация-родитель-представитель Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав», а также споры, связанные с обучением студентов с ОВЗ. Помимо вебинарных комнат для встреч медиатора с участниками конфликта, также включены текстовые чаты для каждой комнаты.

В четвёртом окне подводятся итоги медиации, оно включает родительский чат по итогам разрешения конфликтов, обратную связь, где участники конфликтов могут оставить свои комментарии об эффективности их разрешения, а также элемент Wiki с каталогом часто задаваемых вопросов и ответов на них, рисунок 5.



База данных конфликтов

Внесите в базу данных поступившую через Окно 1. информацию о конфликтных ситуациях. Для этого нажмите на кнопку "Добавить запись" и заполните необходимые поля. Затем выберите "Просмотр списком", чтобы просмотреть все внесенные записи.

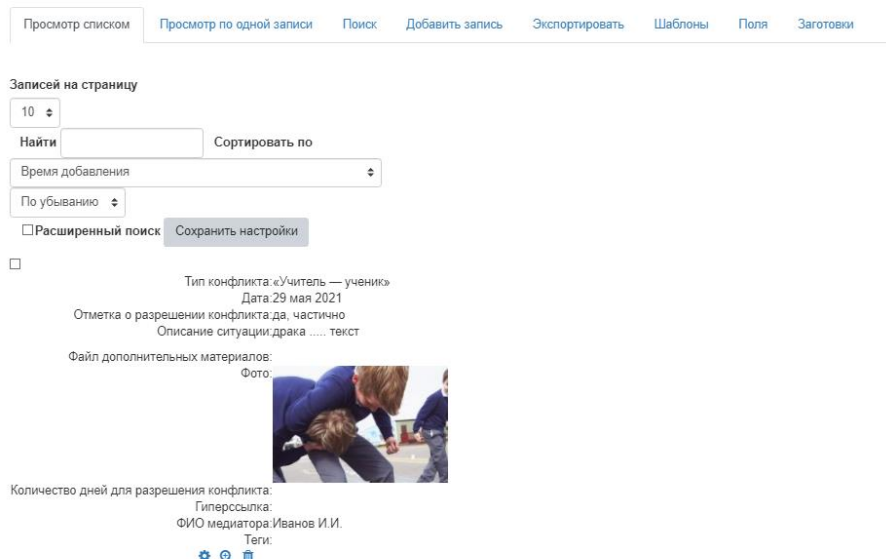


Рисунок 3 – Структура Окна 2. Формализация конфликтов

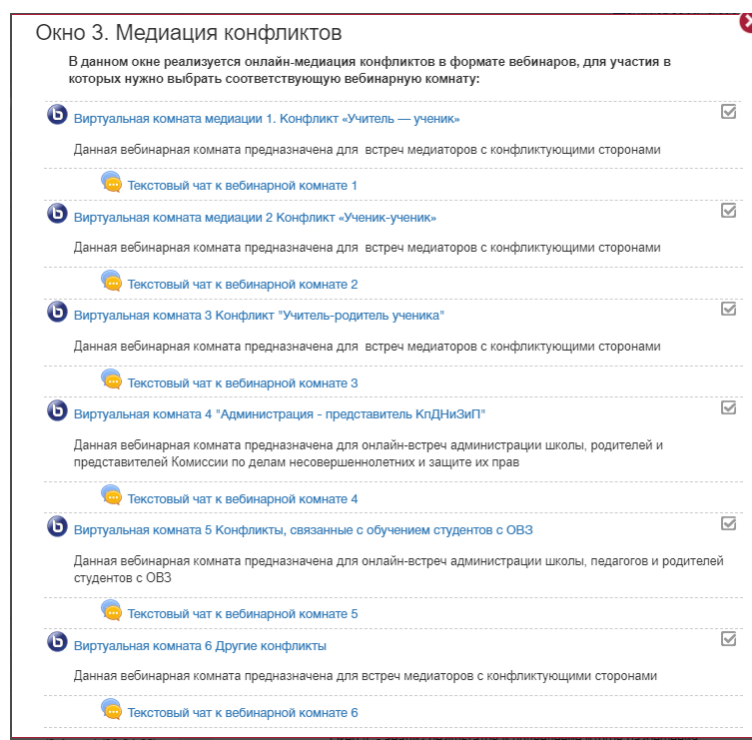


Рисунок 4 – Структура Окна 3. Медиация конфликтов

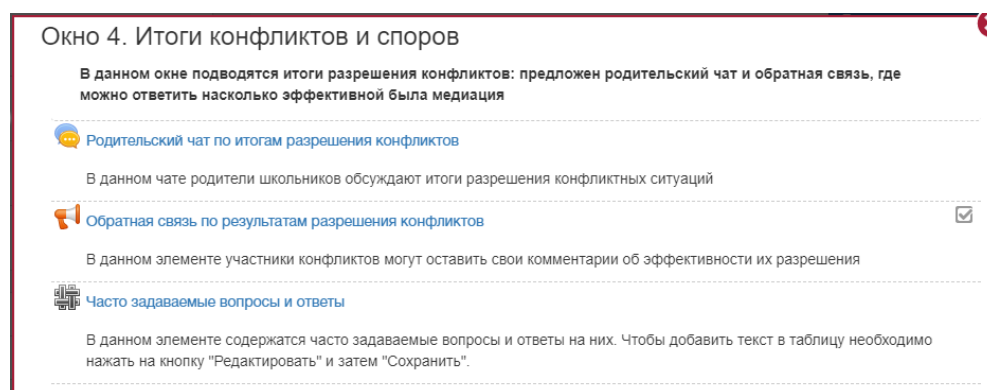


Рисунок 5 – Структура Окна 4. Итоги конфликтов и споров

Выводы. Таким образом, одним из конструктивных решений при выборе формата медиации конфликтов в образовательных организациях является проектирование цифрового ситуационного центра в одной из систем дистанционного обучения. Данный инструмент позволяет сократить время сбора и формализации о существующих и потенциальных конфликтах между субъектами образовательного процесса. Помимо этого такой цифровой ситуационный центр повысит точность принятия управленческих решений администрацией образовательной организации.

Список литературы

1. Фролова Е. В., Рябова Т. М., Рогач О. В., Зуйкина А. В. Конфликты в системе школьного образования: ключевые проблемы, специфика и факторы развития // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 227-239. doi: 10.32744/pse.2019.3.17
2. Акулич М. М. Противоречия и конфликты современного российского образования // Вестник Российского университета дружбы народов. 2016. Vol. Социология. №1. С. 175-188.
3. Максудов Р.Р., Коновалов А.Ю. Школьные службы примирения: Идеи и технологии - М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 91 с.
4. Григорьева Г. Е. Технология разрешения конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. № 2-1. С. 23-31.
5. Бережная Г. С. Функциональный подход к типологии конфликтов в школе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2012. № 11. Р. 28-32.

Mediation of conflict situations in educational organizations using the situation center in LMS moodle

L.V., Adonina¹

T.A. Kokodey¹

N.V. Lyamina¹

¹Sevastopol State University 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The results of the design of a digital situational center for mediation of conflicts and disputes of an educational organization in the LMS Moodle are presented. The proposed digital situational center includes four main windows (stages) for processing information about conflict situations: information, conflict formalization, conflict mediation, and summing up conflicts. The digital format of mediation, considered in this study, makes it possible to increase its effectiveness in an educational organization by reducing the time for resolving controversial issues.

Keywords: mediation, conflict, dispute, situation, LMS Moodle

For citation: Kokodey T.A., Lyamina N.V. / Mediation of conflict situations in educational organizations using the situation center in the Moodle LMS / T.A. Kokodey // Humanitarian and pedagogical education. - 2020. - Т.6. – No1. – pp.125-129

About authors: Kokodey T.A., Doctor of Economics, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Creative Development, Sevastopol State University, Sevastopol st. Universitetskaya 33; 299053, Russia; TAAKokodey@sevsu.ru; Lyamina N.V., candidate of biological sciences, associate professor of the department "Agrotechnology" FSAEI HE "Sevastopol State University, Sevastopol st. Universitetskaya d. 33; 299053, Russia; NVLyamina@sevsu.ru

УДК 378.4 / 371(075.8)

Изучение иностранного языка в контексте Инклюзивного образования

Алла Григорьевна Михайлова¹Татьяна Александровна Кокодей¹Светлана Петровна Строкина¹

¹*Севастопольский государственный университет,
ул. Университетская 33 г. Севастополь 299053 Россия*

Аннотация. Проблема, исследуемая в статье, является важной для современной системы высшего образования, поскольку распространение процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в вузах является не только отражением времени, но и представляет собой фактор обеспечения полноценной реализации прав детей на получение доступного образования.

Повышение интереса к данной научной проблеме связано с тем, что содержание обучения и организация условий обучения студентов с ограниченными возможностями определяется адаптированной образовательной программой. Рассмотрены условия обучения студентов с ОВЗ при изучении иностранного языка и предложены различные технологии для студентов с проблемами зрения; для решения проблем со слухом; для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и для решения проблем с речью.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптированная образовательная программа, студенты с ОВЗ, кондуктивная педагогика.

Для цитирования: Михайлова, А. Г., Кокодей, Т. А., Строкина, С.П. Изучение иностранного языка в контексте инклюзивного образования. / А.Г. Михайлова, Т.А. Кокодей, С.П. Строкина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6 – № 1 – С. 130-137

Об авторах: Михайлова А.Г. – ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки», Севастопольский государственный университет, e-mail: Steba1971@mail.ru

Кокодей Т.А. – заведующий кафедрой «Педагогика и психология творческого развития», Севастопольский государственный университет, университетская 33 г. Севастополь 299053 Россия
e-mail: tanya.kokodey@gmail.com

Строкина С.П., кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и русская литература», Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», e-mail: s.strokina@yandex.ua;

Постановка проблемы.

Инновационный процесс, позволяющий осуществить обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья, оказывает мощное влияние на развитие образовательного процесса. Проблема изучения иностранного языка в контексте инклюзивного образования является важной для современной педагогической системы, поскольку распространение процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) «в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования» [1, с. 3].

Содержание обучения и организация условий обучения студентов с ограниченными возможностями определяется адаптированной образовательной программой.

Анализ последних публикаций и выделение нерешённой части проблемы.

В отечественной педагогике исследовались различные гуманитарные технологии, возникающие из синтеза теории коммуникации и философского знания (П. Г. Щедровицкий, С. А. Гончаров, О. С. Мартянова, Н. А. Кузнецова, М.М. Бахтин, А. М. Лобок, П.Г. Щедровицкий и др.

Методологическую основу исследования также составила теория готовности к различным видам деятельности Е. П. Ильина, П. А. Рудик, М. Д. Левитова. При рассмотрении психологических аспектов высшего образования, в том числе проблем развития личности мы ссылались на труды К. А. Абульханова-Славской, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова и др.

Проблемами инклюзивного образования занимались многие ученые (М. А.Олейник, А.Г. Калинина, А. С. Пугачев, В. М. Гребенникова, А. И. Щербина и др.). Флориан Киуппис (Florian

Kiurppis) критически обсуждает ряд позиций по поводу взаимосвязи между инклюзивным образованием, образованием для всех и образованием для лиц с особыми потребностями и, в частности, подчеркивают роль, которую играет инвалидность в этих тематических контекстах. «На основе единичных выборочных тематических исследований и представленных обзоров по странам, следующие условия, играют ключевую роль для инклюзивной практики в классе: Инклюзия зависит от отношения учителей к ученикам с особыми потребностями, от их способности укреплять социальные отношения, об их взгляде на различия в классах и их готовности эффективно преодолевать эти различия» [14, с. 6].

Настоящее исследование направлено на изучение текущего состояния иноязычного образования, предоставляемого учащимся с особыми образовательными потребностями, и предложение средств доступности задач в процессе изучения иностранного языка в рамках инклюзивного образования.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Определить потенциальные возможности образовательного процесса вуза в осуществлении обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.
2. Теоретически обосновать возможность применения средств доступности задач в процессе изучения иностранного языка в рамках инклюзивного образования.

Объект исследования – средства доступности задач в процессе изучения иностранного языка в рамках инклюзивного образования. Предмет исследования – процесс обучения иностранному языку в рамках инклюзивного образования.

Методы исследования.

Для достижения цели использован комплекс взаимодополняющих теоретических методов исследования: анализ философской, психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме; анализ документации относительно организации учебно-воспитательного процесса в вузе в рамках инклюзивного образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья) [8], анализ, синтез и систематизация основных подходов к решению проблемы исследования.

Изложение основного материала.

Создание комфортной адаптивной образовательной среды, отвечающей потребностям всех без исключения детей, – основная задача любого образовательного учреждения. Инклюзивный подход к обучению предполагает понимание различных образовательных потребностей человека и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями посредством более полного участия в образовательном процессе, когда обучающиеся не только получают знания, но и самоутверждаются.

Содержание обучения и организация условий обучения студентов с ограниченными возможностями определяется адаптированной образовательной программой, а для инвалидов – также индивидуальной программой реабилитации.

Нормативными документами, регулирующими обучение инвалидов, являются: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья; Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда»; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС 3 ++); Методические рекомендации по организации учебного процесса по обучению инвалидов в профессиональных образовательных организациях, включая оборудование учебного процесса; Приказ Минобрнауки России от 2.12.2015 г. N 1399 «Об утверждении Плана мероприятий («Дорожная карта») по повышению значений показателей доступности объектов для инвалидов и услуг, предоставляемых в сфере образования»; Письмо Рособрнадзора от 26.03.2019 № 04-32 «О соблюдении требований законодательства по обеспечению возможности получения образования инвалидами». В целом выделяют разные группы проблем со здоровьем:

- лица с нарушениями зрения;
- с нарушением слуха;
- лицам с тяжелыми нарушениями речи;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата, вызванными поражением центральной нервной системы.

Как заявил профессор Стивен В. Хокинг, «инвалидность не должна быть препятствием на пути к успеху» [22, с. 9]. Первый доклад Всемирной организации здравоохранения об инвалидности внес значительный вклад в понимание людьми инвалидности и её воздействия на людей и общество. «Негативное отношение является серьезным препятствием для образования детей с ограниченными

возможностями» [22, с. 240]. Инвалидность теперь входит в сферу компетенций Организации Объединенных Наций по правам человека, таких как Конвенция о правах ребенка, а также в регулярные универсальные периодические обзоры всех прав человека. ООН также проводит ежегодную конференцию для правительств, ратифицировавших Конвенцию. Все эти мероприятия предоставляют гражданскому обществу возможность выступить с заявлениями и представить независимые отчеты [21].

Важной отправной точкой для дорожной карты до 2030 года и далее являются данные обо всех детях и молодых людях в каждой стране и сообществе. Ежегодные отчеты ЮНЕСКО по глобальному мониторингу обеспечивают основу для достижения новых целей в области образования в ближайшие 15 лет [21].

Мы проанализировали различную информацию, применяемую для понимания данной проблемы, что позволило критически оценить актуальность исследования. В литературе по вопросам инклюзивного образования отмечено, что инклюзивная педагогика основана на принципах кондуктивной педагогики, разработанных венгерским врачом, педагогом А. Петё (A. Petyo). Конференция в Саламанке стала важной вехой на пути ученого, поскольку она установила право детей с ограниченными возможностями быть включенными в движение ООН «Образование для всех» (ОДВ) наряду с другими детьми, исключенными из системы образования по причине бедности или пола [21].

К принципам кондуктивной педагогики относятся:

- принцип разнообразия социокультурной среды для развития и образования личности;
- принцип развития адаптивности как черты личности (в процессе обучения и воспитания необходимо постепенно, шаг за шагом и вариативно адаптировать человека с ограниченными возможностями к реальным условиям жизни в современном обществе, формируя и развивая необходимые навыки, в области общения, социального взаимодействия и т. д.);
- принцип коррекционно-развивающего преодоления (важно ежедневно формировать педагогические навыки в преодолении определенных трудностей);
- принцип интеграции (взаимодействие студентов с окружающей средой);
- принцип предсказуемости (необходимо систематически и целенаправленно проводить работу по предупреждению и устранению комплекса неполноценности) [19].

Происходящие изменения в социальных отношениях, средствах и способах общения требуют повышения коммуникативной активности студентов, поэтому изучение иностранного языка как средства межкультурного общения приобрело особое значение. Изучение иностранного языка способствует знакомству человека с мировой культурой через общение на новом языке. Также формируются ключевые черты личности, ее интеллектуальное формирование, развитие профессионально-творческих способностей. [2, 18]. Таким образом, изучение иностранного языка благотворно скажется на развитии и становлении человека с ограниченными возможностями [16].

Ученые Abdel Salam A. El-Koumy, Iseni Arburim, Silvia Pokrivcakova, Robin L. Lansdown, G. Mittler, F. Kiuppis, R.S. Hausstatter, Bitan Naghmeh-Abbaspour, Farzaneh Sabokrouh рассмотрели основные проблемы инклюзивного образования в контексте изучения иностранного языка.

Стратегии психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями, а также технологии сопровождения дают возможность выстраивать отношения всех участников образовательного процесса на основе уважения их прав и особенностей [1]. «Все это обеспечивает, и дальнейшую гуманизацию образования, и формирование профессионального педагогического сообщества нового типа» [1, с. 3].

Основные принципы инклюзивного образования следующие: значимость человека не зависит от его способностей и достижений; каждый способен чувствовать и думать; каждый имеет право на общение и право быть услышанным [6]. Для студента, не обремененного трудностями в обучении, изучение иностранного языка действительно является полезным опытом. Однако для учащегося с ограниченными возможностями обучения это может стать невероятно стрессовым и унижительным [20].

Процесс социализации – основная задача образования и ключевой аспект для учащихся с ограниченными возможностями [4]. На наш взгляд, изучение иностранного языка может обеспечить реализацию указанных принципов. Знание иностранного языка помогает людям с ограниченными возможностями адаптироваться в современном обществе, стать более независимыми, не испытывать трудности в общении в процессе коммуникативного взаимодействия.

Инновационные методы преподавания английского языка изобилуют разными подходами к его изучению. Это использование различных социальных форм обучения (работа в группах, парах, индивидуальная работа) [5] в рамках проектной деятельности [9].

Проектная работа в условиях изучения иностранного языка нацелена на развитие не только индивидуальных языковых умений, но и способности сотрудничать, которые дают возможность научиться быть ответственными за свои знания и проводить самооценку. Поскольку основная цель урока иностранного языка заключается в подготовке студентов к участию в реальных коммуникативных ситуациях, развитие компенсаторной компетенции – существенный результат обучения [5].

В методической литературе проекты представлены в 2-х основных типах: микропроекты и макропроекты. Микропроекты по адаптации к новому учебному материалу признаны успешными. Макропроекты разделены на группы: межкультурные, в которых студенты контактируют со спикерами; исследовательские проекты, в которых проводится изучение любой темы (грамматика, краеведение); литературные проекты – исследование нового подхода к художественному тексту. Презентация является результатом проделанной работы с последующим обсуждением результатов работы, анализом лингвистической стороны презентации [5].

Среди требований к адаптации образовательных программ, учебно-методическому обеспечению – включение адаптивных модулей в вариативную часть; выбор методов обучения с учетом их доступности для студентов с ограниченными возможностями (индивидуальные беседы, тренинги, семинары и т. д.); все это обеспечивает психологическую адаптацию и эмоциональную устойчивость как показателей профессионального самоопределения [17].

Подходы к содержанию психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ могут быть:

- диагностика и консультирование (интервью и анкетирование; психологическое консультирование; тестовые комплексы);
- развивающие (тренинги и мастер-классы, деловые игры, компьютерные программы);
- активация (активация анкет, настольных игр).

Условиями, обеспечивающими эффективность изучения иностранного языка, являются:

- формирование психологической готовности к изучению иностранного языка;
- тренинг «Мотивация к достижению успеха»;
- использование обучающих (активных) методов: группы общения; различные тренинги (развитие коммуникативных навыков, профессиональное самоопределение, постановка целей, тайм-менеджмент, командообразование, формирование уверенности в экстремальных ситуациях и т. д.).

Поскольку под особыми условиями обучения студентов с ОВЗ понимаются условия, включающие применение специальных методик обучения, групповые и индивидуальные коррекционные занятия [8], мы считаем, что в процессе обучения следует соблюдать рекомендации при изучении иностранного языка:

1. для учащихся с нарушением зрения:

- позволяют использовать звукозаписывающую аппаратуру для создания рефератов, применять отдельные устройства и инструменты, дающие возможность адаптировать материалы, получать и передавать информацию с учетом индивидуальных особенностей и состояния здоровья студента;
- преподаватель, излагая учебный материал, должен комментировать каждую запись на доске; Mind-map должна сопровождаться подробным словесным описанием с раздаточными материалами, дублирующими информацию, отображаемую на экране;
- желательно разговаривать с сенсорной депривацией;
- необходимо использовать поисковые методы для развития активности и выделения наиболее значимых сегментов материала, а также методы обсуждения для преодоления инертности и инфантильности, присущих некоторым категориям обучающихся с нарушением зрения, а также для развития памяти и умения проводить обсуждение, например метод мозгового штурма;
- предоставление возможности для предварительного ознакомления с содержанием материала;
- использование четкого и увеличенного шрифта и графики в мультимедийных презентациях;
- минимизация задач, требующих активного использования зрительной памяти и зрительного внимания.

2. для учащихся с нарушением слуха:

- помощь сурдопереводчика в учебном процессе, в общении;
- представить учебный материал с помощью визуализации (мультимедиа, Mind-map);

- наличие системы заданий, обеспечивающих систематизацию словесного материала, его схематизацию, перевод в таблицы, справочные тексты, глоссарий;
- наличие визуального сопровождения изучаемого материала (структурно-логические схемы, таблицы, обобщающие и обобщающие сведения, подтверждающие записки, раздаточные материалы);
- предоставление учебного контента в текстовом электронном формате, что дает возможность переводить слуховую форму лекции в печатную информацию;
- особый речевой режим работы (отказ от длинных фраз и сложных предложений, хорошая артикуляция; четкость изложения, отсутствие лишних слов; повторение фраз без изменения слов и их порядка; обеспечение зрительного контакта во время разговора и несколько более медленный темп речи, используя естественные жесты и мимику);
- строгое соблюдение алгоритма урока и заданий для самостоятельной работы (наименование темы, постановка цели, общение и запись плана, выделение основных понятий и методов их изучения, указание видов деятельности студентов и методов проверки усвоения материала, *словарной работы*).

3. для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- использование дополнительных средств активизации процессов запоминания и повторения;
- увеличение доли методов социальной стимуляции (внимание, обращение к временным рамкам, контактные виды работы, групповые задания и т. д.);
- использование конкретных примеров для иллюстрации;
- использование вопросов для контроля понимания;
- предоставление возможности соотносить словесный и графический материал;
- комплексное использование средств письменного и устного общения при работе в группе;
- сочетание всех видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо, зрительное восприятие от лица говорящего).
- разделение изучаемого материала на небольшие логические блоки;
- увеличение доли конкретного материала и соблюдение принципа от простого к сложному при объяснении материала;

4. для учащихся с нарушением речи:

- наличие системы заданий, обеспечивающих систематизацию словесного материала, его схематизацию, перевод в таблицы, схемы, справочные тексты, глоссарий;
- предоставление возможности использовать графический материал;
- наличие визуального сопровождения изучаемого материала;
- обеспечение предварительной практики чтения, когда студенты знакомятся с материалом и заранее выделяют незнакомые и непонятные слова и фрагменты;
- сочетание всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, зрительное восприятие от лица говорящего).

При организации промежуточного или итогового контроля время на подготовку ответа учащимися должно быть увеличено.

Представляя предмет в структурированной и явной форме, практика делится на «маленькие части» медленных шагов обучения. Присутствует развертывание стратегии памяти, которая дает возможность выучить лексику и овладеть грамматикой, хвалить обучающихся для поддержки мотивации и самооценки, а также способствует развитию языковых навыков [6, с. 374-377].

Проанализировав различные технологии, предложенные известными учеными, и принимая во внимание, что основная цель обучения иностранному языку как – развитие коммуникативных навыков, мы выделяем базовые стратегии в зависимости от поставленных задач:

1. для студентов с проблемами зрения:

- использование печати или английского шрифта Брайля для общения. Термины «чтение» и «письмо» преобразованы в «чтение и запись шрифтом Брайля».
- равноправное вмешательство для содействия участию студентов.
- Метод мозгового штурма.

2. для решения проблем со слухом:

- стратегии переговоров (ввод, который вызывает корректировку языковых форм, структуры разговора или содержания сообщения до тех пор, пока они не достигнут взаимопонимания) [10]. Эти стратегии включают вопросы разного рода, чтобы способствовать овладению; например, проверки подтверждения (Вы это имеете в виду?), проверки понимания (Вы понимаете?) или разъяснения (Что? А?) (Gass & Selinker) [12];

– невербальные стратегии (мимика, жесты, паралингвистика, такая как громкость или тон голоса, язык тела, взгляд, проксемика или личное пространство, тактильные ощущения (прикосновение), внешний вид и артефакты). Невербальное общение играет важную роль в том, как мы передаем смысл и информацию обучающимся с проблемами слуха, а также как интерпретируем действия окружающих.

– стратегии визуального подхода к обучению лексике. Некоторые примеры использования языка в определенной культуре глухих:

1. «Приемы привлечения внимания, такие как включение и выключение света;

2. Техники внимательности, такие как зрительный контакт, вопросы, мимика; подсказки для обратной связи;

3. Вмешательства, такие как прекращение языка жестов и зрительного контакта индивидуально или в группах» [13, с. 150].

3. для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (физико-двигательная инвалидность):

– Облегчение доступа к учебному оборудованию (студентам может потребоваться поддержка для доступа к необходимому оборудованию).

4. для решения проблем с речью:

– стратегии, ориентированные на беглость чтения (автоматическое распознавание слов традиционно считалось отличительной чертой хорошего читателя). Цель стратегий, ориентированных на беглость речи, – помочь обучающимся достичь беглости и автоматизма, необходимых для использования чтения для обучения.

– невербальные стратегии.

«Ключ к достижению свободного владения языком посредством мышления на иностранном языке – это избавиться от идеи, что язык должен быть идеальным. Стремление к совершенству может привести к «параличу совершенства», который может только вызвать разочарование и снизить мотивацию к обучению» [23, www]. Студенты должны сосредоточиться на беглости, а не на точности. Также очень полезно визуализировать вещи. Другой способ мышления в стратегиях иностранного языка – ведение дневника. «Ведение журнала – хороший способ отслеживать свои мысли, а не только делать заметки. Заведите отдельный дневник для своего языкового мышления и приобретете привычку записывать то, о чем вы думали в течение дня» [23, www].

Выводы. Таким образом, на основе теоретических положений получены научно-методические рекомендации и выводы, способствующие повышению эффективности процесса изучения иностранного языка в рамках инклюзивного образования. Актуальность данного исследования определяется тем, что содержание обучения и организация условий обучения студентов с ограниченными возможностями определяется адаптированной образовательной программой.

Поскольку прогресс в направлении инклюзивного образования зависит в первую очередь от навыков и приверженности учителей во всем мире, каждому вузу необходимо обеспечить, чтобы существующие и планируемые программы педагогического образования на всех уровнях основывались на согласованных принципах и практике инклюзивного образования.

Конечно, обучение языку – довольно сложная задача, но знание иностранного языка расширяет образовательные возможности студентов с ОВЗ, позволяя им стать частью глобальной образовательной среды и чувствовать себя социально адаптированными в сообществе. Все преподаватели должны продемонстрировать свое понимание инклюзивного образования и применять технологии в зависимости от проблем.

Мы рассмотрели стратегии для студентов с проблемами зрения (использование печати или английского шрифта Брайля для общения; взаимное вмешательство для содействия участию студентов; метод мозгового штурма); для решения проблем со слухом (стратегии согласования значений; стратегии поддержания беглости речи; невербальные стратегии; стратегии визуального подхода к обучению лексике); для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (облегчение доступа к учебному оборудованию) и для решения проблем с речью (стратегии, ориентированные на беглость речи, или чтение, ориентированное на беглость; невербальные стратегии; стратегии мышления на иностранном языке).

Перспективы дальнейших исследований. Сегодня особенно актуально изучение проблем адаптации человека с ограниченными возможностями к реальным условиям жизни в современном обществе, а также вопросов развития необходимых навыков в общении для социального взаимодействия. Необходимы исследования, связанные с разработкой и реализацией модели формирования компетенций, которые связаны с личностным ростом и развитием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
2. Михайлова А. Г. Акмеологический подход к формированию профессионально-творческих способностей будущих инженеров / А. Г. Михайлова // Вестник Томского гос. ун-та, 2015. – № 400. – С. 282–285.
3. Михайлова А. Г. Технология формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка / А. Г. Михайлова. // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 20-28.
4. Михайлова А.Г., Антохина Ю.А., Колесников А.М., Кокодей Т.А. Роль личностных и деловых качеств в становлении профессионала // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2020. – № 4. – С.3-8.
5. Олейник М.А., Калинина А.Г. Проектная работа на уроке иностранного языка в рамках инклюзивного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 5.
6. Пугачев А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый / А.С. Пугачев. – 2012. – №10. – С. 374-377.
7. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во. «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.12.2020).
9. Balynin I. V., Nizhneva N. N., Mikhaylova A. G. Design activity skills formation in future economists. 1st International Scientific Conference "Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth" Atlantis Press, (MTDE 2019) URL: <https://www.atlantispress.com/article/125907676> (date accessed: 13.07.2019).
10. Champakaew Wilawan, Pencingarn Wanida. The Effectiveness of Negotiation of Meaning Strategies on Developing Grammar Usage in Two-way Communication Tasks. MFU CONNEXION, 3(1), Pp. 87.
11. Cor J.W. Meijer. Inclusive Education and Classroom Practice. Summary Report March 2003 European Agency for Development in Special Needs Education. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf (accessed Dec 05 2020).
12. Gass S.M. & Selinker L. (2008) Second language acquisition: An introductory course (3rd ed.), New York: Routledge Taylor and Francis Group. URL: <https://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Acquisition.pdf> (accessed Dec 05 2020).
13. Iovannone R, Dunlap G, Huber H, Kincaid D. Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. Focus on autism and other developmental disabilities. 2003 Aug;18(3):150-65.
14. Florian Hausstätter Rune Sarromaa. Inclusive Education Twenty Years after Salamanca. Series: Disability Studies in Education. <https://www.peterlang.com/view/title/22664> (accessed Dec 05 2020).
15. Kruchina O. N., Mikhaylova A. G. Formation of professional and communicative skills in the study of foreign languages in maritime specialties. E3S Web Conf. International Science Conference SPbWOSCE-2018 "Business Technologies for Sustainable Urban Development Volume 110, 2019. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2019/36/e3sconf_spbwosce2019_02004/e3sconf_spbwosce_2019_02004.html (date accessed: 13.06.2019).
16. Mikhaylova A.G. The Development Students' Professional-Creative Skills in Foreign Language Learning / Язык: категории, функции, речевое действие: материалы 9-й научной конференции с международным участием 14-15.04.2016, Москва-Коломна. Часть 1 / МГПУ. – Москва: МГПУ; Коломна: ГСГУ, 2016. – 218. – С. 87-92
17. Mikhaylova A. Skuratovskaya I. Psychological adaptation and emotional stability as indicators of professional self-determination// Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies [Электронный ресурс]: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных (Керчь, 22 апреля 2019 г.) / Под ред. О.Н. Кручиной, А.Г. Михайловой – Керчь: ФГБОУ ВО «КГМТУ»; Севастополь: ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2019. – С. 496-502.
18. Mikhaylova A.G., Nikitayeva M.V., Kokodey T.A. Formation of personal qualities by means of acmeological approach in the context of professional becoming SHS Web of Conf. Volume 87, 020. DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700028_00028.html
19. Mittler Peter. Working for Inclusive Education by 2030. Inclusive Education Twenty Years After Salamanca December 2014, Chapter: 21, Publisher: New York: Peter Lang, Disability Studies in Education series, Vol. 19.
20. Schwarz Robin L. Learning Disabilities and Foreign Language Learning URL: <http://www.ldonline.org/article/6065/> (accessed Dec 05 2020).
21. Working for Inclusive Education by 2030. Available from: https://www.researchgate.net/publication/301660576_Working_for_Inclusive_Education_by_2030 (accessed Dec 05 2020).
22. World Health Organisation and World Bank (2011). World report on disability. Geneva: WHO. URL: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (accessed Dec 05 2020).
23. 7 Science-Based Methods to Thinking in a Foreign Language URL: <https://bilingua.io/methods-start-thinking-foreign-language> (accessed Dec 05 2020).

THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

A.G. Mikhaylova¹

T.A. Kokodey¹

S.P. Strokina¹

¹*Sevastopol State University,
University st. 33 Sevastopol 299053 Russia*

Abstract. The problem studied in the article is important for the modern system of higher education, since the spread of the process of inclusion of children with disabilities in universities is not only a reflection of time, but also a factor in ensuring the full realization of children's rights to receive an affordable education.

An increase in interest in this scientific problem is due to the fact that the content of training and the organization of learning conditions for students with disabilities are determined by an adapted educational program. The conditions for teaching students with disabilities in foreign language learning are considered and various technologies for students with visual problems, to solve hearing problems, for students with musculoskeletal disorders and solving speech problems are proposed.

Key words: inclusive education, adapted educational program, students with disabilities, conductive pedagogy.

For citation: Mikhaylova, A. G. The process of Foreign Language Learning in the Context of Inclusive Education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 1, pp.130 – 137 (in Russ.).

About authors: Mikhaylova A.G. senior lecturer, Foreign Languages department, Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia, e-mail: Steba1971@mail.ru

Kokodey T.A., assistant professor, Head of Pedagogy and Psychology of Creative Development Department, Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia, e-mail: tanya.kokodey@gmail.com

S.P. Strokina, PhD (Philology), Associate Professor of the Russian language and Russian literature Department, Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University», Russian Federation, Sevastopol, e-mail: s.strokina@yandex.ua;

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Языкознание

Научный журнал

Т. 6, №1, 2020

Ответственный секретарь Л.В. Адонина

Литературная редакция - Л. А. Моря

Техническая редакция, корректура, компьютерная вёрстка – С.В.Кравченко, Р.Ф. Адонин

Идея и концепция – И. Н. Авдеева

Дизайн и разработка макета –Т. В. Сухотовская, Н.К. Почтовенко.

Фотография –Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура - Times New Roman. Усл. печ. л. – 20

Тираж– 60 экз. Бесплатно. Подписано в печать 01.12.2019 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7. Севастополь. 299015. Российская Федерация